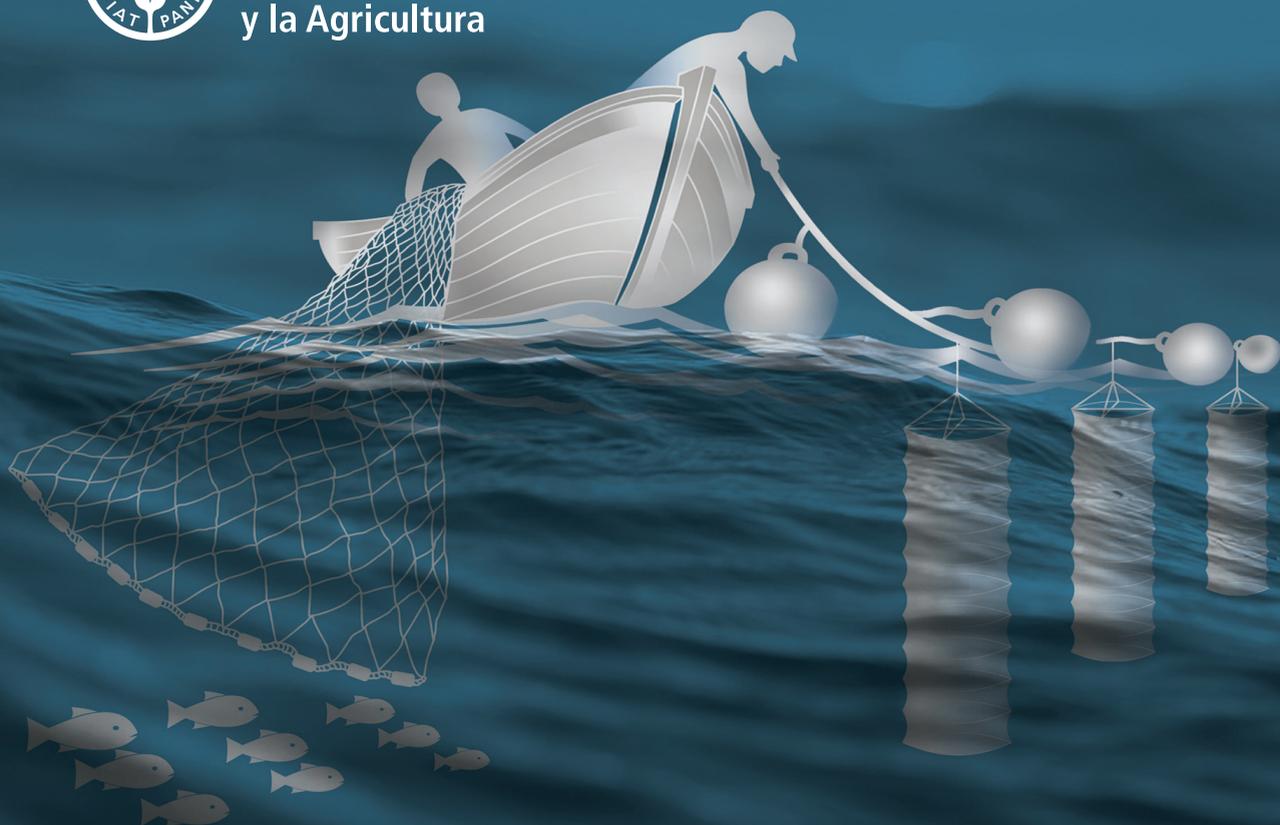




Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura



MANUAL

Cambio climático

Guía para el facilitador del aprendizaje

Proyecto: Fortalecimiento de la capacidad de adaptación en el sector pesquero y acuícola chileno al cambio climático

Edición revisada



MANUAL

Cambio climático

Guía para el facilitador del aprendizaje

Proyecto: Fortalecimiento de la capacidad de adaptación en el sector pesquero y acuícola chileno al cambio climático

Editado por

Carlos Tapia Jopia

Centro de Estudios de Sistemas Sociales

Coquimbo, Chile

**ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA ALIMENTACIÓN Y LA AGRICULTURA
Y**

CENTRO DE ESTUDIOS DE SISTEMAS SOCIALES

Santiago de Chile, 2021

Cita requerida:

FAO y CESSO. 2021. *Cambio climático - Guía para el facilitador del aprendizaje - Edición revisada*. Santiago de Chile. <https://doi.org/10.4060/cb3574es>

Las denominaciones empleadas en este producto informativo y la forma en que aparecen presentados los datos que contiene no implican, por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), juicio alguno sobre la condición jurídica o nivel de desarrollo de países, territorios, ciudades o zonas, ni sobre sus autoridades, ni respecto de la demarcación de sus fronteras o límites. La mención de empresas o productos de fabricantes en particular, estén o no patentados, no implica que la FAO los apruebe o recomiende de preferencia a otros de naturaleza similar que no se mencionan.

Las opiniones expresadas en este producto informativo son las de su(s) autor(es), y no reflejan necesariamente los puntos de vista o políticas de la FAO.

© FAO, 2019 [Primera edición, impresa]

ISBN 978-92-5-134033-2 [FAO]

© FAO, 2021



Algunos derechos reservados. Esta obra se distribuye bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Organizaciones intergubernamentales (CC BY-NC-SA 3.0 IGO; <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo/deed.es>).

De acuerdo con las condiciones de la licencia, se permite copiar, redistribuir y adaptar la obra para fines no comerciales, siempre que se cite correctamente, como se indica a continuación. En ningún uso que se haga de esta obra debe darse a entender que la FAO refrenda una organización, productos o servicios específicos. No está permitido utilizar el logotipo de la FAO. En caso de adaptación, debe concederse a la obra resultante la misma licencia o una licencia equivalente de Creative Commons. Si la obra se traduce, debe añadirse el siguiente descargo de responsabilidad junto a la referencia requerida: "La presente traducción no es obra de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). La FAO no se hace responsable del contenido ni de la exactitud de la traducción. La edición original en [idioma] será el texto autorizado".

Todo litigio que surja en el marco de la licencia y no pueda resolverse de forma amistosa se resolverá a través de mediación y arbitraje según lo dispuesto en el artículo 8 de la licencia, a no ser que se disponga lo contrario en el presente documento. Las reglas de mediación vigentes serán el reglamento de mediación de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual <http://www.wipo.int/amc/en/mediation/rules> y todo arbitraje se llevará a cabo de manera conforme al reglamento de arbitraje de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil Internacional (CNUDMI).

Materiales de terceros. Si se desea reutilizar material contenido en esta obra que sea propiedad de terceros, por ejemplo, cuadros, gráficos o imágenes, corresponde al usuario determinar si se necesita autorización para tal reutilización y obtener la autorización del titular del derecho de autor. El riesgo de que se deriven reclamaciones de la infracción de los derechos de uso de un elemento que sea propiedad de terceros recae exclusivamente sobre el usuario.

Ventas, derechos y licencias. Los productos informativos de la FAO están disponibles en la página web de la Organización (<http://www.fao.org/publications/es>) y pueden adquirirse dirigiéndose a publications-sales@fao.org. Las solicitudes de uso comercial deben enviarse a través de la siguiente página web: www.fao.org/contact-us/licence-request. Las consultas sobre derechos y licencias deben remitirse a: copyright@fao.org.

Resumen

Un factor central para el éxito del programa de formación –cuyos contenidos se desarrollan en el “Manual práctico para la pesca artesanal y la acuicultura a pequeña escala”– será la facilitación del proceso de aprendizaje, por lo cual es recomendando desarrollar un proceso guiado por un equipo de, al menos, dos profesionales.

Estos facilitadores del aprendizaje deben poseer las competencias necesarias para ejecutar este programa con adultos, lo que implica contar con habilidades que les permitan posicionarse no como meros transmisores de conocimiento, sino como agentes de cambio, capaces de movilizar el conocimiento y experiencia de quienes participen en la capacitación, integrándolos como parte del abanico de nuevos conocimientos que serán abordados en las diversas sesiones. Para ello, los facilitadores del aprendizaje deberán generar un ambiente de simetría y reciprocidad, distinto a la formación escolar tradicional, donde prima una estructura jerárquica y asimétrica.

Además, este proceso de formación deberá considerar el contexto de las personas que serán parte de ella, para lo cual se deberán realizar acciones previas tales como la realización de un análisis de actores, la recopilación y sistematización de información para adecuar los contenidos a la realidad local, y la selección de ejemplos pertinentes al territorio.

En este contexto, esta guía contiene los fundamentos teóricos y las orientaciones pedagógicas necesarias para apoyar el rol de los facilitadores del aprendizaje que ejecuten este programa de capacitación dirigido a comunidades de pescadores artesanales y acuicultores a pequeña escala. Incluye, además, las presentaciones en formato PowerPoint para las diversas sesiones, las cuales contienen el contenido base que deberá ser adecuado a la realidad local de estas comunidades.

En consecuencia, el desarrollo del programa implicará la formación de facilitadores del aprendizaje andragógico como un requisito previo al inicio de las sesiones, buscando disponer de las capacidades suficientes para ejecutar el programa de una manera que permita fortalecer la capacidad de adaptación de pescadores artesanales y acuicultores a pequeña escala.

La presente Guía entrega los fundamentos teóricos y las orientaciones pedagógicas necesarias para apoyar el rol de los facilitadores que ejecuten el programa de capacitación contenido en el Manual. Trabajados en conjunto, ambos materiales buscan ser una contribución al proceso de adaptación de las comunidades costeras de América Latina, el Caribe, y en otras regiones.



©Carlos Tapia Jopia

Caleta Riquelme, región de Tarapacá

Índice

Resumen	iii
Agradecimientos	vii
1. Introducción	1
2. Características de un facilitador del aprendizaje andragógico	3
3. Guía de facilitador del aprendizaje andragógico	7
3.1 Acciones principales que debe realizar el facilitador	10
3.1.1 <i>Movilizar los conocimientos disponibles</i>	10
3.1.2 <i>Estimular el trabajo grupal</i>	10
3.1.3 <i>Dinamizar el trabajo grupal</i>	11
3.1.4 <i>Tareas básicas del facilitador</i>	11
3.2 Elementos claves para una buena facilitación	12
3.2.1 <i>Comunicación efectiva</i>	12
3.2.1.1 <i>Confrontar al participante y el asunto de la discusión</i>	12
3.2.1.2 <i>Dirigir toda la atención al participante y mantener su atención</i>	13
3.2.1.3 <i>Unir comunicación e intención</i>	13
3.2.1.4 <i>Duplicar el mensaje transmitido</i>	14
3.2.1.5 <i>Confirmación la recepción y comprensión del mensaje o concepto</i>	14
3.2.1.6 <i>Retroalimentación</i>	14
4. Acciones previas al inicio de un proceso de formación	17
4.1 Recopilación y sistematización de información pertinente a los objetivos del programa de formación	17
4.2 Acercamiento al territorio	18
4.3 Identificación, análisis y selección de participantes (actores)	18
4.3.1 <i>Marco teórico del análisis de actores</i>	19
4.3.1.1 <i>Teoría de stakeholder</i>	19
4.3.1.2 <i>Teoría Actor-Red (Actor-Network Theory: ANT)</i>	20
4.3.1.3 <i>Teoría de relaciones sociales</i>	22
4.3.2 Técnicas para el análisis de actores	24
4.3.2.1 <i>Técnicas para la identificación de actores</i>	24
4.3.2.2 <i>Técnicas para la selección de actores</i>	26
4.3.2.3 <i>Técnicas para el análisis de actores: Análisis Social CLIP</i>	29
5. Preparación de las sesiones	35
5.1 Sesiones 1 y 2	35
5.2 Sesiones 3 y 4	35
5.3 Sesiones 5 y 6	36
5.4 Sesiones 7 y 8	36
5.5 Sesiones 9 y 10	37
6. Selección de monitores	39
Referencias	41

