



Organización
Internacional
del Trabajo

CINTERFOR

► Guía para el desarrollo integrado de la competencia laboral



Rodrigo Filgueira
María del Carmen Chude
2025

GUÍA PARA EL DESARROLLO INTEGRADO DE LA COMPETENCIA LABORAL

Rodrigo Filgueira

María del Carmen Chude

2025



Esta es una obra de acceso abierto distribuida bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>). Los usuarios pueden reproducir, distribuir, adaptar y desarrollar el contenido de la obra original, conforme a los términos de la licencia mencionada.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) debe ser claramente reconocida como titular de la obra original. Los usuarios no están autorizados a reproducir el logotipo de la OIT en sus obras.

Atribución de la titularidad – La obra debe citarse como sigue: [Filgueira, Rodrigo; Chude, Maria del Carmen, *Guía para el desarrollo integrado de la competencia laboral*, Montevideo: OIT/Cinterfor, 2025].

Traducciones - En caso de que se traduzca la presente obra, deberá añadirse, además de la atribución de la titularidad, el siguiente descargo de responsabilidad: *La presente traducción no es obra de OIT ni debe considerarse una traducción oficial de la OIT. La OIT no se hace responsable del contenido ni de la exactitud de la traducción.*

Adaptaciones - En caso de que se adapte la presente obra, deberá añadirse, además de la atribución de la titularidad, el siguiente descargo de responsabilidad: *La presente publicación es una adaptación de una obra original de la OIT. Las opiniones y puntos de vista expresados en esta adaptación son responsabilidad exclusiva de su autor o autores, y en ningún caso de la OIT.*

Esta licencia CC no se aplica a los materiales protegidos por derechos de autor incluidos en esta publicación que no pertenecen a la OIT. Si el material se atribuye a una tercera parte, la parte que utilice dicho material será la única responsable de obtener las autorizaciones necesarias por parte del titular de los derechos

Todo litigio que resulte de la presente licencia o en relación con ésta, que no pueda ser resuelto de manera amistosa será sometido a arbitramento de conformidad con el Reglamento de Arbitraje de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil Internacional (CNUDMI). Las partes quedarán vinculadas por cualquier laudo arbitral resultante de dicho arbitraje el cual constituirá la resolución definitiva de dicho litigio.

Todas las consultas sobre derechos y licencias deberán dirigirse a la Unidad de Publicaciones de la OIT (Derechos de autor y licencias), CH-1211 Ginebra 22 (Suiza) o por correo electrónico a rights@ilo.org.

ISBN: 978-92-9088-312-8

Las denominaciones empleadas en las publicaciones de la OIT, que están en concordancia con la práctica seguida en las Naciones Unidas, y la forma en que aparecen presentados los datos no implican juicio alguno por parte de la OIT sobre la condición jurídica de ninguno de los países, zonas o territorios citados o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras.

La responsabilidad de las opiniones expresadas en los artículos, estudios y otras colaboraciones firmados incumbe exclusivamente a sus autores, y su publicación no significa que la OIT las respalde.

Las referencias a firmas, procesos o productos comerciales no implican aprobación alguna por la OIT, y el hecho de que no se mencionen firmas o procesos o productos comerciales no implica desaprobación alguna.

Para más información sobre las publicaciones y los productos digitales de la OIT, visite nuestro sitio web: www.ilo.org/publns.

Prólogo

En un escenario global caracterizado por la **transformación constante del mundo laboral**, la demanda de profesionales capaces de desempeñarse eficazmente en entornos dinámicos y cambiantes es más apremiante que nunca. Esta guía, titulada “Guía para el Desarrollo Integrado de la Competencia Laboral”, se erige como una herramienta esencial para acompañar a docentes, personas instructoras y equipos de formación en la vital tarea de diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan el **desarrollo integrado de competencias laborales**. Este enfoque implica la articulación coherente y simultánea de conocimientos, habilidades y actitudes, tanto técnicas como transversales.

La **creciente relevancia de las competencias transversales** es innegable en el mercado de trabajo actual. Informes de referencia, como el bianual del Foro Económico Mundial, subrayan la demanda creciente de competencias como el pensamiento analítico, la creatividad, la resiliencia, la resolución de problemas complejos y el aprendizaje a lo largo de la vida. De manera similar, el documento “Core Skills” del Departamento de Desarrollo de Competencias de la OIT en Ginebra, ofrece una visión global sobre la necesidad de estas competencias clave para la empleabilidad en diversos mercados laborales. Estas, que en el marco de esta guía denominamos **componentes transversales de la competencia laboral**, son cruciales porque fortalecen la empleabilidad, la capacidad de adaptación, el desarrollo personal y ciudadano, y desempeñan un papel central en la mejora de la productividad y la implementación de nuevos procesos de trabajo.

Conscientes de estos desafíos, y en particular de la necesidad de lograr que los componentes técnicos y transversales de la competencia se aborden de forma integrada en la formación profesional, la presente guía propone **un modelo y un método innovadores**. Este modelo y método orientan el diseño de secuencias de actividades de aprendizaje basadas en **situaciones profesionales problema (SPP)**, ofreciendo un puente entre la teoría pedagógica, la realidad del mundo laboral y la práctica docente. La guía no solo explica *qué hacer* para diseñar experiencias de aprendizaje integradas,

sino también *cómo hacerlo*, proporcionando directrices claras, herramientas prácticas y ejemplos aplicados. Se basa en el principio fundamental de que “las competencias no se enseñan, se construyen... uno aprende haciéndolo mediante una práctica reflexiva”, enfatizando que el aprendizaje es un proceso activo donde las personas participantes son constructoras de su propio conocimiento y desarrollo de competencias.

Desde la perspectiva de la OIT/Cinterfor, esta guía representa un **instrumento valioso** para la red de instituciones en la búsqueda de introducir una mirada innovadora al desarrollo de competencias laborales y a los procesos de formación de formadores. Al enfocarse en proveer instrumentos para que las y los docentes transformen la práctica de aula tradicional, y al ofrecer un marco estructurado que asiste en la toma de decisiones intencionales sobre qué competencias facilitar y cómo hacerlo en concordancia con las exigencias del perfil ocupacional y las premisas clave del aprendizaje, esta publicación aspira a ser un referente en la **formación profesional adaptada a las exigencias del futuro del trabajo**.

Es nuestra convicción que al adoptar y aplicar los principios y metodologías aquí propuestos, quienes se desempeñan en la docencia podrán empoderar a las personas participantes para que no solo adquieran conocimientos y habilidades técnicas, sino que también desarrollen plenamente esas **competencias transversales esenciales para prosperar en la complejidad del siglo XXI**.

Contenido

| | |
|---|-----------|
| ¿Qué vas a encontrar aquí? | 7 |
| Marco de referencia | 8 |
| Elementos transversales de la competencia | 8 |
| Desarrollo integrado de la competencia laboral | 10 |
| Principios base de la propuesta | 12 |
| Un modelo y un método para el desarrollo integrado de la competencia laboral | 14 |
| Situaciones de aprendizaje | 14 |
| ¿Por qué un modelo? | 15 |
| El modelo en detalle | 16 |
| Componentes del modelo | 16 |
| Articulación de los componentes | 19 |
| El método en detalle | 22 |
| Paso 1: Identificar las competencias técnicas y transversales a trabajar | 23 |
| Paso 2: Diseño de una situación profesional problema | 24 |
| Paso 3: Diseño de una secuencia de actividades técnicas | 25 |
| Paso 4: Diseño de actividades para movilizar transversales | 27 |
| Paso 5: Diseño de actividades de reflexión | 31 |
| Notas (importantes) para los pasos 4 y 5 | 33 |
| Recursos de apoyo al método | 34 |
| Cómo navegar esta sección | 34 |
| Orientaciones para la definición de una situación profesional problema | 35 |
| Actividades para superar la situación profesional problema | 39 |
| Actividades y dinámicas por actividad técnica | 42 |
| Objetivo – Comprender la situación problema | 43 |
| Objetivo – Crear una base de conocimiento | 45 |
| Objetivo – Imaginar abordajes y soluciones | 48 |
| Objetivo – Seleccionar abordajes y soluciones | 49 |
| Objetivo – Superar o resolver la situación problema | 51 |
| Objetivo – Presentar y defender resultados | 53 |
| Objetivo – Reflexionar y proponer mejoras | 56 |
| Referencias bibliográficas | 59 |

► ¿Qué vas a encontrar aquí?

Esta guía está diseñada para acompañar al personal docente, instructor y equipos de formación en el proceso de diseñar experiencias de aprendizaje que favorezcan el desarrollo integrado de competencias laborales, entendidas como la articulación coherente y simultánea de conocimientos, habilidades y actitudes, tanto técnicas como transversales.

A lo largo del documento encontrarás:

- 1. Un marco de referencia conceptual, donde se explica qué entendemos por desarrollo integrado de la competencia laboral y por qué es clave para formar profesionales capaces de desempeñarse en entornos reales y cambiantes.
- 2. Un modelo y un método que orientan el diseño de secuencias de actividades de aprendizaje basadas en situaciones profesionales problema.
- 3. Orientaciones para la definición de situaciones profesionales problema (SPP), con criterios y rúbricas.
- 4. Un repertorio de actividades y dinámicas para distintas fases de la secuencia de aprendizaje.
- 5. Ejemplos aplicados para distintos contextos profesionales y niveles de cualificación.
- 6. Herramientas prácticas (tablas, listas de cotejo, rúbricas, enlaces a recursos) para planificar, facilitar y evaluar cada etapa.

En resumen, esta guía no solo explica qué hacer para diseñar experiencias de aprendizaje integradas, sino también cómo hacerlo, ofreciendo un puente entre la teoría pedagógica, la realidad del mundo laboral y la práctica docente.

► Marco de referencia

En esta sección se abordan tres elementos clave que sustentan la propuesta de la guía. En primer lugar, presentamos el concepto de “elementos transversales de la competencia”, luego nuestra visión sobre el “desarrollo integrado de la competencia laboral”. En tercer lugar, exponemos una serie de principios que explican cómo los procesos de aprendizaje pueden ser más efectivos; es decir, cómo las personas aprenden y desarrollan competencias de manera más eficiente dentro del enfoque por competencias.

► Elementos transversales de la competencia

Con la expresión *elementos transversales de la competencia* nos referimos a los conocimientos, habilidades y actitudes que pueden transferirse a distintos contextos laborales y profesionales. Estos elementos complementan a los componentes técnicos específicos de la competencia y son esenciales para que las personas trabajadoras se desempeñen con eficacia en entornos dinámicos, participen con éxito en procesos de *upskilling* y *reskilling* y, en definitiva, afronten los retos del mundo laboral contemporáneo.

Por ejemplo, en un reciente informe del Foro Económico Mundial, que analiza las transformaciones actuales y las que podrían producirse en los próximos años, identifica un conjunto de competencias que serán cada vez más demandadas. Líderes y empresas de diversos sectores que participaron en la investigación señalaron el siguiente grupo como las más relevantes:

| | |
|--|---|
| Pensamiento analítico e innovación Creatividad o pensamiento creativo Resiliencia, flexibilidad y agilidad Motivación y autoconciencia Aprendizaje al largo de la vida | Resolución de problemas complejos Creatividad, originalidad e iniciativa Liderazgo e influencia social Confiabilidad y atención al detalle Empatía y escucha activa |
|--|---|

Por su parte, el Departamento de Desarrollo de Competencias de la OIT, con sede en Ginebra, publicó en 2021 el documento *Global framework on core skills for life and work in the 21st century*¹. Este informe ofrece una visión global sobre la necesidad de competencias clave para la empleabilidad, con un enfoque que abarca distintos mercados de trabajo en países de ingresos altos, medianos y bajos. Según este documento, las competencias clave son las siguientes:



Históricamente, este conjunto de competencias ha recibido diversas denominaciones: blandas, socioemocionales, para la empleabilidad o clave. En el marco de esta guía, las denominaremos *elementos transversales de la competencia laboral*, dado que son relevantes para todos los sectores económicos y pueden transferirse entre ellos.

No existe una clasificación universalmente aceptada para este tipo de conocimientos, habilidades y actitudes. En esta guía trabajaremos principalmente con un conjunto que incluye la comunicación, la creatividad, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y elementos actitudinales como la empatía y la resiliencia. Estas competencias complementan a las técnicas y resultan esenciales en entornos laborales diversos y tecnológicamente avanzados.

1 Aggarwal, A. (2021).

Los elementos transversales de la competencia fortalecen la empleabilidad, la capacidad de adaptación y el desarrollo personal y ciudadano. Además, desempeñan un papel central en la mejora de la productividad y en la implementación de nuevos procesos de trabajo.

► Desarrollo integrado de la competencia laboral

Para comprender qué entendemos por “desarrollo integrado de la competencia laboral”, conviene recordar que las competencias laborales se dividen en tres conjuntos de elementos: conocimientos, habilidades y actitudes. Cada uno de estos conjuntos puede incluir tanto elementos técnicos específicos como elementos transversales.

Más allá de su composición, la competencia laboral no es solamente la suma de estos tres componentes. Como indica Perrenoud, “El concepto de competencia representará aquí una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación”² y añade, “Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque **movilizan, integran y orquestan** tales recursos.”

