EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Michel Fiol
Marcel Planellas
Carolina Serrano
Kristine De Valck
Con la colaboración de Gilles Amado

La inteligencia situacional en la formación de adultos

Analizando situaciones de aprendizaje para formadores en ciencias sociales

Octaedro IDP/ICE

COLECCIÓN
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

La colección Educación Universitaria contribuye a la difusión de experiencias significativas y buenas prácticas de innovación y mejora docente en el ámbito de la educación superior, y a intentar dar respuestas adecuadas a los retos que plantean tanto las actuales tendencias sobre el proceso de docencia-aprendizaje, como la construcción de nuevos espacios para la educación superior.

Compuesta por libros de alta divulgación sobre temas de enseñanza y aprendizaje universitarios, va dirigida especialmente a los profesores universitarios y futuros docentes en fase de formación; también a los responsables de la gestión universitaria, al alumnado de estudios superiores y a todas las personas que se interesan por el mundo de la docencia en la universidad.

En la serie «Educación superior comparada e internacional», de orientación diferenciada y propia, se publican obras que presentan los resultados de destacadas investigaciones internacionales sobre temas relacionados con la educación superior desde una perspectiva comparada.

Esta colección también presenta ediciones digitales de todos los libros y, además, de aquellos documentos que, por su naturaleza o por la extensión y amplitud de sus planteamientos, exceden las posibilidades de ediciones en formatos tradicionales.

La inteligencia situacional en la formación de adultos

Analizando situaciones de aprendizaje para formadores en ciencias sociales

COLECCIÓN
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

CONSEJO EDITORIAL IDP/ICE, UB-OCTAEDRO

Dirección
Teresa Pagès Costas (jefa de la Sección Universidad, IDP/ICE, Facultad de Biología, Universidad de Barcelona)

Coordinadora
Anna Forés Miravalles (IDP/ICE, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Editor
Juan León (director de la Editorial Octaedro)

Consejo Editorial
Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza)
Pilar Ciruelo Rando (Editorial Octaedro)
Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología, Universidad de Barcelona)
Carmen Ferrándiz García (Facultad de Psicología, Universidad de Murcia)
Mercè Gracenea Zugarramurdi (Facultad de Farmacia y Ciencias Alimentación, Universidad de Barcelona)
Virginia Larraz Rada (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Andorra)
Miquel Martínez Martín (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)
Miquel Oliver Trobat (Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares)
Joan Carles Ondategui Parra (Facultad de Óptica y Optometría, Universidad Politécnica de Cataluña)
Jordi Ortín Rull (Facultad de Física, Universidad de Barcelona)
Mireia Ribera Turró (Facultad de Matemáticas e Informática, Universidad de Barcelona)
Alicia Rodríguez Álvarez (Facultad de Filología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
Carmen Saurina Canals (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Gerona)

Secretaría Técnica del Consejo Editorial
Lourdes Marzo Ruiz (IDP/ICE, Universidad de Barcelona), Ana Suárez Albo (Editorial Octaedro)

Normas presentación originales:
https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/Normas_presenta.pdf

Revisores:
https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs//Revisores_Octaedro.pdf

Criterios de calidad:
https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/criterios.pdf

Michel Fiol
Marcel Planellas
Carolina Serrano
Kristine de Valck

Con la colaboración de **Gilles Amado**

La inteligencia situacional en la formación de adultos

Analizando situaciones de aprendizaje para formadores en ciencias sociales

OCTAEDRO - IDP/ICE, UB

Colección Educación universitaria

Título: *La inteligencia situacional en la formación de adultos. Analizando situaciones de aprendizaje para formadores en ciencias sociales*

Primera edición: febrero de 2024

© Michel Fiol, Marcel Planellas, Carolina Serrano, Kristine de Valk

© De esta edición:
Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Desenvolupament Professional (IDP/ICE)
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75
ice@ub.edu

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19900-58-6
Depósito legal: B 3264-2024

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

SUMARIO

Introducción 9

1. La inteligencia situacional en el aula 15

2. Veinte propuestas pedagógicas 29

3. El enfoque tecnopedagógico 41

4. El enfoque psicopedagógico en su componente comportamental 91

5. Perspectivas clínicas de la relación pedagógica 127

6. El enfoque sociopedagógico 149

7. Una visión integrada de los tres enfoques 179

8. La inteligencia situacional en línea 223

Conclusión 255

Bibliografía 259

Índice 263

INTRODUCCIÓN

Este libro se dirige a los profesores de ciencias sociales que ejercen la docencia en instituciones de enseñanza superior –administración de empresas, economía, derecho, sociología, psicología, filosofía, teología, etc.– y en diferentes programas –licenciatura, másteres, especializaciones, MBA, EMBA, doctorado, formación continua–. Por lo tanto, se trata de la pedagogía de adultos en situaciones de formación de estudiantes o de desarrollo de directivos. En las disciplinas de ciencias sociales, donde los fundamentos del conocimiento son evolutivos y contingentes, el proceso de aprendizaje-enseñanza es siempre muy complejo, entrando en juego varios enfoques.

En primer lugar, la tecnopedagogía, que sitúa la problemática del aprendizaje en el centro de este proceso. En consecuencia, se interesa por las diferentes etapas del desarrollo y de la realización de un programa, de un curso o de una sesión –propósito, estructuración, ejecución y evaluación–, pero también por la estrategia escogida, los guiones de intervención posibles, los métodos, las técnicas y los soportes seleccionados al servicio de un aprendizaje predefinido. A continuación, la psicopedagogía, que ayuda a comprender los papeles respectivos de los actores implicados en el proceso (principalmente los profesores, los estudiantes individuales y los subgrupos de estudiantes), así como todas las problemáticas de interacción entre ellos. En este libro, el enfoque psicopedagógico se aprecia en sus dos componentes: el comportamental y el clínico. Por último,

la sociopedagogía, definida como la comprensión y el impacto de las dimensiones contextuales, institucionales y culturales en las situaciones pedagógicas. Todos estos enfoques están fuertemente entrelazados y en permanente interacción.

Este libro es el resultado de nuestros trabajos de investigación-acción a través de la creación y desarrollo de talleres de microentrenamiento para la formación de profesores de ciencias sociales, la pedagogía de adultos, el análisis de nuestras sesiones de *coaching* con cientos de colegas docentes de todo el mundo que se enfrentan a dificultades pedagógicas en sus clases, así como el análisis pormenorizado de las dificultades encontradas en nuestras propias actividades de formación.