Cuadros

1. Relación de las condiciones de aprendizaje y los principios de enseñanza de la andragogía, según Knowles (1980). 6

Figuras

1. Representación gráfica de los actores posicionados en el Arco Iris (Chevalier & Buckles, 2011). 27
2. Esquema que muestra una adaptación de la técnica utilizando otras categorías de clasificación (Chevalier & Buckles, 2011). 28
3. Modelo de tarjeta de perfil de actor que se debe utilizar en esta técnica (Chevalier & Buckles, 2011). 30
4. Representación gráfica de un Análisis Social CLIP (Chevalier & Buckles, 2011). 32

Agradecimientos

Guía elaborada en el marco de proyecto "Fortalecimiento de la Capacidad de Adaptación en el Sector Pesquero y Acuícola Chileno al Cambio Climático", el cual es ejecutado por la Subsecretaría de Pesca y Acuicultura (SUBPESCA) y el Ministerio del Medio Ambiente (MMA), e implementado por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), con financiamiento del Fondo para el Medio Ambiente Mundial (GEF, por su sigla en inglés). Este se está implementando en cuatro caletas piloto: Riquelme (Tarapacá), Tongoy (Coquimbo), Coliumo (Biobío) y El Manzano-Hualaihué (Los Lagos).

El desarrollo de esta guía contó como insumo el trabajo desarrollado en la preparación y ejecución de cada una de las 10 sesiones de capacitación, donde se agradece el trabajo de los relatores: Andrea Scheinost, Javier Chávez, Alfredo Flores y Sergio Calderón de CESSO; y Carlos González y Manira Matamala de INPESCA; la participación de Sergio Núñez, Roberto San Martín y Héctor Medina de INPESCA en las jornadas de trabajo para el diseño de las sesiones de capacitación; y el apoyo logístico de Flor Tapia.

El diseño original de esta guía y su edición estuvo a cargo de Soledad Amenábar, junto a Carlos Tapia quien además contribuyó con las fotografías incluidas en esta guía.

Un especial agradecimiento para las pescadoras y pescadores artesanales de las caletas Riquelme, Tongoy, Coliumo y El Manzano-Hualaihué, que participaron tanto en la fase inicial de diagnóstico como en la ejecución del programa, retroalimentando el proceso.

Además, se agradece la revisión realizada por Laura Naranjo Báez, Alessandro Lovatelli y Félix Inostroza de FAO y Gustavo San Martín, de SUBPESCA; y la colaboración de los coordinadores de FAO en cada una de las regiones, Marcelo Pavez, Marcelina Novoa, Alberto Fuentes, Cristian Vásquez y Cecilia Godoy.

Finalmente, un agradecimiento a Rodrigo Martínez y Bárbara Castro por los últimos cambios al diseño y a José Aguilar-Manjarrez, Cristina Veiga y Radhika Gopali de FAO por su apoyo con la supervisión de la Guía para su inclusión en el Repositorio de Documentos de la FAO.



© Jorge López

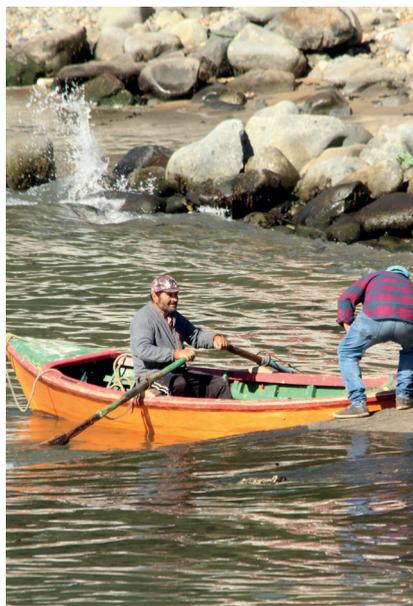
Caleta El Manzano – Hualaihué, región de Los Lagos

1. Introducción

Esta guía está dirigida para quienes cumplan el rol de facilitación del aprendizaje en la ejecución del programa de capacitación elaborado para pescadores artesanales y acuicultores a pequeña escala, en el marco del proyecto FAO Lic 06-2018 "Fortalecimiento de la capacidad de adaptación en el sector pesquero y acuícola chileno al cambio climático", la que es complementaria al manual del participante (estudiante) denominado: "Cambio climático. Manual práctico para la pesca artesanal y la acuicultura a pequeña escala"; y a las presentaciones base de cada una de las 10 sesiones que considera este programa de capacitación, las que son entregadas en formato PowerPoint en una unidad de USB junto con esta guía.

El programa considera 10 sesiones de 4 horas de duración, en las que se abordan tres ámbitos: Conceptos del cambio climático, Riesgos del cambio climático y Adaptación al cambio climático, los cuales requieren ser ejecutados utilizando estrategias de enseñanza-aprendizaje para adultos basados en la andragogía, la facilitación de procesos grupales y el aprendizaje basado en problemas.

*En esta guía, adoptando lo que plantea Knowles (Knowles, s.f.; Sánchez, 2015), no se utiliza el concepto de "profesor" para señalar a quien cumple el rol de "profesor" o "docente" que ejecuta el programa, sino que se utiliza el concepto de **facilitador del aprendizaje** o simplemente **facilitador**, y en relación con la evaluación, se utiliza el concepto de evaluación auténtica (Condemarin, 2000), que corresponde a un enfoque pedagógico que postula principios y estrategias de evaluación que se traducen en una forma distinta de interacción formador-alumno y en técnicas distintas de evaluación en comparación con las tradicionales (Brooks, 1993).*



©Carlos Tapia Jopia

Caleta Coliumo, región del Biobío

**Manual práctico para
la pesca artesanal y la
acuicultura a pequeña escala**

**Guía para el
facilitador del
aprendizaje**



©Carlos Tapia Jopia

Caleta Riquelme, región de Tarapacá



2. Características de un facilitador del aprendizaje andragógico

Un facilitador del aprendizaje andragógico, tal como lo indica Knowles (1980) es un agente de cambio y no un mero transmisor de conocimientos. En este contexto, la relación entre formador-alumno, se caracteriza por la simetría y la reciprocidad, en contraste a la asimetría y estructura jerárquica de la educación tradicional.

Rogers (1969) enumera las características de un facilitador del aprendizaje, destacando a continuación las más relevantes:

1. El facilitador es capaz de generar un ambiente de confianza en el espacio de aprendizaje, actuando de manera coherente a este propósito y realizando acciones tendientes a crear un estado de ánimo apropiado para la experiencia de aprendizaje.
2. El facilitador es capaz de instalar un ambiente de libertad, que ayude a clarificar o hacer emerger los objetivos de aprendizaje de los participantes, sin temer que surjan aspectos no planificados, promoviendo que digan lo que les gustaría hacer, ayudando a generar un ambiente adecuado para el aprendizaje.
3. El facilitador se adecua a los requerimientos de los alumnos para lograr un aprendizaje significativo; adaptándose a una diversidad de opciones donde algunos alumnos podrán requerir ser guiados, con un mayor apoyo, y otros tal vez requieran una mayor libertad y autonomía.
4. El facilitador debe disponer de una variada fuente de recursos para el aprendizaje, que deben estar accesibles para los alumnos. Entre estos recursos, se tiene: documentos, materiales, apoyo audio visual, excursiones, entre otros.
5. El facilitador en sí mismo es un recurso para el aprendizaje, quien se pone a disposición como un consejero, guía, asesor, persona con experiencia en el campo, entre otros.
6. El facilitador está atento a los aspectos emocionales y motivacionales de cada persona y del grupo.
7. El facilitador es capaz de incorporarse al grupo como un alumno más, un alumno participante, expresando sus puntos de vista al igual que los demás participantes.

Por otro lado, Tough (1971) describe al facilitador, generando 5 grupos de características:

- i. **Características de relación afectiva con los alumnos.** El facilitador es cálido y cariñoso, le importa la persona y su proyecto o problema, y lo toma en serio. Está dispuesto a destinar tiempo a ayudar, además de reconocer y aprobar los avances y aciertos. Esto genera un ambiente donde el alumno se siente con la libertad de acercarse al facilitador, hablarle y consultar sin temor.
- ii. **Características que reconocen la capacidad de los alumnos.** El facilitador reconoce la capacidad de los alumnos para planificar y gestionar su aprendizaje y no coharta en ellos la libertad y el control sobre sus decisiones.
- iii. **Características relacionadas con la capacidad de generar diálogo con los alumnos.** El facilitador escucha con atención y se comunica en forma adecuada con los alumnos, para responder a sus necesidades.
- iv. **Características relacionadas con la motivación por ayudar.** El facilitador está atento a servir y ayudar a los alumnos, motivado por su afecto y genuino interés por colaborar con los demás, lo cual realiza de forma desinteresada.
- v. **Características relacionadas con la apertura al aprendizaje y el crecimiento continuo.** El facilitador encuentra en su rol de formador, un espacio de continuo y valioso aprendizaje, no teme a reconocer ignorancia, más bien está en una permanente disposición al aprendizaje.



©Carlos Tapia Jopia

Canal de Chacao, región de Los Lagos

Además, el facilitador debe disponer de ciertas habilidades que Wlodkowsky (2008) las agrupa en cuatro categorías:

- i. **Pericia:** se refiere a lo que sabe hacer el facilitador a un nivel tal que está en condiciones de ponerlo a disposición de otros (los alumnos) a través de un proceso de facilitación del aprendizaje. En este sentido, es capaz de diseñar este proceso de formación de manera adecuada.
- ii. **Empatía:** se refiere a la capacidad de percibir las necesidades, expectativas y limitaciones de los alumnos, así como aspectos emocionales y estados de ánimo, adaptándose a estas condiciones, teniendo siempre en consideración estos aspectos durante la ejecución del proceso de formación.
- iii. **Entusiasmo:** se refiere a la capacidad del facilitador de generar entusiasmo y motivación, expresando su compromiso con el proceso de formación a través de sus emociones, estado de ánimo, lenguaje y energía, debiendo ser consciente de ellas, requiriendo estar en una permanente autoobservación.
- iv. **Claridad:** se refiere a la capacidad de construir mensajes claros y utilizar técnicas de facilitación para verificar que la comprensión de cada alumno ocurre, teniendo siempre en consideración que cada persona es un observador único que vive en mundos interpretativos (Echeverría, 1995). Esta habilidad incluye la organización del proceso formativo, que tiene relación con el diseño del mismo.

En el Cuadro 1, se transcriben las relaciones que hace Knowles (1980) entre las condiciones de aprendizaje o situaciones propias de la educación andragógica con las funciones y comportamiento adecuado del facilitador.