Además, sabemos que, en el momento de desempeñarse profesionalmente, las personas pondrán en juego elementos específicos del sector o del área técnica, como “Operación de mezcladora”, junto con elementos transversales, como “Comunicación asertiva”. Por ejemplo, en la competencia “Coordinar operaciones logísticas en un almacén”, estos elementos se combinan de forma integrada.

| | ESPECÍFICO | TRANSVERSAL |
|---------------|---|---|
| CONOCIMIENTOS | <ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de gestión de inventario (WMS, escáneres de códigos de barras) • Métodos de almacenamiento y disposición del espacio en almacenes • Normativas de seguridad e higiene específicas del área logística | <ul style="list-style-type: none"> • Principios básicos de la cadena de suministro • Razonamiento matemático (cálculo de unidades, espacios, cantidades) • Fundamentos de la comunicación en el trabajo • Alfabetización digital básica |

² Perrenoud, P. (2005).

| | | |
|-------------|--|---|
| HABILIDADES | <ul style="list-style-type: none"> • Operar equipos de almacén (montacargas, transpaletas) • Programar y priorizar despachos y recepciones • Identificar y corregir errores de inventario | <ul style="list-style-type: none"> • Comunicar de forma clara y asertiva • Trabajar de forma colaborativa con equipos multidisciplinares • Pensar creativamente para mejorar procesos logísticos • Adaptar planes frente a cambios o imprevistos • Resolver problemas inesperados |
| ACTITUDES | <ul style="list-style-type: none"> • Atención al detalle en la clasificación y rotulado de productos • Disciplina en el cumplimiento de normas y procedimientos operativos | <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad y compromiso con los resultados • Proactividad para mejorar procesos • Resiliencia ante contratiempos o estrés operativo • Flexibilidad frente a incidentes • Respeto por la diversidad en el equipo • Disposición para apoyar a colegas en momentos de alta demanda |

Se movilizan los tres componentes de la competencia de forma articulada, incluyendo tanto lo específico como lo transversal. Sin embargo, es frecuente que, al documentar la competencia laboral, no se registre con detalle cómo la persona articula todos estos elementos. Esto conduce a descripciones de ocupaciones y, en consecuencia, a diseños curriculares que presentan conocimientos, habilidades y actitudes —técnicos y transversales— de manera disociada, lo que favorece la elaboración de cursos y prácticas de aula que no integran ni articulan dichos elementos.

La experiencia de la OIT/Cinterfor, a partir del estudio y análisis de casos regionales y extrarregionales, indica que, para alcanzar este desarrollo integrado, se deben superar al menos dos desafíos:

- Lograr que los tres componentes aparezcan y se trabajen de manera integrada.
- Conseguir que los elementos transversales y los técnicos específicos también se aborden de forma integrada.

Para ello, será necesario que (i) los diseños curriculares contemplen esta articulación y (ii) el personal docente transforme la práctica de aula tradicional.

El modelo y método que presentamos en esta guía permiten el desarrollo de situaciones de aprendizaje con una intencionalidad específica, desarrollar la competencia laboral de forma integrada.

► Principios base de la propuesta

Sabemos que no existe un método específico y directo para desarrollar competencias, sino **condiciones generales** sobre cómo organizar las experiencias de aprendizaje que faciliten su desarrollo, porque “las competencias no se enseñan, se construyen...uno aprende haciéndolo al amparo de una práctica reflexiva.”³

Con la intención de explicitar tales condiciones generales, revisamos un conjunto de teorías de las ciencias del aprendizaje⁴ que buscan comprender *cómo las personas aprenden*. Todas ellas parten de un principio común, que podemos sintetizar así:

■ El aprendizaje es un proceso activo. Por eso, quienes aprenden deben involucrarse activamente en la construcción de su conocimiento y en el desarrollo de las competencias.

Partiendo de este principio, destacamos un conjunto de elementos clave que son comunes a las diversas teorías e investigaciones realizadas en diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje.

Premisas clave de la metodología

- El aprendizaje resulta más efectivo cuando quienes participan se enfrentan a problemas complejos y relevantes del mundo real.

Por ello, conviene organizar experiencias centradas en situaciones auténticas —reales o simuladas— que ofrezcan un contexto situado, permitiendo activar los saberes previos sobre los que se construirá nuevo conocimiento y se fortalecerán competencias.

- El proceso de aprendizaje se enriquece cuando se promueve la exploración autónoma y se brindan apoyos en momentos clave.

3 Perrenoud, P. (2009).

4 Varios teóricos y corrientes de las Ciencias del Aprendizaje han enfatizado que las personas deben ser participantes activos en la construcción de su conocimiento y en el desarrollo de competencias. Nos referimos a las teorías de Aprendizaje por Descubrimiento (Bruner), Aprendizaje Significativo (Ausubel), Aprendizaje Experiencial (Dewey, Kolb), Teoría del Constructivismo (Piaget), Teoría Sociocultural (Vygotsky), Construccinismo (Papert) y a teóricos del diseño instruccional como Jonassen, Mayer, Merrill y Gibbons, entre otros.

De esta manera, al diseñar las experiencias, es recomendable ofrecer espacios de búsqueda y resolución independiente de problemas, complementados con ejemplos claros y demostraciones que integren teoría y práctica.

- El conocimiento se consolida cuando quienes aprenden tienen la oportunidad de aplicarlo en situaciones concretas.

Por lo tanto, al organizar las experiencias, resulta esencial facilitar instancias de práctica que permitan poner en uso lo aprendido.

- Se aprende con mayor profundidad al interactuar con el entorno y con otras personas en la construcción de saberes y el desarrollo de competencias.

Por eso, es valioso fomentar un ambiente colaborativo donde quienes participan aprendan en equipo y cuenten con el apoyo de sus pares y docentes.

- El aprendizaje se potencia cuando se ofrecen instancias de reflexión sobre el propio proceso, lo que se conoce como metacognición.

De este modo, al organizar las experiencias, conviene incorporar herramientas que orienten a las y los participantes en la autoevaluación y la integración del conocimiento en nuevas situaciones.

Algunos de estos principios se remontan a hace mucho tiempo, pero las Ciencias del Aprendizaje⁵ han avanzado mucho en estas líneas en las últimas décadas, en particular cuestionando los ambientes de aprendizaje y, especialmente, el contenido y la forma en que enseñamos. De aquí extraeremos principios para diseñar experiencias educativas, nuestras clases.

La física, por ejemplo, no presenta directamente un puente o un automóvil, nos ofrece principios para construirlos. Así también nosotros, al diseñar y mediar la experiencia de aprendizaje de nuestros participantes, buscaremos conectar principios sobre cómo aprendemos con el quehacer del cómo enseñamos.

5 Por “Ciencias del aprendizaje” entendemos el área de investigación interdisciplinaria que trabaja para promover la comprensión científica, humanística y teórica del aprendizaje, así como en el diseño e implementación de innovaciones en el aprendizaje. De ella participan las disciplinas de Psicología Educativa, Ciencia Cognitiva, Ciencias de la computación, Antropología y Lingüística aplicada. Los estudios se centran en los fundamentos cognitivo-psicológicos, sociopsicológicos, psicológicos-culturales y teórico-críticos del aprendizaje humano, así como en el diseño de entornos de aprendizaje.

► Un modelo y un método para el desarrollo integrado de la competencia laboral

► Situaciones de aprendizaje

Una **situación de aprendizaje** es un escenario planificado que plantea a las y los estudiantes un reto o problema significativo, vinculado con su realidad o con el contexto profesional en el que se desempeñarán. Se diseña para movilizar, de manera integrada, conocimientos, habilidades y actitudes, favoreciendo que el aprendizaje ocurra en un entorno con sentido y propósito.

Se estructura alrededor de una situación real o realista —como una pregunta, un caso o una situación profesional— y propone actividades que invitan a la exploración, la reflexión y la producción de soluciones, manteniendo siempre un vínculo claro con los objetivos formativos. Una situación de aprendizaje se define al desarrollar y estructurar los siguientes componentes:

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 1. Competencia(s) a desarrollar | 6. Criterios e instrumentos de evaluación |
| 2. Situación profesional problema | 7. Orientaciones metodológicas |
| 3. Contexto y justificación | 8. Tiempo y organización del trabajo |
| 4. Recursos y materiales | |
| 5. Actividades de aprendizaje | |

En el ámbito de la formación profesional, la situación de aprendizaje se orienta a reproducir, de forma realista, condiciones y dinámicas propias del trabajo, permitiendo que el estudiante experimente la toma de decisiones, la resolución de problemas y el uso de herramientas o procedimientos propios de la ocupación. Esto no solo facilita el desarrollo de competencias técnicas, sino también de elementos transversales como la colaboración, la

comunicación y la adaptabilidad. De esta manera, la situación de aprendizaje se convierte en un puente entre el aula y el mundo laboral, conectando teoría y práctica en un contexto significativo.

El modelo y método que presentamos en esta guía permiten el desarrollo de situaciones de aprendizaje con una intencionalidad específica, desarrollar la competencia laboral de forma integrada.

► ¿Por qué un modelo?

En esta sección presentamos un **modelo, representación estructurada y simplificada**, de las componentes relevantes y sus interrelaciones del proceso de aprendizaje y evaluación. En el caso de esta guía, proponemos un **modelo de situaciones de aprendizaje** que permite desarrollar la competencia de forma integrada.

El propósito de este modelo en particular es:

- **Organizar y guiar** el proceso de diseño del trabajo de aula o taller.
- **Aclarar los roles y relaciones** entre participantes, formadores, recursos de aprendizaje y herramientas.
- **Asegurar la coherencia** de las actividades desarrolladas en el aula o taller con los resultados esperados del aprendizaje. En este caso se quiere asegurar que el diseño facilite el desarrollo integrado de la competencia.
- **Apoyar el diseño, implementación y evaluación** de programas de formación.

El modelo que proponemos asiste a docentes y equipos en la toma de decisiones intencionales sobre **qué competencias facilitar y cómo facilitarlas** en concordancia con las exigencias del perfil ocupacional y con las premisas metodológicas clave desarrolladas anteriormente.

► El modelo en detalle

Un modelo, herramienta que representa (y simplifica) cualquier proceso, fenómeno u objeto se debe describir al menos en función de sus componentes y de cómo estos componentes se interrelacionan. En las siguientes secciones se desarrollan primero los componentes, luego la forma en que estas se articulan y finalmente una representación gráfica que evidencia esta articulación también con los pasos del método.

Componentes del modelo

El modelo se compone de (i) las competencias a desarrollar (ii) una situación profesional o problema real o realista, (iii) actividades técnicas para el abordaje de la situación profesional problema, (iv) actividades que movilizan elementos transversales, (v) actividades para facilitar procesos de reflexión y metacognición y (vi) dinámicas de facilitación.

