

MANUAL DE FACILITACIÓN

Aprendizaje Creativo Vivencial

Fundamento y aplicación del Ciclo de Aprendizaje Creativo Vivencial, Modelo INNCREA

Modelo creado por Juan José Gutiérrez (INNCREA)

Documento para facilitadores en formación, Adaptación por:

Fabián Bermeo Villacís

Integrar Cía. Ltda. · Cuenca, Ecuador · 2026

Presentación

Este manual reúne el fundamento y la práctica del Aprendizaje Creativo Vivencial, un modelo de facilitación de procesos grupales creado por el psicólogo organizacional Juan José Gutiérrez en INNCREA, consultora que desde 1997 diseña programas de formación para organizaciones privadas, públicas, sociales y universidades de América Latina. Integrar adoptó este enfoque como base de su trabajo y ha colaborado en su desarrollo y aplicación en Ecuador y la región, en organizaciones, aulas y comunidades.

La premisa del modelo es sencilla y exigente a la vez: las personas adultas aprenden cuando viven una experiencia, la nombran, la analizan con otros y la convierten en decisiones para su vida y su trabajo. El juego y la creatividad son el vehículo de ese recorrido; el facilitador es quien lo hace posible con intención, método y cuidado. Una actividad bien elegida genera energía; el aprendizaje aparece cuando esa energía atraviesa el ciclo completo.

El documento está pensado para facilitadores en formación y se organiza en cinco partes. La primera presenta los fundamentos que sostienen el modelo. La segunda expone sus principios. La tercera recorre el Ciclo elemento por elemento. La cuarta describe la postura del facilitador. La quinta ofrece fichas de aplicación que muestran cómo una actividad concreta se convierte en aprendizaje cuando se conduce con el Ciclo.

1. Fundamentos del modelo

1.1 Aprender desde la experiencia

John Dewey sostuvo que aprender a través de la experiencia es la esencia de toda educación, y que el pensamiento adquiere valor cuando mejora la acción y el conocimiento de uno mismo y del mundo. El aprendizaje experiencial parte de esa convicción: el conocimiento se crea mediante la transformación que provoca la experiencia. Humberto Maturana precisa el término: la experiencia es aquello que nos pasa cuando nos damos cuenta de que nos pasa, como parte de nuestro vivir en el lenguaje. El acontecimiento se vuelve aprendizaje cuando alguien lo distingue, lo nombra y lo comparte.

David Kolb organizó este proceso en cuatro momentos que se suceden en forma cíclica: la **experiencia concreta**, que enfrenta a las personas con una situación problemática; la **observación reflexiva**, que analiza lo vivido desde distintos puntos de vista; la **conceptualización abstracta**, que extrae principios, conceptos y condiciones de éxito; y la **experimentación activa**, que pone a prueba esas ideas en nuevos contextos. El Ciclo de Aprendizaje Creativo Vivencial retoma esta estructura y la enriquece con tres aportes propios: el juego como motor, la lectura de la dinámica grupal y una atención explícita al encuadre y a la tarea.

1.2 El aprendizaje adulto

Malcolm Knowles definió la andragogía como el arte y la ciencia de ayudar a las personas adultas a aprender, y afirmó que requieren procesos distintos a los diseñados para la infancia. Sus principios, sistematizados por Hirsch (1999), orientan todas las decisiones de diseño del modelo:

- **Motivación.** Las personas adultas aprenden en la medida en que el aprendizaje responde a necesidades e intereses que reconocen como propios; por eso esos intereses son el punto de partida del diseño.
- **Orientación a la vida.** Su aprendizaje se centra en situaciones del trabajo y de la vida cotidiana, y ese es el marco más fértil para organizarlo.
- **Experiencia.** Es la fuente más rica del aprendizaje adulto; la metodología consiste en vivir experiencias, analizarlas y aplicarlas.
- **Autodirección.** Las personas adultas necesitan conducir su propio aprendizaje; el facilitador acompaña la exploración, el análisis y la toma de decisiones.
- **Diversidad.** Las diferencias individuales crecen con la edad y la experiencia; los procesos respetan estilos, ritmos, tiempos y lugares distintos de aprendizaje.