Los talleres de microentrenamiento[1] para la formación de profesores a la pedagogía de adultos se crearon en HEC Paris en 1981 como

1. Un taller de microentrenamiento a la formación de profesores a la pedagogía de adultos reúne a un grupo de docentes-participantes en las disciplinas de ciencias sociales que desean comprender mejor lo que ocurre en el aula y ser capaces de referirse a conceptos, teorías y resultados de investigación que facilitan esta comprensión. En primer lugar, cada docente-participante prepara y facilita una sesión de 20 minutos sobre un tema de su elección, delante de sus compañeros de grupo. Puede utilizar todos los métodos, técnicas y medios pedagógicos de su elección para desarrollar el guion previsto de su intervención, con el fin de obtener un resultado de aprendizaje predeterminado por él, teniendo en cuenta el público (en este caso los demás docentes-participantes) y la duración de la actuación. Al final de su sesión, tras un periodo de reflexión, analiza su actuación y propone posibles alternativas pedagógicas para mejorar el aprendizaje de los participantes. Luego recibe tres tipos de comentarios: de sus compañeros agrupados en equipos de dos o tres, de los supervisores que dirigen el taller (ambos sugieren, entre otras cosas, conceptos y pistas de mejora) y de una cámara que filmó la sesión. En una segunda etapa, después de que todos los docentes-participantes hayan pasado por el taller una vez, cada uno de ellos dirige una segunda sesión sobre un tema diferente, teniendo en cuenta lo mejor posible las observaciones, críticas, recomendaciones, sugerencias y aportaciones conceptuales que surgieron durante la etapa anterior.

Los talleres de microentrenamiento son dirigidos conjuntamente por dos supervisores, uno especializado en psicopedagogía y otro en tecnopedagogía. Siempre justifican sus intervenciones relacionándolas con el contexto "aquí y ahora", es decir, con los docentes-participantes del grupo. Además, amplían sus reflexiones a otros públicos de distinto nivel académico y cultural y las sitúan siempre en relación con las características del público objetivo. De este modo, toman en consideración la dimensión sociopedagógica. Ambos supervisores insisten regularmente en la clave de estos talleres, a saber, el fuerte entrelazamiento de los enfoques psicopedagógico y tecnopedagógico y la importancia crucial de la dimensión sociopedagógica como marco general de análisis y acción. Los dos supervisores ayudan a los participantes a comprender la complejidad de la preparación y ejecución de cualquier acción formativa, y a identificar los diferentes factores que pueden facilitar o, por el contrario, perturbar el desarrollo de los acontecimientos en el aula.

parte del programa de doctorado de esta institución; desde entonces se han desarrollado adaptándose a las nuevas tecnologías educativas. Tienen como propósito preparar a los estudiantes de doctorado para su futura profesión de docente-investigador en sus dos componentes, que siempre hemos considerado estrechamente vinculados: la investigación y la docencia. Después, se llevaron a cabo con formadores activos en varios países e instituciones tanto en Europa como en América Latina. Más de 1500 formadores, tanto experimentados como principiantes, han asistido a estos talleres hasta la fecha. En Esade Business School se han realizado estos talleres para la formación de su profesorado durante varios años. Además, estos talleres se han impartido en empresas cuya dirección general considera que sus directivos son formadores de sus equipos y que, por tanto, deben recibir una formación en educación de adultos.

Estos talleres son un excelente espacio de observación, investigación y creatividad para los supervisores encargados del microentrenamiento, pero también para todos los docentes-participantes, aunque el contexto de laboratorio así creado no refleje perfectamente las situaciones reales vividas en el aula.

Presentamos ahora el contenido de cada capítulo de este libro. El primer capítulo muestra una situación compleja de aprendizaje-enseñanza y propone un análisis de esta situación desde la perspectiva de la inteligencia situacional (Fiol *et al*., 2017). La inteligencia situacional ayuda al formador a descifrar la situación; en particular, a identificar las razones del comportamiento, las actitudes y las emociones de todos los actores implicados en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Defendemos que el formador necesita desarrollar una inteligencia situacional para comprender mejor las posiciones y las problemáticas de los diferentes actores antes de intentar dar una respuesta adecuada.

En el segundo capítulo se proponen veinte propuestas pedagógicas que, en nuestra opinión, sustentan el proceso de aprendizaje-enseñanza. Estas propuestas fundamentan la enseñanza como la concepción y la experimentación de situaciones de aprendizaje. Aunque presentamos estas propuestas ex ante, han surgido a lo largo de nuestro trabajo de investigación-acción.

Los cuatro capítulos siguientes presentan los tres enfoques que nos permiten describir y comprender la complejidad de un proceso de aprendizaje-enseñanza: la tecnopedagogía (capítulo 3), la psicopedagogía, que entendemos desde las dos perspectivas de la visión comportamental y clínica (capítulos 4 y 5), y el enfoque sociopedagógico (capítulo 6).[2] Aquí ofrecemos un análisis separado de estos enfoques para destacar la especificidad de cada uno, pero entendemos que la comprensión global de un proceso de aprendizaje-enseñanza requiere que se reconozca que están fuertemente interrelacionados. Por ello, en el capítulo 7 nos centramos en su complementariedad y en la fertilización cruzada para destacar la gran complejidad de la práctica de la educación de adultos.

El capítulo 8 se refiere a la inteligencia situacional necesaria en los procesos de e-aprendizaje-enseñanza. Aunque los métodos de enseñanza a distancia existen desde hace mucho tiempo, su fuerte desarrollo se ha acelerado en los últimos tiempos. Nuestro trabajo de investigación-acción sobre los procesos de e-aprendizaje-enseñanza, a través de nuestros talleres de microentrenamiento, se vio acentuado por la crisis de la covid-19, cuando nos vimos obligados a pasar a la enseñanza totalmente a distancia. En este último capítulo, analizamos algunos de los principales retos a los que se enfrentan docentes y estudiantes cuando utilizan las tecnologías digitales para la enseñanza y el aprendizaje. Además, proponemos algunas reflexiones sobre cómo el aprendizaje y la enseñanza, tanto en el aula como a distancia, seguirán desarrollándose juntos en el futuro.

A lo largo de este libro, utilizamos, en la medida de lo posible, un método inductivo, proponiendo para el análisis muchas situaciones concretas de aprendizaje-enseñanza resultantes de nuestro trabajo de investigación-acción. Estas situaciones se refieren a las dificultades más comunes que encuentra el profesorado tanto en el aula como en la enseñanza a distancia. Las analizamos desde la perspectiva de la inteligencia situacional y sugerimos recomendaciones para afrontarlas.

2. El capítulo 5 está escrito por Gilles Amado, profesor emérito de HEC Paris y cofundador, junto con Michel Fiol, de los talleres de microentrenamiento en el programa de doctorado de esta institución.

Por último, nos gustaría señalar que el lector puede percibir cierta redundancia dentro de cada capítulo, sobre todo entre los capítulos. Esta redundancia es intencionada, porque algunos aspectos pedagógicos (por ejemplo, la interacción entre el profesor y los estudiantes, la gestión de los silencios, la aparición de conflictos, el seguimiento del guion pedagógico de una sesión, etc.) pueden analizarse desde varios enfoques. Tomemos el ejemplo de la participación de los estudiantes. Cuando se planifica durante el desarrollo de un guion pedagógico, entra en el apartado de la tecnopedagogía. Cuando se aplica en el aula, se trata de psicopedagogía. Pero cuando se entiende en una determinada cultura, en una institución concreta o en un programa específico, es una cuestión de sociopedagogía. En consecuencia, el análisis pedagógico de la participación de los estudiantes aparece en muchas situaciones y en varios capítulos. El lector también puede percibir una paradoja en el hecho de que la mayoría de las situaciones pedagógicas propuestas se analizan utilizando un solo enfoque, mientras que nosotros insistimos en la idea fundamental de que cada situación implica el uso conjunto de los tres enfoques. Esta paradoja puede ser superada por el hecho de que, en muchas situaciones, uno de los enfoques es tan predominante que debe ser privilegiado. El lector puede percibir también contradicciones en nuestros análisis y en nuestras recomendaciones. Así, si en algunas situaciones el profesor debe ser riguroso, en otras es preferible que sea flexible. En algunos casos, debe ser audaz y asumir riesgos; en otros debe ser cauteloso. Por lo tanto, puede resultar de interés entrenarse para desarrollar ambas actitudes, que son ciertamente opuestas, pero también complementarias.

