



Metodología de la enseñanza para la educación moderna

ÍNDICE

Presentación.....	7
Instrucciones Generales.....	9
Metodología.....	13
Unidad I: «Teoría de la comunicación».	
Introducción.....	18
Objetivos.....	18
1. Teoría de la comunicación.....	19
1.1 Origen.....	19
1.2 Comunicación humana.....	20
1.3 Pedagogía cibernética.....	26
1.4 La comunicación didáctica.....	29
Taller N° 1.....	40
Síntesis esquemática de la unidad.....	42
Unidad II: «El Método Didáctico»	
Introducción.....	44
Objetivos.....	44
2. Clasificación general de los métodos de enseñanza.....	45
2.1 Criterio: Adquisición de conocimientos.....	45
2.2 Criterio: Enfoque del conocimiento.....	51
2.3 Criterio: Organización del conocimiento.....	52
2.4 Criterio: Organización de las actividades de aprendizaje.....	53
2.5 Criterio: Forma de la comunicación verbal.....	54
2.6 Criterio: Distribución de la actividad docente-discente.....	55
2.7 Criterio: Atención de los alumnos.....	56
2.8 Criterio: Aceptación de lo enseñado.....	56
2.9 Criterio: Estructura de la comunicación didáctica.....	57
2.10 Las Técnicas de enseñanza.....	59
2.11 Los Procedimientos didácticos.....	62
2.12 Las Formas de enseñanza.....	65
Taller N° 2.....	67
Síntesis esquemática de la unidad.....	69

Unidad III: «La comunicación individual y sus técnicas»	
Introducción.....	72
Objetivos.....	72
3. ¿Cuándo se aplica la comunicación individual?.....	73
3.1 Descripción de técnicas.....	75
Taller N° 3.....	96
Síntesis esquemática de la unidad.....	98
Unidad IV: «La comunicación directa y sus técnicas»	
Introducción.....	100
Objetivos.....	100
4. Aplicabilidad.....	101
4.1 Descripción de técnicas.....	101
Taller N° 4.....	116
Síntesis esquemática de la unidad.....	118
Unidad V: «La comunicación interactiva y sus técnicas»	
Introducción.....	120
Objetivos.....	121
5. ¿Cómo se produce la comunicación interactiva?.....	122
5.1 Elementos del diálogo.....	122
5.2 Descripción de técnicas.....	125
Taller N° 5.....	143
Síntesis esquemática de la unidad.....	145
Unidad VI: «La comunicación grupal y sus técnicas»	
Introducción.....	148
Objetivos.....	149
6. ¿Cómo podemos aplicar las técnicas grupales?.....	150
6.1 ¿Cuáles son los criterios necesarios para trabajar en grupos?.....	150
6.2 Descripción de técnicas.....	154
Taller N° 6.....	172
Síntesis esquemática de la unidad.....	173

Unidad VII: «La comunicación centrada en la tarea y sus técnicas»	
Introducción.....	176
Objetivos.....	177
7. Descripción de técnicas.....	178
7.1 Estudio dirigido grupal.....	178
7.2 Seminario.....	180
7.3 Taller.....	182
7.4 Resolución de problemas.....	184
7.5 Proyectos.....	186
7.6 Laboratorio.....	188
7.7 Estudio de casos.....	191
7.8 Juegos, simulaciones y ejercicios.....	192
Taller N° 7.....	195
Síntesis esquemática de la unidad.....	197
Glosario de términos.....	198
Bibliografía.....	200

PRESENTACIÓN

Entre las necesidades detectadas a través de encuestas realizadas a los profesores en servicio, aparece con un alto porcentaje de preferencias un curso de perfeccionamiento pedagógico relacionado con la Metodología General de la Enseñanza. En razón de estas demandas y en consideración a la renovación que ha experimentado la Didáctica gracias a la ingerencia de la tecnología moderna y a los aportes de las Ciencias de base, se ha estimado oportuno preparar un curso de perfeccionamiento para ser ofrecido a profesores de Educación Media, Básica, de Párvulos y en todos los niveles donde se imparte enseñanza.

Con este Programa de perfeccionamiento, se pretende que los profesores participantes queden en condiciones de planificar, desarrollar la acción didáctica en forma fundamentada, gracias a las últimas tendencias científicas y tecnológicas adoptadas en educación.

El curso «Metodología de la Enseñanza para la Educación Moderna» espera que los profesores logren los siguientes aprendizajes:

- Describan el fenómeno comunicacional que caracteriza al proceso enseñanza aprendizaje.
- Clasifiquen los métodos didácticos de acuerdo al patrón estructural que asuma la comunicación en la sala de clases.
- Caractericen las técnicas de enseñanza en términos de la comunicación que propician.

Contenidos del curso

Unidad I: Teoría de la Comunicación.

Origen de la Teoría de la Comunicación. La comunicación humana, sus modelos y los tipos de Pedagogía cibernética. La comunicación didáctica, sus características y dificultades.

Unidad II: El método didáctico.

Clasificación general de los métodos de enseñanza. Las técnicas didácticas y su clasificación. Los procedimientos didácticos. Las formas de enseñanza.

Unidad III: La comunicación individual y sus técnicas.

Unidad IV: *La comunicación directa y sus técnicas.*

Unidad V: La comunicación interactiva y sus técnicas.

Unidad VI: La comunicación grupal y sus técnicas.

Unidad VII: La comunicación centrada en la tarea y sus técnicas.

Este curso de perfeccionamiento está organizado conforme al modelo de educación a distancia. Para ello, utiliza como texto base un material de autoinstrucción.

«Metodología de la Enseñanza para la Educación Moderna», está dividido en siete unidades. Cada unidad, además del contenido informativo, contiene actividades destinadas a evaluar lo aprendido y aplicado a los requerimientos propios de su actividad docente.

INSTRUCCIONES GENERALES

Existe un afán evidente en nuestros días por mejorar la calidad de la enseñanza. Sin embargo, los esfuerzos realizados se han centrado preferentemente en las deficiencias más evidentes que en las más sutiles, más cualitativas, en los procesos internos del quehacer didáctico. Por ejemplo, la formación del profesorado aparece como un objetivo secundario respecto al de aumentar el nivel de escolaridad. Esto es explicable, pero esa falta de foco dificulta concentrar la atención en aspectos «menos visibles», pero más determinantes desde un punto de vista científico de la calidad de la enseñanza.

Es así como suele pasar inadvertido un hecho muy importante: gran parte de las decisiones que se toman, de las iniciativas y actividades que se desarrollan en el proceso de enseñanza, carecen de justificación explícita. Vale decir, se trata de una práctica no científica.

La explicación es condición de racionalidad y científicidad. Explicitar la acción de antemano, obliga a poner de manifiesto el grado de conocimiento que se tiene sobre aquello. Es indudable que para planificar la acción didáctica, hay que contar con el conocimiento de todos los aspectos de orden social, psicológico y material que intervienen en el proceso. Sin saber cuáles son y cómo se comportan, mal se puede prever un plan de acción.

La práctica de la enseñanza está fuertemente dominada por un bagaje de «saberes tradicionales», creencias y supuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje, reflejo de teorías caducadas históricamente; pero que aún gobiernan el conocimiento empírico y científico de la enseñanza. Se han establecido así, patrones de actuación educativa típicamente rutinarios fundados en la tradición y no en una teoría científica actual. Esa rutina es explicable en su origen, pero una vez instalada se convierte en uno de los mayores obstáculos para el progreso de la práctica y de una teoría educacional.

En múltiples ocasiones, en cursos de formación del profesorado, especialización y actualización, se advierte una teorización estéril carente de proyecciones sobre lo real, ya sea para modificarlo (lo esperable en educación) o como mínimo, para analizarlo críticamente. Esta deformación ha consolidado un rechazo a la teorización pedagógica como algo contrapuesto a la práctica o a la utilidad práctica del conocimiento; como una pura especulación desligada de la realidad sin potencialidad ninguna; pura entelequia idealista y verbalista.

Está claro que toda teorización es abstracción sobre la realidad, pero no despreocupación, y, como se tendrá oportunidad de comprobar más adelante, es verdad aquello de que «no hay nada más práctico, que una buena teoría».

Muchos profesores operan como si su acción se desarrollara al margen de cualquier planteamiento teórico, sin caer en la cuenta de que todos los hombres son teóricos y que difieren, no en si usan teoría o no, sino en el grado en el que son conscientes de que la usan. Se dice que todos los educandos poseen una teoría de la enseñanza, en la medida que operan con esquemas implícitos referentes a cómo funciona el alumno, el aprendizaje, su propia influencia personal, etc. Se pueden detectar esos esquemas, examinando la actuación de los profesores frente a problemas teóricos. En ese sentido se dice que todo docente tiene una teoría, aunque ésta sea la mayoría de las veces incorrecta, incoherente o inconsciente.

Persiste aún en educación la concepción de la enseñanza más como una actividad artística que como una técnica debidamente apoyada en unas concepciones teóricas científicas. No es difícil encontrar todavía en la literatura, definiciones de la didáctica como el arte de la enseñanza. Aparentemente, con esta caracterización de la enseñanza lo que se hace es disimular la falta de científicidad. Pero, una cosa es plantearse la enseñanza como una tarea cuasi artística cuando el objeto que se maneja es complejo, mal conocido y con una deficiente estructuración teórica, y otra cosa es concebir la enseñanza como una actividad esencialmente artística. No se puede dejar de reconocer que el componente personal, intuitivo, de decisión momentáneamente ante situaciones que reclaman iniciativas urgentes, será siempre necesario en la práctica docente, pero no ese definitorio de ella, y sí lo son los esquemas científicos, no los artísticos.

En la enseñanza se entrecruzan factores psicológicos personales e interpersonales, elementos propiamente pedagógicos, contenidos culturales, variables contextuales, que forman un entramado complejo. Esta multiplicidad de aspectos ha provocado que el conocimiento didáctico científico haya crecido sectorialmente, vale decir, se ha realizado más por profundización en ciertos aspectos, que por un desarrollo integral: faltan síntesis integradoras. A modo de ejemplo, es evidente el alto grado de desarrollo que actualmente tienen los capítulos referidos a objetivos didácticos, evaluación, métodos, medios, medios audiovisuales, variables interpersonales en la relación didáctica, etc.; incluso son parcelas muy requeridas en el perfeccionamiento docente. Pero falta una teoría coherente de la enseñanza que explique en forma unitaria todo el proceso de enseñanza y sus distintas dimensiones.

De acuerdo a lo expuesto hasta este punto, surge como una necesidad evidente en la enseñanza formal el contar con una Teoría que cumpla con las siguientes funciones y así

superar las dificultades descritas anteriormente:

Una de las primeras funciones de una Teoría es la de sistematizar los conocimientos dentro de una disciplina científica. Sistematizar equivale a estructurar y supone una graduación de elementos según su potencialidad explicativa. Es un primer paso para alcanzar una percepción más clara de la unidad que puede esconder detrás de la dispersión de conceptos, datos, enfoques diversos, etc.; así como para discernir los elementos componentes de esa unidad que, como ocurre en el caso de la enseñanza, es bastante compleja, estableciendo las conexiones estructurales dentro de esa misma unidad. Sin esta sistematización, la abundancia de datos no permite encontrar el hilo de conexión entre ellos.

Una teoría de la enseñanza es imprescindible para guiar la práctica de la misma.

Como ya se señaló, los hombres difieren en el grado en que conocen la teoría, no en si la tienen no. Así también, en toda práctica hay una teoría, ya sea se esté consciente o no de ello. El docente, más que nadie, necesita un apoyo que dé sentido y significado a sus iniciativas, basado en una ciencia pertinente. Toda práctica docente tienen algo de creador, aunque sólo sea por el hecho de que todo esquema científico es pedagogía, tiene que «traducirse» de acuerdo con la situación concreta en la que se opera; pero la práctica será tanto más eficiente en cuanto que se disponga de una acumulación de principios comprobados, interrelacionados en un sistema teórico coherente.

Si la docencia no se desarrolla de este modo, puede resultar en ocasiones muy creadora, pero seguramente caerá en lo rutinario, que es lo que normalmente se observa como nota dominante.

Por otro lado, disponer de este entramado teórico es un punto de partida muy valioso para formar al profesorado y para perfeccionarlo, esclareciendo el currículo imprescindible para que esa formación/perfeccionamiento sea operativa y esté bien apoyada.

La teoría sistematizada indicará los componentes y las relaciones funcionales entre los mismos, que son precisos para una práctica guiada precisamente por esa teoría. Da la pauta de las parcelas de conocimiento que un profesor necesita para desempeñar su función, al tiempo que le entrega los fundamentos de los que debe partir su acción.

La teorización es requisito para que un área del conocimiento alcance la categoría de científica. Teorizar es desligarse de lo real, de lo evidente, de lo inmediato. El desarrollo científico consiste en develar lo no evidente o hacerlo ver de otra manera a la que estamos

acostumbrados. En las ciencias pedagógicas hay todavía mucho «sentido común» y mucha elaboración que no es sino descripción de lo evidente. La experiencia que cristaliza en el sentido común, es más difícil de desechar en el caso de las ciencias del hombre, en las que sujeto y objeto se confunden, y lo es especialmente en una teoría como es la de la enseñanza y la de toda educación, tan ligadas a una tradición que hace perdurar los métodos durante siglos, y también a las propias ideas.

La falta de teorización en la didáctica se ha debido, en parte, a ese apego a lo real que se exige al conocimiento pedagógico para resolver las cuestiones más pragmáticas. Es bien patente la proliferación de «Modelos Teóricos» para explicar la enseñanza, tan directamente apegados a la percepción más cotidiana, como es el caso del modelo que interrelaciona con el profesor, al alumno y a la materia de estudio. Está claro que en esta situación es difícil conquistar científicidad tal como ésta se entiende en teoría de la ciencia. Lo único que se logra es descripción ordenada y hasta minuciosa del mundo que nos rodea, pero resulta difícil, por lo mismo, captar la estructura interna de lo cotidiano, logrando una explicación y facilitando una técnica más revolucionaria, una vez que nos hemos despegado del mundo pedagógico que siempre hemos conocido y que amenaza con convertirse en el único posible.

La creación teórica, el despliegue abstracto, es condición de la adquisición de status científico para la didáctica, lo mismo que para cualquier ciencia de la educación.

A la ciencia se le da el nombre de tal, cuando es capaz de explicar y predecir. La explicación da razones del porqué de las leyes o de una teoría. La explicación desentraña el objeto explicado, mostrando su interior.

En este sentido, la teoría de la enseñanza es urgente para conocer el objeto mismo de la enseñanza, diferenciándola de otros objetos que se interseccionan con ella y en los que, en ocasiones, es confundida. Así aparece muy clara la idea de que a la teoría psicológica del aprendizaje le incumbe el explicar cómo aprenden los seres humanos; y a la teoría de la enseñanza le debe incumbir qué elementos intervienen y cómo se ordenan para producir unos determinados resultados de aprendizaje (unos objetivos), necesitando considerar a la Teoría del aprendizaje como una ayuda para su propio proyecto.

Nuestro propósito es penetrar en el conocimiento de la acción de enseñar, y proponer un modelo teórico que facilite la organización de la acción didáctica científicamente fundamentada. Es decir, proponer una teoría de la enseñanza para el desarrollo de currículum.

Los intentos realizados han sido muchos y variados, para proponer un modelo que guíe a

los docentes en el proceso de planificación y desarrollo de la enseñanza.

Nuestro punto de partida será el considerar la práctica de la enseñanza como una técnica que, apoyándose en unos fundamentos científicos, pretende modificar la realidad en que interviene, ayudándose de unos medios para alcanzar unos objetivos. Así, aparece el enfoque tecnológico de la enseñanza como una forma fundamental de estructuración de los conocimientos sobre la enseñanza, y base de las técnicas apropiadas para una realización eficaz y eficiente.

La incorporación de la tecnología al ámbito educativo ha dado lugar, en su encuentro con la Didáctica, a una vinculación más firme que con otras ciencias de la educación, naciendo la Tecnología Didáctica. Se la puede entender como un sistema controlado de transmisión eficiente de mensajes didácticos, mediante el empleo de artificios o medios instrumentales, con estrategias bien delimitadas. Así, la Didáctica que suele llamarse general, tiene dos manifestaciones bien concretas y firmemente asentadas en la actualidad: la Didáctica Especial y la Tecnología Didáctica.

METODOLOGÍA

El concepto de método didáctico es uno de los más utilizados en el ámbito de la pedagogía a nivel teórico y a nivel práctico. Sin embargo, cuando se pretende analizarlo, definirlo y precisarlo, aparece como uno de los términos más controvertidos y polivalentes en su significado.

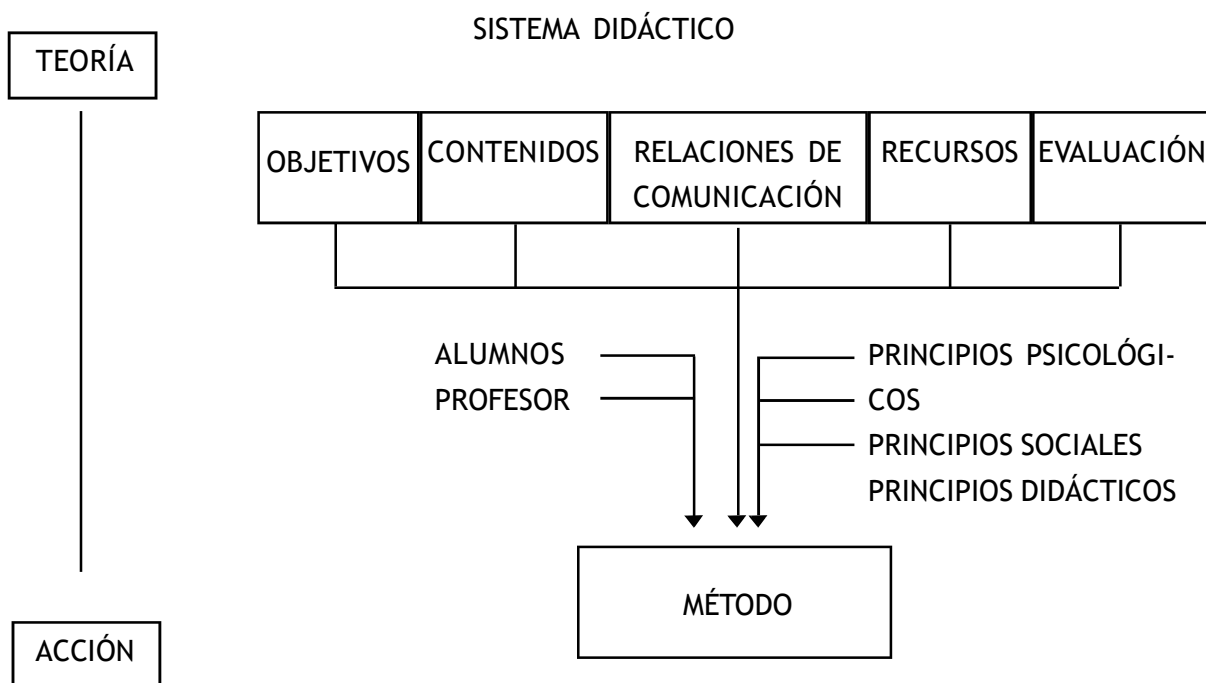
El método se refiere al camino que se sigue para alcanzar una meta, es decir, se refiere a la acción educativa misma. Hace referencia a la dinámica misma del proceso de enseñanza, lo cual lo hace tremendamente complejo, ya que son múltiples los factores que inciden en la dinámica del proceso. Sin embargo, generalmente se tiende a asociarlo a alguna dimensión parcial de las innumerables que podrían tenerse en cuenta.

Este exceso de simplificación no es sino una forma de soslayar el problema de fondo: el método es en realidad, una síntesis práctica de decisiones tomadas en variables de orden psicológico (alumno), filosófico (fines y metas) y didáctico (otros elementos del proceso). Esta es la razón por la cual no se le considera en la actualidad como un elemento didáctico con valor propio dentro de la situación de enseñanza-aprendizaje, sino como la integración o resultante de opciones de elementos de carácter psicológico, didáctico o social, que configu-

ran el proceso enseñanza-aprendizaje.

Es decir, para analizar un método es necesario acudir a dimensiones de otros elementos.