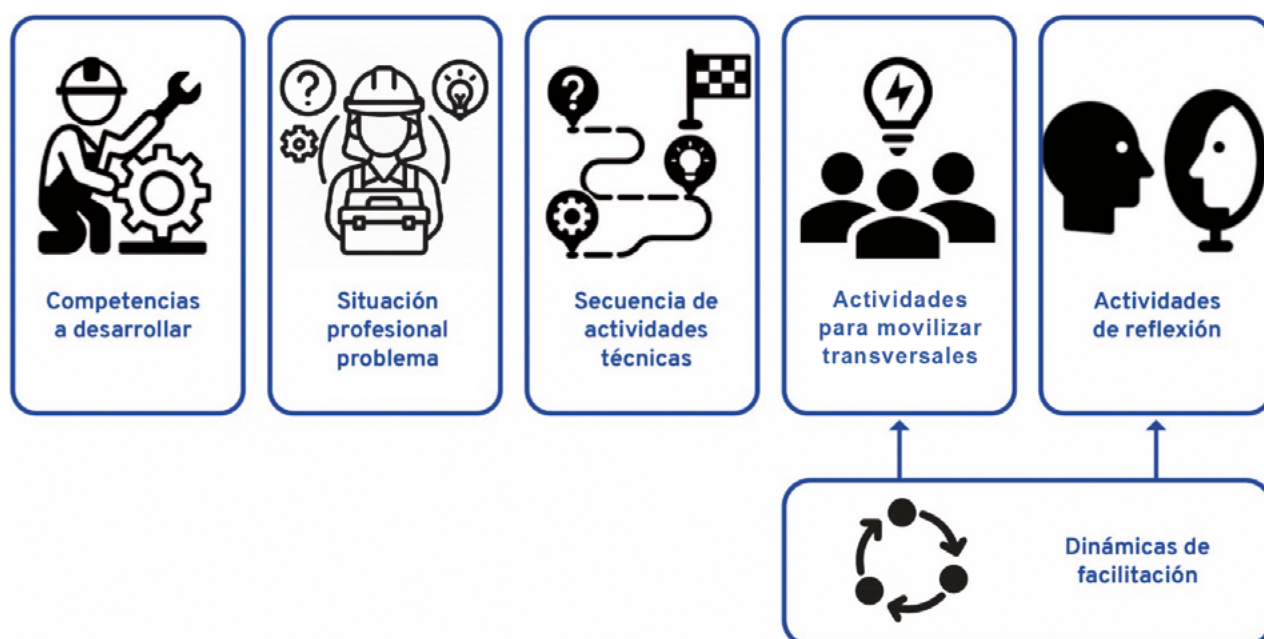


Figura I -Componentes del modelo

En mayor detalle

| COMPONENTE | DESCRIPCIÓN | LISTA DE COTEJO |
|--|---|---|
| Competencias a ser desarrolladas | <p>Estas competencias se eligen a partir del plan de curso o diseño curricular existente en la institución.</p> <p>Ejemplo: “Será capaz de fabricar piezas mecánicas utilizando máquinas-herramientas, interpretando planos y especificaciones técnicas, aplicando procedimientos con precisión, cumpliendo normas de seguridad, higiene y protección ambiental, y asegurando la calidad del producto conforme a los estándares del sector metalmeccánico”.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Las competencias están alineadas con los objetivos del curso? • ¿Se incluyeron explícitamente competencias transversales? |
| Situación profesional problema | <p>Una situación profesional problema es un escenario pedagógico estructurado en torno a una tarea auténtica o significativa, que se presenta como un desafío o problema relacionado con contextos reales o simulados, y que requiere de los y las estudiantes la activación de competencias para su resolución.</p> <p>Ejemplo: “Un automóvil entra al taller con un golpeteo sistemático cuando acelera. Además, parece haber perdido fuerza y se genera más humo que el normal”. Esta situación demandará un cambio de biela en el motor, biela que será fabricada en el taller por quienes participan”.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿La situación refleja un contexto laboral realista? • ¿Los estudiantes percibirán con claridad los desafíos y los asuntos tratados? • ¿La situación requiere que se pongan en juego las competencias indicadas? |
| Secuencia de actividades técnicas | <p>Las actividades técnicas son aquellas que un profesional debería llevar adelante a la hora de enfrentar una situación profesional. Son las actividades que permiten abordar y superar el desafío técnico que presenta la tarea profesional.</p> <p>Ejemplo: Planificar las etapas del trabajo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Las actividades profesionales están claramente vinculadas con el desafío? ¿Lo abordan y superan? • ¿Las actividades permiten trabajar las competencias seleccionadas? |
| Actividades para movilizar transversales | <p>Se trata de actividades que demandarán a quienes participan poner en práctica competencias como la comunicación, el trabajo en equipo, la creatividad, el análisis crítico, la resolución de problemas, etc.</p> <p>Ejemplo: Supongamos que la competencia seleccionada incluye como elemento transversal el trabajo en equipo. Se toma la actividad técnica “planificar las etapas del trabajo” y, en lugar de solicitar un trabajo individual, se crean equipos, se asignan roles y responsabilidades diferenciados, se habilita un espacio en la nube para trabajar en conjunto y se organizan reuniones de trabajo a intervalos regulares.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿La actividad toma como punto de partida una actividad técnica? • ¿La actividad demanda poner en juego los elementos transversales? |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Actividades de reflexión</p> | <p>Se trata de actividades que toman como insumo dos aspectos de la experiencia del participante durante el curso: (i) la experiencia en relación con los contenidos y objetivos del curso, y (ii) la experiencia en relación con la interacción con docentes, instructores, compañeros de curso y compañeros de grupo o equipo.</p> <p>Ejemplo: Supongamos que la competencia seleccionada incluye abordar aspectos de responsabilidad con el trabajo. Se diseña un ejercicio de reflexión con una urna virtual donde se pregunta de forma anónima (i) ¿Fuiste responsable durante el trabajo en equipo? (ii) ¿Tus compañeros de equipo también? y (iii) ¿Qué harías diferente la próxima vez? Luego el docente sistematiza las respuestas y se discute en plenaria.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿La actividad propone reflexionar sobre elementos incluidos en las competencias seleccionadas? • ¿La actividad toma como punto de partida las experiencias vividas durante el curso? |
| <p>Dinámicas de facilitación</p> | <p>Se trata de formas de organizar el proceso formativo en el aula y taller. Estas dinámicas permiten poner en juego una serie de elementos transversales, tanto analíticos como creativos e interpersonales. Además, son útiles para organizar procesos de reflexión.</p> <p>En esta guía ofrecemos acceso a un conjunto de dinámicas que deben ser seleccionadas y configuradas en función de la intención de la actividad diseñada.</p> <p>Ejemplo: Una vez planteada la actividad técnica “planificar las etapas del trabajo”, se seleccionan dos dinámicas de trabajo, 1-2-4-todos para identificar etapas, subetapas y tareas, y una dinámica “Línea de tiempo” para ordenar estos ítems. Partiendo de una actividad técnica y sumando dos dinámicas hemos desarrollado la base para una actividad que moviliza transversales.</p> | <p>En caso de usarlas para movilizar transversales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿La dinámica permite avanzar en el abordaje y superación de la situación profesional problema? • ¿La dinámica pone en juego las competencias transversales que queremos trabajar? <p>En caso de usarlas para el proceso reflexivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿La dinámica genera un espacio seguro para que se compartan reflexiones? • ¿La dinámica evita que quienes participan se vuelquen a discutir aspectos técnicos? |

Articulación de los componentes

Los elementos recién mencionados se articulan de la siguiente forma, las competencias a desarrollar proveen la base para el diseño de una situación profesional problema que debe exigir que las competencias seleccionadas sean puestas en juego. La situación profesional problema será un desafío o problema técnico abordado mediante actividades técnicas que serán llevadas adelante en forma colaborativa utilizando dinámicas de facilitación que movilizan elementos transversales. Una vez que quienes participan han movilizado los elementos transversales se desarrollan actividades y dinámicas de reflexión para el trabajo con los elementos actitudinales.

En el párrafo anterior se puede observar cómo una secuencia de actividades resulta en una articulación que aborda conocimientos, habilidades y actitudes, técnicos y transversales. Esto ocurre de la siguiente forma:

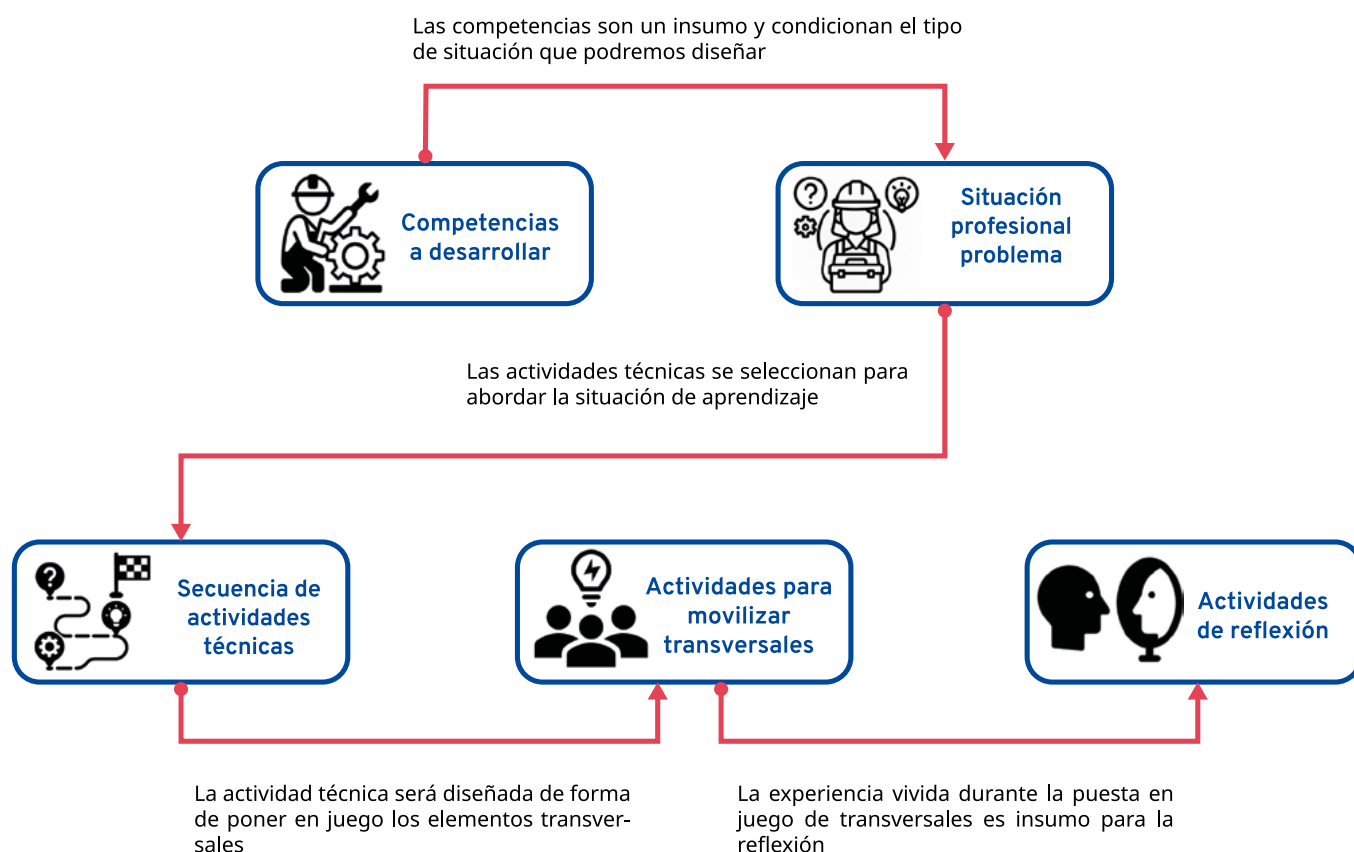


Fig II - Diagrama de dependencia entre los componentes

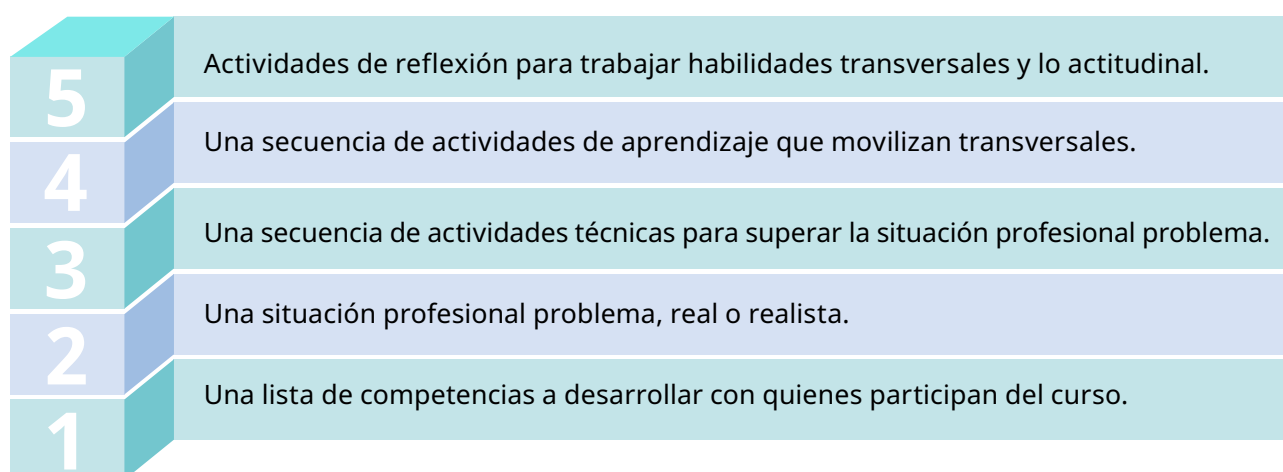
Esperamos que esta sección te haya provisto de una mirada general. Es probable que existan ahora más preguntas que antes, preguntas del tipo: ¿dónde encuentro las actividades técnicas? ¿qué es exactamente una situación profesional problema? ¿qué son las dinámicas de facilitación y donde las encuentro?

Estructura por capas

Antes de ir a los recursos y con fines didácticos presentamos otra forma de visualizar la integración entre los componentes.

A modo de resumen, el gráfico permite ver cómo la situación de aprendizaje se va construyendo por capas. La capa base se compone de las competencias a ser desarrolladas. La situación de aprendizaje se va completando luego con las siguientes capas, una situación profesional problema, una secuencia de actividades técnicas, la secuencia de actividades para trabajar transversales y luego las actividades de reflexión que completan la secuencia general.

Componentes de las capas



| CAPAS | | | | |
|--|--|--|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| DESCRIPCIÓN | | | | |
| Es el punto de partida de este método y el punto de llegada en términos de lo que queremos desarrollar con quienes participan. | Esta capa ofrece el contexto y el desafío que quienes participan deben superar por medio de las competencias que provee el curso. | Esta capa establece una secuencia de actividades y contenidos necesarios para que la situación problema sea superada. | Esta capa contiene una secuencia de actividades de aprendizaje que integran lo técnico con lo transversal. | Esta etapa suma actividades de reflexión a la secuencia de actividades. |
| RECURSOS | | | | |
| Plan o diseño curricular del curso en el que se está trabajando donde figuren las competencias a desarrollar. En caso de que el diseño curricular no contemple lo transversal, será necesario identificar qué transversales son clave para la competencia técnica. | <ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones para el desarrollo de SPP. • Conocimiento sobre la práctica profesional a la que atiende el curso. • Las competencias seleccionadas en la capa anterior. | <ul style="list-style-type: none"> • La situación profesional problema de la capa anterior. • Una lista de actividades necesarias para superar cualquier situación profesional. • Plan o diseño curricular del curso en el que se está trabajando donde figuren los contenidos. | <ul style="list-style-type: none"> • Secuencia de actividades de la capa anterior. • Dinámicas y estrategias para poner en juego elementos transversales. | <ul style="list-style-type: none"> • Lista de elementos transversales que se pusieron en juego en la capa anterior. • Dinámicas y estrategias para facilitar ejercicios reflexivos. |


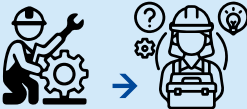
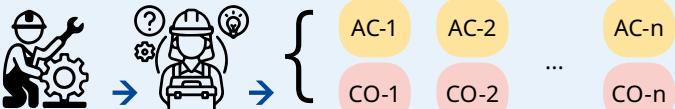
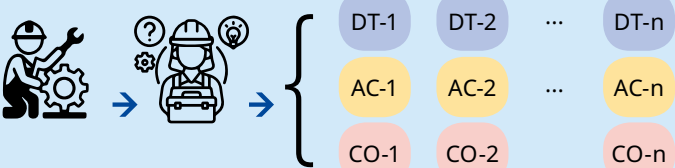
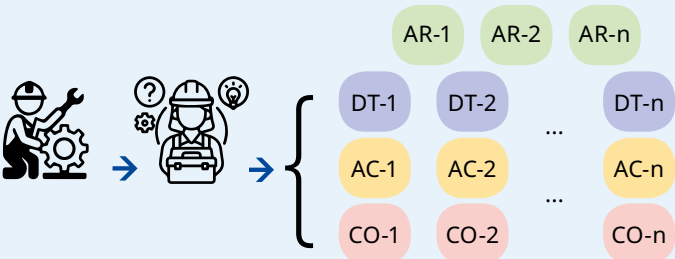


En la sección [“Recursos de apoyo al método”](#) se encuentran elementos que guían la creación de una SPP, de la secuencia de actividades técnicas y dinámicas para la facilitación.”