CUADRO 1

Relación de las condiciones de aprendizaje y los principios de enseñanza de la andragogía, según Knowles (1980)

CONDICIONES DE APRENDIZAJE	PRINCIPIOS DE ENSEÑANZA
Los alumnos sienten una necesidad de aprender.	El “facilitador del aprendizaje” presenta a los estudiantes nuevas posibilidades de autorrealización.
	El “facilitador del aprendizaje” ayuda a cada estudiante a clarificar sus propias aspiraciones para mejorar su desempeño.
	El “facilitador del aprendizaje” ayuda a cada estudiante a diagnosticar el desajuste entre su aspiración y su presente nivel de rendimiento.
	El “facilitador del aprendizaje” ayuda a los estudiantes a identificar problemas en su vida que experimentan a causa de su falta de competencia.
El entorno de aprendizaje se caracteriza por un confort físico, confianza y respeto mutuos, libertad de expresión, amabilidad mutua y aceptación de las diferencias.	El “facilitador del aprendizaje” proporciona condiciones físicas confortables y que propicien la interacción.
	El “facilitador del aprendizaje” acepta a cada estudiante como una persona valiosa y respeta sus sentimientos y sus ideas.
	El “facilitador del aprendizaje” procura construir relaciones personales de mutua confianza y amabilidad entre los estudiantes fomentando actividades cooperativas y evitando juicios.
	El “facilitador del aprendizaje” expone sus propios sentimientos y aporta sus recursos como un compañero en un espíritu de curiosidad común.
Los alumnos perciben los objetivos de una experiencia de aprendizaje como sus objetivos.	El “facilitador del aprendizaje” involucra a los estudiantes en un proceso recíproco de formulación de objetivos de aprendizaje en el que las necesidades de los estudiantes, la institución, el “facilitador del aprendizaje” y la sociedad son tenidos en cuenta.
Los alumnos aceptan compartir la responsabilidad de planificación y funcionamiento de la experiencia de aprendizaje y, por tanto, se sienten comprometidos con ella.	El “facilitador del aprendizaje” comparte su pensamiento acerca de las opciones disponibles en el diseño de experiencias de aprendizaje y de la selección de materiales y métodos e involucra a los estudiantes en la decisión sobre estas opciones de forma conjunta.
Los alumnos participan activamente en el proceso de aprendizaje.	El “facilitador del aprendizaje” ayuda a los estudiantes a organizarse (proyectos en grupo, equipos de enseñanza/aprendizaje, estudio independiente, etc.) para compartir la responsabilidad en el proceso de investigación común.
El proceso de aprendizaje se relaciona y hace uso de la experiencia de los estudiantes.	Experiencias como recursos de aprendizaje a través del uso de técnicas como la discusión, role playing, estudio de caso, etc.
	El “facilitador del aprendizaje” adapta la presentación de sus propios recursos a los niveles de experiencia del estudiante particular.
Los estudiantes sienten que progresan hacia sus metas.	El “facilitador del aprendizaje” ayuda a los estudiantes a aplicar el nuevo aprendizaje a su experiencia y, por tanto, a hacer los aprendizajes más significativos e integrados.
	El “facilitador del aprendizaje” implica a los estudiantes en el desarrollo y aplicación de criterios mutuamente aceptados de evaluación de los objetivos de aprendizaje.
	El “facilitador del aprendizaje” ayuda a los estudiantes a desarrollar y aplicar procedimientos para la autoevaluación.

Transcripción realizada desde Sánchez (2015).

3. Guía de facilitador del aprendizaje andragógico

Este capítulo se construye en base a las recomendaciones incluidas en el **Manual del Facilitador: Base para la Facilitación de Procesos Grupales** (Tapia, 2012), desde donde se extraen aspectos fundamentales para el rol del facilitador del aprendizaje.

La función central del facilitador es diseñar las acciones de formación, considerando en este proceso el trabajo colaborativo, facilitando el diálogo entre los diversos participantes, de tal forma de que el conocimiento emerja como un proceso reflexivo que se conecte con las propias experiencias de los estudiantes, generando un aprendizaje significativo. En este contexto, el facilitador debe considerar en el diseño la participación activa de los alumnos, con el propósito de construir en conjunto las soluciones, respuestas, explicaciones, u otros que se requieran.

El diseño del proceso de formación se debe realizar en estrecho contacto con quienes participarán como estudiantes, conectándolo con sus intereses, contexto, entorno y vivencias. El diseño incluye la definición de objetivos de aprendizaje, en función del conocimiento de participantes, la definición de los contenidos, los medios didácticos, así como la identificación y selección de las técnicas, dinámicas y/o herramientas que se ocuparán, determinando la secuencia de las mismas.

Luego, el facilitador debe poner en práctica el diseño construido. El diseño puede ser adaptado si es necesario, lo cual deberá ser decidido por el facilitador, recurriendo a su experiencia. En estos casos, se puede adecuar el diseño en conjunto con los participantes (estudiantes).

El facilitador debe ser un experto en comunicación, para lo cual deberá contar con un conjunto de conocimientos, tales como distinciones del lenguaje y diseño de conversaciones (Echeverría, 1995), naturaleza del observador (Maturana, 1988), educación de adultos, basados en andragogía (Knowles, 1980; Sánchez, 2015; Rogers, 1969; Knowles, s.f.; Tough, 1971; Wlodkowsky, 2008), moderación de procesos grupales (Tapia, 2012), entre otros.

Ante una inquietud, desafío y/o problema, el facilitador es un ayudante metodológico, siendo un catalizador de las diversas ideas que se plantean en un grupo. El facilitador pone a disposición de los participantes su conocimiento y experiencia en el trabajo con grupos.

El facilitador debe introducir las reglas que regirán el proceso de aprendizaje. Para esto, debe considerar el tipo de audiencia y conforme a su composición definir si es necesario utilizar alguna metodología específica. Es recomendable, que en la definición de las reglas, el facilitador involucre a los participantes. Esto facilita la tarea del facilitador, ya que algunas reglas que pueden resultar molestas o ser impopulares si son impuestas, son mejor aceptadas cuando son ellos mismos quienes las definen y acuerdan.

Dentro de estas reglas tenemos:

1. sólo habla uno a la vez,
2. las intervenciones son breves y en directa relación con el tema,
3. toda opinión es válida, cada uno de los participantes es un legítimo otro, por lo tanto no se debe trivializar ninguna intervención,
4. todo conocimiento es válido, tanto el formal como el tradicional,
5. todos los participantes son expertos en su materia, la calidad de experto la da la experiencia y no sólo la tenencia de títulos o certificados,
6. los celulares se deben mantener apagados o en modo silencio, y si se necesita responder algún llamado, se debe salir de la sala donde se está realizando el trabajo,
7. se debe evitar los diálogos, cualquier comentario se debe plantear al plenario completo, ya que es posible que aspectos importantes no sean escuchados y compartidos por todos, y
8. se debe establecer un compromiso con la puntualidad y cumplimiento de los horarios definidos.

El facilitador, junto al grupo de trabajo, podrá definir otras reglas, incluyendo las consecuencias de su incumplimiento. En este sentido, se pueden definir algunas penitencias entretenidas, que incentiven a cumplir los acuerdos. Estos elementos deben ser evaluados por el facilitador, en función de las características del grupo, de tal modo de evitar que estos elementos generen efectos contrarios, tal como inhibición o incomodidad en los participantes.

El facilitador no es un jefe que ordena que es lo que se debe hacer, o un director que sabe siempre cuál es el camino a seguir, no es un maestro que lo sabe todo, no es dueño de la verdad (recordemos que cada uno de nosotros es un observador distinto que vive en mundos interpretativos con la imposibilidad de describir las cosas cuanto tal). Pero sí es quien tiene toda la autoridad para moderar en el grupo. La autoridad puede ser atribuida en forma implícita, sin necesidad de explicitarlo; no obstante, si la audiencia se percibe compleja es conveniente que el facilitador pida a los participantes que le den la autoridad de facilitar el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, diciendo lo siguiente "... en el trabajo que vamos a desarrollar yo tendré a cargo el proceso de aprendizaje ¿Ustedes me dan la autoridad para hacerlo?".

El facilitador es un especialista en mejorar la comunicación humana. Moviliza los conocimientos que poseen los participantes, a través de preguntas o trabajos grupales. Las preguntas deben ser abiertas y no cerradas. Es decir, las preguntas no pueden tener como respuestas posibles un SI o un NO; sino que deben ser preguntas que inviten a explayarse y abran conversaciones. Es decir, el facilitador es un experto en hacer preguntas que permitan que el conocimiento emerja como un proceso posibilitado por la reflexión gatillada por los aportes hechos por los estudiantes y los medios didácticos seleccionados por el facilitador.

Además, el facilitador debe favorecer el intercambio de conocimiento e información, y debe conducir la solución de conflictos que se generen en el curso de los debates. Debe definir las técnicas y métodos que se ocuparán para las diversas sesiones, ya sea para trabajos en plenaria como para trabajos grupales o individuales.

El facilitador no debe emitir juicios de valor sobre las opiniones o conductas de los participantes. Durante el proceso de formación no existe para el facilitador lo bueno o lo malo, lo correcto o lo incorrecto, lo verdadero o lo falso. No obstante, el facilitador, deberá generar las conversaciones necesarias para reflexionar sobre ciertas situaciones que se den en el proceso de aprendizaje para lograr los objetivos de aprendizaje.

El facilitador debe adoptar una actitud cuestionadora (esto es, plantear preguntas, cuestionar, plantear interrogantes, NO criticar lo dicho) y no una pretenciosa o arrogante, debe promover el diálogo, enunciando preguntas al grupo, de tal modo de facilitar la construcción colaborativa de conocimiento a partir de la interacción de todos los participantes.

©Carlos Tapia Jopia



Caleta Tongoy, región de Coquimbo

3.1 Acciones principales que debe realizar el facilitador

3.1.1 Movilizar los conocimientos disponibles

El facilitador debe estar atento a movilizar todo el conocimiento disponible. Cada participante es portador de una invaluable cantidad de conocimiento que debe ser puesto a disposición de los objetivos de aprendizaje.

El conocimiento no es solo el saber, también lo es el hacer. El saber, muchas veces no favorece la reflexión, porque quien sabe deseará transferir lo que sabe, asumiendo que así son las cosas. Tomando una posición de experto tradicional, quien, desde su posición privilegiada, donde accede a la verdad, la transmite a quienes no son capaces de verla.

En consecuencia, el facilitador debe ser capaz de movilizar la experiencia de cada participante, sin privilegiar un tipo de conocimiento por sobre otro, transmitiendo a cada uno de ellos, que cada mirada aporta para la mejor comprensión de los diversos aspectos que se abordan en el proceso formativo.

3.1.2 Estimular el trabajo grupal

El facilitador debe estimular el trabajo grupal, para lo cual debe ocuparse de diversos aspectos, dentro de los cuales destacan:

- a. Identificar y seleccionar las técnicas y dinámicas apropiadas.
- b. Se debe considerar si los participantes saben leer y escribir para el diseño de las actividades.
- c. Seleccionar un lugar apropiado y preparar los espacios para un trabajo cómodo.
- d. Se debe utilizar un lenguaje que sea entendible por la diversidad de participantes, preocupándose de que todos compartan una misma significación de los diversos conceptos y temáticas abordadas.
- e. Iniciar e impulsar el trabajo grupal.
- f. Motivar y mantener el interés y atención en el tema central de trabajo.
- g. Distribuir tareas y roles.
- h. Estructurar y ordenar el contenido del trabajo.
- i. Establecer normas y reglas de juego.
- j. Introducir nuevas reglas.
- k. Controlar el cumplimiento de las reglas que se establecieron.