Según la figura que se presenta a continuación, el método aparece como una forma de actuar, de configurar el ambiente del proceso enseñanza-aprendizaje, de guiarlo en base a la resultante de las distintas decisiones a nivel de los elementos expresados en ella.



De acuerdo a lo representado en la figura, queda claro que el método no constituye un elemento simple: el conformar el centro del proceso enseñanza aprendizaje. Hace imposible concebirlo aislado, ello le da una pluridimensionalidad sorprendente.

El «cómo emplear una técnica, preocupación fundamental de la Didáctica, quedó absolutamente relegado al pasado. Hoy la preocupación se distribuye entre el «por qué» (causas: necesidades, deficiencias de los alumnos); el «para qué» (consecuencias, metas, logros); y el «cuándo» (oportunidad, momento), antes de llegar al «cómo» y al «con qué» (recursos).

Este texto presenta un panorama de los métodos y técnicas de enseñanza aplicables a las distintas materias o áreas del currículo. El propósito no es analizar la metodología especial para cada material o área, sino presentar una visión de conjunto, que permita a los

docentes obtener una información básica, la que luego podrá ser completada y profundizada, con el estudio de los demás elementos de la situación de aprendizaje, su planificación y conducción en el terreno mismo, es decir, que los conceptos aquí desarrollados servirán de base para el estudio de la metodología propia de cada disciplina en cada nivel de enseñanza.

El estudio de las técnicas no se limita a su descripción, sino que en cada una se explican sus fundamentos teóricos y se analizan sus posibilidades de aplicación en la escuela. Dicho análisis tiende a que los docentes no adquieran solamente un conocimiento superficial que conduce a una aplicación mecánica de las técnicas, sino que sepan evaluarlas críticamente, seleccionarlas en forma racional y sistemática.

Al planificar y desarrollar cada situación de aprendizaje, los docentes deberán ser capaces de responder por qué, para qué, cuándo y cómo se debe emplear cada técnica.

Es importante destacar que las técnicas son simplemente instrumentos, que carecen de valor en sí mismas; su empleo no asegura una enseñanza eficaz, sino que ellas serán realmente valiosas y tendrán significado, si al aplicarlas el docente evidencia cualidades personales, actitudes positivas y habilidades didácticas, y si las usa para promover el desarrollo de los alumnos como persona.

Este manual proporciona solamente herramientas, queda a cargo de cada profesional la responsabilidad de aplicar su capacidad y experiencia, para utilizarlas positivamente y lograr de ese modo la finalidad propuesta.

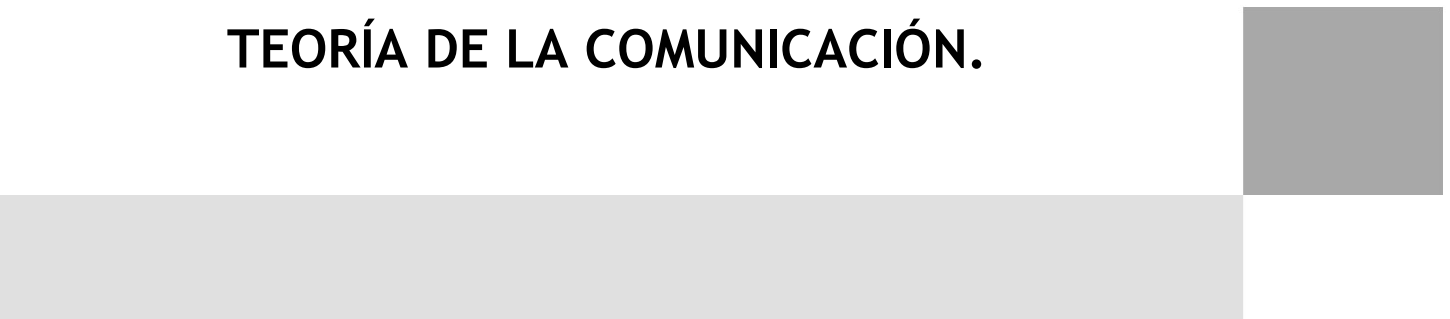
Objetivos Generales del Programa.

- Identificar el protagonismo del método en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como las variables interrelacionales que establece con los demás elementos de la situación de aprendizaje.
- Interpretar las características del método didáctico en el contexto de las relaciones de comunicación que se dan en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Caracterizar las técnicas de enseñanza a la luz del patrón estructural de la comunicación que se establece en el aula.
- Discernir para cada técnica descrita, los objetivos a los que enfrenta y el nivel de madurez y experiencia que exige a los estudiantes.

- Comprender que el éxito de una técnica es la resultante de un conjunto organizado de decisiones, racionales y coherentes, respecto a los distintos elementos del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Utilizar principios orientadores y criterios apropiados en la selección de técnicas para obtener los objetivos que se proponga.

Unidad I

TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN.



INTRODUCCIÓN

Como ya es sabido, el hombre es un ser social y la manifestación básica de su sociabilidad es la comunicación con los otros seres.

El contacto con los demás y su interrelación a través de signos, palabras, símbolos, etc., es un proceso que va desde el nacimiento hasta la muerte, siendo lo que le otorga condición humana al hombre, y lo que le permite su desarrollo intelectual y emocional.

La comunicación entre personas es tan fundamental que ocurre siempre, incluso cuando un individuo no quiere hablar, a través de su actitud está comunicando lo que no expresa verbalmente.

En un grupo humano como es el ambiente de un establecimiento educacional, el problema de las comunicaciones reviste una importancia decisiva.

La interrelación, a través de distintos métodos, es esencial para el hombre, especialmente la que ocurre entre profesor-alumno y es fuente de satisfacción cuando está bien estructurada y funciona correctamente.

OBJETIVOS

- Identificar los componentes de la comunicación humana.
- Reconocer los diferentes tipos de comunicación humana.
- Señalar la importancia del circuito cibernético (feedback) en el proceso de enseñanza.
- Caracterizar la comunicación didáctica de acuerdo a la estructura o disposición que asumen el emisor y el receptor.
- Describir el papel de la relación profesor-alumno en la comunicación didáctica.
- Tomar conciencia de las múltiples barreras e interferencias que pueden afectar la comunicación didáctica.

1. TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN.

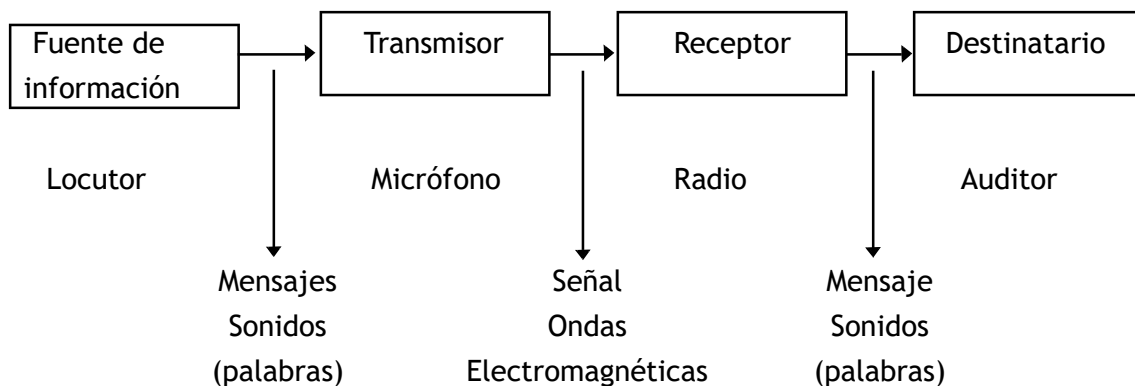
1.1 ORIGEN.

Uno de los hechos más prominentes de la tecnología del siglo XX, es el desarrollo y explotación de nuevos medios de comunicación. Paralelamente a este crecimiento en la transmisión de la información, se ha desarrollado una teoría unificadora que estudia las leyes que gobiernan la transmisión, almacenamiento y procesamiento de la información.

Shannon, en 1948, presentó en su obra “A Matemática Theory of Comunication”, un estudio sistemático de la comunicación electrónica (telefonía, radio, televisión) a partir de un modelo relativamente simple. Su propósito era especificar con precisión la capacidad comunicadora de esos sistemas de telecomunicaciones, esto es, cuantificar la información.

Según este modelo, se entiende que la comunicación es un proceso (porque es un fenómeno que presenta una continua modificación a través del tiempo), en el cual una información emitida en un punto del espacio y del tiempo es transmitida a otro punto. Físicamente, entonces, la comunicación es un acontecimiento espacio-temporal.

El modelo de Shannon es el siguiente.



Este modelo fue divulgado por Weaver en 1949 y representa el siguiente proceso: una fuente de información produce un mensaje o un conjunto de mensajes a ser transmitidos. El transmisor transforma el mensaje (letras, figuras, sonidos) en señales que son enviadas al receptor a través de un canal adecuado para la transmisión de ellas (onda electromagnética, hilo por donde circula la corriente eléctrica). Al recibir la señal, el receptor opera de modo

inverso al transmisor, reconstituyendo el mensaje original que es pasado al destinatario (persona para la cual fue preparado el mensaje). Durante la transmisión de la señal, diversos acontecimientos pueden alterar la señal original. Ellos constituyen lo que se denomina ruido.

Veamos, ahora, el tema que nos atañe: la comunicación humana como base de cualquier teoría de la Educación.

1.2 COMUNICACIÓN HUMANA.

Este modelo llamó la atención de los psicólogos, pues resulta útil para describir la comunicación humana.



El hombre, al igual que todos los seres vivos, es un ser relacional: vive de las relaciones que establece con los elementos de su medio. Estas relaciones son provocadas por impulsos vitales (manifestaciones de necesidades). Dentro de las relaciones que el hombre es capaz de llevar a cabo, se encuentran las de comunicación que se caracterizan por ser establecidas a través de un medio material (mensaje), ya sea esté constituido por conjuntos de señales o de símbolos. Así, tenemos que la base de la comunicación es el signo, que en todo aquello a lo cual la gente logra dar un significado, sea objeto, propiedad o acontecimiento.

La capacidad del ser humano de comunicarse simbólicamente, hizo posible la existencia de la cultura. La cultura incluye todo lo que es comunicable y sus componentes fundamentales, cualesquiera que sean las formas y símbolos en que se puedan incorporar. La historia humana posee significado debido a que nuestras experiencias son almacenadas por procesos de acumulación y superación, pero sobre todo porque son comunicables. Estas experiencias son transmitidas artificialmente (no genéticamente) a nuevas generaciones, a través de técnicas elaboradas de comunicación.

Psicológicamente, todos necesitamos entender a los otros y comprender el mundo que nos rodea (como igualmente es indispensable la necesidad de ser comprendidos por nuestros semejantes). La necesidad se aproxima al instinto, porque ambos están al servicio de la preservación del ser humano. El instinto sirve en el nivel biológico y la necesidad atiende en el nivel psico-social. Estas necesidades de sobrevivencia biológico-instintiva y socio-psicológicas, son básicamente determinantes en el fenómeno de la comunicación humana.

Comunicación significa “estar en relación con”. En este sentido, la comunicación se identifica con el proceso social básico: la interacción. Es un intercambio de experiencias

socialmente significativo.

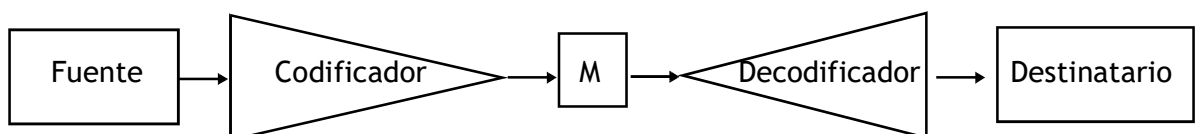
1.2.1 Modelos de Comunicación Humana.

Los componentes o elementos necesarios para que se produzca la comunicación humana, ya fueron indicados por Aristóteles: el orador, el discurso y el auditorio. Si comparamos el modelo de Shannon-Weaver con la teoría de Aristóteles, vemos que coinciden el orador con la fuente, la señal con el discurso y el auditorio con el destinatario, y sobran el transmisor y el receptor, con papeles inversos de codificación y decodificación del mensaje original.

Wilbour Schramm en 1964, elaboró, a diferencia de Shannon, un modelo de comunicación humana. Establece que para que se produzca la comunicación debe existir una persona o grupo de personas (organización: periódico, estación de radio, televisión) con un objetivo, esto es, un emisor. Este propósito (idea, emoción, experiencia) debe expresarse en forma de mensaje (conjunto de signos que lo representen) y este proceso recibe el nombre de codificación (utilización de un sistema de signos o código). Son tipos de codificación los mecanismos vocales (palabras, gritos, notas musicales), los movimientos musculares de las manos (que escriben, dibujan, hacen señales) y del resto del cuerpo. En cuanto a los códigos, se tiene el icónico (imágenes), lingüístico, cinético y sonoro.

La transmisión de la información codificada desde su punto de origen al de recepción, se establece a través del canal, el medio, el portador de mensajes, el soporte físico.

Hasta aquí, no es posible que se efectúe la comunicación, pues falta el elemento para el cual fue concebido el propósito y codificado el mensaje: el receptor. Éste a su vez, necesita decodificar, traducir el mensaje a las ideas, la información original o en una aproximación de ellas.

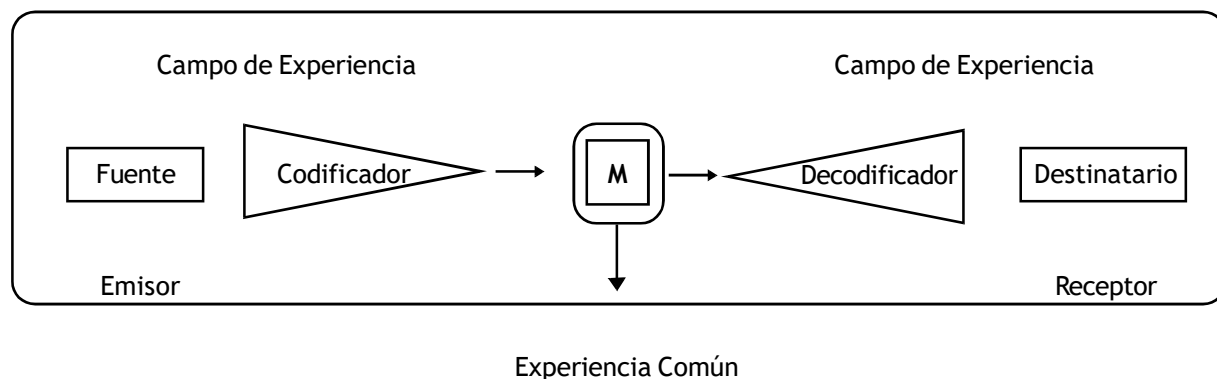


PRIMERA ETAPA DEL MODELO DE SCHRAMM

Scramm examina el hecho de que emisor y receptor sean la misma persona; esto es, que se produzca la comunicación consigo mismo. Esto significa que se funden la fuente y codificador, decodificador y destinatario. Lo más frecuente es que la comunicación ocurra entre dos o más personas.

Para asegurar la efectividad del flujo de información, dos condiciones son necesarias: que el emisor y el receptor empleen un código o lenguaje común y, que ambos usen el mismo canal.

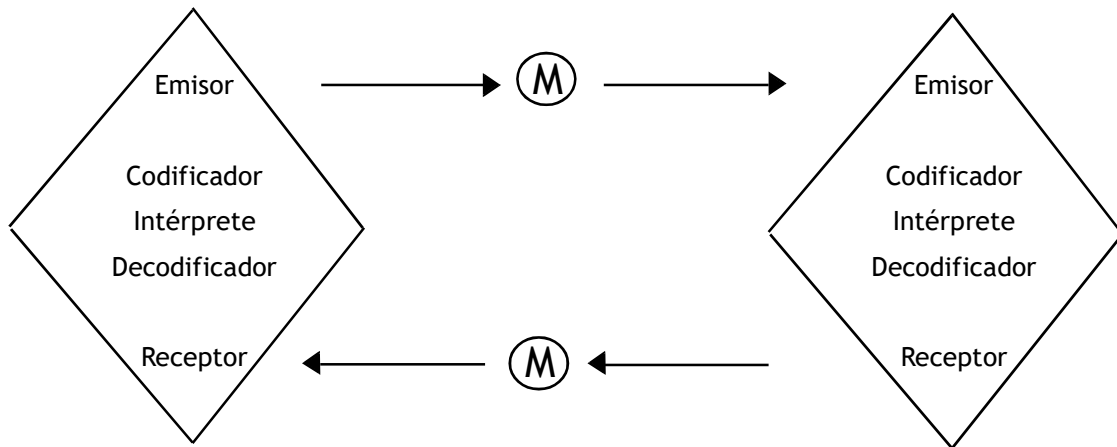
Scramm completa su modelo incorporando la experiencia acumulada por cada una de las personas que participan en el acto de comunicación. Este contexto o sistema socio-cultural compartido, común, es el que permite que un mensaje determinado pueda ser decodificado adecuadamente por un receptor.



PRIMERA ETAPA DEL MODELO DE SCHRAMM

Si los campos no se superponen, no existe experiencia común y la comunicación es imposible. A mayor área en común, entonces se tiene una mayor facilidad en la comunicación.

Debido a que está constantemente recibiendo estímulos del medio externo o interno, interpretando y comunicando algo en consecuencia, el proceso de la comunicación no tiene punto inicial. En general, toda comunicación está conectada a información anterior y a las que seguirán. Por tanto, el modelo de Schramm asume las siguientes características.



La respuesta del receptor al mensaje es la reacción que constituía el propósito del emisor. Si ella llega al emisor constituye el Feedback o retroalimentación, la información con respecto a cómo está siendo recibido e interpretado el mensaje (preguntas, repetición de la afirmación, movimientos de cabeza, gestos, etc.). Comunicar efectivamente es afectar el comportamiento del receptor.

Cuando un receptor interpreta el mensaje y éste provoca una necesidad o impulso mental, a su vez, envía su propio mensaje-respuesta, se convierte en emisor y se produce la intercomunicación, la interacción entre emisor y receptor, permanentemente de roles. Esta interacción es el propósito último de comunicación humana.

1.2.2 Tipos de Comunicación.

Existen diversas clasificaciones de la comunicación, de acuerdo a los siguientes criterios:

- Según el sistema de signos:
 - a) Por el contacto físico: abrazo, beso, relación sexual, caricia...
 - b) Por movimientos de parte del cuerpo: señas, gestos, mirar, llanto, sonrisa...
 - c) A través de símbolos: todos los sistemas simbólicos; de modo especial, el lenguaje.

- Según la intención:
 - a) Accidental: proporciona información sin intención de hacerlo y aún puede ocurrir sin saberlo el emisor.
 - b) Consumatoria: Necesidad de expresar estado emocional (alegría, rabia, miedo, tristeza); no busca retroalimentación.
 - c) Instrumental: específicamente volcada a producir respuesta.

- Según la función:
 - a) Indicativa o referencial: el mensaje “indica” algo, sea un objetivo o idea.
 - b) Emotiva: el mensaje quiere suscitar emociones.
 - c) Imperativa: el mensaje intenta imponer un comportamiento.
 - d) De contacto: procura establecer un vínculo psicológico con el receptor (ejemplo: acción de saludar).
 - e) Estética: pretende crear una sensación armoniosa (ejemplo: una pintura).
 - f) Metalingüística: el mensaje habla de otro mensaje o de sí mismo.

- Según la relación espacio-temporal del emisor/receptor:
 - a) Próxima: cuando emisor y receptor están en el mismo espacio físico y momento, usando canales naturales (escuchar, hablar, tocar, ver).
 - b) A distancia o telecomunicaciones: cuando emisor y receptor no están en el mismo espacio físico -en el mismo momento o no- y usando canales artificiales o técnicos (carta, libro, teléfono, revistas, radio, tv, cine).

1.2.3 Niveles de Comunicación.

Considerando el número de participantes, la comunicación puede llevarse a cabo en diversos niveles:

- a) Intrapersonal: una persona se comunica consigo misma a través de un diálogo interior, aunque en un plano subjetivo.
- b) Interpersonal o diádica: cada uno de los dos participantes, define la situación de determinada manera y elabora cierta imagen del otro y la comunicación se realiza en función de esa definición y esa imagen.
- c) Intragrupal: en los grupos se produce la circulación de mensajes entre sus miembros.
- d) Intergrupal: Las dificultades de comunicación han ido creciendo progresivamente de acuerdo al número de personas involucradas, y aquí se produce un salto, pues son grandes los problemas y bloqueos en el proceso comunicacional entre grupos de naciones, razas, religiones, políticos, económicos, etc.
- e) Colectiva o de masa: constituye un fenómeno característico de la civilización contemporánea. La comunicación se torna supranacional, alcanzando dimensiones planetarias. La comunicación de masas, cultura de masa o información vehiculada a través de los “mass-media” (canales tecnológicos o medios de comunicación de masa), han transformado el concepto geográfico de mundo en una efectiva categoría sociológica.