Reforzar su inteligencia situacional permite al docente adoptar la actitud que mejor corresponde a la situación a la que se enfrenta. Por ello estas contradicciones se destacan deliberadamente: porque ilustran la complejidad de la formación de adultos. En las disciplinas de ciencias sociales no hay problemas ni soluciones normativas, sino solamente situaciones y posibles respuestas a ello. Esta complejidad es la que hace que la enseñanza sea tan rica y apasionante.

En el libro utilizaremos el concepto genérico de estudiante para referirnos tanto a una mujer como a un hombre –se ha preferido al

de alumno o discípulo– y se utilizará el concepto de participante cuando se trate de un programa de formación dirigido a directivos. Igualmente, emplearemos los conceptos genéricos de profesor o de docente para referirnos a una mujer o a un hombre.

1. LA INTELIGENCIA SITUACIONAL EN EL AULA

1.1. Una situación introductoria[3]

Durante su último semestre en una escuela de negocios, los estudiantes realizan un curso de estrategia empresarial, divididos en diez grupos de unas treinta personas cada uno. Al final del curso, lo evalúan contestando un cuestionario.

Este año, al leer los resultados de la evaluación, el director del curso constata que los estudiantes del grupo dirigido por el profesor Jaime Zorro aprecian su calidad profesional, pero critican duramente sus conocimientos pedagógicos.

Primero se reúne con Jaime Zorro y luego realiza algunas entrevistas con estudiantes de su grupo.

3. Esta situación fue escrita originalmente por Margarita Fiol durante sus estudios de doctorado en HEC Paris. Aquí se ha aligerado; sin embargo, se ha respetado escrupulosamente su espíritu.

1.1.1. Comentarios de Jaime Zorro[4]

Los comentarios de Jaime Zorro sobre distintos temas son estos:

- Sobre sus motivaciones:

  Llevo unos 15 años trabajando en el campo de la estrategia empresarial. Después de licenciarme en Administración de Empresas, tuve que elegir entre hacer un doctorado y enseñar o empezar una carrera en una consultoría. En aquella época, los profesores de estrategia ya utilizaban el método del caso, pues consideraban que se acercaba a la vida real de las empresas. Pronto me di cuenta de que en este tipo de cursos basados en casos era esencial transmitir a los estudiantes no solo los conceptos teóricos, sino también la experiencia profesional. En ese momento, sentí que no tenía nada que aportar porque aún no había trabajado en una empresa. Por eso decidí empezar con una carrera empresarial y volver a la enseñanza solo cuando hubiera adquirido una experiencia que pudiera transmitir.

  Hace cuatro años, un profesor titular de esta escuela de negocios, que era amigo mío, me pidió que diera un testimonio profesional en su curso de estrategia empresarial. A raíz de ello, volví a plantearme dar clases en la escuela, pero esta vez como profesor a tiempo parcial. Sentí que mi experiencia en una consultoría de estrategia me permitiría aportar algo a los estudiantes. Así que estoy feliz con la posibilidad de dar clases, porque me gusta enseñar.

- Sobre su método de enseñanza:

  El programa del curso es muy amplio. El dispositivo de enseñanza utilizado es el método del caso. Cada sesión se basa en un caso y requiere que los estudiantes lo preparen y también que lean dos o tres artículos. El profesor también tiene que prepararse mucho. Para gente como yo, que trabaja fuera, la carga es pesada. Por supuesto, hay notas técnicas bastante bien preparadas y una descripción relativamente clara de lo que los estudiantes deben saber. Pero los profesores

4. El registro de las entrevistas presentado en este caso refleja lo más fielmente posible las frases pronunciadas por los entrevistados. Se ha preferido respetar la espontaneidad a la calidad del estilo.

a tiempo parcial, a los que no les gusta hablar de cosas que no conocen, tienen mucho trabajo que hacer, y no tienen tiempo para hacerlo debido a la enorme presión que ejerce sobre su tiempo su actividad profesional. El director del curso anima a los profesores a tiempo parcial a proporcionar material didáctico. Pero las empresas con las que trabajamos no quieren que se divulgue su información..., y tienen razón; tienen que guardar sus secretos. Es como si... un psiquiatra decidiera publicar los problemas de sus pacientes.

- Sobre la evaluación de los estudiantes:

Es difícil evaluar a los estudiantes cuando hay que hablar mucho. Sin embargo, sé que hay que hacer hablar a los estudiantes. En clase, puedo identificar fácilmente a los estudiantes que no han preparado el caso y a los que han trabajado en él y están claramente interesados y motivados. Pero hay que evaluar a todos. La mayoría de los estudiantes no leen los casos, y a menudo me veo obligado a reiterar toda la información del caso en lugar de discutir el tema central. Ah... Sí trabajaran los casos colectivamente –o incluso individualmente– aprenderían a estructurar su pensamiento y evitarían salir con ideas más bien vagas y superficiales, de vez en cuando, para hacerse notar por el profesor. Hay que encontrar un método que obligue a los estudiantes a trabajar en los casos en profundidad. Estoy a favor de un sistema en el que la calificación sea muy importante.

- Sobre sus preocupaciones:

Necesito sentirme activo y útil en clase, así que hago presentaciones sobre mis actividades profesionales durante el curso para aportarles algo. Tengo que hablar..., aunque algunos de los estudiantes me molestan; obviamente están en otro lugar detrás de su ordenador. Creo que algunos incluso aprovechan para escribir sus correos electrónicos. También tengo que organizar la discusión del caso...; pero aquí soy quizás demasiado directivo, así que, cuando los estudiantes dan demasiadas vueltas a los mensajes esenciales sin expresarlos realmente, no puedo evitar darlos yo mismo. Me gustaría involucrarlos más, pero cuando les hago una pregunta y hay un largo silencio, respondo yo mismo a la pregunta. A veces, en clase, siento que mi sesión es mala y necesito captar aún más la atención de los estudiantes, así que... la convierto en un monólogo.

1.1.2. Comentarios de algunos estudiantes

Estos son los comentarios que emitieron algunos estudiantes:

Catherine: En cuanto a la pedagogía, lo que me gusta son los ejemplos que el profesor da para ilustrar la teoría. Sin embargo, son demasiados y me hacen pensar en muchas otras cosas, pero no necesariamente en el contenido del curso y los conceptos que hay que estudiar. A menudo, toma un ejemplo que no tiene nada que ver con el tema de la sesión. Al cabo de un rato, se detiene y dice: «Bueno, esto es un curso, no voy a contar toda mi experiencia». Como siempre vacila entre sus ejemplos que se refieren a aspectos prácticos de la estrategia y las nociones teóricas previstas para la sesión, no desarrolla nada en profundidad; esto me da mucha inseguridad. Diría que, en relación con los conocimientos básicos de estrategia empresarial, siento que no he asimilado los conceptos básicos y que no soy capaz de aplicarlos o utilizarlos.