Raths (1973), citado en el manual de certificación de INNCREA e Integrar, tradujo estas ideas en criterios concretos para elegir actividades. A condiciones iguales, una actividad es preferible cuando permite a quien aprende tomar decisiones y ver sus consecuencias, le asigna un papel activo, lo obliga a interactuar con la realidad, admite distintos niveles de capacidad e interés, lo lleva a examinar en un contexto nuevo una idea que ya conoce, le exige revisar sus esfuerzos iniciales, le permite planificar y comparar resultados con otros y resulta relevante para sus propósitos explícitos. Estos criterios funcionan como una lista de verificación para cualquier facilitador que diseña una vivencia.

1.3 Del saber al saber hacer: las competencias

Le Boterf (2000) describe a la persona competente como alguien que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizand recursos personales, como conocimientos, habilidades, emociones y cultura, y recursos del entorno, como redes, información y experiencia especializada. Mertens (1997) agrega que las competencias laborales integran actitudes, conocimientos y destrezas para cumplir una función según estándares definidos. Ambas definiciones coinciden en un punto decisivo para la facilitación: la competencia se demuestra en la acción y en un contexto.

La pirámide de Miller (1990) ordena ese tránsito en cuatro niveles progresivos: saber, saber cómo, demostrar cómo y hacer. Formar competencias exige llevar a las personas desde la base de la pirámide hasta su cúspide, y esa travesía requiere metodologías que pongan a prueba lo aprendido en situaciones reales o simuladas. La clave está en la transferencia: para llevar una práctica a otro contexto, la persona extrae lo invariable de la experiencia y luego lo recontextualiza para construir una práctica adaptada. La transferencia es un saber combinatorio, y el Ciclo está diseñado para entrenarlo.

1.4 Juego, creatividad y aprendizaje

Siguiendo a Mena (1992), el modelo entiende la creatividad como la capacidad y la actitud para enfrentar desafíos, en la que una persona única, en un contexto también único, pone en juego una disposición afectiva (apertura a la experiencia, tolerancia a la ambigüedad, voluntad de obra, atracción por los conflictos) y ciertos procesos de pensamiento (fluidez, percepción amplia, diversidad de estilos, capacidad de redefinir) hasta llegar a una solución efectiva y

original. Es un potencial de todo ser humano, presente en cualquier área de actividad y susceptible de ser estimulado.

Gutiérrez (1993) representa el proceso creativo como una espiral que integra el pensamiento lineal y el circular en una síntesis de mayor complejidad. Cada vuelta de la espiral se siente en el cuerpo como incertidumbre y vértigo; luego llega un nuevo darse cuenta y el grupo se resitúa en el tema central con un nivel superior de comprensión. El aprendizaje, visto así, avanza por desestructuraciones sucesivas que el facilitador sostiene con confianza.

El juego es la herramienta que moviliza esa espiral. Para Bateson (1991), jugar supone un nivel de metacomunicación: las señales que se intercambian se reconocen como no literales, y esa condición abre planos de realidad por los que la persona puede desplazarse con libertad. Maturana (1999) define el juego como cualquier actividad realizada con la atención puesta en el presente, y sostiene que estar en el presente, aceptado como algo legítimo, amplía la inteligencia. En la formación de adultos el juego humaniza el proceso: el tiempo presencial del grupo se dedica a escucharse, compartir información significativa y movilizar a la persona integral.

“Necesitamos jugar más para mejorar nuestro aprendizaje.” Thiagarajan y Parker (2000)

Thiagarajan y Parker (2000) reúnen cinco líneas de evidencia que sostienen esta apuesta: las inteligencias múltiples, que abren caminos de aprendizaje más allá del lenguaje y la lógica; las ciencias cognitivas, que muestran que aplicamos mejor lo aprendido mediante actividades; la teoría del aprendizaje adulto, que ubica la experiencia en el centro; el aprendizaje emocional, según el cual los sucesos teñidos de emoción producen aprendizajes duraderos; y la necesidad de práctica y retroalimentación constante para dominar cualquier destreza.