ACTIVIDAD

Estimado profesor, hemos estudiado la comunicación humana, ahora, usted está en condiciones de señalar qué tipo es la que prima en su actividad laboral. Resúmalo en tres líneas.

.....

.....

.....

1.3 PEDAGOGÍA CIBERNÉTICA.

La cibernética (o teoría del feedback) es el estudio de los procesos de control y comunicación en animales y máquinas. La palabra fue introducida en el campo y popularizada por el matemático Norbert Wiener en 1948. El campo de la cibernética tiene que ver con sistemas tales como la red nerviosa en animales (neurofisiología), las máquinas computadores electrónicas, servosistemas para el control automático de maquinarias (automatización) y otros sistemas de procesamiento de información. La cibernética asegura la eficacia de la acción de los mecanismos naturales (sistema nervioso) y artificiales (termostato), a través del control y la comunicación. Tales procesos operan mediante el feedback, o circuito cibernético, que es la información sobre los resultados de un mecanismo que permite detectar desvíos y que al retroalimentar el mecanismo, le permite hacer ajustes para eliminar el error.

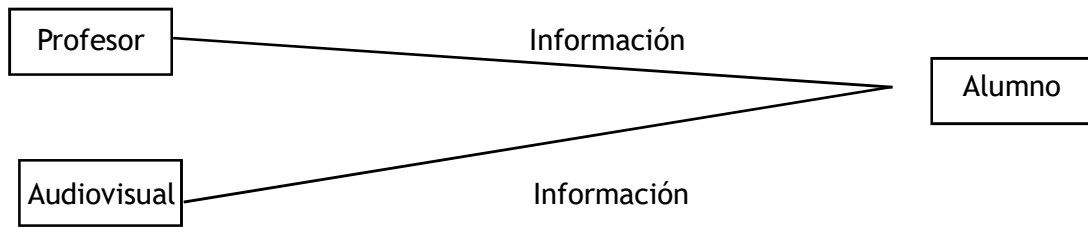
Desde siempre, los adultos han ejercido sobre los niños una acción tendiente a hacerlos adquirir conocimientos (educar), y la cibernética comprende, dentro de su campo de acción, los mecanismos mediante los cuales se adquieren conocimientos. Por ello, la cibernética define a la Pedagogía como el método o mecanismo mediante el cual el ser humano recibe información con el propósito de fijarla en su memoria; además, la cibernética reconoce en el proceso enseñanza-aprendizaje, y a través de un proceso analógico (mecanismos analógicos son mecanismos cuyas funciones son lógicamente idénticas), los elementos y procesos del modelo general de la comunicación.

La constatación de esas analogías y la preocupación por el aumento de la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje, llevaron a la aceptación y aplicación de la pedagogía cibernética. Los caminos que ella ha ofrecido para aumentar la eficacia de la acción docente son: (1) Mecanizar la información (a través de la instrucción programada, máquinas de enseñar, laboratorio de idiomas, enseñanza asistida por el computador) para alcanzar mayor potencia informativa, y (2) mejorar el proceso por el cual la información es transmitida en el acto pedagógico, a través del análisis y tratamiento minucioso de la información, del proceso de comunicación y del control por feedback.

La comunicación que se produce en el proceso instruccional, la comunicación didáctica, puede tomar dos formas:

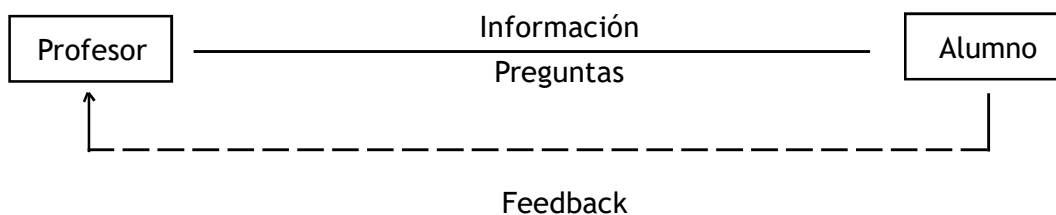
- **Cadena directa:** se basa este mecanismo en la larga tradición: “el profesor habla, el alumno escucha”. Se presta con facilidad a la enseñanza colectiva, implica la fijación de la información en la memoria para luego ser repetida; el control de la eficacia de la enseñanza consiste en plantear preguntas a los alumnos y en apreciar el valor de las

respuestas.



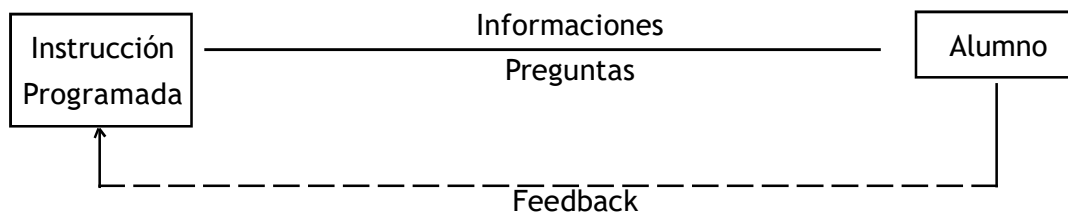
Otros emisores pueden sustituir al profesor: libros, filmes, diapositivas, televisión, instrucciones programas, en su papel de transmisor de información, de aquí nace la “mecanización” de la enseñanza.

- **Cadena Refleja:** la comunicación profesor-alumno puede ser entrecortada por preguntas planteadas al alumno y seguidas de una respuesta inmediata. De acuerdo a los conocimientos evidenciados por los educandos en sus respuestas, el profesor puede modificar la información sobre la marcha, a fin de aproximarse a los conocimientos de los estudiantes. Este es el feedback o retroinformación de este tipo de mecanismo.



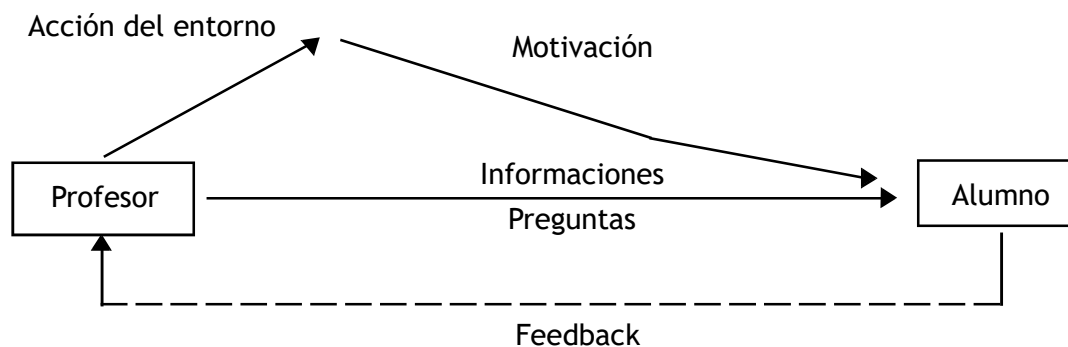
La pareja “pregunta-respuesta”, puede preceder a la información propiamente tal; en este caso, las preguntas se refieren a los objetivos pretendidos e informan al profesor sobre el nivel de conocimiento que ya poseen los estudiantes.

En la cadena refleja, el profesor es a la vez emisor de informaciones y agentes cibernético, puesto que debe modificarlas de acuerdo a las respuestas de los alumnos, es decir, ha de orientar la lección en el curso de la ejecución. En lenguaje cibernético, es una transmisión en circuito cerrado, con feedback. Cuando se organiza este circuito cerrado, pero sin la intervención personal del profesor, se tiene la Pedagogía cibernética.



- **Cadena lateral:** se puede ampliar el concepto de ruido de Shannon y Weaver, desde factores que distorsionan la calidad de una señal a los factores que pueden afectar (reduciendo la eficacia) a cada uno de los componentes del proceso de la comunicación. Esto significa que pueden producirse interferencias a nivel del emisor (objetivos no pertinentes, elección inadecuada del código), del mensaje (no representa bien las ideas a transmitir), del canal (discurso hecho por alguien sin voz adecuada, gráfico poco claro), del receptor (percepciones erradas, falta de motivación: “desligado”). Se concluye que, en la comunicación, cualquiera sea la forma, siempre estará presente un conjunto de acciones o estímulos propios del sistema o externos a él, que interfieren positiva o negativamente (cadena lateral).

En pedagogía, la motivación está formada por un sistema de informaciones auxiliares, destinadas a facilitar la memorización de los nuevos conocimientos y constituye una cadena lateral. La cibernética se preocupa por averiguar qué informaciones añadir para facilitar la memorización.



La aplicación de principios de la cibernética referidos al control y retroalimentación de la comunicación, es una gran contribución para mejorar el proceso de enseñanza -cuyo producto debe ser un aprendizaje efectivo-, pues se optimizan correcciones y alteraciones necesarias en cuanto a los diversos componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de alcanzar sus objetivos.

1.4 LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA.

Se ha denominado comunicación didáctica, aquella comunicación que se produce en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre profesor y alumno, y que es imprescindible para que el aprendizaje tenga lugar. Es el mecanismo que utiliza el educador para hacer llegar a los educandos el contenido educativo (conocimientos, habilidades, valores, etc.).

La comunicación didáctica ha sido reconocida como parte importante del proceso educativo desde Sócrates y Platón, pasando por San Agustín y Tomás de Aquino, hasta la filosofía existencialista; pero es solamente en las últimas décadas que ella ha sido objeto de estudio y gracias a su rápido desarrollo teórico, ha pasado a constituir parte de los fundamentos científicos de la enseñanza. En la medida que la enseñanza es un fenómeno de comunicación, ella se entenderá mejor a través del análisis y la comprensión del modelo de la comunicación humana. El desarrollo de la psicología de las relaciones interpersonales, ha puesto de manifiesto la importancia del componente comunicativo en la configuración y desarrollo de la personalidad en todos sus ámbitos, y por tanto, en el fenómeno educativo mismo.

Finalmente, se ha encontrado que las formas o estructuras de comunicación dentro del aula han sido la base para caracterizar el método didáctico, ya que el papel que desempeñan profesores y alumnos como sujetos de comunicación sirve para caracterizar muy decisivamente el método que se utiliza.

El valor científico de la comunicación es así trascendental como variable de la enseñanza, cuyo conocimiento interesa en tanto que determina la eficiencia de la misma.

1.4.1 Elemento y Dirección de la Comunicación en el Aula.

Los elementos básicos que intervienen en la comunicación didáctica son los siguientes:

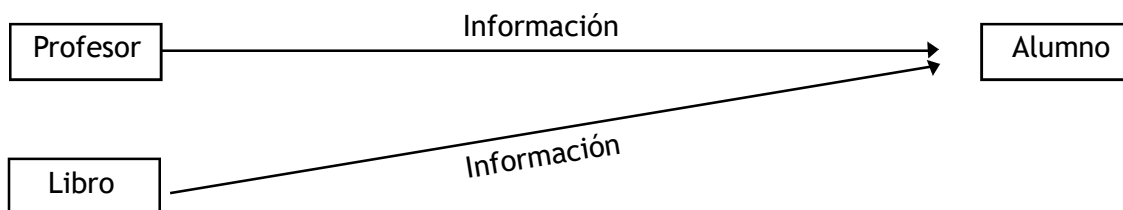


- 1) El emisor/profesor que posee un objetivo que quiere comunicar (contenidos significativos);
- 2) éste es expresado mediante signos (mensaje);
- 3) y como mensaje es transportado a través de un canal (recurso didáctico/medio tecnológico);

4) el receptor/alumno es la persona para quien fue concebido el objetivo y codificado el mensaje.

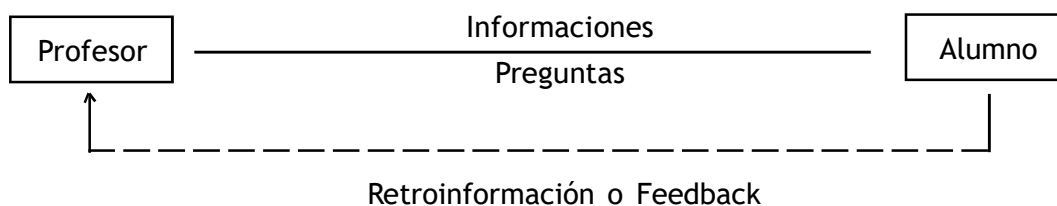
La comunicación puede tener carácter unidireccional cuando se transmite una información sin que se considere la respuesta inmediata del receptor, ejemplos: radio, tv, prensa. En educación el caso más típico es la clase expositiva o magistral, en la cual el profesor desaparece una vez acabada su función emisora de contenidos, órdenes, etc. El alumno queda sin poder de reacción y la comunicación, al carecer de feedback, se convierte en unilateral.

Este tipo de comunicación es el más elemental, y se llama comunicación directa o unidireccional.

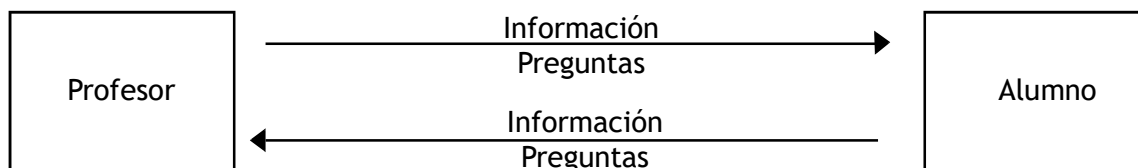


Sin embargo, toda comunicación, aún la más simple, busca deliberadamente provocar con su mensaje, la formación de significados específicos en la mente del receptor; o sea, la comunicación sólo se produce completamente cuando el receptor ha captado el mensaje; de no ser así, se produce simple transmisión. Además, el emisor necesita conocer los efectos de su mensaje, la reacción natural que experimenta el receptor una vez descifrado el mensaje. A través de esta reacción el emisor podrá constatar si tuvo éxito o falló y, así, ejercer el control correspondiente: intentar un nuevo mensaje; modificar el anterior o seguir adelante con la comunicación.

Cuando esta reacción del receptor le llega como información de retorno, o retroalimentación al emisor, se produce la cadena refleja.



Cuando cada interlocutor modifica su conducta según la del otro, es decir, el receptor al recibir el mensaje decide enviar uno propio, se transforma en emisor, estableciéndose la intercomunicación o comunicación interactiva, se tiene una interacción con alternancia de roles de emisor y de receptor.



La intercomunicación es el verdadero significado de la comunicación didáctica, producir el diálogo, situación que entrañe participación e igualdad. Por ello se ha definido la comunicación como una acción social recíproca realizada por medio de mensajes.

Según lo anterior, la comunicación didáctica exige los siguientes requisitos:

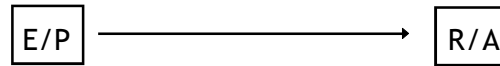
- Postura abierta de los interlocutores, en un afán de comprensión y entendimiento mutuo.
- Participación, puesto que los interlocutores no son más que dos aspectos de un mismo fenómeno que se define como la relación entre dos seres.
- Interacción, que supone la idea de retroalimentación y control, en la cual cada interlocutor modifica su conducta según la del otro.
- Concepción democrática, que rechaza toda manipulación y valora el diálogo y la opinión ajena.

Con estos requisitos, adquiere pleno sentido la afirmación de que “sin comunicación no hay educación posible” y, lo más importante, el reconocimiento de que la participación del alumno es vital en el proceso comunicativo que es la enseñanza.

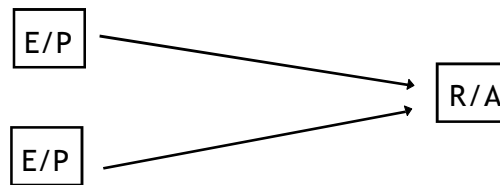
1.4.2 Estructura de la Comunicación Didáctica.

Se refiere a la disposición que pueden asumir los componentes humanos de la comunicación: emisor y receptor. Se pueden encontrar en la sala de clases las siguientes estructuras

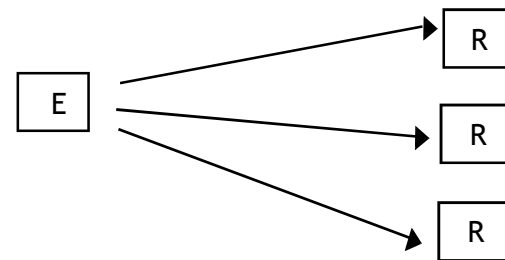
comunicacionales:



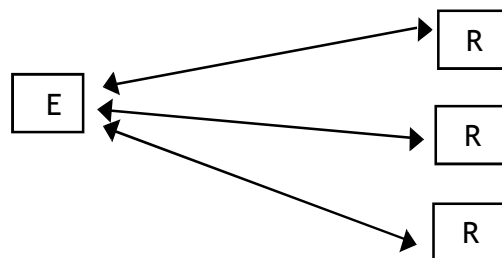
- a. En esta situación, un emisor/profesor se comunica con un receptor/alumno estableciendo una comunicación de tipo individual. Ejemplos: un profesor con un alumno, un alumno con un libro (sustituto del profesor).



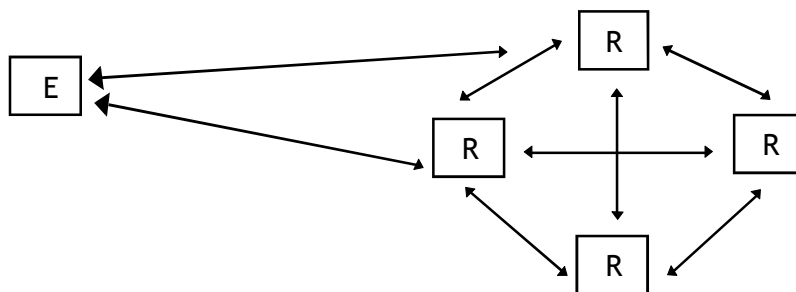
- b. Dos emisores con un solo receptor; es el caso de dos profesores, en equipo, con un alumno, o bien, un profesor y un libro con un alumno. Continúa siendo comunicación individual, pues el receptor recibe atención particularizada.



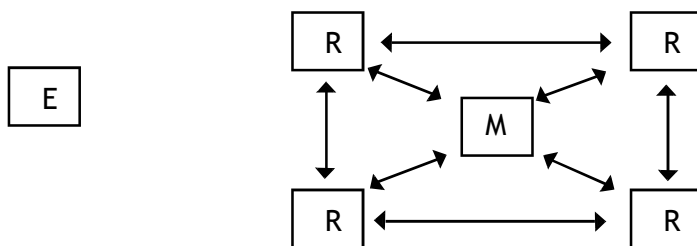
- c. Un emisor ante varios receptores, produce una comunicación directa colectiva (unidireccional). Este es el caso de la exposición magistral ante un grupo de alumnos por parte de un profesor o de un alumno, o una emisión de televisión.



- d. Un emisor que interactúa con varios receptores resulta en una comunicación interactiva colectiva (bidireccional), que es el caso de la interacción profesor-alumno en una clase de discusión colectiva. Notar que no hay interacción entre los receptores.



- e. Un emisor y varios receptores, pero con una estructura diferente, por producirse una fuerte interacción entre los receptores, siendo el emisor un participante ocasional. Esta es la comunicación grupal que se caracteriza por las múltiples vías que se establecen.



- f. Esta estructura corresponde a una comunicación centrada en la tarea y se caracteriza por las múltiples vías que se dan, y la gran interacción entre receptores y materiales o recursos (objeto de la tarea), constituido entonces en emisor técnico. En la clase, el profesor sólo actúa como asesor técnico, los alumnos trabajan interrelacionándose entre sí y con los diversos materiales.

1.4.3 Contenido de la Comunicación.

Frente a la posición logocéntrica (logos: conocimiento) de la comunicación didáctica que enfatiza el conocimiento, se ha ido afianzando más y más una orientación psicocéntrica que subraya la importancia de las necesidades afectivas del alumno, sus motivaciones, el desarrollo de su personalidad, etc.