3.1.3 Dinamizar el trabajo grupal

El facilitador debe estar atento al funcionamiento del grupo, principalmente al surgimiento de distractivos, aburrimiento, desconcentración, cansancio y/o cambios de estados de ánimo.

Ante estas situaciones, el facilitador deberá hacer uso de técnicas, dinámicas grupales u otras acciones. En el siguiente listado se mencionan las principales acciones que debe considerar el facilitador:

- a. Aplicar dinámicas grupales.
- b. Manejar interrupciones.
- c. Solucionar conflictos.
- d. Manejar distracciones, molestias, resistencias, protestas y dudas dentro del grupo.
- e. Identificar estados de ánimo y disposición de los participantes, y realizar acciones para cambiarlos.
- f. Observar y estimar cómo está el ambiente al interior del grupo.
- g. Influir positivamente en el ambiente del grupo.

3.1.4 Tareas básicas del facilitador

Las tareas básicas que debe realizar un facilitador se listan a continuación:

- a. Definir reglas para el trabajo grupal, formuladas en conjunto con el grupo.
- b. Facilitar y favorecer la iniciativa en el grupo.
- c. Estructurar el contenido de trabajo.
- d. Favorecer la participación, a través de la definición de tareas claras y la asignación de roles.
- e. Reconocer las dificultades que tienen los participantes con respecto a la metodología y superarlas a través de la transmisión de conocimientos específicos.
- f. Movilizar las energías creativas dentro del grupo.
- g. Reconocer el trabajo y aportes para estimular a los participantes a practicar la retroalimentación constructiva
- h. Facilitar que los conflictos latentes se descubran para su discusión
- i. Integrar a las personas que se encuentran marginadas en el grupo, a través de una cuidadosa y respetuosa mediación

3.2 Elementos claves para una buena facilitación

Los aspectos claves para una buena facilitación del aprendizaje, además de los descritos en puntos anteriores, están relacionados con la comunicación, y se recomienda que toda persona que vaya a realizar una facilitación esté familiarizada con los actos del habla o al menos con los actos lingüísticos básicos (Echeverría, 1995). La distinción de afirmaciones y declaraciones, la distinción e identificación de juicios y su estructura, la distinción e identificación de estados de ánimo y emociones, son elementos que permitirán al facilitador un mejor desempeño en su rol.

3.2.1 Comunicación efectiva

Para poder comunicar bien, el facilitador debe tener al menos conocimientos básicos de los actos lingüísticos, y deberá poder distinguir e identificar estados de ánimo y emociones, tanto propios como de los participantes.

En este sentido, el facilitador deberá tener en consideración lo siguiente:

- a. Confrontar al participante y el asunto de la discusión.
- b. Dirigir toda la atención al participante, escuchar atentamente, y mantener su atención.
- c. Unir la comunicación con una intención clara.
- d. Duplicar el mensaje transmitido para que sea comprendido.
- e. Confirmar la recepción y comprensión del mensaje.
- f. Incorporar la retroalimentación en la comunicación.

3.2.1.1 Confrontar al participante y el asunto de la discusión

Confrontar literalmente significa ponerse frente de algo o alguien. La capacidad de enfrentarse – en el buen sentido de la palabra– con una persona, un hecho, un problema o una situación, es la condición básica para poder establecer comunicación con alguien. En este contexto, entenderemos por confrontar “la capacidad de esperar, enfrentar y soportar tranquilamente a cualquier persona, ante cualquier situación, hecho o problema”.

Algunos pueden confrontar a las personas en situaciones complejas de mejor forma que otros. Si se sabe cómo confrontar, se puede concentrar y dirigir mejor la atención a una situación problemática específica y así resolverla más fácilmente. Por el contrario, si se intenta evadir a ciertas personas o conflictos y no se toleran ciertas situaciones, entonces se carece de la capacidad para poder confrontarlas. En esta situación, los problemas no se resuelven ni mejoran.

Así, esta capacidad debe desarrollarla el facilitador, lo cual se logra a través de ejercicios y la experiencia que se vaya adquiriendo.

3.2.1.2 Dirigir toda la atención al participante y mantener su atención

La atención se refiere a dirigir la consciencia, voluntaria o involuntariamente, hacia un hecho determinado. Para nosotros algo existe conscientemente solo en la medida en que le prestamos atención. Por otro lado, la concentración se refiere a ocuparse activa y voluntariamente de personas, hechos o ideas. Sin embargo, personas o factores externos, así como los propios pensamientos pueden despertar involuntariamente la atención por otro hecho y desviarla de una situación determinada.

Así, la buena comunicación del facilitador exige lo siguiente:

- a. Mantener la atención hacia los participantes.
- b. Mantener la atención de los participantes en los temas de formación.
- c. Escuchar activamente a los participantes (se debe poner atención a todos los sentidos).
- d. Estar atento a factores externos que distraigan la atención.
- e. Asegurarse que cada concepto sea comprendido por los participantes.
- f. Mantener contacto visual mientras se realizan las diversas actividades en el proceso de formación.

3.2.1.3 Unir comunicación e intención

Una buena comunicación incluye la intención de transmitir algo, de tal forma que lo que se transmite llegue a los diversos participantes. Una intención clara hace que la comunicación tenga más énfasis, energía y convicción, y facilita el proceso de aprendizaje.

La intención se expresa a través de:

- a. Un volumen adecuado de la voz.
- b. Una expresión clara.
- c. Un lenguaje adecuado al tipo de audiencia (participantes).

Por el contrario, la falta de intención se expresa a través de una voz débil, expresión poco clara y titubeante, así como por la falta de argumentos claros.

3.2.1.4 Duplicar el mensaje transmitido

Duplicar un mensaje significa recibirlo y asimilarlo sin “lagunas” o “falsificaciones” (sin perjuicio, que siempre quién escucha interpreta lo que el otro dice). El resultado ideal es una copia exacta del mensaje; no obstante, debido a que cada uno de nosotros es un observador distinto este ideal es sólo un elemento guía del facilitador.

La duplicación se hace para que se comprenda un tema o idea específica. Para que esta ocurra se deben dar al menos las siguientes condiciones:

- a. El facilitador duplica un mensaje en forma clara y entendible, de modo que este pueda ser recibido por los participantes, facilitando su entendimiento.
- b. Los participantes escuchan atentamente.
- c. Los participantes, interpretan el mensaje conforme a su experiencia y al observador distinto que son. Sin embargo, el facilitador debe asegurarse que la significación es la definida en el proceso formativo.

3.2.1.5 Confirmación recepción y comprensión del mensaje o concepto

La confirmación es la señal que percibe el facilitador en términos de que se ha escuchado atentamente un mensaje, que se ha recibido y se ha comprendido.

La confirmación no es una respuesta o una réplica, tampoco significa que el otro esté de acuerdo con el mensaje.

La confirmación puede ser parcial o completa. La parcial, se refiere a una señal que indica que la persona está escuchando y con ello estimula al facilitador para continuar. La confirmación parcial puede ser una mirada, una inclinación, un murmullo u otro gesto o acto.

En cambio, una confirmación completa es una señal que indica que el mensaje ha llegado y ha sido entendido. La ausencia de una confirmación, así como la confirmación prematura, requiere de la repetición del mensaje. Como consecuencia de ello el facilitador puede tener la impresión de que el mensaje no ha sido escuchado por la audiencia; así mismo, algún participante que haya intervenido puede quedar con esta impresión en relación con su intervención. En este sentido, el facilitador debe evitar que no se de la confirmación, porque esto puede generar agresión, resignación u otro estado de ánimo o reacción entre los participantes.

3.2.1.6 Retroalimentación

Como la comunicación es sobre todo un intercambio de ideas a través de palabras, gestos y emociones, su calidad depende en buena medida del funcionamiento de canales de comunicación

de dos vías. Una comunicación de este tipo tiene varias ventajas: es más creativa, porque intenta incluir más ideas y no limitarlas; es más democrática o participativa en lugar de jerárquica; y contribuye a un mejor clima social, porque lleva a un grado superior de satisfacción a través de la comprensión y empatía.

Para garantizar esta comunicación necesitamos la retroalimentación que nos ofrece la información que precisamos para saber si el participante ha recibido y entendido el contenido o concepto incluido en el proceso de formación.





© Jorge López

Caleta Coliumo, Región del Biobío

4. Acciones previas al inicio de un proceso de formación

Cualquier proceso de formación dirigido a comunidades específicas tiene objetivos que van más allá de la generación de capacidades en las personas, en los individuos, sino que – la mayoría de las veces – se pretende incidir en los territorios dotando de capacidades a actores sociales que lideren procesos comunitarios, que en este caso hacen referencia a la adaptación al cambio climático. Por lo tanto, la selección de quienes participarán en los procesos de formación debe incorporar un análisis del territorio en el cual se ejecutará el programa de formación, para lo cual es necesario conocer el territorio, recopilar y sistematizar información, llevar a cabo un acercamiento para conocer y generar un vínculo con las personas que habitan el territorio e identificar, analizar y seleccionar a los potenciales participantes que serán contactados para invitarlos a participar en el proceso de formación.

4.1 Recopilación y sistematización de información pertinente a los objetivos del programa de formación

Antes de visitar el territorio es necesario recopilar y sistematizar información del territorio, de tal modo de conocer el contexto en el cual se desarrollará el programa de formación. Considerando el propósito de este programa de formación, se enumera un listado de información que debe ser levantado en el contexto del cambio climático, sin perjuicio que este listado debe ser considerado como referencial para cada caso particular.

- a) Datos demográficos: población, sexo, edad, educación. Evolución los últimos 10 años.
- b) Desembarque de especies hidrobiológicas: mensual de los últimos 10 años. Volúmenes por categoría o tipo de pescador, tipo de embarcación, arte de pesca, por especie.
- c) Producción de acuicultura: especie, tipo de cultivo, tamaño de los cultivos (hectáreas). Realización de actividad de acuicultura por parte de los pescadores artesanales. Acuicultura a pequeña escala.
- d) Infraestructura y equipamiento: muelle, varadero, boxes, cámara de frío, puestos de venta, fábrica de hielo, etc.
- e) Registros de precipitaciones, temperatura del agua, temperatura ambiental, pH del agua, caudal de cauces, etc., de los últimos 30 años.
- f) Descripción de la institucionalidad local. Participación de los municipios u otras instancias locales.

- g) Identificación preliminar de actores relevantes del territorio, para facilitar contacto inicial.
- h) Recopilación de estudios, bases de datos, publicaciones y otros pertinentes, que permitan describir el territorio donde se realizará el programa de formación.
- i) Proyectos de inversión, programas de capacitación y otras iniciativas ejecutadas en el territorio.
- j) Otros antecedentes pertinentes.

Esta información debe ser sistematizada y analizada con el propósito de que sirva de insumo para el diseño de las acciones de acercamiento al territorio, la identificación, análisis y selección de participantes, y para su posterior uso en el diseño de aspectos específicos del programa de formación, ya que es posible identificar situaciones que puedan ser consideradas como ejemplos para desarrollar determinados temas en la capacitación.

4.2 Acercamiento al territorio

El acercamiento al territorio tiene como objetivo conocer a los actores sociales, generar vínculo con ellos, levantar información para completar la descripción del territorio e identificar a nuevos actores para la selección de los participantes.