2. Principios del Modelo INNCREA

El Modelo INNCREA, cuyo nombre integra las palabras innovación y creatividad, es un modelo de facilitación de procesos grupales que se nutre de la reflexión de varios autores sobre las experiencias educativas vivenciales (Hirsch, 1999; Gutiérrez, 2003; Pfeiffer y Jones, 1980; Kolb, 1997). Sus cinco principios orientan cada decisión del facilitador:

Principio	Qué significa	Cómo se reconoce en el taller
Creatividad	Una actitud que moviliza afectos, cogniciones y voluntad para aportar una solución útil a un problema en un contexto dado.	El grupo produce respuestas propias y las pone a prueba.
Participación	Todas las personas intervienen activamente y construyen el aprendizaje en forma cooperativa, en condiciones de igualdad.	Hay espacio y tiempo real para que cada voz aparezca.
Respeto	Se resguarda la integridad y la intimidad de cada participante, y el proceso se conduce dentro del propósito explícito.	Nadie queda expuesto; la profundidad se sostiene con cuidado.

Principio	Qué significa	Cómo se reconoce en el taller
Aprender haciendo	Se privilegia el descubrimiento: la vivencia de las personas y la reflexión sobre su propia experiencia.	La actividad precede a la teoría y la alimenta.
Juego	Cada participante se conecta con su niño interno, está presente y mantiene el buen humor, lo que flexibiliza la reflexión.	La risa aparece junto al darse cuenta.

De estos principios se desprende una forma de intervenir: el modelo trabaja desde las personas, ausculta su potencial creativo, abre espacios estructurados para su expresión y estimula su iniciativa para que configuren una visión personal y colectiva que las movilice como equipo y como organización.

3. El Ciclo de Aprendizaje Creativo Vivencial

El Ciclo es la forma operativa de los principios (Gutiérrez, 2003). Se compone de diez elementos que cumplen funciones distintas: dos condiciones que sostienen el proceso (Espacio creativo y Tarea), cinco etapas secuenciales (Vivencia, Relato, Procesamiento, Generalización y Aplicación), un aporte del facilitador (Información externa), una proyección (Nuevo ciclo) y un elemento transversal (Emergentes). Las tres primeras etapas constituyen la fase inductiva, donde el grupo descubre a partir de lo que vivió; con la Generalización y la Información externa comienza la fase deductiva, donde lo descubierto se contrasta con el conocimiento disponible y se proyecta hacia la realidad.

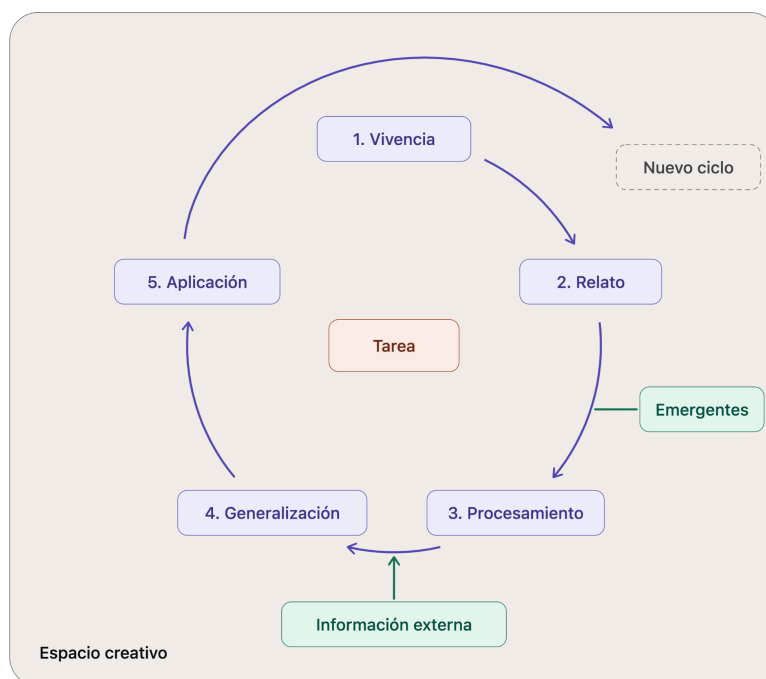


Figura 1. Ciclo de Aprendizaje Creativo Vivencial, Modelo INNCREA. Elaboración propia a partir de Gutiérrez (2003).