Hoy día se puede hablar de las siguientes áreas de contenidos de la comunicación: (a)

la informativa, que engloba toda la comunicación cognoscitiva, (b) la de estructuración metodológica, que abarca todo lo que sea comunicarse para planificar, organizar, orientar metodológicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, (c) la preocupada del control de la conducta, o sea, toda comunicación tendiente a someter la acción de los estudiantes a un modelo determinado, y (d) el área personal-afectiva en la cual la comunicación se lleva a cabo para atender el área personal del alumno.

El conocer estas áreas abre la perspectiva en la elección de métodos y técnicas, ya que serán distintas si cubren más o menos áreas. Los métodos tradicionales enfatizan la información y el control, en tanto que los métodos que surgen de orientaciones más modernas precorizan más el área estructurante y personal. Muchos métodos modernos señalan que sean emisores técnicos (libros, películas, tv, etc.) los que cubran el área de información, mientras el emisor personal (profesor, tutor, orientador, etc.) cubre el área estructuradora o personal. Incluso los medios técnicos pueden cubrir también el área de estructuración, como ocurre en la enseñanza a distancia, la enseñanza programada, etc. Indudablemente que los emisores de tipo personal no pueden ser sustituidos, precisamente por ser los únicos que pueden llevar a cabo la comunicación del área personal-afectiva.

1.4.4 El Control de la Comunicación.

Esta dimensión de la comunicación tiene un fuerte poder determinante de la metodología didáctica, puesto que a la hora de realización práctica, hay que tomar decisiones respecto a quien decidirá la estructura de comunicación, la dirección, el espectro de contenidos, etc. La llave de todas estas decisiones y otras, ha estado tradicionalmente en manos del profesor y de la institución. Las corrientes no directivas y la co-gestión pedagógica ponen de manifiesto la urgencia de que el alumno no quede como mero ser pasivo en el proceso de su propia educación. Aún más, es necesario que estas decisiones puedan ser tomadas por los propios actores de la enseñanza, pues incluso muchas veces quedan al margen del poder de decisión del propio profesor.

1.4.5 El Carácter Personal o Técnico de los Emisores.

El papel del emisor de los diversos campos o áreas de la comunicación puede ser desempeñado por diversos elementos personales (profesor, tutor, el propio alumno) o bien a través de medios técnicos; es indudable que si es uno u otro tipo va a ser una decisión de trascendencia en la metodología a configurar.

El elemento personal tiene mayor flexibilidad a la hora de responder ante las reacciones de los receptores, y es insustituible en la comunicación personal-afectiva, pero también puede ser fuente de algunas distorsiones en el campo de las relaciones de comunicación, debido a sus características de personalidad. Es pues, necesario plantearse la cuestión de para cuáles funciones de comunicación son intercambiables las personas y los recursos técnicos y para cuáles no son.

1.4.6 Comunicación Didáctica y Aprendizaje.

La comunicación didáctica y la enseñanza son términos que se hallan íntimamente relacionados. El proceso de comunicación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, más aún, corresponde a la fase de presentación de la información por parte del docente, la cual corresponde a la percepción e interpretación del mensaje por parte del educando.

La fase de internalización de la información, de reestructuración personal a través de operaciones mentales tendientes a procesar la información, a relacionarlas con esquemas conceptuales preexistentes, constituye una fase exclusiva del proceso de aprendizaje. Otra diferencia se observa en el efecto de la comunicación y del aprendizaje en los receptores/ alumnos; en el primer caso es una reacción/respuesta que se produce como consecuencia ante la interpretación del mensaje; en cambio, el resultado del aprendizaje tiene que ver con la adquisición de un comportamiento nuevo que puede no estar completamente ligado al tenor del mensaje, y que no será una reacción momentánea como la de la comunicación, sino permanentemente como adquisición del aprendizaje.



1.4.7 Comunicación y Relación Profesor-Alumno.

La relación interpersonal en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser más o menos profunda, y como cualquier otra, puede adoptar distintas direcciones, características y modalidades. La relación puede ir, desde un polo positivo máximo, que se caracteriza por una actitud de servicio, entrega hacia el otro, hasta un polo negativo máximo que se caracteriza por el rechazo y la oposición al otro.

El tipo de relación que se establezca depende de varios factores: características de la personalidad, mayor o menor grado de afinidad de uno hacia otro, la mayor o menor capacidad de expresar los sentimientos, de estar con otros, trabajar, conocerlos y conocerse a sí mismo. También influye la percepción que se tenga del otro y la manera de participar en la

relación.

La relación docente-discente, tiene un aspecto formal, que se cumple cuando cada miembro satisface las expectativas que por su función debe cumplir; pero, además, tiene un aspecto más profundo, una dimensión personal, que es la más importante y que implica una relación recíproca entre profesor y alumno, convergiendo en un objetivo común y que depende fundamentalmente de los sentimientos, valores y estructura de la personalidad.

La relación formal, cuyo objetivo es realizar un trabajo común, pero donde el otro puede ser intercambiable, puede evolucionar positiva o negativamente en su dimensión personal. Puede evolucionar en un sentido positivo si surge de una atracción por el otro, se busca su compañía, deja de ser intercambiable, adquiere matices afectivos. Si esto sucede, surge la relación llamada “uno para el otro”, en la cual la persona se preocupa por el otro, lo defiende, lo valora auténticamente como persona y se está dispuesto a sacrificar intereses propios por su beneficio, este tipo de relación se da en la amistad y el amor.

Si la relación formal evoluciona en un sentido negativo, puede llegar a manifestarse a través de oposiciones o resistencia pasiva a una agresión o resistencia activa. Algunas actitudes docentes pueden generar este tipo de relación, por ejemplo, si no satisface las necesidades básicas de aceptación, seguridad y afecto; si tiene un deseo exagerado de poder; si siente una necesidad desmedida de estima, si es agresivo, etc. La relación educativa no puede darse si existe este tipo de situación.

También puede darse una relación personal cuyo signo es la indiferencia, en la cual el otro no interesa y existe una conciencia de aislamiento.

Para que la relación educativa sea tal o positiva, lo ideal es que se dé la relación “uno para otro”. Para ello, es necesario que el profesor conozca los valores, intereses y aptitudes de cada alumno, se preocupe de ellos y adopte distintas conductas que expresen bondad y amor.

Las actitudes del docente generan distintas actitudes en sus alumnos, las cuales pueden favorecer o no la relación educativa.

La comunicación didáctica puede ocurrir y no generar la relación profesor-alumno, como es el caso de la clase expositiva o magistral, o bien, generar una interacción docente-discente, ya sea formal o de una gran riqueza y calidez personal. En otras palabras, la comunicación que se produce en el aula no siempre está ligada a una relación personal entre profesor y

alumno; lo ideal es que ello sí ocurra, por los muchos beneficios que reporta a las personas involucradas en particular y al aprendizaje en general. En educación siempre existió comunicación, pero predominantemente formal funcional, unidireccional; por lo tanto, es necesario que se dé una relación más personal, más auténtica y enriquecedora.

Estimado profesor:

¿Está usted de acuerdo con lo señalado anteriormente? Plantee sus apreciaciones en el siguiente espacio.



.....

.....

.....

1.4.8 Comunicación y Lenguaje.



El lenguaje es el medio esencial a través del cual el hombre se expresa y comunica con los demás hombres. Existen distintos tipos de lenguaje, sea que se utilicen palabras, imágenes, gestos, sonidos.

El lenguaje es un código, es decir, un sistema de signos con los que se expresa la realidad. Ejemplos de lenguajes utilizados en educación son el plástico, el verbal matemático y el dinámico.

El lenguaje plástico o pictorial establece una relación entre signo y realidad que se percibe inmediatamente.

El lenguaje verbal puede ser oral y escrito, es simbólico (el símbolo es una abstracción de la realidad). El lenguaje oral es un sistema de símbolos sonoros totalmente convencionales; cada grupo humano tiene sus propios símbolos que se transmiten de generación en generación. Las palabras son los signos externos a través de los cuales se pueden expresar las ideas, emociones, deseos, etc. El lenguaje escrito es la representación del habla, es dar una realidad física más concreta y visible a los signos hablados. El signo escrito tiene presencia y permanencia, ha cobrado tanta importancia que se ha transformado en un fin en sí mismo, independizándose de la realidad. En la escuela, esto se expresa cuando se identifica la

enseñanza con el verbalismo, cuando las palabras son huecas, carentes de significado.

El lenguaje matemático es simbólico y sirve fundamentalmente para expresar la actividad intelectual del hombre. No representa la realidad, es de tipo abstracto formal.

El lenguaje dinámico emplea el propio cuerpo y el sonido para expresarse, utiliza gestos, movimientos, danzas. Los signos del lenguaje dinámico no denotan sino que son, no significan una realidad sino que son su significado. El llanto o la risa de una persona, más que un signo, son la realidad vivencial de la persona.

Los signos del lenguaje plástico, verbal y matemático son exteriores al hombre, en cambio los del lenguaje dinámico están constituidos por el propio sujeto. Mientras los primeros sirven fundamentalmente para expresar la actividad intelectual o la realidad objetiva, tal como es o puede ser conocida por el hombre, el último sirve fundamentalmente para expresar la vida afectiva, refleja lo que es la persona en forma más directa e intuitiva.

Si lo que se pretende lograr es que el hombre aprenda a comunicarse, es necesario que la educación desarrolle la capacidad de comprensión y expresión verbal, matemática, plástica y dinámica.

Comunicarse no es sólo transmitir ideas y hechos, es necesario que todo el ser se exprese como persona a través del lenguaje.

1.4.9 Dificultades de la Comunicación Didáctica.

Cada mensaje implica un conjunto de estímulos que actúan sobre el receptor, por tanto, la calidad de las respuestas dependerá de las decodificaciones que lleven a cabo los receptores, puesto que cada percepción no sólo depende de los estímulos captados a través de los sentidos o de la calidad de los órganos receptores, sino también de las experiencias previas con que se interpretan y se da significado a las percepciones. También, obviamente, depende del potencial de aptitudes heredadas de los receptores.

Los mensajes pueden ser decodificados de manera diferente por los receptores, y provocar respuestas muy variadas o no provocarlas. El sujeto decodifica en relación al grado de motivación, a sus intereses, a sus necesidades y aptitudes.

Existen, por lo tanto, diferentes tipos de barreras que dificultan la comunicación didáctica:

- **Barreras culturales:** cada alumno/receptor es diferente por herencia y porque está formado de acuerdo a determinados patrones o modelos culturales, en los cuales inserta los objetos y les asigna valores y relaciones. Si el mensaje que envía el profesor/emisor tiene claves diferentes, es decir, responde a modelos distintos, las respuestas serán equivocadas o no habrá respuestas. Por ejemplo, pueden surgir problemas semánticos (significado e interpretación diferentes de palabras, objetos y personas), sintácticos (estructuración u organización distintas de los signos y contenidos), y aun semiológicos (signos y códigos empleados extraños a la experiencia de los alumnos).
- **Barreras psicológicas:** abarcan problemas relacionados con la percepción, la atención, la motivación, las actitudes, la memoria, los hábitos de pensamiento, el nivel de maduración, etc.
- **Barreras sociales:** a veces un receptor no responde, porque se siente rechazado o aislado por el grupo al que pertenece.
- **Barreras bio-psicológicas:** existen ocasiones en que los receptores no reciben el mensaje, porque se encuentran alterados por enfermedades o desnutrición.
- **Barreras tecnológicas:** tampoco habría respuesta adecuada, si los medios utilizados para producir el mensaje no son pertinentes, porque carecen de nitidez, son empleados sin habilidad -si son mecánicos- o no se están manteniendo con eficiencia. Ejemplo: algunos profesores hablan muy rápido o articulan mal las palabras, no permitiendo que los alumnos perciban las ideas.
- **Barreras instruccionales:** se produce este tipo de barrera cuando no hay consistencia entre los medios seleccionados para comunicar y los objetivos de comportamiento perseguidos. Ejemplo: se presentan diapositivas de ciudades capitales cuando se desea estudiar su ubicación geográfica.
- **Barreras cibernéticas:** se refieren a los problemas derivados cuando el profesor/emisor no presta atención a las reacciones de los alumnos/receptores y, por lo tanto, no reajusta sus mensajes, ni tampoco entrega retroinformación a los estudiantes al no existir diálogo.

Todos éstos y muchos otros factores hacen difícil la comunicación didáctica, que es esencialmente simbólica (lenguaje e imágenes) y que afecta a toda la unidad bio-psico-socio-cultural que es el ser humano.



Bien profesor, le invitamos a reflexionar sobre el tema anteriormente planteado; para ello, le sugerimos registrar sus notas y leer nuevamente sus apuntes.

Para finalizar el estudio de la unidad, se propone una actividad de taller, de carácter formativo, que permitirá conocer los aprendizajes logrados.

TALLER N° 1

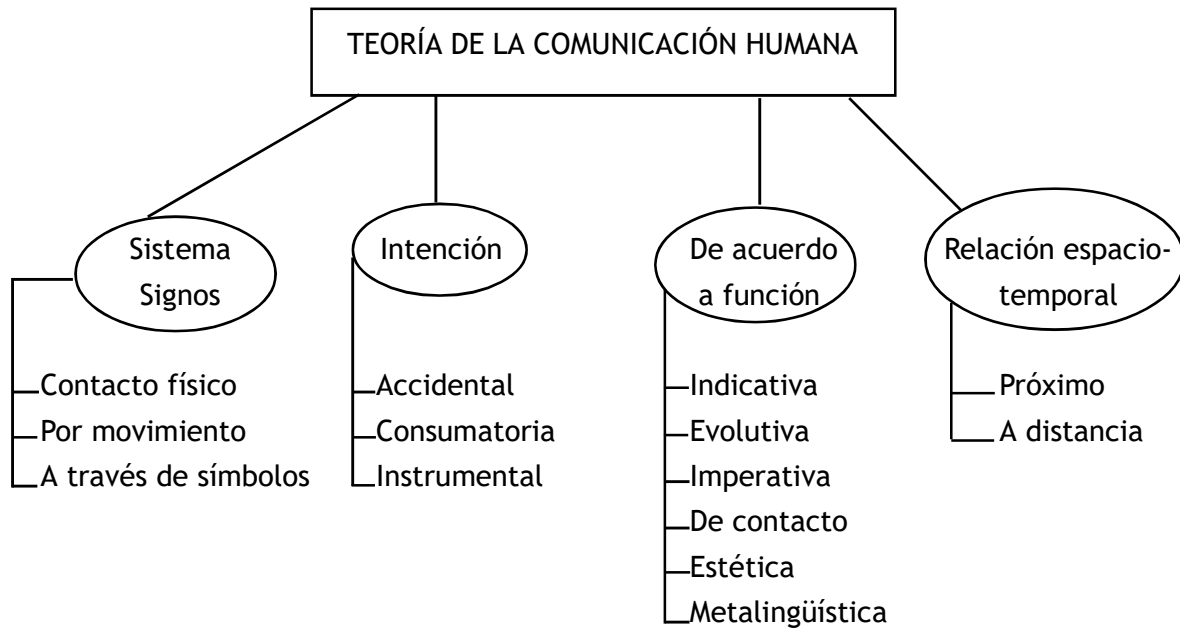
1. Explique en qué consiste la comunicación.
2. Establezca los componentes de la comunicación humana descritos por Aristóteles.
3. Caracterice en forma complementaria los procesos de codificación y decodificación.
4. Indique cuáles son las condiciones necesarias para comunicación efectiva (3).
5. Describa la intercomunicación.
6. Clasifique los tipos de comunicación existentes de acuerdo a la intención del emisor.
7. Señale a qué se llama “mecanización de la enseñanza”.
8. Explique por qué el profesor es agente cibernético en la comunicación.
9. Señale cuál es el verdadero significado de la comunicación didáctica.
10. Ejemplifique las distintas estructuras que pueden darse en la comunicación didáctica.
11. Identifique las áreas de contenidos que hoy se reconocen en la comunicación didáctica.
12. Establezca la importancia de considerar las áreas de contenidos en la elección de métodos.
13. Diferencie las posiciones directivas, no-directivas y de congestión en la comunicación.
14. Nombre las ventajas que tiene el emisor personal por sobre el emisor técnico en la comu-

nicación.

15. Establezca las diferencias existentes entre comunicación y aprendizaje.
16. Diferencie comunicación de relación profesor-alumno.
17. Señale ejemplos de sala de clases para cada tipo de barreras que dificultan la comunicación.
18. Complete el siguiente cuadro con las características que se solicitan.

TIPOS DE COMUNICACIÓN					
CARACTERÍSTICAS	INDIVIDUAL	DIRECTA	INTERACTIVA	GRUPAL	CENT.TAREA
DIRECCIÓN	DOS VIAS		P ——— A		
INTERACCIÓN					
ESTRUCTURA					
TIPO EMISOR					

SÍNTESIS ESQUEMÁTICA UNIDAD I



Unidad II

EL MÉTODO DIDÁCTICO.



INTRODUCCIÓN

Las formas o estructuras de comunicación dentro del aula han constituido la base para caracterizar los métodos didácticos. Es frecuente distinguir, en la literatura reciente, tipos de métodos según sea los patrones de comunicación que se utilicen. Así, por ejemplo, el método expositivo o el grupal, son rótulos para escribir estilos de enseñanza en base al patrón de comunicación tan peculiar que se pone de manifiesto en estas formas metodológicas.

Por otro lado, el papel que desempeñan profesor y alumno como sujetos de comunicación, sirve para caracterizar el método que se utiliza. Vale decir, los análisis de interacción didáctica como recursos para comprender y categorizar tipos de métodos, se basan en el componente comunicativo del proceso enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior, el método es un elemento y un factor de comunicación.

¿Qué es un método de enseñanza?

Se da el nombre de método de enseñanza, al conjunto de procedimientos lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje del educando hacia determinados objetivos, que abarcan desde la presentación de la materia hasta la verificación de los resultados y la rectificación del aprendizaje.

Todo método incluye un número variable de técnicas de que se vale para realizar lo propuesto.

OBJETIVOS

Al finalizar la lectura del presente capítulo, los docentes serán capaces de:

- Describir los distintos criterios utilizados para clasificar los métodos didácticos.
- Diferenciar los diversos tipos de métodos que establecen las distintas clasificaciones.
- Explicar los variados patrones estructurales que se producen en los métodos comunicacionales.
- Reconocer los procedimientos y formas de enseñanza señalados en el texto.
- Tomar conciencia de la variedad de enfoques para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje que proporcionan los distintos métodos de enseñanza.

2. CLASIFICACIÓN GENERAL DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA.

Existe una gran variedad de métodos que se aplican en todos los niveles de la enseñanza, y en cuya clasificación se han utilizado una serie de criterios.

2.1 CRITERIO. ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS.

En el pasado, al hablar la Didáctica de método didáctico se refería a los métodos que la lógica utiliza para evitar el error y alcanzar la verdad al adquirir conocimientos, es decir, el método inductivo y el deductivo.



2.1.1 Método Deductivo.

La deducción es el método por el cual se procede de lo general a lo particular, de lo conocido a lo desconocido.

El primer intento de razonamiento típicamente deductivo, se encuentra en el silogismo atribuido a Aristóteles, quien lo define como una afirmación en que se admiten ciertos hechos, con lo que resulta necesariamente algún otro hecho por la sola razón de ser admitidos aquéllos. Esta afirmación que se refiere a hechos conocidos o admitidos, constituyen premisas, de las cuales hay una mayor o general, una menor o particular y una consecuencia lógica de sus relaciones, que se llama conclusión. La premisa mayor es una afirmación general autoevidente, preestablecida por un dogma o una verdad metafísica; la premisa menor se refiere a una de las partes de la premisa mayor, y la relación de ambas conduce inevitablemente a una conclusión; en ello consiste el método deductivo.

Un ejemplo de silogismo sería:

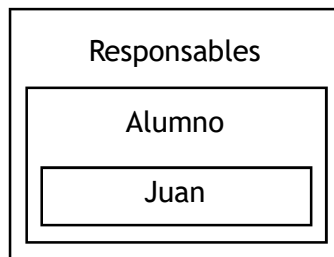
“Todos los alumnos de este curso son responsables” (premisa mayor).

“Juan es alumno de este curso” (premisa menor).

(Luego) “Juan es responsable” (Conclusión).