Este acercamiento, en caso de no existir un contacto previo, debe considerar un tiempo mayor para generar los vínculos necesarios y para levantar la información suficiente para la identificación de los participantes que permitan alcanzar los resultados esperados en el programa en el cual se inserta la generación de capacidades de adaptación al cambio climático.

Este acercamiento puede aprovechar las reuniones ordinarias de las organizaciones de pescadores artesanales, acuicultores a pequeña escala u otras organizaciones pertinentes, a las que se pide poder asistir para presentarse y dar cuenta de los objetivos del programa y de la capacitación.

A partir de estas reuniones, se definen nuevas actividades, se identifican nuevos actores, se definen las mejores condiciones para realizar las actividades de capacitación, tales como día, horario, frecuencia, lugar, entre otros.

4.3 Identificación, análisis y selección de participantes (actores)

Dado que este programa posee objetivos definidos para la generación y fortalecimiento de capacidades para la adaptación al cambio climático en la pesca artesanal y la acuicultura a pequeña escala, la selección de quiénes deben participar no es trivial y debe ser realizada utilizando técnicas de identificación, análisis y selección de actores, las que se describen a continuación.

4.3.1 Marco teórico del análisis de actores

En términos teóricos se revisa la teoría de stakeholders (o grupos de interés), teoría Actor-red; y teoría de relaciones sociales (Tapia, 2018); y en lo epistemológico, solo se hará referencia a tener presente que cada uno de nosotros es un observador único, dadas las diferencias en el dominio de la biología (e.g. la percepción de los colores, sonidos, sabores, presentan variaciones entre diferentes personas), así como por las diferencias que se generan producto de nuestro propio devenir, en función de nuestra educación, el entorno cultural en que existimos, la formación profesional, las creencias, nuestros paradigmas (explícitos o implícitos), nuestra historia de vida, las emociones y estados emocionales (circunstanciales o recurrentes) y muchos otros factores, que determinan nuestra interpretación de lo que observamos, ya que vivimos en mundos interpretativos (Maturana, 1988; Echeverría, 1995), lo cual determina la imposibilidad de describir una realidad cuanto tal, y debe ser considerado más que una limitación, un imperativo para la aplicación de un enfoque de trabajo colaborativo (Chevalier & Buckles, 2013).

4.3.1.1 Teoría de stakeholder

Existe en la actualidad amplia bibliografía sobre el tema, reconociendo a Edward Freeman como el padre del "*Stakeholder approach*".

Este enfoque se origina en el contexto de la empresa privada (corporaciones, negocios) y en un principio, Freeman definió *stakeholder* como cualquier grupo o individuo identificable respecto del cual la organización es dependiente para su supervivencia (empleados, segmentos de clientes, ciertos proveedores, agencias gubernamentales clave, accionistas, ciertas instituciones financieras, y otros), ampliando luego el concepto a "cualquier grupo o individuo que puede afectar o ser afectado por el logro de los objetivos de la empresa" (Freeman & McVea, 2001).

Este enfoque hace hincapié en la gestión activa del entorno (empresarial), las relaciones y la promoción de intereses compartidos, proporcionando un marco estratégico único y flexible, que permite hacer frente a cambios en el entorno sin tener que generar nuevos marcos estratégicos, siendo un proceso de gestión estratégica en lugar de un proceso de planificación estratégica. Además, el foco de este enfoque es la supervivencia de la "empresa", que de acuerdo con las palabras de Freeman corresponde "al logro de los objetivos de una organización".

Para ello se debe contar con el apoyo de aquellos que pueden afectar a la "organización" y comprender cómo la "organización" afectará a los demás. Por lo tanto, es necesario entender las relaciones de todas las partes interesadas, reconociendo que estas no son algo dado, sino que pueden crearse o modificarse, cambiando los escenarios futuros.

De este marco teórico, que surge en el ámbito empresarial, se rescatan aspectos relevantes para el análisis de actores en el contexto de otros sistemas sociales:

- Se reconoce como grupo de interés o parte interesada (stakeholder) a **cualquier grupo o persona que se afecta** (positiva o negativamente) por una iniciativa determinada; esto está referido al interés,
- Se reconoce como grupo de interés o parte interesada (stakeholder) a **cualquier grupo o persona que puede afectar** (positiva o negativamente) una iniciativa determinada; esto está referido al poder,
- Se reconoce la importancia de **entender las relaciones** entre grupos de interés y
- Se sostiene que las relaciones no son algo dado, sino que **pueden ser creadas o modificadas** (i.e. fortalecidas o debilitadas).

Una de las limitantes de este marco teórico – en el contexto de aplicaciones en ámbitos distintos al empresarial – es que, por un lado, no considera como posibles actores a aquellas personas que no se ven afectadas o que no pueden afectar una iniciativa dada, dado que es un enfoque basado solo en intereses (i.e. ganancias o pérdidas) y, por otro lado, no considera (i.e. no es que lo desconozca, si no que no le da la importancia) que los actores poseen redes (relaciones previas o no), esto es relaciones independientes de una iniciativa dada, que afectan o podrían afectar a dicha iniciativa.

4.3.1.2 Teoría actor-red (actor-network theory: ant)

En relación con la teoría Actor-Red, esta explica la sociedad en términos de relaciones reticulares y de conjuntos estructurados, incorporando aspectos teóricos de la antropología cultural, sociometría, teoría de los grafos, la Gestalt y el estructural funcionalismo, entre otras que consideran la idea de estructura y sistema (Latour, 2005).

Este enfoque reúne en un mismo plano la comunicación en red, la generación de estructuras, la inseparabilidad de la acción humana y no humana, el rol de la tecnología y las infraestructuras derivadas, entre otras (Latour, 2005).

©Carlos Tapia Jopia



Caleta Coliumo, región del Biobío

En este contexto, Sánchez-Criado (2006) reconoce dos preocupaciones especiales de la teoría de Actor-Red:

- i. “la inviabilidad del dualismo sociedad-naturaleza y sus problemas, planteando la necesidad de entender las formas particulares en las que los actores (humanos y no humanos sin distinciones a priori) se interrelacionan y median sus acciones. En los inicios a esta regla del método que obligaba a no analizar las relaciones bajo los términos sujeto/objeto, naturaleza/cultura o actor/sistema se le llamó principio de simetría generalizado”;
- ii. “entender las condiciones en las que se generan los actores, nunca como procesos completamente acabados sino como entidades hetero-genéticas, insertas en diversas cadenas de constante elaboración (esto ha recibido el nombre de ingeniería heterogénea; se da por medio de lo que llaman traducciones, o desplazamientos de las metas de los actores implicados a causa de otros para poder actuar de una determinada manera) en las que se van dando estabilizaciones puntuales. En lugar de partir de las esencias, estas se verían en todo caso como el horizonte de un proceso más que su inicio”.

Este enfoque sostiene que “no se trata del establecimiento de redes entre actores predeterminados, sino que ambos, actores y redes, se conforman mutuamente en procesos simultáneos en los que el actor mismo funciona como red” (Echeverría & González, 2009).

Las características de la teoría del actor-red, al menos en su versión más ortodoxa de los años noventa, considera las siguientes (Echeverría & González, 2009):

- La teoría Actor-Red no se trata de una teoría explicativa, sino descriptiva,
- El mundo natural y social son el producto de redes de relaciones entre actores,
- Estos actores son tanto humanos como no humanos.



Esta teoría presenta varias críticas, una de ellas es que, bajo el principio de simetría, se iguala a los actores humanos con los no humanos, y se le ha acusado de deshumanizar a los humanos; además, dado su nivel de detalle es difícil de implementar y lograr resultados concretos; sin embargo, para el análisis de actores se rescatan los siguientes elementos:

- i. Para la descripción de los actores, considerados como personas individuales, grupos, instituciones u organizaciones, se reconoce el aporte de considerar los demás “actantes” que se relacionan con dichos actores y que los conforman como tal. Al referirnos a actantes, tomamos la definición de la teoría Actor-Red, que corresponde a un término neutro para denominar a cada elemento que participa en una red, como entidades no diferenciadas por ser personas, artefactos, objetos tangibles o intangibles que dialogan en un colectivo; y un colectivo se define como el conjunto de múltiples actantes que interactúan y consiguen aportar una definición compartida para un mundo común. En este sentido, se destaca la importancia de describir al actor en su contexto, considerando también todos los elementos no humanos que lo constituyen como actor para el respectivo análisis.
- ii. Considerar la estructura social como una estructura dinámica que se genera y regenera continuamente. “Ninguna versión del orden social, ninguna organización, y ningún agente resulta jamás completo, autónomo y final”. Esto implica que se debe procurar actualizar el análisis de los actores periódicamente.
- iii. Reconocer que el momento para acceder a “conocer” a un determinado actor es en la acción, por lo tanto, se propone seguir y examinar a los actores en el momento mismo de sus acciones.

4.3.1.3 Teoría de relaciones sociales

Las relaciones sociales como objeto de estudio emergen como realidad y como tema específico de investigación con la sociedad moderna, considerando dos grandes fenómenos (Herrera, 2000):

- a) Primero, cuando las relaciones entre las personas —y, en general, entre los actores que se mueven en la sociedad— no son ya vistas y vividas «como dadas por naturaleza», sino que son consideradas como históricas; por tanto, como mutables, producibles y reproducibles según modalidades culturales de tipo «artificial».
- b) Segundo, desde el punto de vista del pensamiento reflexivo, la categoría filosófica y cultural de relación no es ya considerada como simple y axiomática (un a priori y una categoría primera de la mente), sino que —en cuanto aplicada al vivir social— se la representa como una noción compleja y articulada según diversas modalidades culturales.

Desde la perspectiva de los sistemas sociales, las relaciones sociales se refieren a las teorías que se ocupan de relaciones en las que hay más de dos personas implicadas, tales como: Familias, Redes, Culturas, Organizaciones, Instituciones, etc.

Los sistemas de relaciones son analizados atendiendo a las funciones que se cree que cumplen (satisfacción de las necesidades de los individuos). Los sistemas se estructuran a base de reglas que van a regir las distintas relaciones sociales (personales, profesionales, legales, etc.), existiendo tanto reglas formales como informales.

Varios aspectos influyen sobre las relaciones personales, pudiendo destacar: la frecuencia de la interacción, la semejanza (actitudes, creencias y valores); el refuerzo (cooperación, ayuda, agrado mediante señales verbales o no verbales).

En relación con los aspectos antes señalados, surgen fuentes de poder que inciden en las relaciones personales, tales como: capacidad de recompensar o castigar; posesión de características valoradas; posesión de conocimientos de experto; posesión de habilidades de influencia social; uso de emisiones verbales hábiles; uso de señales no verbales apropiadas; entre otras.

En el contexto del análisis de actores, al momento de describir las relaciones entre actores es importante poner atención en los aspectos antes descritos: reglas formales e informales, frecuencia de la interacción, semejanza y refuerzo.



4.3.2 Técnicas para el análisis de actores

Con el objetivo de facilitar la lectura y solo con fines didácticos, las técnicas asociadas a las etapas de identificación, selección, análisis y mapeo de actores se presentan en forma separada, sin perjuicio que en el proceso algunas de ellas se realizan de manera simultánea. Por ejemplo, al identificar actores, también se indaga en sus relaciones, su historia, sus intereses, sus actuaciones, etc.

4.3.2.1 Técnicas para la identificación de actores

La **Identificación de Actores** requiere que se identifique con precisión la situación, acción, proyecto o iniciativa que determina el contexto en el cual es necesario identificar los actores (Chevalier & Buckles, 2011).