James: El Sr. Zorro es muy competente en su campo, y esto es muy valioso. Aunque, en realidad, no desarrolla el curso tal como está previsto en el programa. En mi opinión, habla demasiado de su experiencia profesional, que seguramente es muy interesante. Pero nunca hemos tratado un caso en profundidad.

Martina: Nos cuenta su experiencia en la empresa «X», donde, según él, la forma de definir la estrategia es defectuosa; pero no nos cuenta las razones ni cómo consiguió mejorarla. Así que es frustrante.

Arun: Creo que los defectos del curso están relacionados de alguna manera con la personalidad del profesor. Es una persona muy influenciada por su formación profesional. Para mí, no está lo suficientemente involucrado emocionalmente. Trabaja según la modalidad de consultor que se ha forjado y que debe dar resultados positivos en su puesto de trabajo. Pero lo peor es que ni siquiera llegó a enseñarnos este modo en el que opera y nunca cuestionó su forma de enseñar

Benjamín: En mi opinión, el método del caso se adapta perfectamente a la asignatura; y es porque utiliza muy poco los casos que sale mal. Un día le dije: «Mire, he pasado mucho tiempo preparando el caso; durante el curso, no ha dejado de

hablar y, al final, no he podido averiguar cómo resolver este caso». Respondió: «Sí, sí..., vale, me esforzaré más en la próxima sesión»; pero no cambió su forma de hacer las cosas. Los casos nunca se resolvieron.

Eslimane: Creo que hay un gran desfase entre el curso y los casos. Se percibe muy bien que el curso no está hecho como se concibió originalmente, está muy claro. El Sr. Zorro está tratando de aplicar su propio enfoque.

Benito: Siempre tenemos casos que preparar. Pero más de la mitad de los estudiantes no preparan el caso para la sesión por dos simples razones: nunca tienen tiempo y no lo encuentran interesante. Por supuesto, entre sesión y sesión fingen trabajar en grupo; y durante el curso, intentan fingir que juegan al debate, pero es el profesor el que habla. Esta falta de preparación de los casos le molesta, es evidente. Pero también molesta a los estudiantes: no se atreven a preguntar, porque piensan: «oye, ¿y si lo que pregunto está en el caso?»... Además, los casos son demasiado largos, no puedo leerlos completamente, me lleva mucho tiempo leerlos y prepararlos; tardaría un mínimo de tres horas en preparar un caso. Lo hago una de cada cuatro veces.

Lin: El Sr. Zorro es un profesional muy competente, pero no tiene capacidad pedagógica. El curso es interesante, aunque he de decir que es aburrido... Creo que no conoce a los estudiantes, está muy lejos de nosotros. A menudo nos dice que está ahí para hacernos aprender algo, para hacernos pensar. Nos hace preguntas todo el tiempo, imaginando que estamos pensando; pero, de hecho, rara vez son preguntas de reflexión. Son más bien preguntas de conocimiento, como cuál es el tercer productor de cobre del mundo, o cuál ha sido la producción de acero en el país este año... En fin..., cosas que no es muy importante retener; cuando se necesitan, basta con consultar internet o una revista especializada. Yo diría que no es partidario del enfoque reflexivo; tengo la impresión de que intenta demostrar que sabe mucho.

Álex: El problema es que el Sr. Zorro habla todo el tiempo, y hay que escucharlo durante tres horas. No consigue hacernos participar. Lo que dice es a menudo interesante, pero es incapaz de dejarnos pensar durante unos minutos; nos tenemos que saber las respuestas a sus preguntas al segundo.

Jennifer: No veo claro el objetivo de las preguntas que hace; saltamos de una cosa a otra. Deberíamos aprender de forma más estructurada. Preferiría que diera una conferencia sobre los conceptos básicos del curso, poniendo ejemplos bien elegidos y desarrollándolos a fondo. Por supuesto, con su método, a la larga acabas aprendiendo algo. Este tipo de curso es interesante para los estudiantes que hayan realizado previamente un curso básico de estrategia o que ya tengan experiencia en estrategia en la empresa. Por un lado, el profesor aparece como un ídolo con el que todo el mundo sueña, y nosotros estamos ahí sin hacer nada; es frustrante... Por otro lado, es fascinante; tiene una forma de decir las cosas que me gusta.

Ana: En otro grupo, el profesor ayuda a los estudiantes a aplicar los modelos de análisis estratégico, aunque sean modelos muy limitados. Pero le preocupa que los estudiantes sigan un determinado proceso. Y nosotros no hemos aprendido a estructurar nuestro pensamiento. Creo que de eso se trata realmente el curso, ¿no?

1.1.3. Un primer análisis de la situación[5]

Una primera lectura de esta situación[6] real vivida conjuntamente por el profesor y los estudiantes revela algunos elementos significativos interesantes:

- La diversidad de las evaluaciones de los estudiantes: cada uno de ellos analiza la situación en función de sus expectativas, su implicación, su interés por la materia, su grado de autonomía, su esfuerzo por preparar los casos e incluso la seducción que ejerce el profesor. Sin embargo, aunque los análisis y las interpretaciones sean diferentes, el tono general de los comentarios es más o menos el mismo: todos expresan una cierta insatisfacción.

5. Un segundo análisis se hará a la luz de las enseñanzas de este libro, al principio del capítulo 6.
6. En este libro, el concepto de situación para nosotros es el relato o la narración del profesor sobre una dificultad pedagógica encontrada en su trabajo. A menudo toma la forma de algo personal, como una confidencia. Se diferencia del caso escolar, que es menos personalizado y suele presentar los problemas de una institución en su conjunto o en una de sus partes constitutivas (división, programa, departamento, servicio, etc.).

- Una personalidad compleja del profesor, tanto atractiva (competencia y fascinación) como poco atractiva (escasa implicación emocional y distanciamiento de los estudiantes).
- La falta de preparación de la clase por parte del profesor, que le hace sentirse inseguro y perder la confianza.
- La insuficiente preparación de los casos por parte de los estudiantes, lo que los condena a la no participación y al silencio.
- La falta de conciencia de Jaime Zorro sobre la distancia existente entre sus comentarios sobre el clima dentro de su grupo y las quejas de los estudiantes.

Este último punto es el que nos interesará en esta situación, y también en este libro: la incomprensión del profesor de lo que ocurre en su aula. Jaime Zorro está en peligro porque interpreta mal las situaciones a las que se enfrenta con sus estudiantes y no percibe las razones de su malestar.