Un silogismo válido contiene términos referentes a tres, y sólo tres, clases de cosas. En

el razonamiento anterior, las clases son: responsables, alumnos y Juan. Cada afirmación contiene dos términos, aparece dos veces.



Si la clase “alumnos” está incluida en la clase amplia de “responsables”, como lo estipula la premisa mayor, y la clase “Juan” está contenida en la clase “alumnos”, como lo determina la premisa menor, se deduce lógicamente que la clase “Juan” está incluida en la clase de los responsables”. En consecuencia, este razonamiento es válido, puesto que premisas se relacionan con la conclusión de manera tal que esta última debe ser válida si son ciertas las premisas. Si una persona acepta las premisas, debe considerar aceptada la conclusión que se sigue de ellas, porque ésta solo expresa de manera explícita la información contenida implícitamente en aquéllas.

Un silogismo, además del categórico analizado, puede incluir proposiciones hipotéticas, alternativas y disyuntivas.

- **Hipotéticas:**

- š Si la escuela se incendia, los niños corren peligro.
- š La escuela se incendia.
- š Por lo tanto, los niños corren peligro.

- **Alternativas:**

- š Si no obtengo una buena calificación en el examen, deberé repetirlo en otra fecha.
- š No obtendré una buena calificación en el examen.
- š Por lo tanto, deberé repetirlo en otra fecha.

- **Disyuntivas:**

- š Un día lluvioso no es adecuado para actividades al aire libre.

- § Hoy es un día lluvioso.
- § Por lo tanto, no es un día adecuado para actividades al aire libre.

En la vida privada y profesional se emplea el razonamiento deductivo para resolver problemas, pues permite combinar información de tal modo que lleven de manera lógica a una conclusión válida.

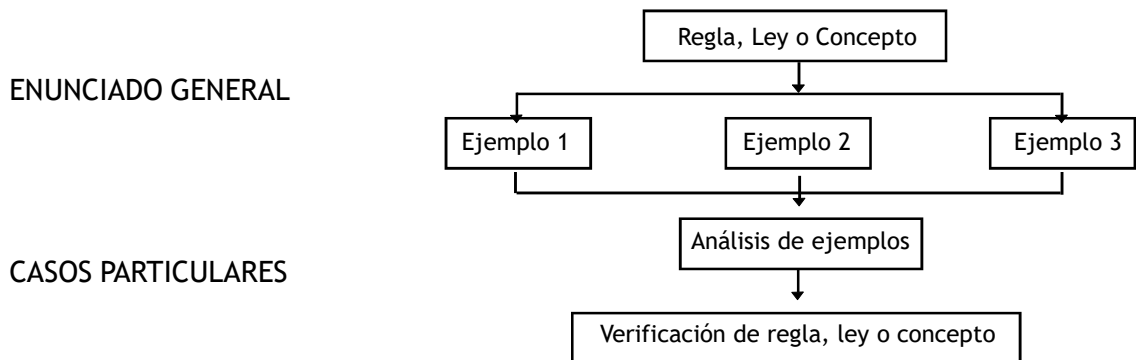
El silogismo categórico tiene, sin embargo, limitaciones. Una de ellas consiste en que el contenido de la conclusión no puede exceder el contenido de las premisas. Por otra parte, puesto que deduce las consecuencias de los conocimientos preexistentes. No permite obtener nuevos conocimientos ni efectuar descubrimiento alguno. Otra debilidad del razonamiento deductivo reside en la posibilidad de que una de las premisas, o ambas, sean falsas. Cuando se verifica la validez de un razonamiento deductivo no se cuestiona el contenido (verdadero o falso) de las afirmaciones, sino la forma del silogismo. La forma del razonamiento puede ser correcta, aun si aquél se basa en premisas falsas. Considerar el siguiente ejemplo:

Todos los profesionales son adinerados.

Los profesores son profesionales.

Luego,

Como método didáctico, la deducción comienza con el enunciado de una regla, ley general o concepto, sigue con ejemplos que lo ilustren, cuya explicación clarificará la existencia de la regla, ley o concepto.



BÚSQUEDA DE REGLA O LEY

2.1.2 Método Inductivo.

La inducción parte de los fenómenos recogidos por la experiencia para conducir el razonamiento hacia una ley general, es decir, hacia un hecho o verdad que incluya o explique todos los casos particulares encontrados por observación natural o por provocación artificial, revelan una serie de características semejantes que conducen a una hipótesis, que al ser probada adquiere la categoría de tesis o ley general. La ley, entonces, es una generalización de los casos o fenómenos particulares y de todos los demás no estudiados por el momento, pero que tienen las mismas características específicas que caen dentro de un enunciado general.

Existen dos formas de inducción. Una de ellas es la perfecta, que extrae una conclusión mediante la enumeración exhaustiva de todos los casos que es posible incluir. Considerar el ejemplo siguiente:

Juan es alumno de este curso y es responsable.
Antonio es alumno de este curso y es responsable.
Alvaro es alumno de este curso y es responsable.
Luego, los alumnos de este curso son responsables.

La inducción imperfecta llega a la generalización observando sólo algunos casos que forman parte de la clase. La investigación utiliza este tipo de inducción con mayor frecuencia que el primero, pues en la mayoría de los casos no es posible examinar todos los casos a los que se refiere la conclusión. Sin embargo, a partir de la observación de determinados casos, puede formularse una conclusión general, si esos casos constituyen una muestra adecuada y representativa de toda la clase. Cuando se realiza una inferencia acerca de una clase, después de haber examinado sólo algunos de sus miembros, no se proporciona una certeza absoluta. El tamaño y la representatividad de los elementos observados permitirá determinar si se ha llegado a una conclusión valedera. Si el material observado es homogéneo, bastarán pocas muestras para formular una generalización confiable. En caso contrario, es decir, si no es homogéneo, la generalización a que se llegue será menos confiable.

También el razonamiento inductivo tiene limitaciones: mediante la inducción imperfecta, sólo se pueden extraer conclusiones de probabilidad variable. Si todas las premisas (casos observados) son ciertas, es probable, pero no necesario, que la conclusión sea verdadera. Siempre existe la posibilidad de que algún caso no examinado no concuerde con la conclusión.

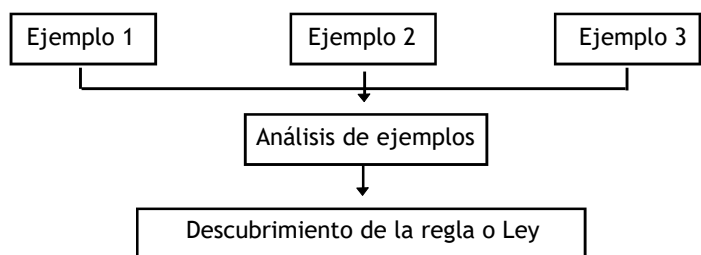
Sin embargo, en el razonamiento inductivo imperfecto, la conclusión contiene información que de ningún modo, ni siquiera implícitamente, está incluida en una de las premisas (los hechos observados). Este tipo de razonamiento resulta imprescindible si se desean ampliar los conocimientos adquiridos.

Como método didáctico, la inducción conduce el pensamiento de los alumnos desde hechos concretos (casos particulares), desde la experiencia, hacia conclusiones generales. Inicia el razonamiento observando hechos concretos y a través de su examen llega a destacar lo que es general a todos ellos.

CASOS PARTICULARES

BUSQUEDA DE LO COMUN
Y PERMANENTE

ENUNCIADO GENERAL



2.1.3 Método Inductivo - Deductivo.

Es posible subsanar las limitaciones de la inducción y la deducción, por el simple recurso de combinar ambos tipos de razonamiento, se reúnen ventajas y desventajas de ambos: mientras la deducción no descubre conocimiento nuevo, la inducción sí lo hace, mientras la deducción permite obtener conclusiones de absoluta certeza (si las premisas son verdadera), la inducción no lo permite.

Sin embargo, si se extraen conclusiones generales mediante la inducción, ellas se pueden usar como premisas mayores para inferencias inductivas. Considerar el seguimiento ejemplo:

Juan es alumno de este curso y es responsable.

Antonio es alumno de este curso y es responsable.

Alvaro es alumno de este curso y es responsable.

Luego, los alumnos de este curso son responsables.

Si los alumnos de este curso son responsables, Pedro es alumno de este curso.

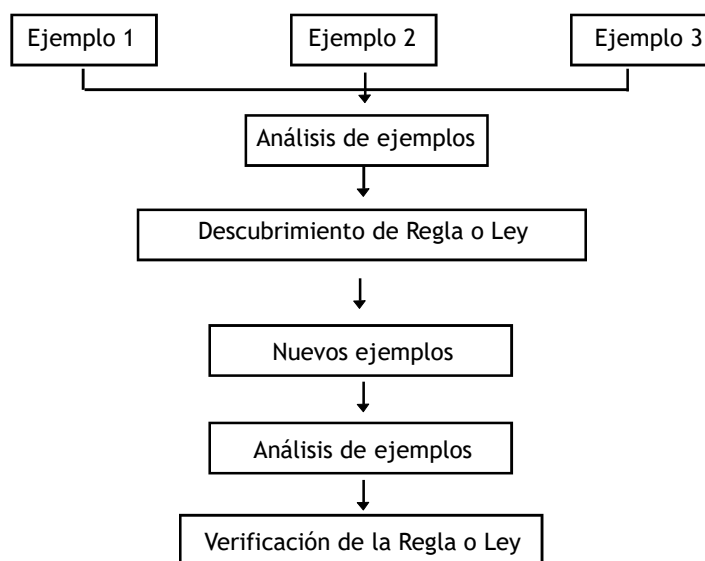
Entonces. Pedro es responsable.

La combinación de los procesos inductivo y deductivo originó el método científico. Fue esta reunión del razonamiento (deducción) y la observación (inducción) lo que hizo progresar el conocimiento, lo que ha hecho avanzar las ciencias.

Cuando se emplea el método científico, el pensamiento va y viene entre la inducción y la deducción, es decir, se entrega al pensamiento reflexivo. La inducción proporciona la base para formular hipótesis (generalizaciones) y la deducción explora las consecuencias lógicas de aquéllas, para eliminar las que no concuerden con los hechos; luego la inducción contribuye a la verificación de las hipótesis restantes. El investigador alterna continuamente entre la recolección de hechos (casos particulares) la formulación de generalizaciones (hipótesis) que permita explicarlos, la deducción de las conclusiones de sus hipótesis y la búsqueda de hechos adicionales para probar estas últimas. Mediante el empleo de la inducción y la deducción, es capaz de obtener conocimientos confiables.

En un ejemplo, los pasos serían los siguientes: se observa que algunos alumnos del curso (casos particulares) son responsables (Juan, Antonio y Pedro); se deducen conclusiones de las hipótesis mediante el siguiente proceso de pensamiento: si todos los alumnos del curso son responsables, entonces cualquier otro que no sea Juan, Antonio y Pedro, si se observa, se detectará que es responsable. Esto debe comprobarse en la realidad, es decir, observando realmente a otro u otros alumnos para verificar si la hipótesis es correcta.

Como método didáctico combinado corresponde al descubrimiento y la verificación.



Generalmente se usa el método inductivo-deductivo en la resolución de problemas, bajo la denominación de las etapas y no con la terminología antes descrita. Sin embargo, toda vez que se formulen hipótesis, se están proponiendo premisas mayores (generalizaciones): cada vez que se extraigan conclusiones de las hipótesis, se están realizando deducciones (casos particulares) y, siempre que se verifiquen las hipótesis se está realizando la inducción (hechos concretos particulares que se observan).

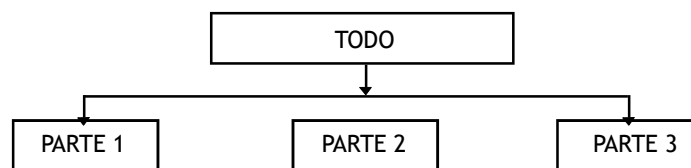
2.2 CRITERIO: ENFOQUE DEL CONOCIMIENTO.

El conocimiento puede ser abordado mediante un enfoque analítico de la relación parte-todo que se precise establecer.



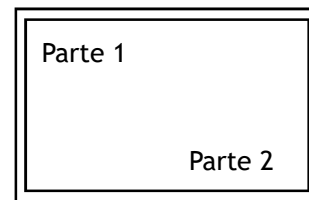
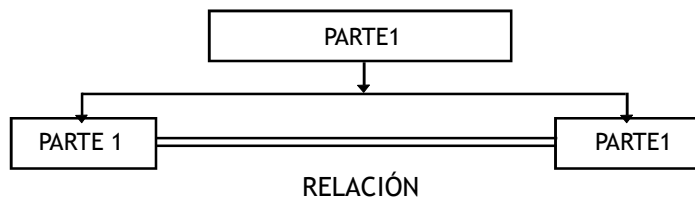
2.2.1 Método Analítico.

Procede por descomposición o separación de los elementos que componen un todo.



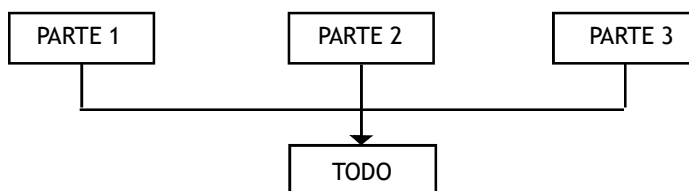
Es el proceso de establecer clara y explícitamente lo que contienen -aunque encubiertos- los sistemas. Ejemplos de sistemas: físicos, biológicos, de ideas, etc.

En el análisis se busca separar física o mentalmente los elementos que componen un sistema. En esta separación importan la forma en que se relacionan los elementos y los principios que guían esa organización de los elementos en los sistemas.



2.2.2 Método Sintético.

Procede por la composición de los elementos simples en una unidad global.



Es el proceso de reunir los elementos para conformar un sistema de cualquier tipo. Para la reunión de elementos es importante la relación que se establecerá y en qué principios se basará esa relación, para conformar el todo deseado.

2.3 CRITERIO: ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO.

Hay métodos que se caracterizan por considerar la estructuración lógica de los contenidos de enseñanza, es decir, apelan a las funciones lógicas de la mente de los educandos. Otros, consideran la estructura psicológica de los alumnos.



2.3.1 Método Lógico.

Los conocimientos son presentados en secuencias acordes con principios lógicos, es decir, del antecedente al consecuente:

- de lo particular a lo general
- de lo simple a lo complejo
- de lo conocido a lo desconocido

- de lo pasado a lo presente
- de lo cercano a lo lejano
- de lo concreto a lo abstracto

La secuencia inversa también es válida.

2.3.2 Método Psicológico.

Los conocimientos siguen el orden de los intereses, necesidades y experiencias de los alumnos en una situación escolar determinada.

Es lógico suponer que a medida que avanza el nivel de escolaridad, la madurez psicológica y la preparación científica del alumno, hay menos necesidades del método psicológico y más del lógico como medio de enseñanza. En efecto, el propósito de la educación es partir de una acción psicológica y subjetiva para llegar a una lógica y objetiva. De esta manera se contribuye a la adquisición del conocimiento en el alumno, es decir, el aprendizaje, y se logra el dominio del pensamiento reflexivo.

2.4 CRITERIO: ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.

Desde el punto de vista pedagógico, constituye la manera de orientar al alumno a programar el proceso de adquisición de nuevos conocimientos. Esta manera puede ser directa o indirecta.



2.4.1 Método Directo o Presencial.

En él, el educando y el educador participan conjuntamente en el proceso de adquisición de conocimientos, existiendo por tanto la interacción personal.

2.4.2 Método Indirecto o Mediatizado.

Es un método en el cual no existe participación directa del profesor en el proceso de aprendizaje; sólo actúa el alumno en su auto-aprendizaje, el cual se realiza a través de

ciertos intermediarios como son los diferentes medios de comunicación. La relación docente-discente es a distancia, no hay contacto directo o personal entre ambos. Sin embargo, tanto uno como otro participan activamente en pro del aprendizaje del educando. Ejemplos: cursos por correspondencia, instrucción programa, radio-educación, tv educativa, máquinas de aprender, aprendizaje asistido por computadores, etc.

2.5 CRITERIO: FORMA DE LA COMUNICACIÓN VERBAL.

Al considerar la forma de la comunicación verbal, puede dar origen a 2 tipos de métodos: expositivo y socrático.

2.5.1 Método Expositivo.

Este método se caracteriza porque el profesor presenta verbalmente el contenido y la interacción con los estudiantes y está, en la mayoría de los casos, limitada a consultas aclaratorias de los alumnos.

Tiene su origen en la cátedra, especie de podium o púlpito desde donde los “maestros” o personas “doctas” en una materia se dirigían a sus seguidores o discípulos. Posteriormente evolucionó, en el siglo pasado, a las lecciones (lecturas) en las cuales el docente colocaba sus apuntes en un atril y los leía a los estudiantes mientras éstos tomaban notas.

Es aún el método más frecuente para transmitir información, y aunque en la actualidad hay abundancia de libros y el desarrollo de los medios audiovisuales ha modificado, en parte, esa forma de enseñanza, sigue manteniendo su esencia.

2.5.2 Método Socrático.

Este método se caracteriza por presentar contenidos basados en el diálogo y el cuestionamiento.

El profesor hace preguntas claves o plantea ciertas dudas a los estudiantes obligándolos a reflexionar sobre el tema. Mediante las respuestas de los alumnos se va construyendo el objeto de aprendizaje, a partir del conocimiento acumulado.

Este método despierta y mantiene la motivación de los educandos y desarrolla el pensa-

miento reflexivo.

Aunque su origen se remonta a Sócrates, que lo instituyó como método peculiar de investigar la verdad, su aplicación sigue siendo difícil para muchos, pues debe inducir al educando a exponer conceptos y defender argumentos sobre el asunto que se estudia. Se requiere de hábiles preguntas para que el profesor lleve al alumno a rectificarse, pero haciendo que obtenga la respuesta satisfactoria a través de su propio razonamiento. El profesor no debe dar la solución, sino que debe orientar al estudiante para que la encuentre.

2.6 CRITERIO: DISTRIBUCIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE-DISCENTE.

Al considerar el grado de actuación del alumno que se analiza bajo el binomio actividad-pasividad, se obtiene una clasificación bastante citada en la actualidad.



2.6.1 Método Directivo.

Expresa fundamentalmente una concepción vertical o autoritaria de la educación. Parte del supuesto que el educador está en una posición superior por conocer la verdad, tener el conocimiento. Por ello, utiliza la comunicación unidireccional o monólogo y asume todas las decisiones en el proceso enseñanza-aprendizaje. El educando es, fundamentalmente receptivo, su rol es pasivo. Es un método centrado en el docente.

2.6.2 Método Participativo.

Este método expresa una concepción más horizontal o democrática de la educación. Parte del supuesto que no existe una verdad única y absoluta, sino que el conocimiento se construye colectivamente por aproximaciones sucesivas. Utiliza el diálogo, la comunicación dialógica. El profesor comparte con los alumnos las decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno participa activamente en el proceso. Es un método centrado en el alumno.

2.7 CRITERIO: ATENCIÓN DE LOS ALUMNOS.

Los métodos didácticos pueden atender al grupo-curso, dividiéndolo en pequeños grupos o llegar a los estudiantes en forma individual.



2.7.1 Método Colectivo.

Es aquel que atiende a todos los educandos de un curso. Supone que los alumnos tienen características homogéneas y que si éste se ajusta a las características de un estudiante típico, se alcanzarán aprendizajes relativamente semejantes con sólo una pequeña dispersión, vale decir, fomenta la homogeneidad de los resultados.

2.7.2 Método Socializado.

Es aquél que divide al grupo-curso en subgrupos a fin de atender a la socialización de los alumnos y favorecer una cierta heterogeneidad en el aprendizaje.

2.7.3 Método Individual.

Se centra en el alumno como individualidad. Considera que el ser humano es único y peculiar, por lo cual se le debe atender en forma particular. Se fomenta la diferenciación.

En las últimas décadas se ha hecho una distinción entre el método individualizado y el personalizado. El primero trabaja con las mismas técnicas, procedimientos y materiales para atender a los alumnos individualmente, es decir, los estudiantes aprenderán mediante técnicas y recursos comunes; pero lo harán en forma independiente cada uno de ellos, ejemplo: enseñanza programada. El método personalizado adecúa técnicas, procedimientos y materiales a cada estudiante, esto es, cada uno trabaja con distintas técnicas y recursos.