A continuación, se definen los pasos a seguir y se entregan algunas recomendaciones para la identificación de actores:

Primer paso

De la lista entregada enseguida, escoja el/los método(s) necesarios para identificar a los actores. Modifique o combine los métodos según sea necesario.

Por parte de expertos

Utilice al personal, las agencias más importantes (tales como las organizaciones no gubernamentales), la población local o los profesionales académicos y otros profesionales que posean un buen conocimiento sobre la situación para identificar a los actores.

Por invitación y decisión propia

Utilice anuncios en las reuniones, los periódicos, la radio local u otros medios de comunicación para invitar a los actores a presentarse. Esto atraerá a aquellos que crean que pueden ganar algo al comunicar sus puntos de vista y lo puedan hacer; así como también atraerá a aquellos que crean que serán afectados negativamente. En estas instancias se deberá procurar obtener el máximo de información de los actores para disponer de una descripción completa.

Por parte de otros actores

A partir de los actores ya identificados, seleccione a algunos de ellos y solicíteles que sugieran a otros actores que comparten sus puntos de vista e intereses, al igual que a aquellos que puedan tener una forma diferente de analizar los problemas, o que tengan una posición totalmente contraria.

Mediante el uso de registros escritos y datos de la población

Los datos poblacionales y de los censos pueden brindarle información útil sobre la cantidad de personas según la edad, el género, la religión, el lugar de residencia, etc. También puede obtener información sobre los actores en registros especializados (principalmente de instituciones públicas), directorios, organigramas, encuestas, diarios (impresos y virtuales), informes o registros escritos

que hayan emitido las autoridades locales, las agencias donantes, los órganos gubernamentales, los expertos, los profesionales académicos, las organizaciones no gubernamentales, el sector comercial e industrial, etc.

Mediante el uso de relatos orales o escritos de los acontecimientos más importantes

Identifique a los actores principales en los relatos que puede solicitar a algunos de ellos donde describan los acontecimientos más importantes en la historia de un problema, al igual que a quienes estuvieron involucrados en los mismos.

Consejos prácticos

- Recuerde que una persona puede “ser” más de un actor, en forma individual, o por pertenencia a uno o más grupos. Identifique en forma preliminar posibles incompatibilidades o conflictos de intereses.
- Registre las relaciones que tiene cada actor identificado. No se limite solo a lo obvio, ni defina apresuradamente los límites, amplíe la descripción de la red de cada actor.
- No identifique solo actores que a juicio suyo (o de otros que participen en el proceso de identificación) crea que se verán afectados (positiva o negativamente) por el proyecto, acción o situación dada; porque es posible que determinados actores sientan que serán afectados y en consecuencia deben ser considerados, al menos para aclarar el alcance de la iniciativa.
- No identifique solo actores que se vean afectados, positiva o negativamente, sino que también identifique actores que son reconocidos (que tienen legitimidad) por los demás actores, sin perjuicio que no se vea afectado por la iniciativa. Haga lo mismo con actores con poder.
- Registre historias previas y describa la forma en que los actores “actuaron”, los roles que cumplieron, las posiciones que tomaron, los recursos que ocuparon, las alianzas que se generaron, las formas en que resolvieron proyectos colectivos, problemas, conflictos, etc. Identifique a los actores que participaron y la mayor cantidad de variables que permitan describir la situación e identificar condiciones que hayan propiciado los resultados descritos.
- De ser necesario, realice análisis de contenido y/o de discurso de determinados actores, revisando intervenciones previas o entrevistas que se realicen en el marco de la iniciativa que se lleva a cabo.
- Registre las costumbres o tradiciones que podrían facilitar (u obstaculizar) la participación de los actores identificados; por ejemplo, tipo y cantidad de alimentos a utilizar en las sesiones de trabajo; actos previos que se deban realizar para generar las confianzas

necesarias; formas de funcionamiento, por ejemplo, si es necesario que un representante de la comunidad dé la bienvenida; días, horarios y lugares donde acostumbran reunirse, donde les resulte más cómodo para realizar actividades futuras.

- Indague sobre conflictos que existan entre actores, y defina estrategias para posibilitar la realización de acciones donde ambos participen. No los junte antes de resolver la situación y sin avisarles a ambos.
- Recuerde que la identificación de actores podrá variar (lo más probable) en función de los objetivos específicos definidos para un mismo proyecto, problema o iniciativa. El análisis se debe hacer en contexto.
- Recuerde que para algunos actores pueden aceptar a los ancestros, generaciones futuras, espíritus y especies no humanas como partes legítimas de la situación, e identificarlas como actores.

4.3.2.2 Técnicas para la selección de actores

Para poder seleccionar los actores es necesario definir los criterios que se tendrá en consideración para realizar la selección, por lo tanto, una vez definidos esos criterios será necesario describir a los actores en función de dichos criterios.

En la técnica descrita a continuación, denominada Arco Iris (Chevalier & Buckles, 2011) se utilizan dos criterios: nivel de afectación (positiva o negativa); y nivel de influencia (poder: para ayudar a que un objetivo se logre; o para evitarlo).

El propósito de esta técnica es **visualizar las diferencias entre los actores identificados que podrían incidir en una situación o línea de acción y los actores que pueden resultar afectados por esta.**

PASO 1

Defina la situación o acción propuesta y elabore una lista de los actores (utilice lo descrito en el punto anterior) que pueden incidir o resultar afectados por esta. Escriba el nombre de cada actor en una tarjeta.

PASO 2

En cada tarjeta, utilice uno, dos o tres signos positivos o negativos para indicar si el actor resulta muy, moderadamente o poco afectado por la situación o acción propuesta. Los signos positivos (+) indican ganancias netas originadas a partir de la situación o de la acción propuesta. Los signos negativos (-) indican pérdidas netas.

PASO 3

En cada tarjeta, utilice una, dos o tres símbolos de "I" para señalar si el actor ejerce un alto (III), moderado (II) o bajo (I) grado de influencia en la situación o la acción propuesta.

PASO 4

Elabore el diagrama de un arco iris con tres bandas en un rotafolio o con cinta adhesiva en el suelo. En la banda más pequeña, coloque las tarjetas de los actores que resultan poco afectados (+ o -). En la banda del medio, inserte las tarjetas de los actores que resultan moderadamente afectados (++ o --), y en la banda más grande, a aquellos actores que resultan muy afectados (+++ o ---).

PASO 5

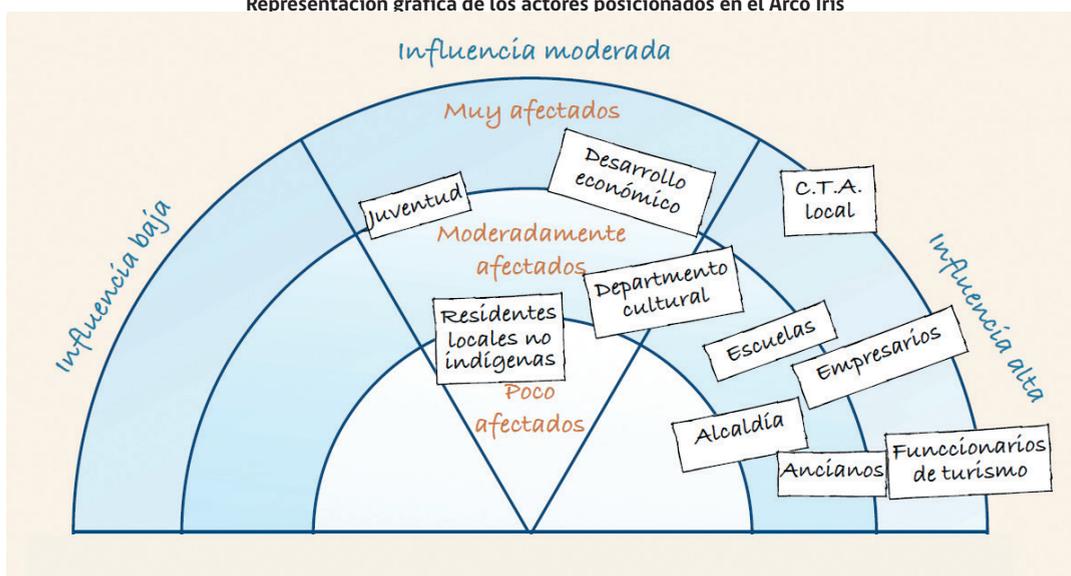
Divida las bandas del arco iris en tres partes iguales: una parte a la izquierda, una en el medio y otra a la derecha (véase el ejemplo). Traslade las tarjetas de los actores con un alto grado de influencia (III) a la parte derecha del diagrama. Traslade las de los actores con un bajo grado de influencia (I) a la parte de la izquierda. Deje las tarjetas con un grado moderado de influencia (II) en la parte del medio de las bandas.

PASO 6

Discuta y revise los resultados. Si el resultado no resulta "lógico" para quienes participan en el análisis, se puede profundizar en los argumentos considerados para determinar la ubicación del actor. Una vez revisado y aceptado el resultado, y es necesario hacer una selección de actores, ya sea por razones prácticas (un alto número a veces dificulta encontrar un lugar donde reunirse o lograr acordar una fecha y horario para sesionar) u otras razones, se deben seleccionar los actores con alto y moderado nivel de afectación e influencia (Figura 1).

FIGURA 1

Representación gráfica de los actores posicionados en el Arco Iris

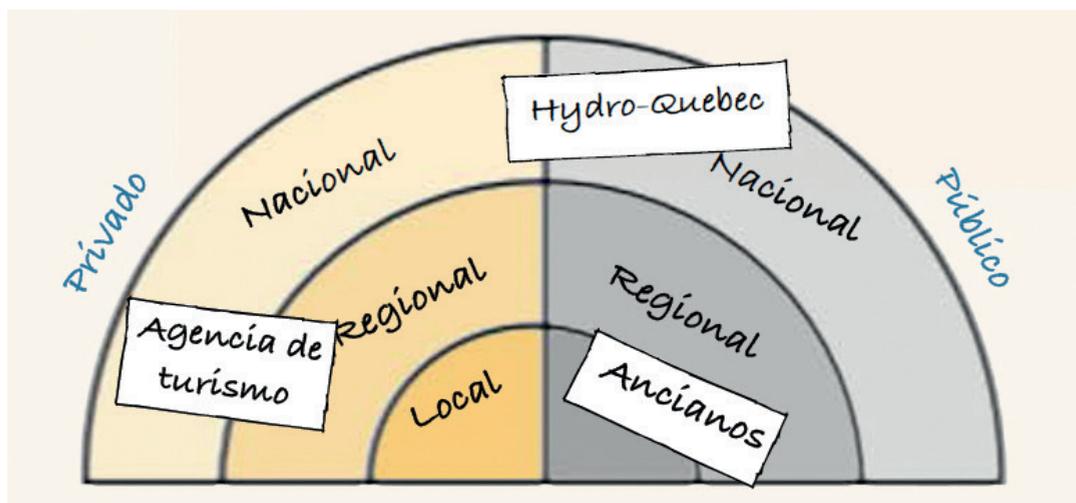


Esta técnica, también permite realizar otro tipo de acciones, por ejemplo, se pueden analizar y discutir grupalmente formas de incrementar o reducir el nivel de influencia de algunos actores con relación a la situación o la acción propuesta; o de aumentar o reducir las ganancias y las pérdidas que experimenta cada actor.