1.2. La inteligencia situacional[7]

La inteligencia situacional puede definirse como la capacidad de un profesor para comprender las situaciones pedagógicas a las que se enfrenta, a los otros actores implicados en estas situaciones (principalmente, los estudiantes y los grupos en el aula, pero a veces también las autoridades de la institución educativa, el director del curso, los otros profesores, etc.) y a uno mismo. Dicho de otro modo, la inteligencia situacional es, al mismo tiempo, la inteligencia de las situaciones, la inteligencia de los demás actores implicados en esas situaciones y la inteligencia de uno mismo. Ayuda al profesor a identificar mejor los principales componentes e interrelaciones de una situación de enseñanza, a ampliar su campo de visión, a comprender mejor lo que está en juego para los demás actores

7. Esta sección se basa en el contenido del libro de Fiol et *al.* (2017), que se refiere a los comportamientos y actitudes de los directivos cuando se enfrentan a una situación compleja, mientras que aquí nos centraremos en los comportamientos de los profesores cuando están en el aula.

implicados, a entender mejor sus propias reacciones y a animarle a tomar decisiones pertinentes. Durante casi cuarenta años, nuestra observación de profesores de enseñanza superior en sus aulas y de los participantes en nuestros seminarios de microentrenamiento nos ha llevado a confirmar que la inteligencia situacional de los profesores es más bien escasa por dos razones: en primer lugar, por la gran complejidad de las situaciones que se viven en el aula; en segundo lugar, porque no están suficientemente formados para afrontarlas.

Utilizando el ejemplo de Jaime Zorro como ilustración, analicemos sucesivamente las gafas que los profesores han construido a lo largo del tiempo y con las que miran su mundo en el aula, los principales reflejos mentales que componen estas gafas, y que tienen efectos perversos en su comprensión de las situaciones, y su tendencia a desarrollar enfoques paradójicos paralizantes.

1.2.1.Las gafas del profesor

Ante una situación difícil en el aula (imposible de delimitar por su complejidad, pero representada a efectos pedagógicos por un gran espacio, esbozada en la figura 1.1), el profesor ha aprendido a dotarse de unas gafas para aprehenderla y a reforzar la óptica con el tiempo y la experiencia.

Estas gafas, que son filtros mentales o sesgos cognitivos (Kahneman, 2011), centran la atención del docente en una parte de la situación, pero le ciegan en otras (las partes rayadas). Cuanto más refuerza la óptica de sus gafas, más ve aquello a lo que es sensible y más refuerza su ceguera ante el resto de la situación. Es entonces cuando está en peligro: reaccionará según una visión estrecha de la situación, y no de acuerdo con una aprehensión más amplia de la esta.

Así, Jaime Zorro está firmemente convencido de esto:

- Un profesor de estrategia solo puede impartir su curso adecuadamente si tiene una larga y fructífera experiencia profesional.
- La estrategia es, ante todo, una materia práctica cuyos fundamentos teóricos siguen sin estar claros.

- Los estudiantes esperan que el profesor comparta sus actividades de consultoría con ellos.
- El programa del curso, con sus casos y modelos teóricos, es una camisa de fuerza tanto para el profesor como para los estudiantes, por lo que puede liberarse de él y liberar a los estudiantes.
- Un profesor de estrategia es ante todo un experto que ocupa el espacio, el tiempo y la palabra.

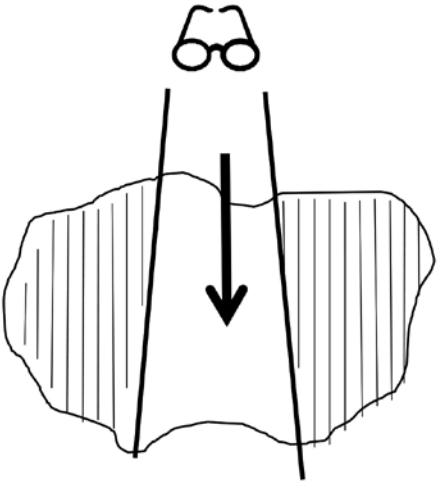


Figura 1.1. Las gafas del profesor.

Estos supuestos son los que constituyen, en gran medida, sus gafas y condicionan su visión del curso y del aula. Cuando el estudiante Benjamín le confiesa que ha pasado mucho tiempo preparando un caso y que no se ha tratado, esta reacción no entra en el ámbito de las gafas de Jaime Zorro; el profesor busca entonces una salida.

Las gafas de un profesor, que se ha forjado a través de las dificultades de la vida académica con sus éxitos y fracasos, están hechas, entre otras, de reflejos mentales, emociones[8] y paradojas.

8. Se hablará de las emociones en el capítulo 4.

1.2.2.Los reflejos mentales

Los reflejos mentales que conforman las gafas de una persona, identificados hasta ahora por De Geuser y Fiol (2003, 2005) son los siguientes:

- Centrarse en una parte de la situación y simplificarla en exceso.
- Un repliegue hacia las certezas que la persona ya no cuestiona.
- La mentalidad de solución, que consiste en dar una solución a un problema no identificado y que lleva a que el problema sea inducido por esta solución.
- Una defensa de la propia opinión con poca escucha de las diferentes opiniones de los otros actores de la situación.
- Juicios de valor generalmente negativos sobre, al menos, otro actor.
- Una parálisis de decisión que le impide reaccionar.
- Una búsqueda de consenso con los demás actores para tranquilizarse.
- Una huida hacia la acción rechazando toda reflexión previa y creyendo en el poder del movimiento.
- Un refugio en una actitud realista, invocando la realidad como una verdad ineludible.[9]

Aunque no desarrolle todos estos reflejos mentales a la vez, una persona que se enfrenta a una situación compleja siempre pone en juego algunos de estos para representarla y construirla a su manera; pero, por desgracia, no es consciente de ello. Tomemos el ejemplo de Jaime Zorro.

Centrarse en una parte de la situación

Para Jaime Zorro, un profesor de estrategia es un profesional que comparte su experiencia; es un narrador de actividades concretas.

9. Esta lista de reflejos mentales no es exhaustiva; desde entonces han surgido otros reflejos mentales, como, por ejemplo, el miedo al fracaso que lleva a la inacción o el pudor a revelarse ante los demás. Sin embargo, presenta los que más se han observado en nuestro trabajo de investigación-acción.

Por supuesto, ha leído el programa de estudios, ha identificado los temas de las diferentes sesiones y su secuencia, ha leído los casos, ha mirado los artículos y ha identificado todos los posibles vínculos con su propia práctica. Pero no es consciente de que esta preparación para el conocimiento está lejos de ser suficiente. Una vez que se ha apropiado del contenido del curso, todavía tiene que realizar un trabajo de preparación pedagógica que le permita pasar de ser un profesor que transmite conocimientos a ser un desarrollador del aprendizaje de los estudiantes. Está convencido de que cuanto más y mejor enseñe, más y mejor aprenderán los estudiantes. En ningún momento de su entrevista se preocupa por el aprendizaje de los estudiantes: su trabajo como profesor es enseñar, no hacer que aprendan. Al centrar su atención en la forma de enseñar, ignora por completo la esencia de su trabajo: la de estimular el interés de los estudiantes por su asignatura y lograr el aprendizaje deseado en sus estudiantes. La evaluación de los estudiantes no es un medio para comprobar su aprendizaje, sino un medio para afirmar su autoridad.