2.8 CRITERIO: ACEPTACIÓN DE LO ENSEÑADO.

El método didáctico, a diferencia del método científico, tiene por finalidad transmitir el conocimiento existente a los educandos y no descubrir nuevo conocimiento con éste último. Sin embargo, el método didáctico puede adoptar una modalidad “investigadora”

según se observa en la siguiente clasificación:

2.8.1 Método Dogmático.

Es aquél en el cual el conocimiento, la forma o ambos, son transmitidos, dados al alumno, de manera autoritaria por el docente. El estudiante debe creer, aceptar y repetir lo entregado por el profesor.

2.8.2 Método Heurístico.

El aquel método que permite al alumno buscar y encontrar el conocimiento por sí mismo, ayudado y orientado por el profesor. El educando recibe lo entregado por el educador, pero debe criticarlo, debe crear y asimilar lo encontrado.

2.9 CRITERIO: ESTRUCTURA DE LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA.

Existe una clasificación del método didáctico que se basa en las formas o estructuras de comunicación que se producen dentro del aula, y que ha ido ganando más y más adeptos en estos últimos años. La importancia de esta clasificación reside en la consideración de la enseñanza como un fenómeno de comunicación, porque las relaciones interpersonales en el ámbito de la comunicación didáctica, constituyen uno de los temas más tratados por la investigación psicopedagógica más reciente.



2.9.1 Método de la Comunicación Individual.

Se caracteriza por la comunicación de un emisor con un solo receptor, estableciendo una comunicación de tipo individual. Es el caso de un alumno comunicándose con otro compañero, un profesor con un alumno o éste con un libro de texto.

2.9.2 Método de la Comunicación Directa.

Se caracteriza por la comunicación de un emisor con varios receptores. La comunicación se produce en una sola vía y no hay interacción entre emisor y receptores, ni entre los

receptores. Es el caso de un profesor que habla y alumnos que escuchan. Se configura una forma pasiva de aprendizaje. El profesor puede emplear medios audio-visuales.

2.9.3 Método de la Comunicación Interactiva.

Se caracteriza por la existencia de una comunicación de dos vías y una permanente interacción verbal entre emisor y receptor: pero los receptores no se relacionan entre sí. Es el caso del profesor que alienta a los estudiantes a preguntar, responder, comentar y hacer observaciones libremente.

2.9.4 Método de la Comunicación Grupal.

Se caracteriza por el predominio de las interacciones entre los receptores por sobre las interacciones con el emisor. Hay una comunicación de múltiples vías y una red de interrelaciones. Es el caso del trabajo en grupo con el profesor actuando como observador y partícipe ocasional, a pedido de los grupos.

2.9.5 Método de la Comunicación Centrada en la Tarea.

Se caracteriza por la producción de múltiples vías de comunicación alumno-alumno, y por la producción de gran interacción alumno-material y alumno-alumno. Es el caso de un grupo de alumno trabajando en el laboratorio con guías y con un propósito claro sobre lo que deben hacer el profesor interviene cuando se lo requiere.

Estimado(a) profesor(a):

¿Qué le parece si los contenidos tratados, los sintetizamos en el siguiente cuadro?:

CLASIFICACIÓN GENERAL DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA.

CRITERIO	MÉTODO
1. Adquisición de conocimientos.	Deductivo. Inductivo. Inductivo-deductivo.
2. Enfoque del conocimiento.	Analítico. Sintético.

CRITERIO	MÉTODO
3. Organización del conocimiento.	Lógico. Psicológico.
4. Organización de las actividades de aprendizaje.	Directo o presencial. Indirecta o mediatizado.
5. Formas de la comunicación verbal.	Expositivo. Socrático.
6. Distribución de la actividad docente-discente.	Directivo. Participativo.
7. Atención de los alumnos.	Colectivo. Socializado. Individual.
8. Aceptación de lo enseñado.	Dogmático. Heurístico.
9. Estructura de la comunicación didáctica.	Comunicación individual. Comunicación interactiva. Comunicación grupal. Comunicación centrada en la tarea.

2.10 LAS TÉCNICAS DE ENSEÑANZA.

El método es una actitud mental, una forma de concebir el proceso de enseñanza que, para realizarse, es decir, para transformarse de abstracto en concreto, de teórico en práctico, de idea en realidad, necesita de técnicas, procedimientos y formas, como también de materiales.

La técnica didáctica es la manera de utilizar los recursos didácticos a que se acude para concretar un momento de la presentación o elaboración de la materia, o de una parte del método en la realización del aprendizaje.



En otras palabras, método es un concepto más amplio que técnica. La técnica está más adscrita a las formas de presentación inmediata de estímulos ante los cuales deben reaccionar los alumnos para que se cumpla en el proceso de aprendizaje. El método indica aspectos generales de acción; la técnica se refiere al modo específico de actuar para alcanzar una meta. El método se concretiza a través de las técnicas de enseñanza y ellas son, por lo tanto,

formas de orientación inmediata de aprendizaje.

Existen numerosas técnicas de enseñanza, cuya elección puede variar de manera extraordinaria, según la disciplina, el nivel de madurez y de experiencia de los estudiantes, las condiciones personales del profesor, los medios de que se disponga y los objetivos que se tengan en vista en su aplicación. Por ello las técnicas -y también los métodos- no pueden ser descritas como buenas o malas, efectivas o inefectivas, ya que de acuerdo a la función que cumplen: facilitar a los educandos el logro de los objetivos establecidos, la diversidad de objetivos, las diferencias entre alumno, las distintas habilidades didácticas de los profesores, etc. no es posible encontrar una técnica que sea “universalmente efectiva”. El asunto se reduce no a preguntar ¿Cuál método/técnica es bueno?, sino ¿cuál método/técnica es bueno para qué?. Este para qué de la pregunta demanda un análisis de la naturaleza específica de los objetivos seleccionados, del nivel de madurez de los educandos y del resto de los factores antes señalados, para escoger la técnica adecuada.

2.10.1 Clasificación de las Técnicas.

Las técnicas han sido clasificadas de acuerdo a criterios diferentes, no siempre válidos. Tal es el caso del criterio cantidad de alumnos que pueden atender. Así, se conforman tres grupos de técnicas: para el trabajo individual o con grupos pequeños (10 alumnos o menos), con grupos medianos (11 - 50 alumnos) y con grupos numerosos (más de 50 alumnos).

- Criterio: Naturaleza Específica de los Objetivos.

La mayoría de los objetivos cognoscitivos pueden considerarse ubicados dentro de un continuo teórico que presenta en un extremo, los objetivos ciento por ciento centrados en los conocimientos, y en el otro extremo los objetivos totalmente centrados en los procesos cognoscitivos. Un objetivo 100% centrado en los conocimientos sería aquel en el cual el profesor tiene total interés en promover el dominio de un cuerpo específico de conocimientos, y ningún interés en promover la internalización en el estudiante de las operaciones del procesamiento de la información. Por el contrario, un objetivo totalmente centrado en los procesos sería aquel en el cual el educador tiene total interés en promover el dominio de una técnica de procesamiento de la información, y ningún interés en promover el dominio de un cuerpo específico de conocimientos.

Objetivos 100% centrados en el conocimiento o en los procesos no existentes en el

“mundo real”. Todos los objetivos son hasta cierto punto centrados en el conocimiento y en procesos, teniendo algunos más hacia uno u otro extremo. El grado relativo de énfasis de los objetivos en conocimiento o procesos es un factor que debe jugar su parte en la selección de una determinada técnica.

- **Técnicas centradas en el conocimiento:**

Son aquellos que tienen por motivo central la adquisición, fijación y evaluación del conocimiento. Entre ellas se destacan: la exposición, la interrogación, el estudio de casos, estudio dirigido, dramatización, juegos, simulaciones, etc.

- **Técnicas centradas en los procesos:**

Son las que se preocupan del desarrollo de los procesos cognoscitivos propios del procesamiento de la información. En este grupo estarían, entre otras: lluvia de ideas, resolución de problemas, Phillips 66, proyectos, etc.

- **Criterio: Flujo de Actividades.**

La clasificación de las técnicas basadas en la forma de producirse el flujo de actividades, establece un grupo en el cual el profesor controla el lenguaje verbal y las actividades, y el otro en que el profesor no los controla.

- **Técnicas que canalizan lenguaje/actividad a través del profesor.**

Las técnicas caracterizadas por esta condición son aquéllas en que lenguaje/actividad tienden a ser canalizadas por el docente, las cuales incluyen las de control directo del profesor, como por ejemplo: la exposición, y las de control indirecto del profesor en las cuales predominan los comentarios verbales de los estudiantes, con ocasionales intervenciones del educador. Ejemplo: Phillips 66.

- **Técnicas que no canalizan lenguaje/actividad a través del profesor.**

Las técnicas de este grupo presentan control directo del docente sólo al comienzo, cuando las reglas o instrucciones básicas se entregan. Una vez que la actividad ha comenzado, la comunicación fluye directamente de un alumno a otro, no necesitando ser canalizadas a través del profesor. Son ejemplos de este tipo, la lluvia de ideas y la dramatización.

- **Criterio: Estructura de la Comunicación Didáctica.**

De acuerdo a este criterio, las técnicas conformarían cinco grupos, los cuales corresponderían a los cinco métodos anteriormente descritos. Así, se tienen técnicas en que se produce la comunicación ya sea individual, directa, interactiva, grupal o centrada en la tarea. Esta clasificación se utilizará para describir las técnicas en los próximos capítulos.



¡Atención! Antes de continuar el estudio, le sugerimos revisar los contenidos, puesto que serán fundamentales para la aprehensión de los tópicos posteriores.

2.11 LOS PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS.

Son los procesos intelectuales que efectivizan la aplicación de los métodos didácticos basados en la lógica. Se acostumbraba a clasificarlos en función del método lógico general al que apoyaban.

2.11.1 Procedimientos del Método Inductivo.

- ***Intuición.***

Es la percepción directa e inmediata de las cosas reales o representadas.

- ***Observación.***

Es dirigir la atención de una manera intencional y activa hacia los objetivos que se presentan a su consideración, apelando para ello a todos los órganos de los sentidos.

- ***Experimentación.***

Consiste en provocar un fenómeno para que la observación se realice en óptimas condiciones.

- **Comparación.**

Establece las similitudes o las diferencias entre los seres, cosas o fenómenos observados.

- **Abstracción.**

Busca dirigir la atención del educando hacia un elemento determinado de un todo, con la exclusión de los demás componentes del mismo.

- **Generalización.**

Es extender los resultados obtenidos en el estudio de un cierto número de casos, a todos los que son de la misma especie o género. El resultado de la generalización es la conclusión -concepto, ley o principio- y constituye el objetivo de la inducción.

2.11.2 Procedimientos del Método Deductivo.

- **Aplicación.**

Es referir un principio general a uno o varios casos particulares. Es importante, pues por su intermedio se lleva a cabo el empleo práctico de los conocimientos adquiridos que es lo que justifica el esfuerzo del educador por enseñar, y el de cada educando por aprender. Es sólo en la aplicación de lo que se aprende donde se puede constatar el grado de aprendizaje del alumno.

- **Verificación.**

Es constatar si lo aprendido es correcto y válido. Los alumnos deben ser habituados a no aceptar nada sin previa verificación del valor de su contenido.

- **Demostración.**

Es lograr la certeza de ciertas conclusiones mediante el empleo de la reglas lógicas del razonamiento que -según Aristóteles- implica dos premisas y su conclusión.

2.11.3 Procedimientos del Método Analítico.

- División.

Es separar un todo en tantas partes como sea necesario y posible. Se usa cuando la mente advierte que no puede abrazar la totalidad de un objeto o contenido dado.

- Clasificación.

Es agrupar elementos individuales en base a características similares, a fin de reducir el número de elementos independientes.

2.11.4 Procedimientos del Método Sintético.

- Conclusión.

Es redondear ideas generales que abarcan las específicas.

- Definición.

Es formular las ideas esenciales en forma concisa.

- Resumen.

Es reunir en un complejo orgánico, las ideas que fueron desarrolladas en forma amplia.

- Recapitulación.

Es reunir de una manera lógicamente articulada, la totalidad de los tópicos desarrollados.

2.12 LAS FORMAS DE ENSEÑANZA.

La forma es el procedimiento en acción. La forma es el aspecto bajo el cual se presenta el tema específico en su comunicación oral a los educandos.

2.12.1 Forma Expositiva.

Se la conoce también como forma discursiva o disertativa. El profesor habla y el alumno escucha. La relación docente-discente se da desde arriba hacia abajo según las normas tradicionales del “magister dixit” (el maestro lo ha dicho). La intercomunicación entre uno y otro es prácticamente nula: no existe el diálogo y no se crean las condiciones para que lo haya. El alumno juega un rol pasivo; no participa directa ni indirectamente en la tarea de elaboración de los conocimientos.



Esta forma puede ser continua, o bien intermitente. Aunque ambas se caracterizan por su verbalismo, la segunda abre la posibilidad de intercalar preguntas o ejercitaciones rápidas.

La forma expositiva puede variar de acuerdo con las siguientes modalidades.

2.12.2 Modalidad Discursiva.

Suele pecar de cierto retoricismo. Hay más cuidado por la forma que por el fondo; por la elegancia del estilo que por lo profundo del contenido. Si bien es cierto que el docente debe cuidar la forma y la belleza en la expresión, éstas se dan de consuno cuando hay sobriedad, claridad y precisión expositivas.

2.12.3 Modalidad Narrativa.

Tiene lugar cuando se apela a la narración simple y llana de los asuntos, episodios históricos, etc., propios del tema. Suele ser utilizada con buenos resultados como técnica de motivación de la clase (cuentos, leyendas, etc.)

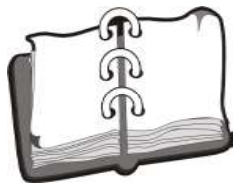
2.12.4 Modalidad Descriptiva.

Se basa en la descripción de objetos, reales o imaginarios. Consiste en describir las diversas partes o circunstancias de las personas o cosas, de modo que obtenga una representación o se tenga una idea aproximada o cabal de ellas.

2.12.5 Modalidad Explicativa.

Tiende a explicitar un asunto valiéndose de comparaciones, analogías y ejemplos que sirvan para aclarar conceptos demasiados abstractos o pocos comprensibles.

Por lo general, estas modalidades no se dan puras. En la práctica suelen mezclarse, en especial, la primera y la última.



Estimado profesor, ¿está usted de acuerdo con lo planteado anteriormente? ¿Qué utilidad puede obtener de la clasificación señalada? Explique en tres líneas.

.....

.....

.....

2.12.6 Forma Interrogativa.

La forma interrogativa es la llave maestra de la enseñanza y el aprendizaje. El profesor pregunta y, a la vez, sugiere al alumno la necesidad de preguntas a sí mismo sobre los casos y cosas del mundo y de la vida. La pregunta es inherente al quehacer docente. La usa el que enseña para inquirir acerca de lo que sabe o sobre lo que no sabe el educando. La utiliza constantemente el que aprende para satisfacer su apetito de conocimientos, salir de sus dudas y saciar en parte su curiosidad frente a los problemas que lo suscitan.

La forma interrogativa ayuda y dirige la observación, la experimentación y el análisis, así como las síntesis y la generalización vale decir, es útil en la inducción y en la deducción, en el análisis y en la síntesis.

Profesor(a), hemos finalizado el estudio de una unidad que esperamos, haya aportado interesantes antecedentes a la tarea pedagógica que usted desempeña.

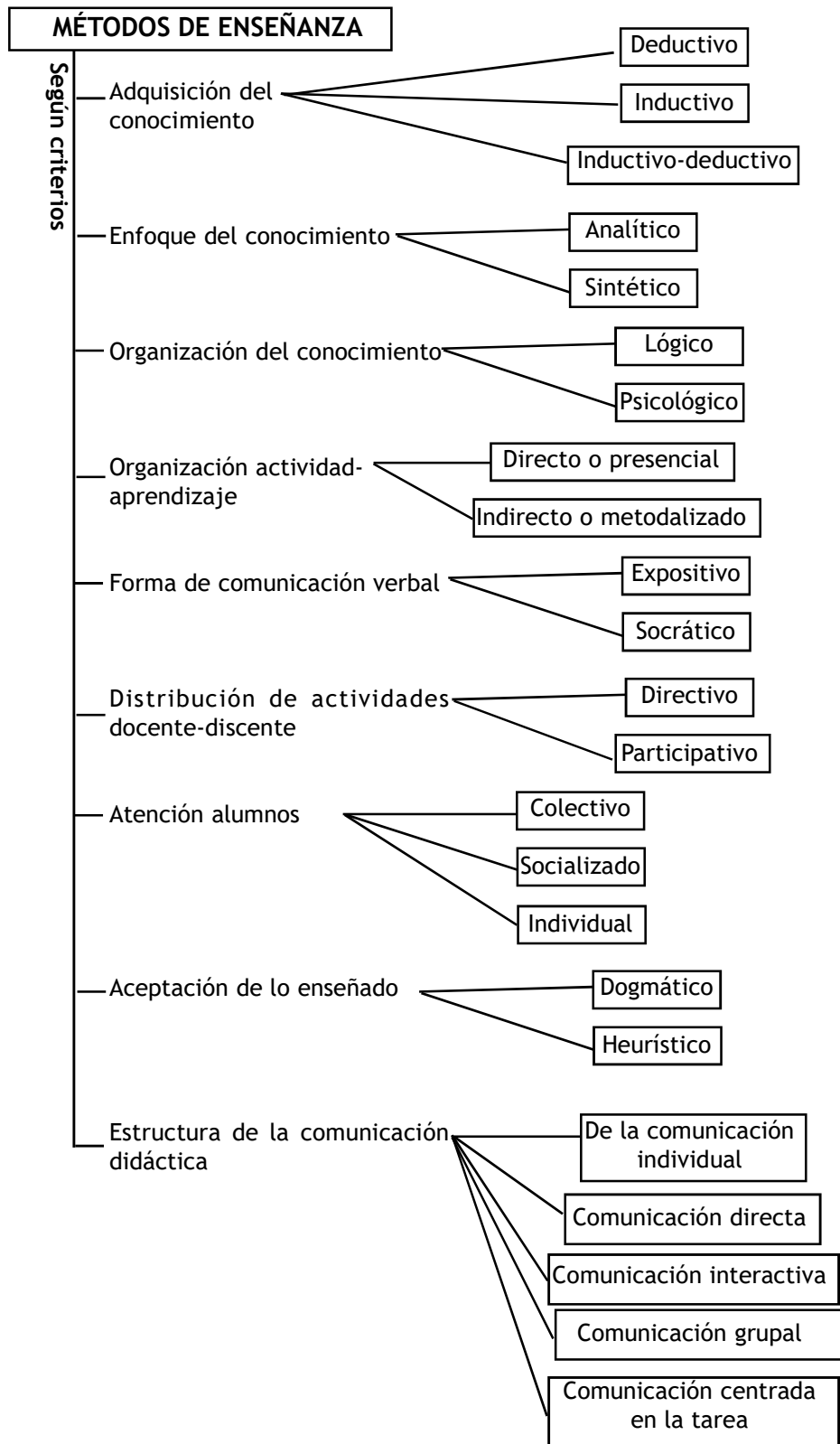
Lo invitamos a desarrollar el taller y en caso de dudas, comuníquese con el profesor tutor o el equipo encargado para ello.

TALLER N° 2

1. Enumere los criterios que se han utilizado para clasificar los métodos de enseñanza.
2. Ejemplifique situaciones de aprendizaje en que se utilicen el método inductivo y el deductivo.
3. Señale situaciones en que se utilicen el método analítico y sintético.
4. Describa situaciones en que sea adecuado utilizar el método lógico y el psicológico.
5. Diferencie método directo de indirecto, directivo de participativo.
6. Indique en qué situaciones el método se denomina colectivo, socializado o individual.
7. Explique la razón por la cual el método puede ser dogmático o heurístico.
8. Establezca una diferencia entre comunicación individual y directa.
9. Señale qué hay de común entre comunicación grupal y comunicación centrada en la tarea.
10. Indique la diferencia básica existente entre comunicación interactiva y grupal.
11. Elabore un cuadro de doble entrada, ubicando horizontalmente los métodos resultantes de la clasificación y verticalmente, los criterios de clasificación.
12. Diferencie método de técnica.
13. Opine respecto al criterio “cantidad de alumnos” para clasificar técnicas.