3.1 Las condiciones: Espacio creativo y Tarea

Espacio creativo. Todo proceso comienza por convertir el lugar en un ambiente grato y habilitante. El modelo propone un encuadre flexible, que ofrece reglas claras y a la vez deja lugar al juego y a la desestructuración creativa. El espacio creativo es ante todo un espacio social, propio de un encuentro humano, y se construye con la disposición del mobiliario, la postura relacional del facilitador, la música y los materiales. Un buen espacio comunica desde el primer minuto que ahí va a pasar algo.

“Sillas en círculo, música alegre. Nos vemos a la cara; cada uno escribe su objetivo de aprendizaje en una tarjeta y la pega en la pizarra. Hacemos el encuadre de horarios e iniciamos la primera experiencia.” Adaptado de Gutiérrez (2003)

Tarea. La tarea ancla el taller en los objetivos del grupo, de cada participante y de la organización. Tiene una dimensión explícita, el propósito declarado, y una implícita, que corresponde a las situaciones estereotipadas o de estancamiento que el grupo arrastra y que las vivencias hacen visibles (Pichon-Rivière, 1981). Cuando lo implícito emerge, los participantes pueden verlo e integrarlo, y así se vuelven conversables temas que en la vida cotidiana permanecen callados. La tarea cumple además una función de cuidado: mantiene el taller en su orientación laboral y formativa, con aprendizajes profundos que movilizan actitudes y se dirigen al desempeño, y evita que el grupo se pierda en la diversión como fin en sí misma.

3.2 Las cinco etapas

1. Vivencia. Es la etapa generadora de datos. El grupo participa en una actividad: fabricación de productos, creación artística, dramatización, solución de problemas, visualización, comunicación no verbal, estudio de casos, negociación o competencia y colaboración entre equipos. Su función es crear una base común de datos, y todo lo que ocurre, esperado o inesperado, se convierte en materia de análisis. Los objetivos de la vivencia se formulan en términos abiertos, como explorar, examinar o identificar, porque el aprendizaje inductivo se descubre y su contenido exacto se revela en el proceso. El facilitador cuida que la actividad genere la tensión justa para aprender y deje al grupo en condiciones de conversar sobre ella.

2. Relato. Los participantes comparten qué sintieron, qué pensaron y qué observaron durante la vivencia, en los planos cognitivo y afectivo. La energía del grupo suele seguir dentro de la actividad, y el facilitador lo ayuda a tomar distancia para mirarla. Esta etapa describe; el análisis llega después, y el facilitador distingue con precisión las intervenciones que pertenecen a cada momento.

3. Procesamiento. Es la etapa central del Ciclo. El grupo reconstruye los patrones de comportamiento que aparecieron y los discute en profundidad a partir de los relatos. El facilitador la planifica con el mismo cuidado que la actividad, recorre todos los datos relevantes, incluidos los conflictivos y los aparentemente obvios, y da tiempo al darse cuenta personal y grupal. El análisis se centra en la dinámica del grupo: lo vivido fue real y a la vez fue estructurado por la actividad. Los datos que quedan sin procesar se sienten como tareas inconclusas y distraen el aprendizaje posterior.

Un facilitador que dedica toda su energía a planificar la actividad y deja el análisis a la improvisación ha preparado la mitad del taller.

4. Generalización. El grupo da un salto analógico desde la situación de entrenamiento hacia su vida real y extrae principios aplicables a situaciones laborales, profesionales o personales semejantes. Esta etapa vuelve práctico al Ciclo; cuando se recorre con prisa, el aprendizaje queda en la superficie. Conviene que las generalizaciones se expresen de forma oral y también visual, en productos que el grupo pueda ver. El facilitador mantiene una postura no evaluativa frente a lo que el grupo concluye y lo ayuda a aclarar qué aprendió antes de discutir qué cambiará.

Información externa. Al inicio o durante la generalización, el facilitador aporta conceptos, modelos y resultados de investigación que dialogan con lo que el grupo produjo inductivamente. La teoría llega después de la experiencia y la ilumina; su valor depende de que los participantes la integren a lo que ya descubrieron y la hagan propia.