► El método en detalle

En esta sección recorreremos cada uno de los cinco pasos que propone el método para ir completando los diversos aspectos de la situación de aprendizaje. Se parte de la identificación de competencias a desarrollar, hasta la secuencia de actividades final que permitirá llevar a quienes participan al desarrollo de las competencias seleccionadas. Al finalizar este proceso tendremos tres elementos clave de una situación de aprendizaje, las competencias a ser desarrolladas, la situación profesional problema y los elementos de las capas 3, 4 y 5 fundidos en una sola secuencia de aprendizaje.

En forma gráfica

| | | |
|--------|---|--|
| Paso 1 |  | Completa la capa 1 mediante la selección de las competencias técnicas específicas y elementos transversales a ser desarrollados. |
| Paso 2 |  | Provee una situación profesional problema que será superada por medio de las competencias identificadas. |
| Paso 3 |  | Completa la capa 3 con una secuencia de actividades técnicas para la superación de la situación problema. |
| Paso 4 |  | Completa la capa 4. A partir de las actividades técnicas crea actividades de aprendizaje que ponen en juego lo transversal y técnico. |
| Paso 5 |  | Este paso aporta actividades de reflexión para apoyar el desarrollo de habilidades transversales y en particular el desarrollo de elementos actitudinales. |

AC

Refiere a actividades técnicas

CO

Refiere a los contenidos relevantes a esas actividades técnicas

DT

Refiere al diseño que pone en juego los elementos transversales

AR

Refiere a actividades de reflexión

Paso 1:

Identificar las competencias técnicas y transversales a trabajar



Identifique las competencias técnicas y transversales que usted o su equipo van a desarrollar con sus participantes.

| | |
|------------------|---|
| INSUMOS | Plan de curso o diseño curricular. |
| PROCESO | Tome el perfil de egreso de su componente curricular o disciplina y seleccione los elementos técnicos y transversales a desarrollar. Tenga en cuenta que los componentes transversales pueden no estar presentes, estar presentes de forma implícita o estar presentes como una sugerencia. |
| RESULTADO | Una lista de competencias técnicas específicas y elementos transversales que se desea desarrollar en forma integrada. |

EJEMPLO

| | |
|---|---|
| Curso: | Operador turístico |
| Una competencia del Perfil del egreso: | Operar turismo receptivo y emisivo montando paquetes de turismo, contratando servicios, haciendo reservas, promoción y ventas. |
| Módulo o unidad curricular: | Ventas y atención al cliente de paquetes turísticos. |
| Una competencia de la unidad curricular: | Atender al cliente identificando las necesidades del viajero y cómo presentarle las ofertas más atractivas, con empatía, adaptabilidad y comunicación asertiva, incluyendo el uso de herramientas tecnológicas. |



Note que estas competencias son parte del diseño curricular del curso que se está trabajando.



Debemos asegurarnos de seleccionar competencias técnicas y transversales, al fin y al cabo, lo que queremos es desarrollarlas en forma integrada.

Paso 2:

Diseñar una situación profesional problema



Piense en una situación problema

Diseñar una SPP implica mucho más que redactar un caso interesante: se trata de crear un escenario que refleje con fidelidad la realidad laboral, que sea desafiante y que, al mismo tiempo, permita evidenciar el desarrollo integral de las competencias previstas en el perfil de egreso.

Un problema bien diseñado debe situar al estudiante en un contexto que reproduzca las condiciones, restricciones y decisiones propias del ejercicio profesional. Además, debe ofrecer oportunidades para movilizar conocimientos, habilidades y actitudes de manera articulada, integrando tanto las competencias técnicas como las transversales. Este será el contexto de partida para la secuencia de aprendizaje. Para saber más sobre situaciones problema, repase la sección “Orientaciones para la definición de una situación profesional problema”.

| | |
|------------------|---|
| INSUMOS | <ul style="list-style-type: none"> • Lista de competencias a desarrollar. • Conocimientos y práctica sobre la profesión. • Lista de ítems a considerar al definir una SPP. |
| PROCESO | Identifique un proceso o situación profesional que represente un desafío para quienes participan. Construya una historia alrededor de esta situación, intente vincularla con la realidad local, o con sucesos de relevancia que estén ocurriendo en el país o el mundo. |
| RESULTADO | Una lista de competencias técnicas específicas y elementos transversales que se desea desarrollar en forma integrada. |

EJEMPLO




El docente encontró en la prensa un reportaje sobre un reto del sector turístico y lo utilizó para plantear una pregunta. La secuencia de aprendizaje se basará en el testimonio de un emprendedor del área:

“Internet y tecnología: ¿desafío u oportunidad?” Siempre me hago esa pregunta y mi respuesta es la misma: ambos. Las nuevas tecnologías, incluida internet, representan

desafíos y oportunidades para el turismo. Han cambiado la forma en que trabajamos. Hoy las agencias de viajes no solo compiten entre sí, también con internet. Celulares, aplicaciones y redes sociales permiten que el turista planifique su viaje, opine y organice sus actividades por sí mismo.”

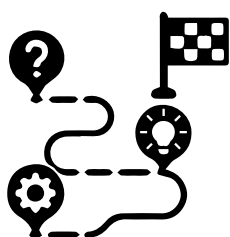
La pregunta desafío es:

¿Cómo destacarse entre tantas ofertas en línea disponibles en internet?

| | |
|--|---|
|  | <p>La situación problema debe derivarse del entorno profesional en el que el futuro trabajador se desempeñará. Esta condición nos permite identificar situaciones para todo tipo de curso, sean del nivel de cualificación que sean. Una solicitud de reparación de cañerías es perfectamente una situación-problema, ¿o no? La pregunta desafío podría ser ¿Cómo realizar el servicio en tiempo y forma, dejando al cliente satisfecho, cobrando el valor del trabajo y sin descuidar a ningún otro cliente o proveedor?</p> |
|  | <p>En la sección Herramientas subsección “Orientaciones para la definición de una situación profesional problema” de esta guía encontrarás orientaciones y factores a considerar para el diseño de una situación profesional problema.</p> |
|  | <p>Debemos asegurarnos de que la situación problema permite abordar la o las competencias técnicas seleccionadas en el paso 1.</p> |

Paso 3:

Diseño secuencia de actividades técnicas para la superación de la situación profesional problema



3.1 Identifique y secuencie las actividades necesarias para superar el desafío

En este paso se identifican actividades técnicas necesarias para la superación de la situación problema profesional. Las actividades deben organizarse en una secuencia que permita aproximarse a una

respuesta e idealmente una propuesta o producto que aborde una pregunta desafío, en el caso del operador turístico, ¿Cómo destacarse entre tantas ofertas en línea, en internet?

INSUMOS



- La situación profesional problema de la capa anterior.
- (Recursos) Una lista de actividades necesarias para superar cualquier situación profesional.
- Plan o diseño curricular del curso en el que se está trabajando donde figuren los contenidos.

| | |
|------------------|---|
| PROCESO | En la sección “Recursos”, subsección “Actividades para superar la situación profesional problema” encuentras una lista de 18 actividades entre las que elegir. Las actividades son relevantes para cualquier situación problema en cualquier área profesional, la elección de actividades dependerá en parte de cuáles elementos transversales interesa trabajar. Por ejemplo, si se quisiera trabajar creatividad, existen actividades cuyo foco es la creación de soluciones o propuestas y la elección de las más adecuadas. |
| RESULTADO | Una secuencia de actividades y contenidos que el participante tendrá que poner en juego para superar la situación profesional problema. |

EJEMPLO

Selección de actividades en el marco del caso “operador turístico”:

- **Conocer el problema:** la actividad que permite a quienes participan, analizar el contexto y variables clave que explican la situación de los operadores turísticos locales frente a la oferta de Internet.
- **Identificar conocimientos y habilidades:** la actividad es clave, se debe identificar el “saber” y “saber hacer” para superar la pregunta desafío. De otra forma ¿cómo podrían abordarlo y superarlo? Algún ejemplo: “Comparar ofertas en línea con herramientas digitales”, “Conocer tipologías de turistas”, “Técnicas personalizadas de venta”, “Desarrollo de paquetes personalizados”
- **Generar soluciones:** quienes participan desarrollan propuestas para abordar y superar la pregunta profesional problema. Por ejemplo, “Desarrollar su presencia en redes sociales para viajes boutique”.
- **Desarrollo de la solución:** quienes participan, trabajando en equipo desarrollan una propuesta para abordar la pregunta desafío. Por ejemplo, producen un documento que describe la estrategia de presencia en redes y la estrategia de paquetes boutique.
- **Presentación de la solución:** la solución se presenta a un grupo de expertos entre los que se incluyen sus propios compañeros de curso.




| | |
|---|--|
|  | En la sección Herramientas subsección “Actividades para superar la situación profesional problema” de esta guía encontrarás una tabla que describe 18 actividades de las que puedes elegir para diferentes momentos del plan de aula o taller. |
|  | Otra fuente posible para crear la secuencia de actividades técnicas es consultar a un profesional del área, ¿Qué actividades llevarías adelante y en qué orden para superar este desafío? |

3.2 Identifique los contenidos necesarios para llevar adelante las actividades listadas antes.

En este punto importa referirse al diseño curricular o plan de curso para identificar los contenidos que un profesional del área debe dominar para llevar adelante las diversas actividades técnicas identificadas, y que permiten superar la situación profesional problema.

Por ejemplo, en el caso del “operador turístico”:

- *Diseño y Comercialización de Productos Turísticos: elaboración de paquetes turísticos, segmentación de mercado, estrategias de promoción, fijación de precios.*
- *Atención al Cliente y Técnicas de Comunicación: servicio al cliente, gestión de reclamos, comunicación intercultural, habilidades interpersonales.*
- *Operación y Logística de Servicios Turísticos: reservas, itinerarios, coordinación con proveedores (alojamiento, transporte, guías), manejo de contingencias.*
- *Tecnologías Aplicadas al Turismo: uso de sistemas de reservas (GDS como Amadeus o Sabre), CRM, aplicaciones móviles y plataformas digitales.*

| | |
|---|--|
|  | Note que estos contenidos son parte del diseño curricular del curso que se está trabajando. |
|  | Debemos asegurarnos de que el conjunto de actividades seleccionada permite trabajar la o las competencias técnicas seleccionadas en el Paso 1. |
|  | ¿Los contenidos identificados son necesarios para poder llevar adelante las actividades seleccionadas? |

Paso 4:

Diseño de actividades para movilizar transversales

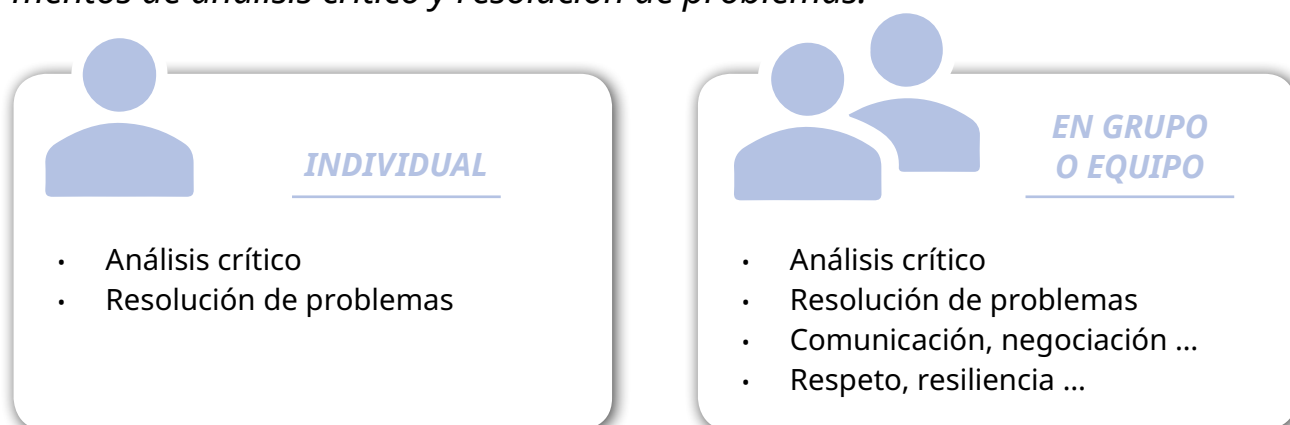


Al llegar a este paso, ya hemos seleccionado las competencias a desarrollar, una situación profesional problema que permite abordar esas competencias, y actividades y contenidos que serán parte de nuestra secuencia de actividades de aprendizaje.

Hasta el momento hemos seleccionado las actividades técnicas, pero no las hemos diseñado desde una perspectiva didáctico-pedagógica. Podríamos di-

señalarlas en forma tradicional, con trabajo individual, centradas en clases magistrales del docente, con lectura de manuales online y preguntas de múltiple opción. O podríamos diseñarlas de forma que las habilidades transversales se pongan en juego.

Para ello tomaremos una actividad, por ejemplo “análisis de partes interesadas” y en lugar de explicarle al participante en clase magistral o proponerle resolverlo solo, le propondremos trabajarlo en forma participativa y orientada a un objetivo claro. Esto hace que quienes participan pongan en juego elementos de competencia de tipo: comunicación, trabajo en equipo, negociación, argumentación, respeto, tolerancia, resiliencia, etc. Estos elementos se movilizan junto con la dinámica “análisis de partes interesadas” donde se pone en juego elementos de análisis crítico y resolución de problemas.