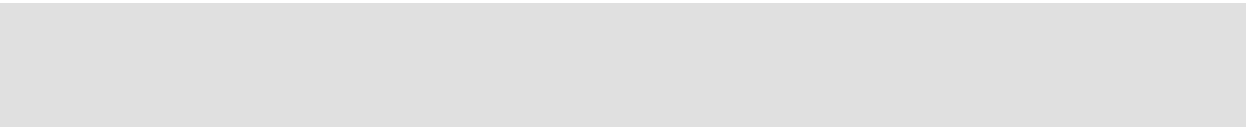
14. Confeccione un cuadro de doble entrada, ubicando horizontalmente el criterio naturaleza de los objetivos y verticalmente el flujo de actividades. Llene los casilleros resultantes con las técnicas nombradas.
15. Enumere los procedimientos del método inductivo.
16. Explique por qué la aplicación, la demostración y la verificación son procedimientos de carácter deductivo.
17. Ejemplifique una situación de tipo analítico en que los alumnos clasifiquen, y otra de tipo sintético en la que resuman.
18. Establezca diferencias entre la forma expositiva y la interrogativa.

SÍNTESIS ESQUEMÁTICA UNIDAD II



Unidad III

**LA COMUNICACIÓN INDIVIDUAL Y
SUS TÉCNICAS.**



INTRODUCCIÓN

Algunas veces, los objetivos se logran mejor cuando el educando trabaja solo o cuando el educador trabaja con un solo estudiante. La enseñanza individual promueve la independencia del alumno esto es, la habilidad de trabajar solo por cortos o largos períodos en pequeños o grandes proyectos.

La enseñanza individualizada ocurre cuando los objetivos de aprendizaje, los materiales, los contenidos o los métodos didácticos son especialmente elegidos para un alumno particular o un pequeño grupo de estudiantes con características comunes.

Lo que se pretende lograr, específicamente en el plano educativo con la comunicación individual es atender las diferencias individuales; promover el trabajo y el aprendizaje independiente por parte de los alumnos; por lo tanto, incentivar el aprender a aprender, para que así incrementen la responsabilidad de la propia educación.

OBJETIVOS

Al finalizar la lectura del presente capítulo, los docentes serán capaces de:

- Explicar en qué consiste la comunicación individual.
- Describir el procedimiento para determinar el nivel de independencia de los alumnos.
- Caracterizar las diferentes técnicas de la comunicación individual.
- Diferenciar los grados de independencia que se observan en las técnicas descritas.
- Discriminar las distintas técnicas individuales de acuerdo a sus objetivos.
- Elaborar guías y fichas para el aprendizaje individual.
- Emitir una opinión fundamentalmente sobre el valor de la comunicación individual.

3. ¿CUÁNDO SE APLICA LA COMUNICACIÓN INDIVIDUAL?.

La enseñanza individual ha demostrado ser aplicable tanto en la educación básica, como en la media y superior, dependiendo naturalmente de la extensión del período en que ella se use. Éste se relaciona con el grado de madurez de los educandos: para niños de la escuela básica, se utilizan períodos que cubren días o pocas semanas de aprendizaje individual; aumentando el tiempo en educación media, llegando en la educación superior a cubrir todo el período electivo (estudio independiente, autoinstrucción). Obviamente -y como sucede con todos los métodos y técnicas- siempre existirán educandos a los cuales se ajusta la modalidad de trabajo individual y otros que definitivamente, no poseen las habilidades necesarias para este tipo de estudio. Para que el profesor esté seguro de que los alumnos que se inician en esta forma de aprendizaje tendrán éxito y saldrán adelante, se recomienda realizar, previamente, una estimación de cuán bien ellos se desempeñan en las cuatro tareas básicas del estudio independiente:

- Identificar el tema o proyecto a desarrollar.
- Esquematizar lo que será hecho.
- Identificar los recursos a usar en el proyecto.
- Establecer los límites del trabajo.

A través de reuniones en las cuales el docente prueba la habilidad de los estudiantes para formular el proyecto de estudio independiente, puede registrar la capacidad individual de independencia en una pauta como la siguiente:

PAUTA DE ESTIMACION DEL NIVEL DE INDEPENDENCIA DE LOS ALUMNOS

HABILIDADES DEL ESTUDIO INDEPENDIENTE												
	IDENTIFICACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO			ESQUEMA DE LO QUE HARÁ			IDENTIFICACIÓN DE RECURSOS			ESTABLECIMIENTO DE LOS LÍMITES DEL TRABAJO		
	E S T U D I O	P L A N I F I C A C I Ó N	D E S A R R O L L O	E S T U D I O	P L A N I F I C A C I Ó N	D E S A R R O L L O	E S T U D I O	P L A N I F I C A C I Ó N	D E S A R R O L L O	E S T U D I O	P L A N I F I C A C I Ó N	D E S A R R O L L O
		C O O P E R A T I V A	I N D I V I D U A L		C O O P E R A T I V A	I N D I V I D U A L		C O O P E R A T I V A	I N D I V I D U A L		C O O P E R A T I V A	I N D I V I D U A L
ALUMNOS												
ASTORGA, J.												
BUSTAMANTE, P.												
DÍAZ, L.												

Los alumnos que en la pauta se encuentran en el nivel de “estudio guiado”, son los que muestran poca habilidad para dirigir su propio trabajo o ser autodisciplinados. El profesor deberá contar con un considerable tiempo para ayudarlos a definir problemas, encontrar recursos, establecer límites, etc. Los estudiantes que se encuentran en el nivel “planificación cooperativa” pueden dirigir sus propias acciones pero, necesitará monitorear el progreso de ellos, estando disponible cuando lo necesiten y retirándose cuando requieran autosuficiencia como aprendices. Aquellos alumnos que son capaces de definir los temas, localizar los recursos, tomar decisiones y mantenerse dentro de los límites, están operando al nivel de “desarrollo independiente” El rol de profesor en estas situaciones es de facilitador, crítico audien-

cia, guía y par o compañero. El propósito del educador es ayudar a los educandos a evolucionar desde el estudio guiado a la planificación cooperativa, y desde ésta al desarrollo independiente.

3.1 DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS.

Las técnicas a describir -las más adecuadas a la realidad de la enseñanza básica y media- se mueven desde un trabajo individual, pero dirigido por el docente (estudio dirigido, tutoría) hacia el estudio supervisado, que se caracteriza por un mayor grado de independencia en el trabajo del estudiante (estudio a través de fichas), llegando finalmente al estudio libre (contrato de aprendizaje que le otorga la máxima independencia al educando). Esta progresión del grado de independencia y por ende, disminución del apoyo por parte del docente, sirve también para secuenciar la introducción de las técnicas de enseñanza individual gracias al desarrollo gradual de las habilidades básicas del estudio independiente.

3.1.1 Estudio Dirigido.



- Concepto.

La técnica de estudio dirigido consiste en llevar al educando, individualmente o en grupo, a estudiar un tema o una unidad, en la extensión y profundidad deseadas por el educador, con ayuda de una guía elaborada por éste.

Dos condiciones son indispensables para el buen desarrollo del estudio dirigido en la sala de clases: silencio y la presencia del profesor.

- Objetivos.

Entre los muchos propósitos del estudio dirigido destacan los siguientes:

- § sacar al educando de la pasividad;
- § ejercitarse en el uso de instrumentos de estudio y fuentes de consulta como diccionario, mapas, enciclopedias, revistas, manuales, etc.;
- § conocer mejor al educando en cuanto a su preparación, sus posibilidades y limitaciones,

- ǃ darle confianza en sí mismo por las tareas cumplidas en base al esfuerzo propio.
- ǃ Favorecer el trabajo de los educandos más lentos, ya que cada uno pasará a estudiar dentro de su propio ritmo.

- **Aplicación.**

El estudio dirigido debe desarrollarse, como técnica de enseñanza, dentro de la sala de clase y dentro del horario de cada asignatura. Es necesario, sin embargo, que el horario contenga sesiones seguidas, de manera de tener más posibilidades de aplicación de las técnicas que requiere, por lo menos, de 80 a 90 minutos interrumpidos de trabajo. Nada impide que después de 45 minutos, sea concedido un intervalo. En seguida, serán reiniciados los trabajos.

Es estudio dirigido puede desarrollarse individualmente o en grupo. La modalidad grupal, a su vez, puede presentar dos versiones: todos los grupos estudiando el mismo tema basados en la misma guía y cada grupo estudiando temas diferentes o parte de un mismo tema basados en guías diferentes.

Es necesario realizar un sondeo preliminar de los recursos disponibles o potenciales, puesto que los educandos requerirán de un mínimo de material de consulta, sin el cual será imposible poner en práctica la presente técnica.

Así, es preciso que cada alumno disponga de, por lo menos, un buen compendio sobre la asignatura, compendio que puede ser enriquecido con la gestión del grupo de otras fuentes de consultas (préstamos, adquisición, arriendo, donación, etc.)

Estas recomendaciones se destinan a aquellas escuelas o liceos de menores ingresos, frecuentados por alumnos también disminuidos en recursos económicos.

Estudio dirigido individual.

El estudio dirigido individual presenta dos momentos: el primero, en el que el educando estudia solo; el segundo, en que los educando trabajan en grupo, cuando son convidados a exponer sus trabajos y a discutirlos en clase.

La técnica se desarrolla de la siguiente manera:

1. El profesor hace una presentación motivadora del tema que será estudiado y proporciona instrucciones generales para la realización del trabajo.
2. El docente distribuye, en seguida, la guía elaborada por él mismo que contiene todas las instrucciones necesarias para la realización del estudio y que es la misma para todos los estudiantes.
3. El profesor concede cierto tiempo para atender a preguntas de los alumnos, para aclarar posibles dudas, antes de comenzar el estudio dirigido propiamente dicho.
4. Los educando comienzan a trabajar en silencio. Siempre que encuentren una dificultad mayor, considerada como insuperable, llamarán al educador, que los socorrerá, individualmente, no resolviendo la dificultad, sino señalando caminos que lleven a su superación.
5. Terminando el tiempo de estudio, un estudiante, voluntariamente o por indicación del docente, hará la presentación de su trabajo a la clase, acompañada de discusión. Esta presentación puede ser llevada a efecto por más de un estudiante, correspondiendo a cada uno de ellos, un aspecto del tema en estudio. Toda las presentaciones son acompañadas de discusión, ya que todos están en conocimiento del tema tratado. Terminada esta etapa, se tiene la forma definitiva del trabajo.
6. El educador, a continuación, hará una apreciación del trabajo del curso, en los términos ya expresados anteriormente.
7. Sigue la verificación del aprendizaje en fecha establecida.
8. En caso de ser necesario, se hará la corrección del aprendizaje erróneo y la asistencia más individualizada a los alumnos con deficiencias.

Las guías didácticas -son recursos que utiliza el docente para orientar al alumno en su autoaprendizaje- Contiene indicaciones sobre cómo estudiar cierto tema, resolver cierto problema o realizar una tarea.

Las guías pueden ser de dos tipos: (1) referirse a un tipo específico de actividad y se emplean en una determinada fase del proceso de aprendizaje, por ejemplo, durante una clase o parte de una clase, y se denominan guías de trabajo, y (2) referirse a todo un proceso de aprendizaje, orientando al alumno en todas las fases. En este caso llevan el nombre de

guías de estudio, se refieren a una unidad, por lo cual abarcan varias clases.

Las guías deben reunir una serie de condiciones dado que colocarán al alumno frente al conocimiento, provocando su asimilación y fomentando actitudes, habilidades y hábitos positivos. Frente a esta compleja y delicada tarea, las guías deben ser claras, explícitas, objetivas, interesantes, flexibles, aplicables, graduadas, progresivas y sugerentes. Las guías ayudan al alumno a llegar, insensible, pero sistemáticamente al estudio independiente, ya que lo llevan a comprender lo que lee, a pensar (reflexionar) sobre lo que lee y a trabajar con el método del especialista que las prepara.

Las guías de trabajo, específicas para un aspecto del aprendizaje, varían en cuanto a su estructura, pero hay elementos permanentemente como son el tema, los objetivos, la necesaria introducción que motiva y ubica en un contexto determinado la acción y, las actividades. Estos elementos son válidos también para las guías de estudio.

Lo que no debe ser una guía: no debe ser una serie de ejercicios de aplicación sobre un tema ya explicado por el docente; no debe ser un simple cuestionario, no debe ser un listado de indicaciones elaboradas en forma improvisada y superficial.

A continuación se presenta un ejemplo de guía de trabajo elaborada para seguir los pasos del método científico.

Tema : Crecimiento de la raíz.

Objetivo : Comprobar hacia dónde crece la raíz y por qué.

INTRODUCCIÓN

Posiblemente te has detenido a observar las raíces de las plantas y has notado que crecen siempre siguiendo una misma dirección ¿Te has preguntado por qué? ¿Te gustaría realizar una sencilla experiencia que te aporte nuevos datos sobre este tema?. Veremos a qué conclusión llegas luego de realizarla pero antes de iniciar la tarea piensa sobre lo que ya has observado en las raíces de las plantas y hacia dónde crecen, y plantea tu hipótesis:

La raíz de la planta crece hacia Escríbela en tu cuaderno luego de copiar el tema y el objetivo que perseguirás al hacer la experiencia.

ACTIVIDADES

1. Hacer germinar varias semillas (3 días).
2. Elegir una en que el brote sea bien rectilíneo.
3. Tomar un frasco transparente pequeño con su correspondiente corcho o tapa.
4. Clavar la semilla con un alfiler que atraviese el corcho o tapa.
5. Colocar en el frasco un poco de algodón húmedo.
6. Tapar el frasco con el corcho de madera, que la semilla germinada quede dentro y sea visible (1 día).
7. Guardar en un lugar oscuro. Hacer girar el frasco de hora en hora y observar los efectos sobre la raíz. Tomar nota de lo observado (2 días).

CUESTIONARIO

1. ¿Qué sucedió con la raíz? ¿Hacia dónde se dirigió siempre?
2. ¿Se confirmó tu hipótesis o no?
3. Recurre al libro de estudio e infórmate más ampliamente sobre el tema. Averigua por qué la raíz crece en la dirección que has observado.
4. Busca el significado del término «geotropismo».
5. ¿Por qué se dice que la raíz tiene geotropismo positivo? ¿Cuál es el estímulo que impulsó a la raíz?
6. Infórmate en algún texto de Física sobre como se llamará esa fuerza, cómo actúa, quién la descubrió, etc. (1 día).
7. Como tus compañeros han hecho otras experiencias sobre el mismo tema, reúnete con cinco de ellos para llegar a conclusiones.

- **Recomendaciones.**

Algunas recomendaciones se hacen necesarias para el buen desarrollo del estudio dirigido:

- § Seleccionar adecuadamente los temas para el estudio, los cuales deben ser accesibles a la clase y ofrecen buenas fuentes de observación, principalmente bibliográficas.
- § Elaborar cuidadosamente las guías de estudio, acompañadas de claras y precisas instrucciones, para que los educandos sean realmente orientados eficientemente en los estudios a efectuar.
- § No olvidar que la adquisición de ciertas habilidades se lograrán con el estudio dirigido, para lo cual es indispensable la asistencia permanente del profesor.
- § Al elaborar los esquemas de estudio dirigido, no olvidar de adecuar las exigencias de estudio al tiempo disponible de cada sesión.
- § Estar el profesor a disposición de los alumnos individualmente y en grupo y observarlos a todos en sus posibilidades y limitaciones, a fin de asistirlos y orientarlos mejor durante y fuera de las sesiones de estudio dirigido.

Estimado(a) profesor(a), la técnica recomendada ¿se ajusta a las características de su curso? Si no es así, no se desanime y continúe con el estudio de otras de ellas.

3.1.2 Tutoría.

- **Concepto.**



La tutoría es la modalidad de trabajo individual que busca orientar al educando en la recuperación de los estudios y también en las deficiencias personales.

El educando es llevado a efectuar estudios o desempeñarse en tareas manuales, según una guía que contenga todas las informaciones necesarias.

Por medio de esas tareas, el educando se va recuperando de sus deficiencias en los estudios y va aprendiendo a investigar o a realizar tareas manuales de manera ordenada y segura, al mismo tiempo que va adquiriendo buenos hábitos de trabajo intelectual o motor.

Así, la tutoría es una tarea dirigida que el profesor asigna por escrito, con indicaciones precisas sobre los estudios a efectuar o los ejercicios manuales a ejecutar en taller o laboratorio.

Casi siempre la tarea dirigida se realiza en horario fuera de clases.

- **Objetivos.**

Los objetivos de la tutoría son bastantes específicos dentro de la enseñanza individual:

- § orientar al educando para recuperarse de las deficiencias en estudios anteriores;
- § habituar al alumno a interpretar indicaciones escritas;
- § proporcionarle experiencias de laboratorio o tareas de taller, según sean sus dificultades;
- § orientarlo a sistematizar conocimientos básicos;
- § estimularlo a trabajar fuera del alcance del profesor;
- § proveer oportunidades de aproximación del profesor con el alumno;
- § tornar al educando, de a poco, independiente y autoconfiado.

Es necesario que el profesor esté en la elaboración de las tareas, como también en el momento de su corrección, ya que estas dos situaciones van a proporcionar motivos para que se establezca un diálogo entre educador y educando.

Para atender bien la tutoría, el docente precisa estar preocupado de su grupo de alumnos, pero con actitud de observación e interés por ellos individualmente, como personas carentes que necesitan de su ayuda para realizarse adecuada y plenamente. Así, es preciso que el profesor se interese:

- § Por la realidad de sus alumnos, a fin de orientarlos hacia actividades de recuperación y actividades que permitan una atención más satisfactoria de sus aptitudes;
- § Por el conocimiento de lo que conviene más a los estudiantes para su realización perso-

nal.

- § Por el contacto más intenso y amigable, con miras a un mejor conocimiento.
- § En demostrar mucha disposición espiritual, a fin de animar a los alumnos a que se aproximen y lo busquen cuando sea necesario.

- **Aplicación.**

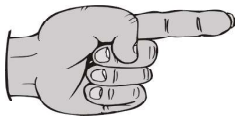
Las tareas dirigidas de la tutoría pueden destinarse a alumnos individualmente o a grupos de ellos que revelen las mismas deficiencias o las mismas necesidades de asistencia. Son tareas organizadas de modo general en función de deficiencias anteriores que el alumno pueda presentar en determinada asignatura, y que son tenidas como responsables de fracasos presentes. Supongamos que un alumno fracase en ejercicios de Química porque no domina adecuadamente los decimales, las operaciones con decimales, luego, son recomendables tareas dirigidas sobre operaciones con decimales. Supongamos que otro estudiante está fracasando en una asignatura por no acompañar el ritmo de trabajo del curso o porque estuvo apartado de las clases u otro motivo. Aquí también son recomendables las tareas dirigidas de la tutoría. Supongamos aún que otro educando no revele aptitudes suficientes para utilizar un aparato de laboratorio, cuyo uso es considerado fundamental para el curso. Se recomiendan, también en este caso, la aplicación de las tareas dirigidas de la tutoría que lo orientarán a través de ejercicios progresivos hasta llegar al dominio mínimo necesario de tal aparato. La tutoría debería tener una amplia aplicación después de las evaluaciones, en las que se localizan las deficiencias de los alumnos, con el fin de provocar la recuperación antes de que los déficit de aprendizaje aumenten y puedan configurar una reprobación.

- **Recomendaciones.**

Las siguientes recomendaciones se destinan a resaltar las ideas principales respecto a la tutoría:

- § El profesor elabora, conforma al caso, las tareas dirigidas, en función de determinar alumnos o grupos de ellos, para los problemas específicos que puedan presentar. Las tareas dirigidas deben ser redactadas con todo cuidado, considerando la progresividad en las dificultades y la claridad de las instrucciones, que deben ser lo más explícitas posible.

- § No olvidar que éstas van a ser llevadas a cabo sin la presencia del profesor, pero dentro de los límites de profundidad y extensión deseadas por éste.



Recuerde que en caso de duda, puede consultar. Siempre habrá un especialista quien lo atenderá.

3.1.3 Estudio por medio de fichas.

- Concepto.