5. Aplicación. Es el propósito para el cual se planeó todo el proceso y responde a la pregunta ¿y ahora qué? Aquí se encuentran los componentes explícitos de la tarea con los implícitos que emergieron durante el taller. El facilitador ayuda a transferir las generalizaciones a las situaciones reales de cada persona y a planificar acciones individuales y grupales más eficaces. Las personas tienden a cumplir lo que comparten con otros; por eso los compromisos escritos, con fecha y dichos en voz alta, sostienen la aplicación.

3.3 La proyección y lo transversal

Nuevo ciclo. La aplicación real de lo aprendido es, a su vez, una nueva experiencia que puede examinarse inductivamente. Las conclusiones y compromisos del grupo abren un nuevo ciclo que funciona como seguimiento del taller y da inicio a una espiral de aprendizaje permanente.

Emergentes. Son señales de las dificultades que el grupo encuentra en su red de comunicación mientras ejecuta la tarea: obstáculos para abordar un conocimiento o una situación (Pichon-Rivière, 1981). La lectura de emergentes devuelve al grupo, con palabras, voces y gestos, fragmentos de lo que dijo e hizo durante las vivencias. Al escucharse, los participantes conectan esos fragmentos, se ríen de sí mismos y se sorprenden; lo implícito se hace explícito y se convierte en nuevo material para el procesamiento. El humor aparece justo después de la ansiedad que produce descubrir algo nuevo, y es la puerta de entrada al darse cuenta.

3.4 Guía rápida de técnicas por etapa

Etapa	Pregunta que orienta	Técnicas sugeridas
Vivencia	¿Qué vamos a experimentar juntos?	Simulaciones, dramatizaciones, construcción de objetos, desafíos de equipo, casos, visualización.
Relato	¿Qué pasó, qué sentí, qué observé?	Adjetivos de sentimientos por momento, listas de “lo que vimos y cómo nos sentimos”, entrevistas entre pares, registro de datos relevantes, evaluación de productividad, confianza o comunicación.
Procesamiento	¿Qué patrones aparecieron y por qué?	Informes de observadores entrenados, discusión temática, completamiento de frases, cuestionarios, análisis de tendencias, palabras clave, retroalimentación interpersonal.

Etapa	Pregunta que orienta	Técnicas sugeridas
Generalización	¿Qué es cierto también allá afuera?	Imaginería de situaciones reales, afirmaciones con evidencia, análisis individual (“lo que aprendí”), frases incompletas como “el liderazgo compartido depende de...”.
Aplicación	¿Y ahora qué haré?	Consultoría en tríos, objetivos con criterios de logro, contratos de aprendizaje escritos y fechados, subgrupos de aplicación, ensayo dramatizado de nuevas conductas.

4. La postura del facilitador

El Ciclo es una estructura; su calidad depende de quien lo conduce. Keith Johnstone lo expresó con claridad al observar que un buen profesor obtiene resultados con cualquier método y uno malo puede arruinar el mejor de ellos. Cada facilitador trabaja desde su temperamento, y lo importante es que conozca sus tendencias y corrija aquellas que obstaculizan el aprendizaje. El modelo reconoce tres estilos y adopta el democrático como el único sostenible en procesos que buscan el crecimiento de personas y grupos, aunque al inicio parezca más lento.

Aspecto	Autoritario	Democrático	Permisivo
Objetivo	Lo define de antemano y lo impone.	El grupo lo formula y decide; el facilitador lo sostiene con energía.	Lo plantea en términos vagos; terminan decidiendo los líderes naturales.
Participación	El facilitador dirige y resuelve todo.	Tareas compartidas; todos asumen iniciativa y responsabilidad.	Iniciativa de pocos y pasividad de muchos.
Clima	Tensión, hostilidad y chivos expiatorios.	Confianza y comunicación en múltiples sentidos.	Dispersión, clanes y sensación de tiempo perdido.
Evaluación	La evita o la controla.	La diseña con el grupo y la usa para mejorar.	La omite o la resuelve como trámite.