Trabajar en forma sistemática todos estos elementos de competencia no es posible en unas pocas sesiones, será la intención pedagógica del docente, alineada con las competencias a desarrollar, la que dirá cuáles de estas transversales serán trabajadas con quienes participan.

INSUMOS

- Secuencia de actividades de la capa anterior.
- Dinámicas y estrategias para poner en juego elementos transversales.

PROCESO

En las tablas de la sección “Actividades y dinámicas por actividad técnica” buscamos cada actividad identificada en el Paso 3. En la última columna de la tabla encontraremos una serie de dinámicas de facilitación y trabajo en aula. De allí deberás elegir una o varias dinámicas que (i) permitan abordar las competencias técnicas específicas y (ii) pongan en juego los elementos transversales que se quieren trabajar.

RESULTADO

Una secuencia de actividades que ahora suma los contenidos y diseño necesario para poner en juego lo transversal con lo técnico. Será importante adelantarse a qué tipo de situaciones pueden experimentarse cuando los elementos transversales se ponen en juego, ya que estos elementos serán insumo para el paso siguiente.

EJEMPLO

Operador turístico:

A las actividades seleccionadas en el Paso 3 se les agrega diseño que movilice las competencias transversales utilizando los contenidos seleccionados también en el Paso 3. Todo esto en torno al desafío profesional propuesto: ¿cómo destacarse entre tantas ofertas en línea?

Actividad A - Conocer el problema

Para que quienes participan puedan conectar con el contexto y problema planteado, se ha decidido en el paso 3, realizar la actividad participativa “Conocer el problema”. Existen una serie de dinámicas y métodos con los que se podría llevar adelante en este caso, utilizaremos el método de estudio de caso.

Dinámica:

- Presentar el escenario del caso: Relato de un emprendedor profesional del área de Turismo:
- Partiendo de la situación profesional problema, “Internet y tecnología: ¿desafío u oportunidad? Detallando los desafíos enfrentados por el empresario en un momento crítico, plantear a quienes participan, una decisión estratégica difícil: ¿De qué forma puede la agencia turística destacarse entre tantas ofertas en línea? ”
- Quienes participan estudian el caso siguiendo la [metodología del estudio de caso](https://cubus.oitcinterfor.org/es/metodo-del-caso/#title-single) en equipos y presentan sus conclusiones al grupo. Se organiza un debate, mediado por el docente, conectando ideas, identificando conceptos y ofreciendo feedback.



Método de caso: <https://cubus.oitcinterfor.org/es/metodo-del-caso/#title-single>

Actividad B - Conocer el problema

Otro elemento que quienes participan requieren para entender la situación problema es que no todos los turistas prefieren el mismo tipo de servicios. Comprender estas diferencias y formas de segmentar el mercado será clave para el diseño de una propuesta que permita destacar entre tanta oferta masiva online. Para abordar este punto utilizaremos la dinámica “Rotación de estaciones”.

Dinámica:

Divide el grupo de participantes en cuatro diferentes estaciones de trabajo en las que encuentran informaciones de perfiles diferentes de viajeros:

- Estación 1 – Turista solitario
- Estación 2 – Familias aventureras
- Estación 3 – Personas mayores
- Estación 4 – Buscadores de experiencias específicas

Quienes participan circulan entre esas estaciones en un formato rotativo, en grupo menores, interrogando al turista, recolectando información útil para conocer el comportamiento del consumidor, sus preferencias diferenciadoras para poder personalizar las ofertas de servicios.



Rotación de estaciones:

<https://cubus.oitcinterfor.org/es/rotacion-por-estaciones/#title-single>

Actividad C - Generar alternativas de solución

Una vez que quienes participan han abordado la situación problema en su complejidad, pueden empezar a imaginar y proponer acciones para “destacar su oferta frente a la oferta masiva de Internet”.

Se propone a quienes participan, dividirse en tres grupos y abordar tres situaciones diferenciadas de atención a clientes con perfiles y demandas diversas (personas mayores, aventura y familia). Deben presentar estrategias de atención y venta de paquetes turísticos incluyendo el uso de herramientas tecnológicas y plataformas de reservas, facilitando la gestión de itinerarios y la comparación de precios. El producto final de la actividad es generar un gran número de propuestas para el desafío.

Dinámica:

El docente incorpora la dinámica **1-2-4-Todos** porque tiene la intención de que todos quienes participan se involucren en la actividad de generar alternativas y así coloquen en práctica las habilidades transversales de comunicación, pensamiento crítico y pensamiento creativo.

Presentar y acordar con quienes participan, cuáles son los criterios de una comunicación asertiva, análisis crítico y pensamiento creativo.

Tiempos/pasos para cada grupo:




- 10 minutos: Quienes participan pasan este tiempo reflexionando en silencio sobre el desafío compartido, planteado en forma de pregunta: “¿Qué estrategias de venta funcionarían para (personas mayores/familias/aventura) y cómo puedo diferenciarme de lo que ya hay en Internet?”
- 10 minutos: Quienes participan generan ideas en parejas, a partir de ideas su reflexión anterior.
- 10 minutos: Las ideas se comparten y mejoran en grupos de cuatro.
- 10 minutos: Pedir a cada grupo que comparta una idea emergente: “¿Qué propuesta se destacó en su conversación?” Cada grupo comparte una idea importante con todos en 5 minutos argumentando en función de la comprensión del problema y del perfil del turista que le fue asignado.
- Durante la dinámica quien facilita debe mediar las oportunidades que se presenten en los subgrupos enfocando las habilidades de comunicación, creatividad y análisis crítico.



1-2-4-todos: https://cubus.oitcinterfor.org/es/1-2-4-todos_esp/#title-single

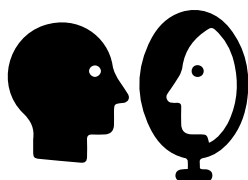


En la sección Herramientas subsección “Actividades y dinámicas por objetivo” de esta guía encontrarás una serie de tablas que correlacionan dinámicas y estrategias de facilitación con las actividades seleccionadas en el paso anterior.

| | |
|---|--|
|  | Deténgase y observe cómo los ejemplos proporcionados hacen que quienes participan pongan en juego competencias de comunicación, colaboración, análisis crítico, creatividad y resolución de problemas. Este es el fin último de este paso, asegurar que estos elementos serán puestos en juego. A partir de lo experimentado por quienes participan, podremos trabajar en forma explícita estos elementos. Asimismo, la experiencia generará insumos para el paso 3. |
|  | Observe también, una vez que sabemos que vamos a trabajar elementos transversales, se generan oportunidades para traer contenidos y materiales específicamente vinculados a estos elementos. Estos materiales podrían ser usados antes o a posteriori de que quienes participan vivan la experiencia, depende de si el enfoque es inductivo o deductivo. |
|  | Considere el tiempo total disponible y controle su distribución para asegurar que quienes participan puedan entrar en acción (como investigar, planificar, crear, dialogar, practicar). |

Paso 5:

Diseño de actividades de reflexión



Se diseñan actividades de reflexión individual y colectiva sobre la experiencia vivida. Estas actividades complementan la secuencia definida en el Paso 4.

Las actividades del paso 4 pusieron en juego actitudes, valores y competencias transversales, generando en quienes participan un conjunto de experiencias que servirán como insumo principal para esta etapa. En ella, se busca reflexionar sobre lo ocurrido, tanto en relación con el curso como con la interacción entre participantes.

Este es un momento privilegiado de la secuencia de aprendizaje donde quienes participan reflexionan sobre su propio aprendizaje en relación con los contenidos del curso, así como sobre los demás miembros del grupo-clase.

INSUMOS

- Lista de elementos transversales que se pusieron en juego en la capa anterior.
- Dinámicas y estrategias para facilitar ejercicios reflexivos.

| | |
|------------------|---|
| PROCESO | El análisis de la secuencia de actividades de aprendizaje desarrollada hasta el paso 4 nos permite identificar cuándo ha ocurrido y de qué tipo ha sido la acumulación de experiencias vividas por quienes participan. En función de ello diseñamos actividades de reflexión que apunten a analizar y elaborar esas experiencias vividas. Cuando se hayan definido los momentos para introducir actividades de reflexión, ir a la tabla “Reflexionar y proponer mejoras” en la sección “Actividades y dinámicas por actividad técnica”, allí, en la última columna podrás elegir dinámicas de facilitación para tus actividades de reflexión. |
| RESULTADO | Una secuencia de actividades que ahora suma actividades de reflexión a la secuencia desarrollada en el paso 4. Esta es la secuencia definitiva con la que se trabajará la competencia en forma integrada. |




EJEMPLO

Al finalizar la dinámica 1-2-4-todos de la Actividad C, se presenta una Actividad reflexiva:

1. Presentar rúbricas que permitan evaluar aspectos comunicacionales y de pensamiento creativo. Explicarlas y ajustarlas con quienes participan, luego;
2. Rellenar un cuestionario anónimo de autoevaluación, reflexionando sobre su desempeño en relación con criterios acordados sobre comunicación y pensamiento creativo.
3. En plenaria se realiza un diálogo y retroalimentación sobre las autoevaluaciones para ampliar la autopercepción de quienes participan, sobre cómo funcionaron durante la actividad con preguntas reflexivas:
 - ¿Qué aprendimos del colega?
 - ¿Qué dificultades de comunicación surgieron? ¿Cómo se resolvieron?
 - ¿Qué harías diferente la próxima vez?
4. Registrar en una bitácora al menos un sentimiento y un descubrimiento que surge del proceso reflexivo, indicar por qué es importante.

Es importante notar que hasta que se realizó esta actividad reflexiva, la comunicación solo había sido puesta en juego, no trabajada como una competencia a ser desarrollada. La etapa de reflexión es central para trabajar tanto habilidades transversales como los aspectos actitudinales.

En lo que refiere a los aspectos actitudinales sucede algo similar, aunque quienes participaron hayan sido respetuosos o no, responsables o no, resilientes o no, nada de eso fue trabajado como aspecto a desarrollar, simplemente ocurrió. Es de esperar que en el punto dos o tres de la secuencia del ejemplo surjan razones vinculadas a falta de responsabilidad en el trabajo, o de respeto al escuchar, enojos debido a que las cosas no resultaron como queríamos, que fuimos discriminados o que un miembro fue muy negativo y no permitió avanzar, etc. Esos son los insumos para trabajar las actitudes como algo a desarrollar, como un contenido más.

| | |
|---|--|
|  | Deténgase y opine sobre la siguiente afirmación: “Las actividades diseñadas en el paso 4 solo ponen en juego lo transversal, no lo trabajan como un contenido más”. |
|  | Deténgase y reflexione sobre la siguiente afirmación: “Si hubiésemos seguido un diseño tradicional, no habríamos tenido excusas ni experiencias reales sobre las cuales traer el tema comunicación o colaboración para que fuera trabajado.” |
|  | En la sección Herramientas subsección “Actividades y dinámicas por objetivo” de esta guía encontrarás una tabla (la última) que correlaciona las actividades de reflexión con dinámicas para la facilitación de procesos reflexivos. |

NOTAS (IMPORTANTES) PARA LOS PASOS 4 Y 5

Puesta en juego de transversales

En el paso 3 de este método se diseña una secuencia de actividades técnicas y profesionales que serán trabajadas a posteriori en el paso 4. Allí se agrega la a las actividades la componente de diseño que pone en juego los elementos transversales. No es propuesta de este método que **todas** las actividades requieran diseño para trabajar transversales. En muchos escenarios la mezcla de actividades participativas y que trabajan transversales con actividades más tradicionales será la solución adecuada al contexto.

Enfoque inductivo versus deductivo

En los pasos 4 y 5 las actividades de la secuencia se apoyan en contenidos identificados en el plan de curso. A su vez, el desarrollo de aspectos transversales, tanto conocimientos como habilidades y actitudes debe ser apoyado con contenidos.

En ambas situaciones nos enfrentamos a dos estrategias posibles para incorporar estos contenidos, antes de la actividad o después de la actividad. En el primer caso, estaríamos desarrollando un enfoque deductivo, donde se espera que quienes participan hagan uso de los contenidos durante la actividad. En el segundo caso, quienes participan experimentan una actividad de aprendizaje; una vez finalizada, se les presentan los contenidos relevantes que serán usados a la luz de la experiencia.

► Recursos de apoyo al método

► Cómo navegar esta sección

Esta sección se organiza en las siguientes subsecciones:

Orientaciones para la definición de una situación profesional problema

Esta subsección ofrece los elementos necesarios para cubrir el **paso 2 del método**. Se trata de una lista de criterios para tener en cuenta al momento de crear la situación profesional problema y acceso a una rúbrica para evaluar la calidad de lo creado. Adicionalmente, discute estrategias para crear y presentar la situación problema en función de escenarios más audaces (abiertos) y más seguros (cerrados).

Actividades para superar la situación profesional problema

Esta subsección ofrece los elementos necesarios para cubrir el **paso 3 del método**. Incluye una lista de 18 actividades que cualquier profesional debe superar al enfrentar una situación problema. Se trata de actividades que son aplicables a cualquier desafío profesional, sin importar el sector donde se esté trabajando. Estas actividades serán integradas con contenidos y actividades que si son específicas de un sector.

Actividades y dinámicas por objetivo

Esta subsección provee los elementos necesarios para cubrir los **pasos 4 y 5 del método**. En esta subsección encontrarás tablas organizadas por objetivo. En la primera columna se presentan las actividades mencionadas en el apartado anterior, mientras que en la última columna se incluyen dinámicas y estrategias de facilitación pensadas para movilizar los elementos transversales de la competencia.