Adaptación de la técnica:

En caso de ser necesario se puede ocupar el mismo tipo de gráfica, pero utilizar otras categorías de clasificación, tal como se muestra en la Figura 2.

FIGURA 2
Esquema que muestra una adaptación de la técnica utilizando otras categorías de clasificación



Fuente: Chevalier & Buckles, 2011.

Consejos prácticos

- Detrás de la tarjeta escriba los argumentos considerados para asignar los niveles de influencia o afectación de cada actor.
- Realice un "Arco Iris" suficientemente grande para que el resultado sea visualmente útil y estético.
- Utilice tarjetas de colores diferentes para distinguir determinados grupos mayores, por ejemplo: públicos, privados, industria, operarios, científicos, etc.
- Este análisis no se realiza necesariamente con presencia de todos los actores. Eso debe ser parte del diseño. A veces no es recomendable juntar a algunos actores si existen situaciones de conflicto; y en otras ocasiones, los resultados podrán ser influenciados por la presencia o ausencia de determinados actores.

De todos modos, el énfasis del facilitador deberá estar en que las clasificaciones deben estar argumentadas y se deberá proveer evidencia. Por evidencia se entiende información que pruebe lo dicho. Esto podrá ser suficiente con un relato, pero en otras ocasiones se deberá requerir evidencias adicionales que podrán ser entregadas con posterioridad al taller.

- Esta técnica también puede ser aplicada solo identificando al actor en una tarjeta, y luego en un proceso grupal posicionar directamente a cada actor en el diagrama de Arco Iris.

4.3.2.3 Técnicas para el análisis de actores: Análisis social clip

El propósito de la técnica Análisis Social CLIP es describir las características y las relaciones de los actores principales y explorar formas de resolver problemas sociales y movilizar a los actores de forma estratégica (El acrónimo C.L.I.P. significa Colaboración/ Conflicto, Legitimidad, Intereses y Poder) (Chevalier & Buckles, 2011).

Las definiciones utilizadas en esta técnica son:

El **PODER** es la habilidad de incidir o de influir en otros y utilizar los recursos que controla para lograr los objetivos. Entre estos recursos se incluyen la riqueza económica, la autoridad política (un cargo, puesto o papel reconocido por una institución o por las costumbres locales), la habilidad para utilizar la fuerza o amenazar con utilizarla, el acceso a la información (conocimiento y habilidades) o los medios para comunicarse.

Los **INTERESES** son las pérdidas y/o ganancias experimentadas con base en los resultados de una situación existente o una acción propuesta. Estas pérdidas o ganancias inciden en las varias formas de poder y el uso de los recursos. Cerciórese que los participantes no confunden esta idea de intereses con ‘tomarle interés a algo’ o con ‘estar interesado en algo’.

La **LEGITIMIDAD** es cuando los derechos y responsabilidades de un actor son reconocidos por otras partes a través de la ley (de derecho) o las costumbres locales (de hecho), y el actor involucrado los ejerce con determinación.

Las **RELACIONES SOCIALES** abarcan los vínculos existentes de colaboración y conflicto (lo que incluye las membrecías de los grupos) que afectan a los actores en una situación determinada y que pueden utilizar para incidir en una situación o línea de acción.



PASO 1

Defina la situación o la acción propuesta de forma clara y precisa. Elabore una lista de actores (personas, papeles o grupos) que pueden incidir en la misma o resultar afectados por tal situación, incluidos los que están conduciendo el análisis (báse en las técnicas descritas precedentemente). Describa cada actor usando una Tarjeta de Perfil de los Actores tal como se muestra en la Figura 3.

FIGURA 3

Modelo de tarjeta de perfil de actor que se debe utilizar en esta técnica

Situación o acción propuesta:			
Actor (individuo o grupo):			
P ODER	Alto <input type="checkbox"/>	Medio <input type="checkbox"/>	Bajo/Sin <input type="checkbox"/>
Descripción:			
I NTERESES	Alto + <input type="checkbox"/>	Medio + <input type="checkbox"/>	Bajo/Sin <input type="checkbox"/>
	Alto - <input type="checkbox"/>	Medio - <input type="checkbox"/>	
Descripción:			
L EGITIMIDAD	Alto <input type="checkbox"/>	Medio <input type="checkbox"/>	Bajo/Sin <input type="checkbox"/>
Descripción:			

Fuente: Chevalier & Buckles, 2011.

PASO 2

Solicite a los participantes que proporcionen ejemplos de poder, intereses y legitimidad que sean relevantes para la situación o la acción propuesta, y plantee las definiciones descritas precedentemente. Clarifique los conceptos y modifíquelos mediante el uso de los propios términos y definiciones de los actores, si así lo prefieren. Utilice símbolos o dibujos para representar cada concepto, tal como levantar un puño o un dedo para el poder, tender las manos para los intereses o aplaudir para la legitimidad.

PASO 3

Plantee y describa el poder o los recursos que puede utilizar cada actor para oponerse o promover la situación o la acción propuesta definida en el Paso 1. Excluya formas de poder (por ejemplo, la fuerza) que los actores no aplicarían de forma realista a la situación o a la acción propuesta que se está planteando. Califique el nivel de poder en la tarjeta de cada actor mediante el uso de uno de tres valores: alto, medio, bajo/sin poder. En la misma tarjeta, anote una descripción del poder o de los recursos planteados.

PASO 4

Plantee y describa los intereses de cada actor – las ganancias que cada uno obtiene de la situación o de la acción propuesta, al igual que las pérdidas que se calculan. Preste especial atención al cálculo que hagan los actores de sus propias pérdidas y ganancias. Califique los intereses netos (las ganancias menos las pérdidas) en la tarjeta de cada actor mediante el uso de uno de cinco valores: ganancias netas altas (++), ganancias netas medias (+), intereses bajos/sin intereses (0), pérdidas netas medias (-), o pérdidas netas altas (--). En la misma tarjeta, anote la descripción de los intereses planteados.

PASO 5

Plantee y describa la legitimidad que se percibe de cada actor – es decir, el reconocimiento por ley o por las costumbres locales de los derechos y las responsabilidades relevantes para la situación o la acción propuesta. Califique el nivel de legitimidad en la tarjeta de cada actor mediante el uso de uno de tres valores: alto, medio o bajo/sin legitimidad. Si la legitimidad de un actor se disputa altamente, asigne el valor 'medio' y anote la disputa junto con la descripción de legitimidad en la tarjeta.

PASO 6

Elabore una tabla que enumere verticalmente las categorías de las pérdidas y ganancias en la primera columna y las categorías de los actores en la primera columna (véase el ejemplo en la Figura 4). Las categorías de actores se ordenan según el peso que por lo general tienen el Poder, los Intereses y la Legitimidad en la historia social. Coloque la tarjeta de cada actor en la columna que corresponda a sus intereses (alto, medio o bajo/sin ganancias o pérdidas netas) y en la fila que corresponda a su perfil de P.I.L. Aplique cada letra a un actor sólo cuando el puntaje correspondiente sea 'alto' o 'medio'. No coloque tarjetas en las casillas que combinen atributos contradictorios (tales como actores 'dominantes' con intereses 'bajos/sin intereses'). En el ejemplo, estas casillas se marcan con la letra 'x'.

PASO 7

Converse acerca de la historia de colaboración o conflicto entre actores particulares y utilice un código visual (tales como líneas y colores en el ejemplo en Figura 4) para identificar estas relaciones sociales y su intensidad relativa. Incluya los nexos de cualquier tipo, aún si no están relacionados con la situación o la acción propuesta identificada en el Paso 1. Tenga presente que los actores pueden colaborar en algunas áreas y estar en conflicto en otras.

PASO 8

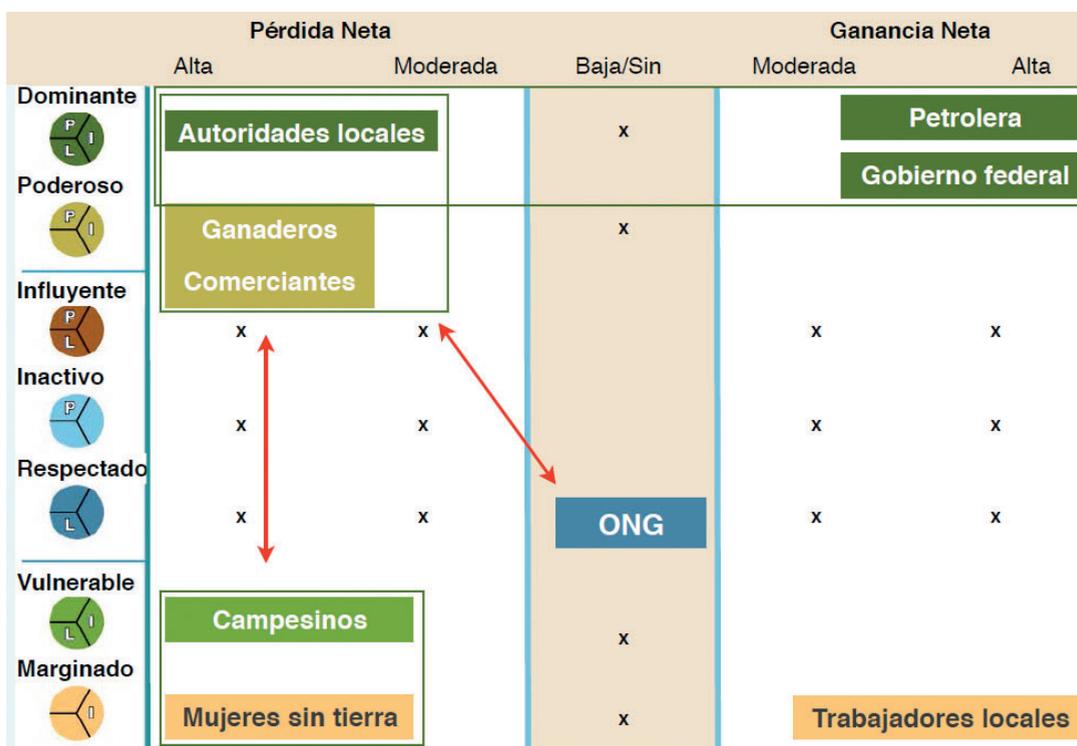
Converse acerca de la estructura resultante de los actores, la cual muestra la distribución del poder, los intereses, la legitimidad y las relaciones sociales incluidas en la situación o la acción propuesta. Preste especial atención a los conflictos de intereses, las diferencias de poder y los problemas de bajos grados de legitimidad. Evalúe la forma en que los nexos existentes de colaboración o conflicto permiten que la situación sea más fácil o más difícil de manejar.

PASO 9

Identifique las acciones y los pasos que pueden tomar los actores para lograr sus objetivos, mientras abordan de forma estratégica las tensiones entre los actores. Tome en consideración formas de modificar las relaciones sociales existentes de poder, intereses y legitimidad que pueden generar un mayor grado de equidad y respuestas más eficaces frente a la situación o la acción propuesta que se identificó en el Paso 1.

Desarrolle estrategias para manejar el conflicto, hacer uso de las partes neutrales o basarse en las alianzas existentes o posibles entre los actores.

FIGURA 4
Representación gráfica de un Análisis Social CLIP



Fuente: Chevalier & Buckles, 2011.