El decálogo del facilitador completa este retrato con cualidades concretas. La **capacidad para desaparecer** le permite estar presente cuando el grupo lo necesita y retirarse cuando el grupo se autogestiona. Ser **persona de carne y hueso** significa mostrar sus emociones con naturalidad, sin un estatus que lo distancie. Tener **ganans de aprender** lo sitúa como un aprendiz más. El **sentido de proceso** le hace comprender que cada taller también lo transforma a él. El **equilibrio** le permite actuar con mesura y firmeza ante el conflicto.

En grupos numerosos surgen situaciones difíciles para las que ninguna receta es infalible, y una regla es constante: el facilitador puede ser enérgico, claro y preciso, y siempre trata a cada persona con respeto, sin ironía ni ridículo. Ante un **grupo pasivo**, revisa las condiciones materiales y reactiva la participación con trabajo en subgrupos y una vivencia motivadora. Ante

un **participante que monopoliza** la palabra, le da espacio una vez y luego recuerda con firmeza y cordialidad el derecho de todos a hablar. Ante un **conflicto entre posturas**, conduce al grupo hacia la tarea, cuida que nadie sea atacado y ayuda a que cada quien precise sus términos, con la meta realista de aclarar ideas y prejuicios.

5. Fichas de aplicación

Las fichas siguientes provienen de la caja de herramientas vivenciales del modelo. Cada una se presenta recorriendo el Ciclo completo, para mostrar cómo una actividad breve se transforma en aprendizaje cuando el facilitador planifica con igual cuidado la vivencia y su análisis. Las preguntas son orientativas y se ajustan a la tarea de cada grupo.

Ficha 1. La taza de papel

Propósito	Vivenciar la diferencia entre aprender escuchando, viendo y haciendo. Ideal como apertura de un proceso formativo.
Grupo y tiempo	Todo el grupo, de forma individual. Entre 20 y 30 minutos.
Materiales	Hojas de papel rectangulares, un vaso de agua y una taza de papel ya plegada como prototipo.
Vivencia	El facilitador anuncia una selección para trabajar en una fábrica de tazas de papel: serán elegidas las cinco primeras personas que logren una taza capaz de contener agua. En una primera ronda solo lee las instrucciones de plegado; en la segunda las lee mientras muestra el prototipo; en la tercera todos pliegan la taza juntos, paso a paso.
Relato	¿Qué sintieron en cada ronda? ¿En qué momento apareció la frustración y en cuál la confianza?
Procesamiento	¿Qué cambió entre una ronda y otra? ¿Qué ayudó y qué dificultó la comprensión? ¿Cómo influyó la competencia por ser seleccionados?
Generalización e información externa	¿Cómo se enseña y cómo se aprende en nuestra organización o en nuestra aula? El facilitador introduce el aprendizaje experiencial y el principio de aprender haciendo.
Aplicación	Cada persona elige una situación en la que suele explicar algo y rediseña la forma de hacerlo para que el otro aprenda haciendo.