► Orientaciones para la definición de una situación profesional problema

Diseñar una SPP implica mucho más que redactar un caso interesante: se trata de crear un escenario que refleje con fidelidad la realidad laboral, que sea desafiante y que, al mismo tiempo, permita evidenciar el desarrollo integral de las competencias previstas en el perfil de egreso.

Un problema bien diseñado debe situar al estudiante en un contexto que reproduzca las condiciones, restricciones y decisiones propias del ejercicio profesional. Además, debe ofrecer oportunidades para movilizar conocimientos, habilidades y actitudes de manera articulada, integrando tanto las competencias técnicas como las transversales.

Para facilitar la tarea de diseño y asegurar que la SPP cumpla con los estándares de calidad pedagógica y pertinencia profesional, se presenta a continuación una tabla de criterios de desarrollo y valoración. Estos criterios permiten a quienes capacitan:

- Verificar la autenticidad y pertinencia del problema en relación con el sector profesional.
- Asegurar un nivel de desafío adecuado, evitando situaciones demasiado simples o excesivamente complejas.
- Comprobar la integración de competencias, incluyendo las transversales, que a menudo son menos visibles.
- Garantizar el potencial de aprendizaje y el interés de quienes participan.
- Facilitar la evaluación objetiva del desempeño, mediante la identificación de evidencias y criterios claros.

El uso sistemático de estos criterios ya sea como checklist o como parte de una rúbrica de validación, contribuye a que las SPP diseñadas sean coherentes, motivadoras y efectivas para el desarrollo de competencias en entornos formativos.

A continuación, se presenta la tabla con las dimensiones y criterios sugeridos para la evaluación y validación de una SPP:

| DIMENSIÓN | CRITERIO |
|---------------------------------|---|
| 1. Relevancia profesional | <ul style="list-style-type: none"> Autenticidad: refleja una situación real del entorno laboral del sector. Actualidad: alineado con prácticas, tecnologías y contextos vigentes. Pertinencia: relacionado con funciones y responsabilidades del rol profesional. Despierta interés: motiva por su relevancia, desafío o conexión con experiencias previas. |
| 2. Complejidad y desafío | <ul style="list-style-type: none"> Multidimensionalidad: involucra aspectos técnicos, organizativos y humanos. Incertidumbre: no tiene una única respuesta evidente; requiere análisis y decisiones. Dificultad ajustada: nivel de reto adecuado al nivel de formación. |
| 3. Integración de competencias | <ul style="list-style-type: none"> Competencias técnicas: evidencia saberes y procedimientos propios del oficio/profesión. Competencias transversales: genera oportunidades para comunicación, resolución de problemas, trabajo en equipo, adaptabilidad, etc. Articulación: moviliza de forma integrada conocimientos, habilidades y actitudes. |
| 4. Potencial de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> Estimula el análisis crítico: requiere examinar evidencias, comparar alternativas y fundamentar decisiones. Promueve el autoaprendizaje: obliga a buscar, seleccionar y aplicar información o procedimientos no explícitos. Estimula la elaboración: favorece producción de soluciones originales, organización de ideas y síntesis. Promueve el trabajo en grupo: genera interdependencia y coordinación entre participantes. |
| 5. Coherencia y claridad | <ul style="list-style-type: none"> Consistencia interna: sin contradicciones en narrativa, datos y restricciones. Claridad en la información inicial: brinda lo necesario para actuar, dejando espacio para investigar y decidir. Definición de límites: alcance bien acotado (ni excesivo ni insuficiente). |
| 6. Viabilidad de implementación | <ul style="list-style-type: none"> Recursos disponibles: se puede simular o recrear con medios accesibles. Tiempo adecuado: realizable en el tiempo previsto. Seguridad y ética: no expone a riesgos indebidos ni plantea dilemas irresolubles. |

| DIMENSIÓN | CRITERIO |
|-------------------------------|--|
| 7. Potencial de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> Evidencias observables: permite recoger productos, procesos o comportamientos que demuestren desempeño. Criterios de desempeño claros: indicadores objetivos y medibles. Comparabilidad: aplicable en condiciones similares a diferentes participantes o grupos. |
| 8. Capacidad de transferencia | <ul style="list-style-type: none"> Aplicabilidad en otros contextos: aprendizaje extrapolable a otras situaciones laborales. Vinculación con el perfil de egreso: contribuye a resultados de aprendizaje previstos. Proyección a escenarios reales: favorece reflexión sobre implicaciones prácticas y futuras. |

Problematizaciones Abiertas (audaces) y Cerradas (seguras)

Sanz indica que la problematización como punto de partida para el trabajo en aula puede ser más “seguro” o más “audaz” y que la elección debe partir de quienes enseñan con base en “factores como el potencial de la clase (educativo, cultural, organizacional, participativo, etc.) y a su propia capacidad (docente) para enfrentar lo nuevo e inesperado.”⁷

El autor indica que el abordaje “seguro” es más frecuente y se basa en el método inductor. Plantea que “cuando la propuesta llega a quienes participan, ya existe un plan de curso muy específico, lo que reduce las posibilidades de que quienes capacitan sean sorprendidos... con temas enriquecedores, pero que requieren esfuerzos adicionales y ponen en tela de juicio los conocimientos y saberes”. Sigue sugiriendo que este método proporcionará el cumplimiento de las expectativas del curso, pero no las superará.

Respecto al segundo abordaje, el más “audaz”, lo caracteriza como una “planificación sin plan” de “un proceso en el cual el grupo completo (participantes y docentes) aporta, desde el principio, en igualdad de condiciones”. En este abordaje, participantes y docentes en igualdad de condiciones identifican la situación-problema y la vinculan con el curso de forma que esté alineada con los objetivos de aprendizaje en la matriz curricular.

⁷ Sanz, Alberto Luiz. (2003).

Desde nuestra perspectiva, la dicotomía entre seguro y audaz, aunque sea estructurante, esconde la posibilidad de pensar en una continuidad entre las dos opciones. En la siguiente tabla, se puede ver un ejemplo vinculado a los temas de formación en el área de la eléctrica que creemos ilustrativo de esta idea de continuidad.

| DENOMINACIÓN | SITUACIÓN-PROBLEMA | DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES |
|--------------------------|--|---|
| Más “audaz” | El calentamiento global se está convirtiendo en un grave desafío en todo el mundo. Se espera que más de 1 millón de especies desaparezcan en el año X. ¿Cómo, con nuestro trabajo, podríamos ayudar a resolver esto? | Quienes participan investigan las causas y el docente los orienta para que se enfoquen en una de las causas centrales que tenga que ver con el uso ineficiente de energía. Incluso hay que mencionar que, de hecho, en Brasil se pierden X Watts todos los días por esta razón. De aquí en adelante, quienes participan identificarán varios desafíos para abordar ese problema |
| Semi-audaz o semi-segura | En Brasil, se desperdicia en una cada cualquier, por día, X kW. Esta situación afecta el medio ambiente y los bolsillos de los brasileños. ¿Qué podríamos hacer para ayudar a una familia a no desperdiciar tanta energía y, al mismo tiempo, ayudar con a la conservación del medio ambiente? | Quienes participan investigan las estrategias de uso eficiente de energía de manera genérica y en relación con el contexto local. Investigan sus casas y casas de amigos y familiares. Piensan en varias estrategias para abordar el problema (sensibilización, guías, formación para las familias, etc.). |
| Más “segura” | La Casa X tiene un exceso de gasto de electricidad. Usted es contratado para resolver esta situación y llevar el consumo a límites razonables. | La problematización ya establece la situación-problema. A continuación, el docente indicará las tareas que deben llevarse a cabo. Por ejemplo, analizar las condiciones de la instalación eléctrica de la casa X, diseñar y ejecutar un plan de reformas. |

Una mirada a la columna de la derecha nos permite ver este despliegue continuo. Un docente puede comenzar en cualquiera de los niveles de audacia o seguridad y construir actividades con los niveles inferiores.

► Actividades para la superación de la situación profesional problema

Aquí debajo encontrarás una lista de 18 actividades relevantes para cualquier profesional que enfrenta una situación problema. Se trata de actividades relevantes pero genéricas que serán apoyadas con contenidos que si son específicos de un sector o área profesional.

Esta tabla es específicamente relevante para el **paso 3 del método** donde se diseña la secuencia de actividades técnicas que permiten superar la situación problema. Al llegar al paso dos, te recomendamos dar una mirada a esta lista de actividades y seleccionar aquellas que consideres clave.



Cuando te encuentres con esta tabla por primera vez te recomendamos que antes de sumergirte a buscar una actividad en particular, le des una mirada a todas. El objetivo de esa recorrida es que puedas percibir cómo todas estas actividades son relevantes para la superación de una situación problema más allá del sector o área profesional.

ACTIVIDADES PARA “COMPRENDER LA SITUACIÓN PROBLEMA”

| | | |
|---|--|---|
| 1 | Conocer el problema | El objetivo es que quienes participan desarrollen una comprensión inicial de la situación-problema y tengan herramientas para profundizar. |
| 2 | Análisis de causas y efectos | El objetivo de esta actividad es organizar las diversas causas y efectos que presenta la situación problema. |
| 3 | Análisis de los actores involucrados | El objetivo de esta actividad es (i) identificar a los actores involucrados y (ii) comprender la influencia que estos tienen en la situación y las posibles soluciones. |
| 4 | Elección y definición precisa del desafío a trabajar | Las actividades anteriores (o el docente) permiten identificar desafíos concretos, así como los actores y factores clave. Podemos entonces elegir un desafío concreto a ser superado. |

ACTIVIDADES PARA “CREAR UNA BASE DE CONOCIMIENTO”

| | | |
|---|---|---|
| 5 | Identificar conocimientos y habilidades. | El objetivo de esta actividad es generar una lista de conocimientos y habilidades que los miembros del equipo deberán desplegar para abordar exitosamente la situación-problema. |
| 6 | Planificar el trabajo de investigación sobre conocimientos y habilidades. | En esta actividad se parte de un mapa de los conocimientos y habilidades disponibles y no disponibles en el equipo, pero requeridos para la selección y desarrollo de la solución. El equipo debe identificar fuentes de conocimiento y desarrollar un plan para abordar estas fuentes con el fin de adquirir los conocimientos y habilidades necesarias. |
| 7 | Desarrollar conocimientos y habilidades. | En esta actividad se parte de un plan de trabajo, desarrollado por quienes participan o provisto por quien enseña. Las y los participantes investigan y desarrollan las habilidades necesarias para abordar el desafío. |
| 8 | Organizar los recursos y compartirlos. | A lo largo del curso será necesario visitar las fuentes de conocimiento relevantes para realizar las tareas, presentar resultados o sustentar argumentación sobre las decisiones tomadas. Será necesario entonces tener un espacio organizado y de uso compartido conteniendo esta información para su uso posterior. Se sugiere que el trabajo realizado se presente a los otros equipos y al docente. |

IMAGINAR ABORDAJES Y SOLUCIONES

| | | |
|---|---------------------|---|
| 9 | Generar soluciones. | El desafío a ser identificado, junto a la incorporación de conocimientos y habilidades proporcionan la base para que quienes participan puedan elaborar propuestas de solución o abordaje. En esta actividad se espera producir una gran cantidad de propuestas. |
|---|---------------------|---|

SELECCIONAR ABORDAJES Y SOLUCIONES

| | | |
|----|---|---|
| 10 | Presentar propuestas de solución. | Quienes participen presentarán un subconjunto de propuestas para abordar el desafío y argumentarán sobre la factibilidad y oportunidad de cada una y en forma comparada. |
| 11 | Selección de una propuesta de solución. | Esta selección se basará en la presentación realizada, en las preguntas respondidas y sin respuesta, en las opiniones y consideraciones de colegas, docentes y, eventualmente, actores externos. A la luz de retroalimentación el equipo debe reevaluar las propuestas elegidas y hacer una elección definitiva. |

SUPERAR O RESOLVER LA SITUACIÓN PROBLEMA

| | | |
|----|--|--|
| 12 | Desarrollo del plan de trabajo. | Quienes participan crean un plan de trabajo que incluye las actividades necesarias para abordar el desafío y superarlo. Este plan incluye asignación de tiempos y responsables. |
| 13 | Desarrollo de la solución o acciones propuestas. | El equipo de participantes implementa las acciones y actividades planificadas para abordar la situación-problema. |
| 14 | Actividades de control y ajuste. | Durante el proceso de llevar adelante las acciones que conducen a la superación del desafío deben existir momentos de control y ajuste. Estos pueden ser propuestos por quienes capacitan o por las y los propios participantes. El objetivo es analizar lo hecho hasta un momento dado, identificando la necesidad de ajustes al plan o al equipo, valorando si son oportunos o factibles y decidiendo cómo se implementarán. |

PRESENTAR Y DEFENDER RESULTADOS

| | | |
|----|---|--|
| 15 | Diseñar una estrategia de comunicación para presentar resultados. | Quienes participan deben pensar en cómo presentar los resultados del trabajo al público seleccionado teniendo en cuenta el objetivo que se desea lograr. Para ello deben analizar a la audiencia y comprender de qué forma el mensaje requiere ser transmitido para alcanzar los objetivos. |
| 16 | Diseño de una presentación de resultados. | Quienes participan desarrollan una presentación que debe contener al menos una descripción del proceso y del resultado. Idealmente, la presentación debe contener una demostración del trabajo desarrollado. En caso de que la solución no haya sido alcanzada se debe incluir un análisis de causas. |
| 17 | Presentación de resultados y proceso de trabajo. | Quienes participan realizan la presentación, defienden los resultados y discuten sobre las decisiones tomadas. La sesión debe ser rica en términos de preguntas, producción de retroalimentación y síntesis. |

REFLEXIONAR Y PROPONER MEJORAS

| | | |
|----|--------------------------------|--|
| 18 | Evaluación de todo el proceso. | El objetivo es identificar fortalezas y áreas de mejora en relación: <ul style="list-style-type: none"> • Al trabajo técnico del equipo. • A la dimensión interpersonal del trabajo en equipo. |
|----|--------------------------------|--|

► Actividades y dinámicas por objetivo profesional

En esta sección se provee un conjunto de tablas donde se correlacionan las actividades seleccionadas en el paso 3 con estrategias y dinámicas de facilitación que permiten poner en juego los elementos transversales de la competencia.