©Carlos Tapia Jopia



Caleta Coliumo, región del Biobío

Consejos prácticos

- Si las diferencias de poder representan un problema, busque formas de aumentar los recursos disponibles para los actores vulnerables o marginados (o para empoderarlos); haga partícipes a estos actores en las decisiones relativas a las acciones propuestas; fortalezca las organizaciones y las alianzas entre las organizaciones poderosas y las débiles; cree oportunidades para un liderazgo compartido y una participación más amplia, etc.
- Si los intereses en conflicto representan un problema, busque formas de modificar la situación o la acción propuesta para reducir pérdidas; desarrolle una visión común sobre los objetivos compartidos y explore intereses subyacentes; comparta un análisis detallado sobre los costos y los beneficios de la situación o la acción propuesta; cree nuevos incentivos o mecanismos para la redistribución de las ganancias, etc.
- Si un bajo grado de legitimidad representa un problema, busque formas de utilizar los sistemas jurídicos para demostrar los derechos y las responsabilidades; sustente la importancia de las normas locales; informe a las personas acerca de sus derechos y responsabilidades; aumente el grado de sensibilización pública; organice manifestaciones que expresan la determinación de los actores, etc.
- Todos los actores principales pueden beneficiarse de la situación o la acción propuesta (apareciendo, por consiguiente, en la parte derecha de la tabla), pero pueden tener una historia de colaboración deficiente o limitada o un conflicto abierto. De ser así, converse acerca de acciones y pasos que pueden tomarse para mejorar las relaciones al establecer coaliciones o reducir el conflicto mediante la búsqueda de la mediación de una tercera parte y la instauración de la confianza.
- Para establecer la confianza entre los actores, converse acerca de los indicadores de confianza y la forma de lograrla. Para facilitar el debate, los participantes pueden pensar en dos actores en los que confían y las razones por las que confían en ellos. Se puede hacer lo mismo con actores en los que los participantes no confían.
- Algunos de los actores identificados en el Paso 1 no aparecerán en la tabla si sus intereses son bajos o no tienen ninguno en juego, y tienen poco poder y legitimidad con respecto a la situación o la acción propuesta. En estos casos, deje al actor en cuestión fuera del análisis o busque formas de hacerlo partícipe.
- En el análisis no participan necesariamente todos los actores, por lo que en caso de incorporar actores ausentes se debe disponer de información suficiente para hacer su análisis. Recuerde que no siempre es posible o recomendable reunir a todos los actores.
- La caracterización de los actores debe contar con la evidencia suficiente, tanto para los presentes como para los ausentes.

- Recuerde que este análisis es de tipo diagnóstico y en consecuencia requiere registrar lo que el actor “siente” y no lo que “yo creo”. Por ejemplo, si un actor tiene la percepción que una iniciativa dada lo afectará negativamente, se debe registrar ese sentir. Porque eso determinará la posición de ese actor respecto del proyecto. Sin perjuicio que deberán realizarse todas las acciones necesarias para informar a ese actor sobre el alcance del proyecto.



5. Preparación de las sesiones

Estas sesiones deben contar con la participación de dos facilitadores en cada sesión, debiendo preparar la presentación en conjunto, distribuyendo las tareas en función de las competencias de los facilitadores.

Los facilitadores deberán ajustar las presentaciones adjuntas con esta guía (unidad de USB), incorporando ejemplos específicos de cada territorio donde se desarrolle la capacitación y realizando todos los ajustes que estimen conveniente. Además, deberán ensayar las presentaciones en forma previa, así como también los ejercicios o dinámicas consideradas en cada sesión.

5.1 Sesiones 1 y 2



En las sesiones iniciales de este programa se inicia con la revisión de un video sobre una noticia de la Islas Canarias, para luego reflexionar con el grupo.

Los temas que serán abordados en estas dos primeras sesiones son:

- ¿Qué es clima y las variables climáticas?
- ¿Qué factores explican o causan los distintos climas?
- ¿Qué no es clima? El tiempo atmosférico.
- ¿Qué se entiende por cambio climático (CC)?
- ¿Qué no es CC? Variabilidad climática.
- Vulnerabilidad, riesgo y resiliencia.

5.2 Sesiones 3 y 4



En las sesiones 3 y 4, se continúa viendo temas asociados con el océano y el clima, en particular la relación de los siguientes aspectos con el cambio climático:

- Temperatura del mar
- Salinidad
- pH
- Oxígeno
- Nutrientes
- Corrientes
- Surgencia costera
- Anomalía: Niño y Niña acoplamiento océano-atmósfera

5.3 Sesiones 5 y 6



En las sesiones 5 y 6, se continúa con los siguientes temas:

- Conceptualización del cambio climático
- Evidencias del cambio climático
- Riesgos y amenazas del cambio climático en Chile
- Ecosistemas y servicios ecosistémicos
- Impacto del cambio climáticos en los ecosistemas costeros
- Posibles efectos del cambio climáticos sobre la pesca y la acuicultura

Además, en estas sesiones se inicia el trabajo con los monitores. Por lo cual, se deben seleccionar los monitores al inicio de la sesión 5.

5.4 Sesiones 7 y 8



En las sesiones 7 y 8, se abordan los tópicos asociados a cómo adaptarnos al cambio climático, ocasión en que se verán los siguientes temas, donde los trabajos grupales serán liderados por los monitores seleccionados:

- Experiencias de adaptación al cambio climático
- Efectos del cambio climático
- Identificación de principales efectos del cambio climático en su territorio
- Principales fuentes de financiamiento (fondos concursables)
- Identificación de ideas de proyecto asociados al cambio climático en el territorio
- Desarrollo preliminar de la idea de proyecto seleccionada (trabajo grupal)



5.5 Sesiones 9 y 10



En estas sesiones se continúa con el desarrollo de las ideas de proyectos seleccionadas, para lo cual se realizarán las siguientes actividades, lideradas por los monitores seleccionados:

- Organización de la idea de proyecto en base a modelo CANVAS
- Selección de fondo probable al cual será postulada la idea de proyecto
- Construcción de planilla de costos del proyecto
- Presentación de idea de proyecto en base a técnicas de presentación entregadas
- Traspaso de la idea al formulario de postulación
- Institucionalidad nacional e internacional relacionada con el cambio climático

En esta sesión se realiza el cierre del programa de capacitación y se entregan los respectivos certificados.



© Jorge López

Caleta El Manzano, Región de Los Lagos

6. Selección de monitores

Considerando que el objetivo del programa es generar “Fortalecimiento de las capacidades de adaptación ante el cambio climático”, durante la ejecución de la capacitación, está contemplada la identificación de personas que muestren motivación y aptitudes para liderar temas de adaptación al cambio climático, convirtiéndose, en interlocutores que medien entre los pescadores y acuicultores de la zona, con las autoridades. Estas personas son denominadas como monitores.

En este sentido, los facilitadores deberán:

- a) Identificar a personas que muestren condiciones para desempeñar el rol de monitores. Se recomienda que sea una vez ejecutadas al menos 4 sesiones, y se sugiere que sean al menos 3 monitores en cada sector.
- b) Incorporarlos al proceso de formación con responsabilidades específicas donde lideren los trabajos grupales a partir de la sesión 5.



© Jorge López

Caleta Tongoy, Región de Coquimbo

Referencias

- Brooks, J. G. a. B.,** 1993. *In Search of Understanding: the Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Chevalier, J. & Buckles, D.,** 2011. *Guía para la investigación, la evaluación y planificación participativa*. Módulo 4: Para conocer a los actores.
- Chevalier, J. & Buckles, D.,** 2013. *Participatory Action Research. Theory and methods for engaged inquiry*. Primera Edición ed. New York: Routledge.
- Condemarin, M. y M. A.,** 2000. *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Echeverría, J. & González, M.,** 2009. *La teoría del actor-red y la tesis de la tecnociencia*. ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura, 738(Julio-Agosto), pp. 705–720.
- Echeverría, R.,** 1995. *Ontología del lenguaje*. s.l.:Ediciones Pedagógicas Chilenas S.A.
- Freeman, E. & McVea, J.,** 2001. *A stakeholder approach to strategic management*. SSRN Electronic Journal, Issue 01-02.
- Herrera, M.,** 2000. *La relación social como categoría de las ciencias sociales*. REIS. revista Española de Investigaciones Sociológicas, Issue 90, pp. 37–77.
- Knowles, M.,** s.f. *Andragogía: el aprendizaje de adultos*. México: Iberoamericana.
- Knowles, M. S.,** 1980. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. s.l.:Englewoods Cliff, NJ. Cambridge Adult Education.
- Latour, B.,** 2005. *Reassembling the social. An introduction to Actor-Network Theory*. s.l.:Oxford University Press.
- Maturana, H.,** 1988. *Ontología del conversar*. Revista Terapia Psicológica, Año VII(10), p. 10.
- Maturana, H.,** 1988. *Ontology of observing. The biological foundations of self consciousness and the physical domain of existence*. Conference Workbook: Texts in Cybernetics, American Society for Cybernetics Conference. Felto, CA, s.n.
- Rogers, C.,** 1969. *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: C.B. Merrill Pub. Co.
- Sánchez-Criado, T.,** 2006. *La Teoría del Actor-Red*. [En línea] Available at: <https://sociologicas.files.wordpress.com/2012/03/tomas-sanchez-criado-la-teoria-del-actor-red.pdf> [Último acceso: 18 Enero 2018].
- Sánchez, I.,** 2015. *La andragogía de Malcom Knowles: teoría y tecnología de la educación de adultos*, s.l.: Universidad Cardenal Herrera-CEU. Departamento de Ciencias Políticas, Ética y Sociología.
- Tapia, C. H.,** 2012. *Manual del Facilitador. Base para la Facilitación de Procesos Grupales*. Coquimbo, Chile: s.n.
- Tapia, C. H.,** 2018. *Estrategias de acción basadas en análisis y mapeo de actores. Texto base curso: Gestión de áreas marinas protegidas del Cono Sur*. Argentina: EGAMPCS.
- Tough, A.,** 1971. *The adult's learning projects. A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Second Edition ed. s.l.:Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Wlodkowsky, R. J.,** 2008. *Enhancing Adult Motivation to Learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. Third Edition ed. s.l.:Jossey-Bass A Wiley Imprint.

El sector pesquero artesanal y la acuicultura de pequeña escala se encuentran entre los sectores productivos más vulnerables frente al cambio climático, por lo que resulta urgente tomar acciones que contribuyan a mitigar su impacto y a mejorar la capacidad de adaptación de estas comunidades.

Con este objetivo nace en Chile el proyecto “Fortalecimiento de la Capacidad de Adaptación a la Pesca y la Acuicultura Chilena al Cambio Climático” que, de manera pionera, desarrolló una serie de capacitaciones en cuatro caletas piloto a lo largo del país. Éstas abordaron temáticas clave para apoyar a pescadores y acuicultores en el desafío de la adaptación, y fueron recopiladas y detalladas en el Manual práctico para la pesca artesanal y la acuicultura a pequeña escala.

La presente guía entrega los fundamentos teóricos y las orientaciones pedagógicas necesarias para apoyar el rol de los facilitadores que ejecuten el programa de capacitación contenido en el manual. Trabajados en conjunto, ambos materiales buscan ser una contribución al proceso de adaptación de las comunidades costeras de América Latina, el Caribe, y en otras regiones.

ISBN 978-92-5-134033-2



9 789251 340332

CB3574ES/1/05.21