Ficha 2. Cruzando el río Amazonas

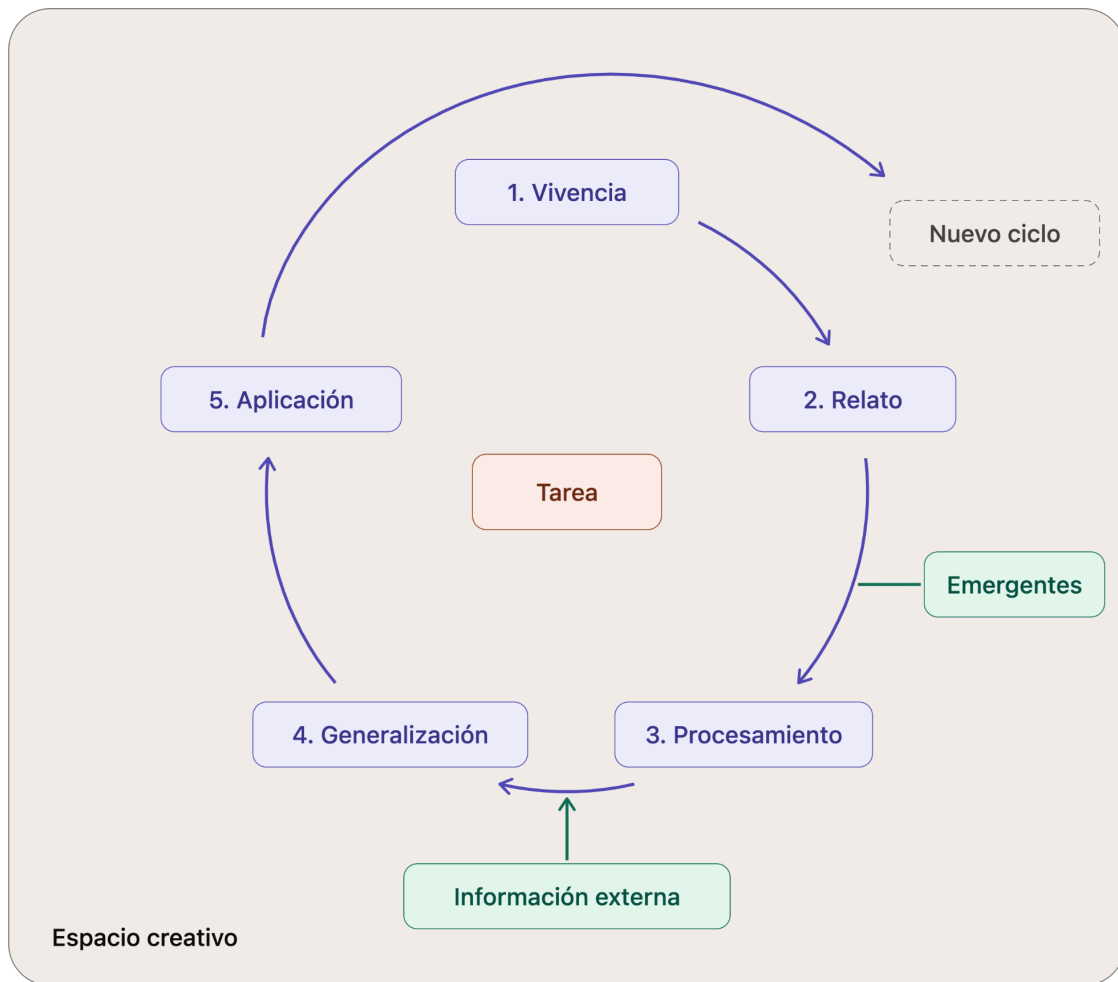
Propósito	Vivenciar el trabajo en equipo bajo presión y observar liderazgo, comunicación y uso de recursos.
Grupo y tiempo	Doce voluntarios expedicionarios; el resto del grupo actúa como observadores activos con una pauta. Unos 20 minutos de actividad y el tiempo necesario para el análisis.

Materiales	Cinta adhesiva para marcar las orillas y una isla central de 40 × 40 cm, piezas de cartón de 17 × 33 cm (la mitad del número de voluntarios), antifaces y pauta de observación.
Vivencia	El equipo debe cruzar un río lleno de pirañas tomado de las manos, pisando solo los maderos de cartón; cualquier madero que quede suelto es arrastrado por la corriente. Tras tres minutos para acordar la estrategia y dos preguntas permitidas, comienza el cruce. A mitad del camino, un mosquito deja ciegos a algunos y mudos a otros. Se permiten hasta tres intentos.
Relato	Primero hablan los observadores, mientras los expedicionarios escuchan en silencio; luego los expedicionarios relatan sus emociones y sentimientos.
Procesamiento	¿Cómo se tomaron las decisiones? ¿Qué estilos de liderazgo aparecieron? ¿Cómo se comunicaron al perder la vista o la voz? ¿Cómo enfrentaron las amenazas y administraron los recursos?
Generalización información externa	¿Qué ríos cruza este equipo en su trabajo real? ¿Quiénes quedan ciegos o mudos en esas situaciones? El facilitador aporta conceptos sobre roles en el equipo y comunicación.
Aplicación	El equipo acuerda dos prácticas concretas para su próximo desafío real y las registra con responsables y fecha.