Estas tablas son la base para el trabajo en **los pasos 4 y 5** del método. Una vez que hayas llegado al paso 4 o 5:

1. Busca en estas tablas las actividades que seleccionaste en el paso 3.
2. Una vez ubicadas, fíjate en la última columna de la tabla, allí encontrarás una serie de dinámicas de facilitación.
3. Selecciona una y diseña la actividad en base a la dinámica de facilitación escogida.



Asegúrate que la dinámica escogida ponga en juego los elementos transversales que quieres desarrollar.

Las tablas están organizadas en torno a una serie de objetivos idénticos a los presentados en la sección anterior y numeradas de la misma forma que en la sección anterior. Ahora, identifica las actividades que seleccionaste en el paso 3 y busca en estas tablas cuáles dinámicas te pueden ayudar a poner los elementos transversales en juego.

Objetivos:

- Comprender la situación problema
- Crear una base de conocimiento
- Imaginar abordajes y soluciones
- Seleccionar abordajes y soluciones
- Superar o resolver la situación problema
- Presentar y defender resultados
- Reflexionar y proponer mejoras

OBJETIVO

Comprender la situación problema



Si pretendes que quienes participen desarrollen una comprensión amplia de la situación-problema que has planteado ...

El objetivo es que quienes participen desarrollen una comprensión completa de la situación-problema a abordar. Al hacerlo, estarán movilizando competencias transversales como:

- Análisis crítico
- Resolución de problemas

| | ACTIVIDAD CAPA 3 | DESCRIPCIÓN | DOCENTE | ESTRATEGIAS CAPA 4 |
|---|-------------------------------|--|---|---|
| 1 | Conocer el problema. | El objetivo es que quienes participen desarrollen una comprensión inicial de la situación problema y tengan herramientas para profundizar. | <ul style="list-style-type: none"> • Presenta la problematización mediante PowerPoint, videos, audio, un especialista, un caso, una simulación, etc. • Luego facilita el proceso de análisis en función de una de las dinámicas propuestas. | <ul style="list-style-type: none"> • +1 (Escucha activa) • World Café • Análisis morfológico • Rompecabezas • Cinco porqués • Rich Picture • Entrevista a celebridades |
| 2 | Análisis de causas y efectos. | El objetivo de esta actividad es organizar las diversas causas y efectos que presenta la situación-problema. | <ul style="list-style-type: none"> • Sistematiza con quienes participan, las diversas dimensiones y factores relevantes del problema. • Presenta y facilita las dinámicas de análisis propuestas. | <ul style="list-style-type: none"> • Cronograma • Mapa de retos • Diagrama de Ishikawa • Árbol de problemas |

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| 3 | Análisis de los actores involucrados. | El objetivo de esta actividad es (i) identificar a los actores involucrados y (ii) comprender la influencia que estos tienen en la situación y las posibles soluciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Presenta y facilita la dinámica. | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las partes interesadas en combinación con 1-2-4-Todos |
| 4 | Elección y definición precisa del desafío a trabajar. | Las actividades anteriores (o el docente) permiten identificar desafíos concretos, así como los actores y factores clave. Podemos entonces elegir un desafío concreto a ser superado. | <ul style="list-style-type: none"> • Organiza el trabajo de los equipos para seleccionar un desafío concreto. • Organiza el trabajo para que quienes participan desarrollen una versión clara del subproblema. | <ul style="list-style-type: none"> • Propósito para práctica • Crowdsourcing • Matriz de acuerdo y certeza • Examen de frontera • Mapa de retos • Matriz de objetivos • Narración |

Reflexión y ejemplo

¿Sabías que una actividad como *Café Mundial (World Café)* permite trabajar elementos técnicos, transversales, y actitudinales al mismo tiempo?

En el desarrollo de una *actividad como el Café Mundial* los facilitadores crean un ambiente similar al de un café, que permite a quienes participan mantener conversaciones significativas sobre una situación problema. Allí surgen oportunidades para trabajar el desarrollo de competencias de comunicación, como expresarse oral y gráficamente, exponiendo sus insights e ideas sobre el asunto, estableciendo diálogos productivos durante las conversaciones con diferentes personas durante la ronda entre las mesas. Al mismo tiempo, la interacción social genera situaciones donde los elementos actitudinales entran en juego, como el respeto y empatía en el intercambio de información, saberes y conocimientos.

El proceso de discusión, moderado por el docente, a su vez, favorece el trabajo analítico y, en consecuencia, la comprensión precisa del problema técnico. El Café Mundial debe ser diseñado asegurando que los temas técnicos del curso que guardan relación con el problema planteado sean discutidos.

De esta forma, en la misma actividad se trabajan los elementos transversales (comunicación), actitudinales (respeto) y técnicos (análisis del problema).

OBJETIVO

Crear una base de conocimiento

Si pretendes que quienes participan identifiquen y profundicen en los conocimientos y habilidades necesarios para superar la situación problema o desafío planteado en el contexto de partida...



El objetivo es que quienes participan desarrollen un plan para el estudio y práctica de los conocimientos y habilidades necesarias, identificando y organizando fuentes de informaciones y, al hacerlo, movilicen competencias transversales como:

- Investigación
- Planificación
- Gestión de la información

| | ACTIVIDAD CAPA 3 | DESCRIPCIÓN | DOCENTE | ESTRATEGIAS CAPA 4 |
|---|--|--|---|---|
| 5 | Identificar conocimientos y habilidades. | El objetivo de esta actividad es generar una lista de conocimientos y habilidades que los miembros del equipo deberán desplegar para abordar exitosamente la situación-problema. | Presenta áreas de conocimiento, habilidades y herramientas relevantes al desafío en el área profesional. Es importante incluir: <ul style="list-style-type: none"> • Bases teóricas; • Estado del arte; • Herramientas de gestión. Desarrolla la necesidad de evaluar la calidad de la información analizada, de acuerdo con diversos criterios. | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis FODA • Mapa mental • Bolsa de dudas • Incertidumbres críticas |

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| 6 | Planificar el trabajo de investigación sobre conocimientos y habilidades. | <p>En esta actividad se parte de un mapa de los conocimientos y habilidades disponibles y no disponibles en el equipo, pero requeridos para la selección y desarrollo de la solución.</p> <p>El equipo debe identificar fuentes de conocimiento y desarrollar un plan para abordar estas fuentes con el fin de adquirir los conocimientos y habilidades necesarias.</p> | <p>Asiste en la identificación de fuentes de información. Presenta conceptos de planificación y herramientas digitales para realizar el trabajo.</p> <p>Asiste en la discusión sobre cuándo es más oportuno trabajar los diversos ítems identificados.</p> <p>Facilita la división de tareas y la racionalidad en el uso de los tiempos disponibles.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Cronograma • Matriz RACI • Kanban |
| 7 | Desarrollar conocimientos y habilidades. | <p>En esta actividad se parte de un plan de trabajo, desarrollado por quienes participan o provisto por quien capacita. Las y los participantes investigan y desarrollan las habilidades necesarias para abordar el desafío.</p> | <p>Asiste en el proceso de organización del estudio y práctica. Articula con empresas, talleristas u otros docentes, si fuera necesario.</p> <p>Ofrece clases teóricas y prácticas propias del programa del curso cuando el punto de partida de quienes participan no permite el estudio por descubrimiento.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Rompecabezas • Peer assist • Espacio Abierto • Entrevista a celebridades • Narración • Foros de discusión • Wikis |

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| 8 | Organizar los recursos y compartirlos. | A lo largo del curso será necesario visitar las fuentes de conocimiento relevantes para realizar las tareas, presentar resultados o sustentar argumentación sobre las decisiones tomadas. Será necesario entonces tener un espacio organizado y de uso compartido conteniendo esta información para su uso posterior. Se sugiere que el trabajo realizado se presente a los otros equipos y al docente. | Facilita el proceso de completar el mapa conceptual (u otro documento) desarrollado en la primera actividad de esta etapa. Asiste en el proceso de identificación de categorías de información, de acuerdo con las clasificaciones teóricas y de acuerdo con el uso que se les dará en el proyecto. Asiste o articula el proceso de implementación con herramientas TI para desarrollar la base de conocimientos. | <ul style="list-style-type: none"> • Mapa mental • La bolsa de las dudas • Rompecabezas • Crowdsourcing • Narración • Entrevista de celebridades • Presentaciones • Podcasting • Videos informativos • Portfolio • Repositorios en la nube • Inteligencia artificial como NotebookLM |
|---|--|---|---|--|

Reflexión y ejemplo

La investigación que realizan quienes participan a partir de la situación-problema planteada genera una gran cantidad de información. Esta proviene de distintas fuentes, posiblemente en diferentes idiomas. En este proceso, el o la docente puede enfocarse en desarrollar habilidades clave de gestión de la información, como: recopilar, seleccionar y validar, organizar y sistematizar información. El objetivo técnico es contar con una base de conocimiento bien organizada que sirva como base para planificar y tomar decisiones en equipo.

Junto con los conocimientos técnicos y la experiencia del mundo laboral que también aparecen en esta etapa, el o la docente puede mediar el aprendizaje apuntando a una competencia fundamental del análisis: saber reconocer cuándo se necesita información y ser capaz de buscarla, evaluarla y usarla de manera efectiva para resolver la situación-problema.

Pregunta: Al identificar los conocimientos necesarios, es relativamente fácil reconocer tanto lo que ya sabemos como lo que sabemos que no sabemos. Sin embargo, existe otro grupo de conocimientos que entran en la categoría de “no sabemos que no sabemos”; es decir, ignoramos incluso su

existencia. ¿Cómo podemos ayudar a quienes participan, a descubrir estos vacíos de conocimiento sin ofrecerles directamente toda la información ya procesada?

OBJETIVO

Imaginar abordajes y soluciones

Si pretendes que quienes participan generen tantas propuestas de solución al desafío como sea posible, para luego seleccionar un conjunto viable de ellas...



El objetivo es que quienes participan generen alternativas de solución al desafío e identifiquen un conjunto factible. Al hacerlo estarán movilizando competencias transversales como:

- Creatividad
- Análisis de riesgos
- Toma de decisiones

| | ACTIVIDAD CAPA 3 | DESCRIPCIÓN | DOCENTE | ESTRATEGIAS CAPA 4 |
|---|---------------------|--|--|---|
| 9 | Generar soluciones. | El desafío a ser identificado, junto a la incorporación de conocimientos y habilidades proporcionan la base para que quienes participan puedan elaborar propuestas de solución o abordaje. En esta actividad se espera producir una gran cantidad de propuestas. | Escoge y facilita las dinámicas para la generación de propuestas con foco en generar la mayor cantidad posible. Asegura un ambiente que no restringe el pensamiento divergente. <ul style="list-style-type: none"> • sugiere un escenario de recursos ilimitados. • no se critica ninguna propuesta, solo se proponen mejoras. | <ul style="list-style-type: none"> • 1-2-4-Todos • 635 • Analogías • Brainwriting • Improvisación de Prototipos • Lista de atributos • Narración • Relaciones forzadas • SCAMPER |

OBJETIVO

Seleccionar abordajes y soluciones



Si pretendes que quienes participen escojan y definan una propuesta definitiva al desafío planteado...

El objetivo es que quienes participan elijan y definan claramente una respuesta o solución al desafío que les fue planteado y, al hacerlo, movilicen competencias transversales como:

- Análisis crítico
- Comunicación en público
- Resolución de problemas

| | ACTIVIDAD CAPA 3 | DESCRIPCIÓN | DOCENTE | ESTRATEGIAS CAPA 4 |
|----|---|--|---|---|
| 10 | Presentar propuestas de solución. | Quienes participan presentarán un subconjunto de propuestas para abordar el desafío y argumentarán sobre la factibilidad y oportunidad de cada una y en forma comparada. | Facilitará el proceso de definición de los elementos necesarios en la presentación: contenido, argumentación, comunicación, preparación de respuestas. Ayudará a los demás participantes a desarrollar preguntas para valorar las propuestas y en la sistematización de resultados. | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de partes interesadas • Dibujando en conjunto • Dramatización • Elevator Pitch • Entrevista de celebridades • Narración • Pecera • Presentaciones • Rompecabezas |
| 11 | Selección de una propuesta de solución. | Esta selección se basará en la presentación realizada, en las preguntas respondidas y sin respuesta, en las opiniones y consideraciones de colegas, docentes y, eventualmente, actores externos. | Propone y facilita las actividades utilizadas para la valoración de las propuestas. Asiste en la sistematización de los resultados del análisis. | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis FODA • Ayuda al compañero • Crowdsourcing • Especificaciones mínimas • Etiqueta de preferencias • Incertidumbres críticas |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | | A la luz de retroalimentación el equipo debe reevaluar las propuestas elegidas y hacer una elección definitiva. | Demanda que se desarrolle una justificación para la elección. | <ul style="list-style-type: none"> • Matriz ponderada • Positivo, negativo, interesante • Rompecabezas • Seis Sombreros del Pensamiento de De Bono • Toma de decisiones • TRIZ • Walt Disney |
|--|--|---|---|---|

Reflexión y ejemplo

En la actividad “Selección de una propuesta de solución” los “Seis sombreros para pensar” (*Six Thinking Hats*®) del médico inglés Edward de Bono requiere capacidad de exposición y escucha de quienes participan para reevaluar las soluciones elegidas para la resolución de la situación-problema. Esta dinámica permite entonces que el docente facilite la interacción mediante diferentes estrategias de comunicación en torno a las ideas del equipo.