Aquí es donde tiene una visión muy simplificada y estrecha de su trabajo como profesor. Se enfrenta a una situación difícil de gestionar y tiene que hacerlo. Atrapado en la tensión entre la inquietante complejidad de las situaciones de formación y la simplificación imprescindible para su propia actividad docente, elige la segunda opción.

Un repliegue hacia las certezas

Todos los supuestos de Jaime Zorro, enunciados previamente sobre cómo dirigir un grupo de estudiantes en el aula, son certezas que no cuestiona y a las que se aferra. Le tranquilizan y justifican su modo de actuar. Además, tiene la firme convicción de que debe ser activo y útil, ocupar el centro del escenario, hablar mucho y atraer la atención de los estudiantes.

La mentalidad de solución

Jaime Zorro también tiene una mentalidad de solución: induce los problemas a través de las soluciones que quiere aplicar. Por ello quiere encontrar un método que obligue a los estudiantes a trabajar en los

casos en profundidad. ¿Por qué? Porque, según él, los estudiantes son perezosos y no preparan sus estudios de casos.

Pero no trata de entender por qué los estudiantes no lo hacen. Por lo que puede ocurrir lo siguuiente:

- No sabe crear situaciones que tengan sentido para los estudiantes y les estimulen a preparar sus casos prácticos.
- Es incapaz de dirigir una discusión de casos y, por tanto, desmoraliza a los estudiantes.
- No quiere o no tiene tiempo para invertir en el estudio del caso.
- Los casos impuestos no son apropiados porque son demasiado largos, antiguos, tediosos, inadecuados o incluso poco interesantes de leer y preparar.

La situación ofrece otros ejemplos de mentalidad de solución: por ejemplo, nuestro profesor tiene que hablar mucho para evitar los silencios, o comunicar los mensajes esenciales de los casos cuando los estudiantes no los dan.

Una huida hacia la acción

Jaime Zorro no trata de entender las razones de la escasa participación de los estudiantes y el poco interés que muestran algunos de ellos en su curso. No tiene la tentación de dedicar tiempo a reflexionar sobre las razones de su fracaso como profesor a tiempo parcial cuando ha acumulado tanta experiencia en su trabajo como asesor de estrategia. Se refugia en la acción, hablando cada vez más y escapando del silencio, culpando a los estudiantes de ser demasiado jóvenes, demasiado inexpertos o perezosos.

Los otros cuatro reflejos mentales parecen menos llamativos en la situación de nuestro profesor:

- Quedarse paralizado en la toma de decisiones –lo que probablemente se explique por la tendencia a huir de Jaime Zorro en la acción o por la falta de agilidad–.

- Manifestar juicios de valor generalmente negativos sobre algunos de los otros actores.
- Buscar un consenso de opiniones con los otros actores de la situación para tranquilizarse.
- Refugiarse en una actitud realista como si fuera una verdad absoluta –o incuestionable– que se impone a todos.

1.2.3. Las situaciones paradójicas de Jaime Zorro

Jaime Zorro vive algunas situaciones como paradójicas (Watzlawick, 1978), de las que no puede escapar:

- Saber que es imprescindible preparar su lección, pero no tener tiempo para hacerlo
- Estar dispuesto a compartir sus actividades de consultoría, pero no querer permitirse revelar la información que hay detrás.
- Involucrar a los estudiantes, pero querer ser protagonista para sentirse activo y útil.
- Desear dejar que hablen los estudiantes, pero tener pánico al silencio.

En conclusión, este capítulo de introducción a la inteligencia situacional en el aula se basa en una situación real. Seleccionada porque confronta los comentarios orales de un profesor y los de algunos de sus estudiantes, pone de manifiesto la discrepancia que a menudo existe entre los análisis que el profesor y sus estudiantes hacen respectivamente de las situaciones de enseñanza vividas conjuntamente. Nos permite introducir el concepto de inteligencia situacional en el aula, que puede definirse de dos maneras. Para el profesor es, al mismo tiempo, la inteligencia de las situaciones pedagógicas, la inteligencia de los estudiantes y la inteligencia de uno mismo para comprender mejor lo que ocurre en un proceso de aprendizaje-enseñanza. También es la capacidad de un profesor para desarrollar relaciones armoniosas con los diferentes componentes de su entorno de trabajo académico: el contenido del curso, los estudiantes y él mismo –los tres pivotes fundamentales–, pero también la tecnolo-

gía digital, las emociones, el tiempo, la incertidumbre, la duda, el conocimiento, la institución, el departamento al que pertenece el profesor, el nivel académico de los estudiantes y su cultura nacional, otros colegas de la docencia, etc. En esta segunda definición, el significado de «armonioso» no significa uniformidad de pensamiento, ni una mejor manera de hacer las cosas, sino un enriquecimiento a través de las similitudes y diferencias, y el reconocimiento de las oposiciones y complementariedades entre los polos que caracterizan a cada componente del entorno laboral. Por lo tanto, se recomienda que la relación con el contenido incluya tanto el aprendizaje teórico como el práctico, que la relación del formador con los estudiantes combine el aprendizaje dirigido por el profesor y el autónomo con respecto al profesor, o que la relación entre los propios estudiantes combine el aprendizaje individual y el colectivo.

El desarrollo de esta inteligencia situacional en un profesor, que va más allá de la inteligencia emocional definida por Goleman (2000, 2004) y de la inteligencia política defendida por Crozier y Friedberg (1987), se ve obstaculizado por las gafas, las emociones, las paradojas mentales y los filtros o sesgos cognitivos, con los que construye el mundo de su profesión como formador y el de su aula, y que le llevan a simplificar su visión hasta estrecharla. Le impiden ampliar su campo de visión y reforzar su agudeza cognitiva y emocional.

Hemos comprobado que a muchos profesores de ciencias sociales les resulta difícil desarrollar su inteligencia situacional en el aula. El propósito de este libro es ayudarles a tomar conciencia de los límites de su visión, a comprender mejor por qué sus sesiones de clase planificadas no salen como habían imaginado y a capacitarles para reforzar su inteligencia situacional en el aula.

ÍNDICE

Introducción 9

1. La inteligencia situacional en el aula 15
1.1. Una situación introductoria 15
1.1.1. Comentarios de Jaime Zorro 16
1.1.2. Comentarios de algunos estudiantes 18
1.1.3. Un primer análisis de la situación 20
1.2. La inteligencia situacional 21
1.2.1.Las gafas del profesor 22
1.2.2.Los reflejos mentales 24
Centrarse en una parte de la situación 24
Un repliegue hacia las certezas 25
La mentalidad de solución 25
Una huida hacia la acción 26
1.2.3. Las situaciones paradójicas de Jaime Zorro 27

2. Veinte propuestas pedagógicas 29

3. El enfoque tecnopedagógico 41
3.1 Algunos fundamentos del enfoque tecnopedagógico 41
3.1.1. La enseñanza es la concepción y la experimentación de situaciones de aprendizaje 41
3.1.2. Un proceso de enseñanza-aprendizaje puede dividirse en cuatro fases 44