Ficha 3. Rueda de las perspectivas múltiples

Propósito	Ampliar los puntos de vista desde los que un equipo examina un problema real. Adaptada de Senge (1995).
Grupo y tiempo	Un equipo que trabaja sobre un problema real. Veinte minutos o más.
Materiales	Un disco de cartulina de unos 45 cm dividido en porciones con el nombre de cada integrante, tarjetas con ocho o más roles internos y externos (finanzas, operación, usuarios, proveedores, entes reguladores), papelógrafos y marcadores.
Vivencia	El problema se escribe en el centro de la rueda. En cada giro, cada integrante queda frente a un rol y completa en el papelógrafo correspondiente la frase “Desde mi perspectiva de..., los elementos críticos de esta situación son...”. No se permite pasar; ante la duda, cada persona se pregunta por el tiempo, las expectativas, la distancia y la comprensión propias de ese rol.
Relato	¿Qué perspectivas les resultaron cómodas y cuáles difíciles de habitar?
Procesamiento	¿Qué aparece en los papelógrafos que el equipo no había visto? ¿Qué perspectivas se contradicen y cuáles se complementan?
Generalización información externa	¿De qué modo nuestras maneras de ver limitan nuestra capacidad para enfrentar problemas crónicos? El facilitador introduce el pensamiento sistémico.
Aplicación	El equipo redefine el problema incorporando al menos tres perspectivas y acuerda con qué actores conversará antes de decidir.

Cierre



El Aprendizaje Creativo Vivencial propone una ética del aprendizaje tanto como un método. Confía en que las personas adultas tienen en su experiencia la materia prima de su desarrollo, y asume que el juego, la emoción y el humor son formas legítimas y rigurosas de conocer. El Ciclo ofrece al facilitador un orden para ese recorrido: crear el espacio, anclar la tarea, provocar la vivencia, escuchar el relato, procesar con profundidad, generalizar con apertura, aportar teoría en el momento justo y acompañar la aplicación.

Formarse como facilitador en este modelo implica recorrer el mismo camino que se propone a los grupos: vivir la experiencia, reflexionar sobre la propia práctica y volver a ella con nuevas preguntas. Cada taller es, también para quien facilita, el comienzo de un nuevo ciclo.

Referencias

- Bateson, G. (1991). Pasos hacia una ecología de la mente. Planeta.
- Gutiérrez, J. J. (1993). Una aproximación comprensiva a la relación entre creatividad y aprendizaje a partir de un taller creativo con estudiantes universitarios de psicología [Tesis de pregrado]. Universidad de La Frontera.

- Gutiérrez, J. J. (2003). Modelo Inncrea: Ciclo Vivencial de Aprendizaje Creativo [Documento interno]. Innovación & Creatividad Consultores.
- INNCREA e Integrar. (2016). Aprendizaje creativo vivencial: formación de facilitadores para el aprendizaje organizacional [Manual de certificación].
- Hirsch, R. (1999). Introducción al uso de ejercicios estructurados [Documento no publicado]. CENAC-OPUS.
- Johnstone, K. (1990). IMPRO: improvisación y el teatro. Cuatro Vientos.
- Kolb, D., Rubin, I. y McIntyre, J. (1997). Psicología de las organizaciones: problemas contemporáneos. Prentice Hall.
- Le Boterf, G. (2000). Ingeniería de las competencias. Gestión 2000.
- Maturana, H. (1999). El juego y la creatividad. En C. Pregnan (Comp.), Juego, creatividad y aprendizaje (pp. 53–54). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mena, I. (1992). Reflexiones imprescindibles para la incorporación de la creatividad en el sistema educacional chileno. En R. López e I. Mena (Eds.), Las ovejas y el infinito. CPU.
- Mertens, L. (1997). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. CINTERFOR.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. Academic Medicine, 65(9), S63–S67.
- Pichon-Rivière, E. (1981). El proceso grupal. Nueva Visión.
- Senge, P. (1995). La quinta disciplina en la práctica. Granica.
- Thiagarajan, S. y Parker, G. (2000). Equipos de trabajo: actividades y juegos de integración. Pearson Educación.