Por lo general, aspectos de comunicación o actitudinales se presentan como obstáculos para llegar a consensos y pueden hacer que el análisis de la situación se torne desordenado y la toma de decisiones sea cansadora. Dividido el problema en sus diferentes aspectos (en este caso, los sombreros de la técnica de E. Bono), el facilitador elige el sombrero y dirige el pensamiento del equipo a un determinado punto de vista sobre el problema (datos, puntos frágiles, críticas, etc.).

A lo largo del proceso, el docente se enfoca en cómo se está construyendo el consenso y no en el tema en sí, guiando y haciendo ejercitar habilidades como la comunicación, el pensamiento crítico, la empatía, la toma de decisiones responsable y consistente, entre otras.

OBJETIVO

Superar o resolver la situación problema

Si pretendes que quienes participan desarrollen una solución o respuesta al desafío planteado...

El objetivo es que quienes participan desarrollen una solución o propuesta de abordaje al desafío. Al hacerlo estarán movilizando competencias transversales como:

- Planificación
- Toma de decisiones
- Negociación

| | ACTIVIDAD CAPA 3 | DESCRIPCIÓN | DOCENTE | ESTRATEGIAS CAPA 4 |
|----|--|--|--|---|
| 12 | Desarrollo del plan de trabajo. | Los participantes crean un plan de trabajo que incluye las actividades necesarias para abordar el desafío y superarlo. Este plan incluye asignación de tiempos y responsables. | <ul style="list-style-type: none"> • Explicita los nudos clave al embarcarse en desarrollo sin planificación. • Presenta diversas metodologías para la planificación. • Facilita el acceso y uso de herramientas para elaborar planes de trabajo. • Facilita el proceso del equipo para organizarse en roles, funciones y responsabilidades. | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de partes interesadas • Cronograma • Gantt • Matriz RACI • Prueba GIRA • Rompecabezas • STAR • TRIZ • Kanban |
| 13 | Desarrollo de la solución o acciones propuestas. | El equipo de participantes implementa las acciones y actividades planificadas para abordar la situación-problema. | <ul style="list-style-type: none"> • Acompaña el trabajo de los equipos, asiste cuando es necesario y articula con actores externos relevantes para... | <ul style="list-style-type: none"> • Google Drive • One Drive • Kanban • Diario reflexivo |

| | | | | |
|----|----------------------------------|---|--|---|
| | | | <p>el desarrollo de la solución; como pueden ser otros docentes, empresas, expertos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica y facilita la adquisición de conocimientos o habilidades; • Monitorea el ritmo de progreso. • Propone momentos de control, ajuste y reflexión. | |
| 14 | Actividades de control y ajuste. | <p>Durante el proceso de llevar adelante las acciones que conducen a la superación del desafío deben existir momentos de control y ajuste. Estos pueden ser propuestos por quienes enseñan o por quienes participan.</p> <p>El objetivo es analizar lo hecho hasta un momento dado, identificando la necesidad de ajustes al plan o al equipo, valorando si son oportunos o factibles y decidiendo cómo se implementarán.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Facilita el proceso de análisis de la situación interna del equipo. • Apoya al responsable dentro del equipo de facilitar los momentos de control y ajuste. • Apoya la toma de decisiones en caso de requerir ajustes. | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de partes interesadas • Análisis de riesgo • Presentaciones • Planificación de Ecociclo • Kanban • Registro de actividades • Prueba GIRA |

Reflexión y ejemplo

¿Sabías que la actividad de elaboración del plan de trabajo puede permitir el desarrollo de la competencia laboral en un enfoque integral? Es decir, el desarrollo de habilidades técnicas, transversales y actitudinales al mismo tiempo.

Cuando un equipo elabora un plan de trabajo para resolver un problema, es clave que sus integrantes colaboren con empatía, no solo entre ellos, sino

también pensando en las personas que se verán afectadas por la solución. Este proceso favorece el desarrollo de habilidades interpersonales como la comunicación, la participación, el liderazgo y la negociación. A lo largo del trabajo, es normal que surjan diferencias entre las personas, ya que cada una piensa, siente y actúa de manera distinta.

Aprender a negociar implica saber expresar opiniones con claridad, escuchar al otro y buscar acuerdos que beneficien al grupo. En estos momentos de desacuerdo también se fortalecen actitudes como la resiliencia, la apertura al cambio o la proactividad, todas valiosas para avanzar en equipo.

En este sentido, la observación del grupo en acción durante la planificación permite al docente ofrecer retroalimentación, evaluar y promover la reflexión sobre el desempeño de quienes participan en las reuniones de trabajo del proyecto, así como motivarlos a un autoanálisis de la eficiencia del equipo y del comportamiento interno del grupo.

OBJETIVO

Presentar y defender resultados



Si pretendes que quienes participan presenten el resultado de su trabajo y lo evalúen...

El objetivo es que quienes participan comuniquen el resultado de su trabajo y lo evalúen y, al hacerlo, movilicen competencias transversales como:

- Creatividad
- Colaboración
- Comunicación
- Análisis del proceso y resultados
- Gestión de la retroalimentación

| | ACTIVIDAD CAPA 3 | DESCRIPCIÓN | DOCENTE | ESTRATEGIAS CAPA 4 |
|----|---|---|--|--|
| 15 | Diseñar una estrategia de comunicación para presentar resultados. | Quienes participan deben pensar en cómo presentar los resultados del trabajo al público seleccionado teniendo en cuenta el objetivo que se desea lograr. Para ello deben analizar a la audiencia y comprender de qué forma el mensaje requiere ser transmitido para alcanzar los objetivos. | <ul style="list-style-type: none"> • Presenta estrategias de comunicación relevantes para diferentes tipos de audiencia y objetivos. • Recuerda a los equipos los elementos clave para presentar el trabajo realizado y el proceso de desarrollo. • Reflexiona con los equipos sobre la retroalimentación recibida. | <ul style="list-style-type: none"> • 1-2-4 todos para generar ideas de mejora • Cronograma para la organización temporal de la presentación • Dibujando en conjunto • Mapa de empatías para conocer al público • Mapa mental para organizar las fuentes de información • Triz para predecir la peor presentación posible |
| 16 | Diseño de una presentación de resultados. | Quienes participan desarrollan una presentación que debe contener al menos una descripción del proceso y del resultado. Idealmente, la presentación debe contener una demostración del trabajo desarrollado. En caso de que la solución no haya sido alcanzada se debe incluir un análisis de causas. | <ul style="list-style-type: none"> • Facilitará el proceso de definición de los elementos necesarios en una presentación. • Asiste en la argumentación, estilo de comunicación, preparación de respuestas. • Asiste a los demás participantes para desarrollar preguntas para evaluar y profundizar en la presentación. | <ul style="list-style-type: none"> • Rompecabezas para dividir el trabajo entre los miembros del equipo • Dibujando en conjunto, colaborativo • Discurso de ascensor – “Elevator Pitch” • Dramatización • Entrevista a celebridades • Narración |

| | | | | |
|----|--|--|---|---|
| 17 | Presentación de resultados y proceso de trabajo. | Quienes participan realizan la presentación, defienden los resultados y discuten sobre las decisiones tomadas. La sesión debe ser rica en términos de preguntas, producción de retroalimentación y síntesis. | <ul style="list-style-type: none"> • Produce un conjunto completo de preguntas relevantes. • Promueve la creación de preguntas en otros equipos. • Proporciona alineaciones sobre cómo preguntar y ofrecer feedback. | <p>Para presentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feria de conocimiento • Turno Rotatorio <p>Para quién está evaluando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3-2-1 Puente: Evaluación colaborativa • Análisis después de la acción • Destreza +1: Escucha activa • Oído, Visto, Respetado |
|----|--|--|---|---|

Reflexión y ejemplo

La presentación pública de la solución o abordaje de un problema real del campo laboral, además de ser un punto culminante en el desarrollo de una secuencia de aprendizaje, es también una oportunidad para evaluar y promover la retroalimentación a los participantes sobre los conocimientos profesionales y elementos transversales que se han integrado a lo largo del proceso de aprendizaje.

Por ejemplo, en un programa de capacitación para agentes de viajes y turismo, Quienes participan enfrentan el desafío de proponer soluciones para identificar productos turísticos que valoren la diversidad cultural y los aspectos sociales y ambientales del desarrollo local y regional.

Una vez desarrollada la propuesta, presentan su trabajo de forma pública y formal ante actores del sector (como agencias de turismo), así como ante otros invitados (proveedores, aliados, participantes y docentes). Para esto, preparan narrativas utilizando herramientas de comunicación multimedia y transmedia, y organizan sus ideas en presentaciones orales.

Durante la planificación, ensayo, producción y presentación del proyecto, se fortalece especialmente la competencia comunicativa. El participante mejora su capacidad para seleccionar y combinar recursos del lenguaje —ya sean visuales, orales, escritos o mixtos— con el fin de transmitir un mensaje claro y efectivo, considerando el contexto social, cultural y emocional del momento.

Además de proporcionar una excelente situación de evaluación formativa, esta presentación formal para colegas, docentes y potenciales solicitantes de trabajadores también sirve como una oportunidad para desarrollar otras habilidades transversales relacionadas con la creatividad, la planificación, el trabajo en equipo, la inteligencia emocional y asertividad, ya que implica celebrar acuerdos, dialogar, negociar, ser paciente y superar el miedo a exponerse en público, fortaleciendo la confianza en sí mismo.

OBJETIVO

Reflexionar y proponer mejoras

Si pretendes que quienes participan reflexionen sobre su aprendizaje y hagan planes de mejoría tanto en las competencias técnicas como en las transversales...



El objetivo es que quienes participan analicen el proceso total de aprendizaje a lo largo de la secuencia de actividades identificando mejoras y, al hacerlo, movilicen competencias transversales como:

- Análisis crítico
- Creatividad
- Negociación
- Autogestión

| | ACTIVIDAD CAPA 5 | DESCRIPCIÓN | DOCENTE | ESTRATEGIAS |
|----|---------------------------------|---|---|---|
| 18 | Evaluación del todo el proceso. | <p>El objetivo es identificar fortalezas y áreas de mejora en relación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al trabajo técnico del equipo. • A la dimensión interpersonal del trabajo en equipo. | Facilita actividades para que quienes participan analicen lo que sucedió durante el proyecto, cómo esto podría haber sido diferente y cómo actuaron y se sintieron en este proceso. | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis después de la acción • Autonomía integrada • Café Mundial • Cinco porqués • Círculo de Actitudes • Cronograma • Diálogo de descubrimiento y acción ... |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | <p>Idealmente, también deja espacio para que quienes participan evalúen el papel del docente.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación 360 • Evaluación del reto • Pecera • Tarjetas Anónimas • TRIZ • Turno Rotatorio |
|--|--|--|---|---|

Reflexión y ejemplo

La etapa de reflexión y mejora es clave tanto para mejorar el proceso de trabajo como para escuchar comentarios sobre el trabajo realizado. Estar dispuesto a aceptar errores y abierto a cambiar la idea original tras recibir evaluaciones es un nuevo reto para el equipo.

Pensar qué harían diferente la próxima vez o recibir opiniones sobre el propio desempeño (individual o grupal) permite realizar autoevaluaciones y evaluaciones entre pares. Mejorar un proceso de trabajo y su resultado depende justamente de esta capacidad de reflexión individual y colectiva.

Esta etapa es un momento ideal para pensar cómo actuó cada persona y el equipo en general, y cómo esas actitudes ayudaron a alcanzar los objetivos del proyecto y del aprendizaje. En esta quinta etapa de la metodología, ¿qué elementos de la competencia se pueden trabajar? ¡Todos!

Da una mirada al siguiente gráfico. Luego imagina si podrías cambiar los items descriptos por otros elementos transversales y actitudinales. Podrás hacerlo porque se trata de una estrategia genérica para cualquier situación de aprendizaje que trabaje la competencia en forma integrada.

Se valora el proceso técnico de abordar el desafío y el desarrollo de conocimientos y habilidades técnicas.



- Análisis crítico de procesos técnicos e interacciones de equipo.
- Comunicación asertiva para el entendimiento común sobre el proyecto.
- Creatividad para imaginar y definir escenarios y caminos alternativos a los que se dieron durante el proyecto.
- Flexibilidad para aceptar puntos de vista diferentes a los propios.

- Respeto con los pares y otros actores presentes en el proyecto.
- Capacidad para hacerse cargo de su trabajo y los resultados.
- Resiliencia para manejar y reponerse de la crítica.
- Compromiso con colegas de estudio.

► Referencias bibliográficas

- **Aggarwal, A. (2021).**
Global framework on core skills for life and work in the 21st century ([1st ed.]). ILO.
- **Perrenoud, P. (2005).**
Diez nuevas competencias para enseñar. Educatio Siglo XXI, 23, 223-229.
- **Perrenoud, P. (2009).**
Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: JC Sáez Editor, pág. 10.
- **Sanz, Alberto Luiz. (2003).**
Procedimientos metodológicos: trazando caminos. Río de Janeiro: Ed. Senac nacional. 152 p. (Didáctica para la Educación Profesional).
- **Jonassen, D. H. (1999).**
Designing Constructivist Learning Environments.
- **Merrill, M. D. (2002).**
First principles of instruction. Educational Technology Research and Development, 50 (3), 43-59.
- **Kolb, D. A. (2015).**
Experiential learning: Experience as the source of learning and development (Second edition). Pearson Education, Inc.



Organización
Internacional
del Trabajo

CINTERFOR