3.1.3. La fase de definición del propósito es crucial . . . 46
Hitos de la definición del propósito . . . 46
El perfil mínimo de salida de cada estudiante . . . 47
El diagnóstico inicial . . . 51
3.1.4. La fase de estructuración es un espacio para la imaginación y la creatividad . . . 54
Métodos de enseñanza . . . 54
Dispositivos pedagógicos . . . 55
Los materiales . . . 56
3.1.5. La fase de evaluación está estrechamente vinculada a la fase de propósito . . . 56
Evaluación del aprendizaje de los estudiantes . . . 56
Evaluación de la enseñanza del profesor . . . 57
3.2. Situaciones problemáticas con su codificación tecnopedagógica . . . 60
3.2.1. La situación de Evita. «Mi lógica de enseñanza no es la misma que la lógica de aprendizaje de los estudiantes» . . . 60
Nuestros comentarios . . . 61
Nuestras recomendaciones . . . 62
3.2.2. La situación de Marianne, Rui y Karim. «Me pregunto cuál es mi estilo de enseñanza» . . . 63
Nuestros comentarios . . . 64
Nuestras recomendaciones . . . 66
3.2.3. La situación de Smita y de Bernard. «Me siento incómoda/o frente a un grupo heterogéneo» . . . 66
Nuestros comentarios . . . 67
Nuestras recomendaciones . . . 70
3.2.4. La situación de Walter. «Necesito seleccionar un guion pedagógico» . . . 71
Nuestros comentarios . . . 71
Nuestras recomendaciones . . . 73
3.2.5. La situación de Ava. «Tengo que transmitir mucho contenido en un tiempo limitado» . . . 74
Nuestros comentarios . . . 74
Nuestras recomendaciones . . . 75

3.2.6. La situación de Elaine. «Me gustaría asegurarme de que los supuestos que he planteado sobre los perfiles de entrada de mis estudiantes están bien fundados» ... 76
Nuestros comentarios ... 77
Nuestras recomendaciones ... 78
3.2.7. La situación de Jaime Zorro. «Me olvido de establecer las reglas del juego al principio de la lección» ... 79
Nuestros comentarios ... 79
Nuestras recomendaciones ... 80
3.2.8. La situación de David. «Me pregunto a qué aprendizaje hay que dar prioridad» ... 81
Nuestros comentarios ... 82
Nuestras recomendaciones ... 88

4. El enfoque psicopedagógico en su componente comportamental ... 91
4.1. Elementos que condicionan la comodidad o generan incomodidad para el profesor ... 93
4.2. Situaciones pedagógicas problemáticas con su codificación psicopedagógica ... 100
4.2.1. La situación de Bárbara. «Un estudiante lee un periódico en el aula. No lo soporto» ... 100
Nuestros comentarios ... 101
Nuestras recomendaciones ... 102
4.2.2. La situación de Priscilla. «Mis estudiantes envían sus correos electrónicos en clase» ... 103
Nuestros comentarios ... 104
Nuestras recomendaciones ... 105
4.2.3. La situación de Rachel. «En clase, uno de mis estudiantes me engañó» ... 106
Nuestros comentarios ... 107
Nuestras recomendaciones ... 110
4.2.4. La situación de Giovanni. «Me he enfrentado con algunas mujeres de mi grupo del MBA. Me denunciaron a la dirección» ... 110
Nuestros comentarios ... 111

Nuestras recomendaciones ... 113
4.2.5. La situación de Romuald. «No recibí el aplauso habitual» ... 114
Nuestros comentarios ... 116
Nuestras recomendaciones: ... 118
4.2.6. La situación de Josefina. «Para mí, los objetivos de cada sesión deben alcanzarse a toda costa» ... 119
Nuestros comentarios ... 120
Nuestras recomendaciones ... 122
4.2.7. La situación de Úrsula. «Mis estudiantes me valoran muy positivamente en mi país anglosajón, pero no tanto en un país latino» ... 122
Nuestros comentarios ... 123
Nuestras recomendaciones ... 124

5. Perspectivas clínicas de la relación pedagógica ... 127
5.1. Representaciones y fantasmas de los profesores ... 127
5.1.1. El fantasma de grupo ... 128
5.1.2. La representación gaussiana del grupo ... 128
5.1.3. El postulado del prerrequisito cognoscitivo ... 129
5.1.4. El fantasma igualitario ... 129
5.1.5. El fantasma del pelícano ... 130
5.1.6. El fantasma de lo absoluto ... 131
5.1.7. El fantasma del espejo ... 131
5.1.8. El fantasma de la castración ... 132
5.2. Interacción entre docente y estudiante ... 133
5.2.1. Cómo afrontar los silencios ... 133
5.2.2. Manipulación versus pedagogía de las diferencias ... 136
5.3. Situaciones problematicas con su decodificacion clinica ... 137
5.3.1. La situación de John. «Hago preguntas y no obtengo respuestas» ... 138
Comentarios ... 138
5.3.2. La situación de Raymond. «Mis estudiantes cuestionan el interés de un ejercicio» ... 140
Comentarios ... 141

5.3.3. La situación de Wu. «No tengo tiempo de hacer participar a mis estudiantes» 142
Comentarios 143
5.3.4. La situación de Robert. «Me temo no saber responder a una pregunta» 144
Comentarios 144
5.3.5. La situación de Karim. «Me gusta impresionar a mis estudiantes» 146
Comentarios 146

6. El enfoque sociopedagógico 149
6.1. La dificultad de conocer los perfiles de entrada del estudiantado 152
6.2. Situaciones problemáticas con su decodificación sociopedagógica 154
6.2.1. La situación de Renaud. «Tengo diferentes estilos de aprendizaje en dos grupos paralelos de estudiantes» 154
Cuestionario de estilos de aprendizaje de Kolb 156
El flujo del curso 159
Nuestros comentarios 160
Nuestras recomendaciones 161
6.2.2. La situación de Sophie. «Al preparar un curso, anticipé mal las expectativas de los estudiantes» 161
Nuestros comentarios 162
Nuestras recomendaciones 165
6.2.3. La situación de Erika. «Pasé por alto la ansiedad de mis estudiantes ante la incertidumbre» 166
Nuestros comentarios 167
Nuestras recomendaciones 169
6.2.4. La situación de Élodie. «Las suposiciones de un DRH sobre el clima de *management* en su empresa no se confirmaron» 170
Nuestros comentarios 172
Nuestras recomendaciones 174
6.2.5. La situación de William. «En un curso optativo, los perfiles de entrada de mis estudiantes son muy heterogéneos» 174

Nuestros comentarios ... 175
Nuestras recomendaciones ... 176

7. Una visión integrada de los tres enfoques ... 179
7.1. La situación de Jaime Zorro. «Me siento bastante solo entre mis estudiantes» ... 180
7.1.1. Nuestros comentarios ... 180
El enfoque tecnopedagógico ... 180
El enfoque psicopedagógico ... 184
El enfoque sociopedagógico ... 185
7.2. La situación de Rahul. «Me gustaría convertir una exposición magistral en una presentación participativa» ... 186
7.2.1. Nuestros comentarios ... 187
El enfoque tecnopedagógico ... 187
El enfoque psicopedagógico ... 190
El enfoque sociopedagógico ... 191
7.2.2. Nuestras recomendaciones ... 192
7.3. La situación de Nesim. «Me olvido de hacer que mis estudiantes trabajen en grupo» ... 193
7.3.1. Nuestros comentarios ... 193
El enfoque tecnopedagógico ... 193
El enfoque psicopedagógico ... 194
El enfoque sociopedagógico ... 194
7.3.2. Nuestras recomendaciones ... 195
7.4. La situación de Edwin. «Me parecía que mi curso era adecuado para todos los públicos» ... 196
7.4.1. Nuestros comentarios ... 199
El enfoque tecnopedagógico ... 199
El enfoque psicopedagógico ... 201
El enfoque sociopedagógico ... 202
7.4.2. Nuestras recomendaciones ... 203
7.5. La situación de Mickaël. «Debería haber sido más prudente con una solicitud de educación continua» ... 204
7.5.1. Nuestros comentarios ... 207
El enfoque tecnopedagógico ... 207

El enfoque psicopedagógico ... 208
El enfoque sociopedagógico ... 210
7.5.2. Nuestras recomendaciones ... 211
7.6. La situación de Gabriela. «Me da miedo el silencio en el aula» ... 212
7.6.1. Nuestros comentarios ... 212
El enfoque tecnopedagógico ... 212
El enfoque psicopedagógico ... 214
El enfoque sociopedagógico ... 215
7.6.2. Nuestras recomendaciones ... 215
7.7. La situación de Natacha. «Coanimar con otro profesor no es fácil» ... 216
7.7.1. Nuestros comentarios ... 217
El enfoque tecnopedagógico: las reglas del juego de la coanimación ... 217
El enfoque psicopedagógico; un grupo heterogéneo de estudiantes ... 219
El enfoque sociopedagógico: la elección de un curso coanimado por dos profesores que no se conocen ... 220
7.7.2. Nuestras recomendaciones ... 221

8. La inteligencia situacional en línea ... 223
8.1. Una tipología de cursos en línea ... 224
8.2. Los retos de impartir un curso en línea ... 225
8.2.1. La visión tecnopedagógica ... 226
8.2.2. La visión sociopedagógica ... 228
8.2.3 La visión psicopedagógica ... 229
8.3. Situaciones difíciles de *e-learning* ... 233
8.3.1. La situación de Connie. «Mis estudiantes se quejan de que no interactúan lo suficiente entre ellos» ... 233
Nuestros comentarios ... 234
Nuestras recomendaciones ... 236
8.3.2. La situación de Adrián. «Mis estudiantes requieren una atención constante que yo no puedo darles» ... 236
Nuestros comentarios ... 237
Nuestras recomendaciones ... 239

8.3.3. La situación de Sonji. «Mis estudiantes se esconden detrás de pantallas negras» 239
Nuestros comentarios 240
Nuestras recomendaciones 241
8.3.4. La situación de Claire. «Imparto un curso híbrido en cuatro campus simultáneamente y muchos estudiantes se quejan» 242
Nuestros comentarios 242
Nuestras recomendaciones 245
8.3.5. La situación de Jonás. «He puesto en marcha un foro de noticias de prensa en línea y mis estudiantes no participan» 245
Nuestros comentarios 246
Nuestras recomendaciones 249
8.4. Puntos de acción para el éxito de un curso en línea 250
8.4.1. Diseñar el curso como un curso a distancia en línea 250
8.4.2. Interactuar con los estudiantes y crear las condiciones para que interactúen entre ellos 251
8.4.3. Dar una retroalimentación frecuente y regular a los estudiantes 252
8.4.4. Organizar las evaluaciones del aprendizaje entre iguales 253

Conclusión 255

Bibliografía 259

Si desea más información o adquirir el libro diríjase a:

www.octaedro.com

COLECCIÓN
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

ÚLTIMOS TÍTULOS PUBLICADOS

Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad
Laura Rubio, Anna Escofet (coords.)

El trabajo en equipo interdisciplinar en la universidad con estudiantes de diferentes titulaciones del ámbito educativo
Susana Aránega (coord.)

Compartir docencia en la Universidad
Fernando Hernández y Hernández,
Fernando Herraiz García (coords.)

El portafolio digital en la docencia universitaria
Joan-Tomàs Pujolà (ed.)

Planificación de la docencia universitaria
Artur Parcerisa Aran (coord.)

El arte de presentar en público en la universidad
Carme Hernández-Escolano,
Montserrat Alguacil de Nicolàs (eds.)

Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad
Coral Elizondo Carmona

Manual de docencia universitaria
Max Turull Rubinat (coord.)

Educar con sentido transformador en la universidad
Pablo Rivera-Vargas, Raquel Miño-Puigcercós,
Ezequiel Passeron (coords.)

Bienvenidos a la universidad
Francisco Esteban Bara

Mejorar las prácticas de maestro: un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre la escuela y la universidad
Teresa Mauri, Javier Onrubia, Rosa Colomina (eds.)

Recursos educativos abiertos
Gema Santos-Hermosa, Ernest Abadal Falgueras

Escribir en la Universidad española: entre la realidad y el deseo
Montserrat Castelló, Núria Castells (eds.)

Competencia de aprender a aprender y autorregulación en la universidad
Laia Lluch, Nati Cabrera (coords.)

La inteligencia situacional en la formación de adultos

Analizando situaciones de aprendizaje para formadores en ciencias sociales

Este libro quiere ayudar al profesorado –ya sean profesores a tiempo completo, profesionales colaboradores, directivos invitados o estudiantes de doctorado– a identificar y comprender mejor las problemáticas que pueden surgir en el ejercicio de su actividad docente, y a desarrollar su inteligencia situacional en la formación de adultos.

Fomentando una estrecha relación entre teoría y práctica, entre reflexión y acción, este libro desarrolla cuatro enfoques de la pedagogía: la tecnopedagogía, la psicopedagogía comportamental, la psicopedagía clínica y la sociopedagogía. Decodifica cerca de cuarenta situaciones problemáticas reales de formación recopiladas en diversos países, compartidas y analizadas por profesores con experiencia contrastada en la formación de adultos.

Con el enfoque de la inteligencia situacional, se invita al profesorado a comprender mejor los diversos elementos que entran en juego en toda situación de formación, a identificar los intereses de los diferentes actores implicados y a explorar posibles respuestas. Entendiendo la enseñanza como el diseño y la experimentación de situaciones de aprendizaje, se quiere resaltar la importancia de la creatividad y de la innovación en la formación de adultos.

Michel Fiol. Profesor emérito de control de gestión en HEC Paris. Ha sido cofundador de los cursos de formación de formadores en HEC y director del *International Teachers Programme*.

Marcel Planellas. Profesor de estrategia en Esade Business School (Universidad Ramon Llull). Ha impartido cursos de formación de formadores en Esade y en América Latina.

Carolina Serrano. Profesora asociada de liderazgo en IAE Aix-Marseille Graduate School of Management. Ha sido directora del programa *International Teachers Programme*.

Kristine De Valk. Profesora de marketing en HEC Paris y decana de los programas de grado. Ha sido directora del programa *International Teachers Programme*.

Octaedro

IDP Institut de Desenvolupament Professional

ice

ISBN 978-84-19900-58-6