Es una técnica didáctica que intenta sustituir el libro de texto, el de trabajo y el de control por fichas o tarjetas didácticas, graduando el trabajo personal lo cual le confiere ventaja de movilidad y adaptación. Existen varios tipos de fichas lo cual le permite atender a los alumnos menos dotados, al alumno “medio” y a los más capacitados, vale decir, a todo tipo de estudiante. De acuerdo al tipo de alumno será la ficha que el profesor elabore, la forma de trabajar personal que realice el estudiante y la asistencia que le otorgará el docente. Además, es posible combinar esta técnica con otras grupales, de la comunicación directa o interacción profesor-alumno, lo cual la hace muy versátil.

- Objetivos.

Los principales objetivos a ser señalados para la técnica de las fichas, son:

- § atender mejor las necesidades educacionales de los educandos, individualmente;
- § realizar una enseñanza más activa, por ejecución intensiva de actividades de las fichas;
- § atender las aptitudes y vocaciones específicas;
- § tornar al estudiante menos dependiente del profesor;
- § ejercitarse en la comprensión y ejecución de instrucciones escritas.

- **Aplicación.**

Las fichas pueden emplearse en una forma intensa, constituyendo el eje de la tarea escolar, cuando todas las unidades del programa se desarrollan con este procedimiento y también puede emplearse en forma parcial, formando parte de la enseñanza de algunos temas.

El docente elabora distintos tipos de fichas sobre cada tema, en función de los objetivos que los estudiantes deben alcanzar. Por ejemplo, existen fichas destinadas a que los alumnos adquieran información; otras, que comprendan un concepto, que practiquen un principio aprendido, que realicen ejercicios, que resuelvan problemas, etc.

En todos los casos, cada alumno trabaja con su propia ficha en forma individual, con la orientación indirecta del profesor.

Cuando se aplica el estudio a través de fichas en forma sistemática e intensiva, se debe dedicar una parte del horario escolar al trabajo individual, por ejemplo, las dos primeras horas de clase. Se desarrolla el programa de cada asignatura o áreas en fichas y se establece cuáles serán las fichas que los alumnos trabajarán durante un espacio de tiempo, por ejemplo, un mes, una quincena, una semana o un día.

En los cursos inferiores, el profesor entrega al comienzo del día las fichas que cada uno debe resolver; en los cursos medios, los alumnos pueden planificar su trabajo durante una semana. En los cursos superiores, los alumnos pueden organizar el trabajo de un mes. Cuando el docente emplea las fichas en una forma menos sistemática, lo hace como complemento de otras técnicas de enseñanza y para satisfacer necesidades de determinados momentos del proceso enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, el profesor puede preparar fichas para que sean desarrolladas por los alumnos que terminan más rápidamente que el resto de la clase la tarea asignada; puede preparar fichas destinadas a que los alumnos obtengan información que será luego discernida y analizada; puede preparar fichas de recuperación para algunos alumnos, cuyos resultados de aprendizaje no son totalmente satisfactorios.

La elaboración de las fichas es la parte esencial de esta técnica. Existían en la técnica original cuatro tipos de fichas, que han aumentado con el aporte de otros autores. Las originales eran las siguientes:

§ **Fichas de recuperación:** destinadas a los alumnos con deficiencia en la enseñanza impartida por el profesor; por ello buscan remediarlas a través de varios ejemplos y expli-

caciones. Su empleo debe ir precedido de una prueba de diagnóstico, que permitirá detectar en forma analítica, las deficiencias existentes en el aprendizaje.

Se registran los resultados en una planilla con los nombres de los alumnos y los objetivos evaluados; así se detectan específicamente los errores de cada alumno en cada línea horizontal y la frecuencia de cada error en las columnas verticales. Sobre la base de este diagnóstico el docente podrá elaborar las fichas de recuperación, para que los estudiantes efectúen las revisiones y repeticiones necesarias y logren un correcto aprendizaje.

§ **Fichas de aplicación o desarrollo:** ellas están destinadas a los alumnos que han logrado los aprendizajes previstos; su objetivo es permitirles la profundización de los conocimientos.

En cada materia se puede establecer un programa mínimo que debe ser aprendido por todos los alumnos. Al mismo tiempo, surge un programa de ampliación, enriquecido, con nociones y tareas de mayor complejidad, destinados a los alumnos más capaces o que tiene interés por determinado tema, quienes cumplido el programa mínimo pueden emplear su tiempo en las fichas de ampliación.

§ **Fichas de ejercicio:** están destinadas a que los alumnos fijen el aprendizaje de un objetivo mediante la realización de tareas, problemas, la respuesta a cuestionarios, etc.

§ **Fichas de autoinstrucción:** estas fichas deben ser elaboradas de tal forma que abarquen la totalidad del programa, y con tal graduación de las dificultades que el alumno por sí solo pueda resolverlas y avanzar independientemente en el aprendizaje del contenido.

Se incluyen algunos ejemplos de fichas.

El alumno trabajará las fichas de autoinstrucción siguiendo los siguientes pasos:

Estudio del contenido presentado en la Ficha de nociones.

Respuestas a las preguntas formuladas en la Ficha de ejercicios.

Comparación de las propias respuestas con las existentes en la Ficha de autocorrección.

Obteniendo un aprendizaje satisfactorio, el alumno pasa a la Ficha de nociones N¹/₂ 2 y sigue el mismo procedimiento anterior.

El profesor que aplica esta técnica, organiza el trabajo, elabora las fichas y observa y controla su aplicación.

TEMA: ESTUDIO A TRAVÉS DE FICHAS.
FICHA DE NOCIONES N ¹ / ₂ 1

1. Identifique los procedimientos básicos de los alumnos en la utilización de la Técnica de estudio a través de fichas.
2. Identifique los procedimientos del profesor en esta técnica.

TEMA: ESTUDIO A TRAVÉS DE FICHAS.
FICHA DE EJERCICIOS

1. Procedimientos del alumno:
 - a) Estudia el contenido presentado en la Ficha de nociones.
 - b) Responde a las preguntas formuladas en la Ficha de ejercicios.
 - c) Compara las propias respuestas con las existencias en la Ficha de autocorrección.
2. Procedimientos del profesor:
 - a) Organiza y elabora la técnica.
 - b) Observa y controla su aplicación.

TEMA: ESTUDIO A TRAVÉS DE FICHAS.
FICHA DE AUTOCORRECCIÓN

Como vimos, esta versión de la técnica incluye básicamente:

- § Fichas de nociones.
- § Fichas de ejercicios.
- § Fichas de autocorrección.

Las fichas de nociones envuelven, generalmente, un concepto básico, siendo cuando sea necesario, ilustrada con gráficos, cuadros, diagramas, que faciliten la comprensión.

Las fichas de ejercicios traen preguntas que abarcan los contenidos de la ficha de nociones, según los objetivos de aprendizaje establecidas por el profesor.

Las fichas de autocorrección presentan las respuestas correctas de los ejercicios solicitados.

TEMA: ESTUDIO A TRAVÉS DE FICHAS.
FICHA DE NOCIONES N° 2

1. Enumere los diferentes tipos de fichas que engloban esta técnica:

- a)
- b)
- c)

2. Caracterice.

- a) Fichas de nociones.
- b) Fichas de ejercicios.

TEMA: ESTUDIO A TRAVÉS DE FICHAS.
FICHA DE EJERCICIOS

I.

- a) Fichas nociones.
- b) Fichas de ejercicios.
- c) Fichas de autocorrección.

II.

- a) Envuelven un concepto básico y pueden ser ilustradas con gráficos y dibujos que faciliten su comprensión.
- b) Traen preguntas que englosan los contenidos de la ficha de nociones.

TEMA: ESTUDIO A TRAVÉS DE FICHAS.

FICHA DE EJERCICIOS

Las fichas de autoinstrucción buscan el trabajo independiente por parte del alumno y, como cualquier técnica de individualización de la enseñanza, atienden a los siguientes principios:

- § Del ritmo propio, una vez que cada alumno realiza su tarea en el tiempo que necesita para ello.
- § De la respuesta activa, cuando propone preguntas inmediatas a los problemas estudiando y solicita respuestas a través de preguntas.

- § De verificación inmediata, cuando permite que cada alumno realice la confección de su respuesta después de registrada.
- § De las pequeñas etapas, una vez que el contenido es presentado bajo la forma de una noción nueva en cada ficha, facilitan, así, el aprendizaje progresivo y acumulativo del alumno.

TEMA: ESTUDIO A TRAVÉS DE FICHAS.

FICHA DE NOCIONES N^o 3

1. Cite los principios en que se basen las fichas de autoinstrucción:

- a)
- b)
- c)

2. Cuando el alumno corrige cada una de sus respuestas inmediatamente después de haberlos dado, está atendiendo al principio de _____ .

- a) Fichas de nociones.
- b) Fichas de ejercicios.

TEMA: ESTUDIO A TRAVÉS DE FICHAS.
FICHA DE EJERCICIOS

1. Ritmo propio:

- a) Respuestas activas.
- b) Verificación inmediata.
- c) Pequeñas etapas.

2. Verificación inmediata.

TEMA: ESTUDIO A TRAVÉS DE FICHAS.
FICHA DE AUTOCORRECCIÓN.

Se han creado nuevos tipos de ficha, como son por ejemplo, las fichas de instrucción que tienen por finalidad que los educandos obtengan información, aprendan conceptos y principios sobre un determinado tema. Su función es similar a la del libro de texto, con la diferencia que las fichas presentan pequeñas dosis de información cada una de ellas. Constituyen una serie en la que las dificultades se gradúan de tal forma que el alumno progresa por sí solo. Otro tipo es la ficha resumen y la ficha de documentación que amplía y complementa lo aprendido en las anteriores.

Las fichas son de cartulina (más durables) o de papel y se conservan en cajas o sobres. En cada ficha debe haber una sola noción, lo cual facilita las preguntas y ejercicios.

Las fichas deben clasificarse según algún criterio para facilitar su archivo y rápida localización. La clasificación también sirve para realizar el control del trabajo de los alumnos.

Las fichas, en un aspecto material se sugieren midan 10.5 por 13.5 cm, pero se ha difundido extensamente el tamaño de media hoja de oficio.

La elaboración es una tarea que lleva años y debe comenzarse con las de un determinado tema, nunca para todas las materias o áreas del currículo.



Atención profesor, las siguientes recomendaciones pretenden resaltar las principales ideas respecto al trabajo individual con fichas:

- Recomendaciones.

- š Se sugiere comenzar utilizando las fichas de recuperación, puesto que el diagnóstico señalará precisamente los objetivos no logrados, lo cual guiará la elaboración de las fichas. Además, estas fichas le son asignadas en forma individual a cada alumno y trabajadas en la sala de clase en presencia del profesor. Cuando el alumno termina de realizar el estudio de la o las fichas asignadas regresa ante el profesor para que éste controle el trabajo realizado. Este es el momento de la relación personal y directa entre profesor y alumno, la que posee suma importancia psicopedagógica.
- š Las fichas de ejercicios deben usarse como complemento de los ejercicios colectivos y pueden ser asignados por el docente y solicitadas libremente por los estudiantes. Las desarrollarán fuera de clase y se controlarán a través de evaluaciones fijadas.
- š Las fichas de ampliación, de instrucción y de autoinstrucción serán trabajadas en las horas de estudio libre. Su evaluación será fijada en conjunto entre profesor y alumnos involucrados.
- š Cada alumno deberá llevar un control de las fichas que realiza. Anotará en su cuaderno su plan de trabajo, número de fichas que debe completar en una semana, quincena o mes y a medida que las va complementando hace las marcas correspondientes.
- š También el educador debe llevar un control de trabajo del grupo, para ello debe disponer de una planilla en la que aparezcan los nombres de todos los alumnos y los números de las fichas que deben hacer en una semana, quincena o mes. A medida que los alumnos completan las fichas debe hacer la marca correspondiente. Este registro le permitirá evaluar la marcha del trabajo grupal e individualmente.

Estimado profesor, hasta el momento hemos revisado tres técnicas de trabajo individual (estudio dirigido, tutoría, estudio por fichas), nos corresponde analizar la última de ellas.

3.1.4 Contrato de Aprendizaje.

- Concepto.



La independencia es cuestión de grados. El profesor puede supervisar y guiar al alumno muy cercanamente. O el profesor y el alumno pueden planificar el trabajo cooperativamente, con menor supervisión y crítica. O el estudiante puede trabajar casi enteramente por su cuenta, identificando y seleccionando sus propios problemas y temas, planteando sus actividades y terminando con un producto final.

Lo apropiado del grado de independencia depende de la madurez de los alumnos y de si los objetivos son adecuados para ellos. Aún los alumnos más pequeños, en los primeros años de escolaridad deben tener experiencia de algún nivel de estudio independiente, así como los alumnos más maduros deben, a veces, aprender a través de técnicas altamente “no-independiente” como son las clases magistrales. Esto es, el estudio independiente debe ir mezclado en las actividades de todos los niveles de la vida estudiantil.

El estudio autónomo, libre o autodirigido conlleva el problema de la responsabilidad; por ello, se ha ideado la técnica de los contratos de aprendizaje, los cuales además de permitir la elección libre, el trabajo autónomo y el desarrollo en ello involucrados, también establece el compromiso formal de trabajar de cierto modo en planos determinados y con un producto especificado. Así, el profesor mantiene a los alumnos bajo su control y les ayuda a saber qué se espera de ellos.

- Objetivos.

Los principales objetivos de la técnica de contrato de aprendizaje son los siguientes:

- § Tornar al educando independiente del profesor. Es más, todo método y toda técnica

de enseñanza debería tener como “intención implícita” el convertir al educando independiente del educador.

- § Introducir al estudiante en actividades de su total responsabilidad.
- § Desarrollar el sentimiento de autoconfianza, sentimiento fundamental para la buena salud mental y el buen desarrollo social.
- § Desarrollar la creatividad que representa el mayor patrimonio para el individuo y la sociedad.

- **Aplicación.**

Para utilizar esta técnica, es necesario primero realizar un diagnóstico del nivel de independencia de los estudiantes, utilizando la “Pauta de estimación” de las habilidades de estudio independiente, analizada anteriormente. Una vez asegurada la capacidad de trabajar de los alumnos, se procede a la libre elección del tema, situación o problema a trabajar.

Esta elección debe resultarle al educando muy significativa pues obtendrá como resultado un aprendizaje valioso desde el punto de vista profesional.

Hecha la elección, se les entregará un ejemplar de contrato que deberán elaborar. Para ello, planificarán que harán, en qué etapas, y cómo serán evaluados, indicarán los recursos a usar, los puntos intermedios en los cuales deben ser evaluados los progresos y el calendario de actividades. El profesor revisa, hace observaciones y hace sugerencias.

Los contratos de aprendizaje constan de seis elementos.

1. **Objetivos bien definidos:** son las metas que orientarán al alumno y al profesor.
2. **Formas de evaluación:** profesor y alumno deben acordar qué desempeño se evaluará. Los estudiantes pueden elegir entre prueba, informe escrito, informe oral.
3. **Recursos iniciales:** para evitar la confusión inicial, deben especificarse un conjunto de recursos iniciales. Estos pueden incluir libros, enciclopedia, personas de la comunidad, películas, etc.

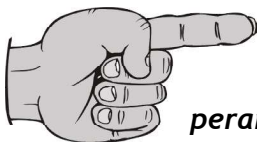
4. Pasos a seguir: el contrato puede tomar un período extenso de tiempo, por lo cual es deseable señalar los pasos a ser completados por el alumno en el camino hacia los objetivos.
5. Puntos de control: a través de fechas específicas, profesor y alumno tendrán la oportunidad de encontrarse y discutir el progreso y los problemas. Estos encuentros también tienen una función motivadora.
6. Término: el alumno debe aprender a establecer límites realistas a su trabajo. El fracaso en el cumplimiento de ellos es un aviso para el profesor de que algo está mal. Probablemente se necesita más guía de su parte y que un contrato de renegociación debe establecerse.

A continuación se muestra un ejemplo de contrato de aprendizaje.

CONTRATO DE APRENDIZAJE	
NOMBRE ALUMNO CURSO COLEGIO FECHA	
LO QUE SERÁ APRENDIDO	COMO SE DEMOSTRARÁ
1. Qué es una Galaxia. Cómo se forman. 2. Los nombres, posiciones y tamaños de los planetas en el Sistema Solar. 3. En qué planetas, fuera de la Tierra, puede un hombre vivir; qué se necesita para mantener la vida.	1. Escribir un uniforme describiendo las características de una Galaxia, incluya en el proceso de formación. 2. Hacer modelos de planetas que ilustren el tamaño. Colgarlos en la sala de clase de acuerdo a su posición en el espacio. 3. Hacer dibujos de cómo el hombre puede vivir en otros planetas; de sus casa, ropas y otros requerimientos.

Recursos a ser usados: biblioteca, libros, revistas, diapositivas, vídeos. Escribir una carta a la Universidad de Santiago pidiendo información acerca de la posibilidad de seres vivos en otros planetas.

PASOS DE APRENDIZAJES	FECHAS Y ENTREVISTAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Escribir carta. 2. Ir a la biblioteca para revisar material. 3. Leer y obtener información. 4. Escribir el informe sobre Galaxia y Sistema Solar. 5. Hacer modelos. 6. Hacer dibujos. 	<p>Abril 10 : Mostrar carta al profesor antes de enviar.</p> <p>Abril 15 :</p> <p>Abril 22 : Revisar las notas con el profesor.</p> <p>Abril 24 : Entregar informe al profesor para su revisión.</p> <p>Mayo 02 : Presentar modelos y dibujos al curso.</p>
<p>TERMINO: CONCLUSIONES PARA COMPLETAR CONTRATO MAYO 02</p>	
<p>FIRMA ALUMNO</p>	<p>FIRMA PROFESOR</p>



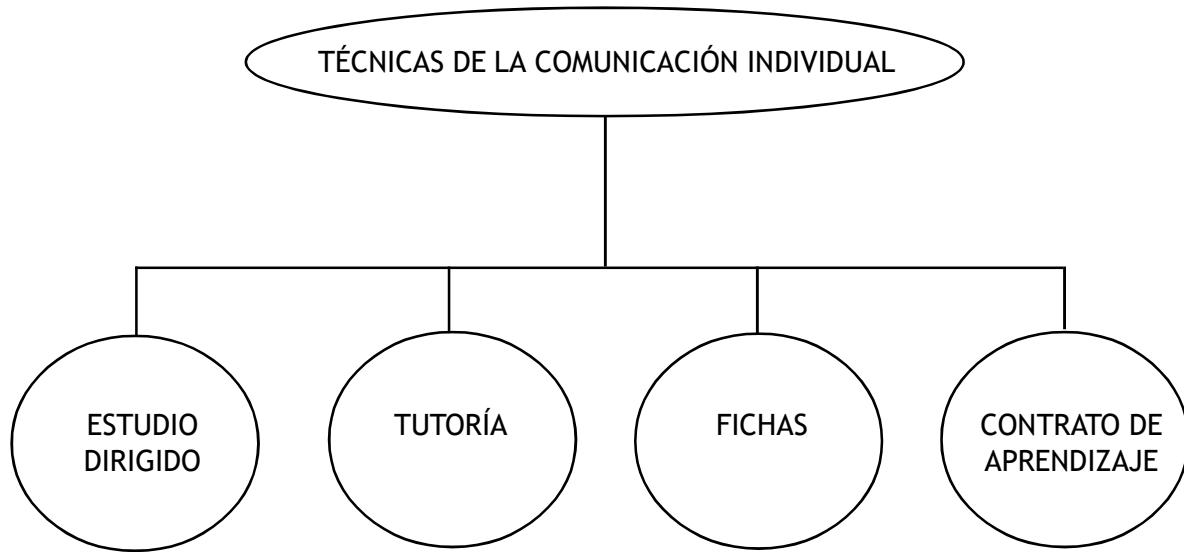
Estimado profesor, hemos llegado al término de la unidad donde hemos revisado las técnicas de estudio individual del alumno. Esperamos que se conviertan en un aporte a la labor desarrollada por usted al interior de su unidad educativa. Ahora, le invitamos a desarrollar el taller N° 3, que tendrá un carácter formativo y le servirá de referente para la evaluación ponderada.

TALLER N° 3

1. Explique en qué consiste la comunicación individual.
2. Diferencie enseñanza individual de enseñanza individualizada.
3. Señale al menos dos objetivos que puedan ser logrados a través de la comunicación individual.
4. Indique cual es la utilidad de estimar el nivel de independencia de los alumnos.
5. Caracterice las técnicas que persigue la comunicación individual.
6. Seleccione los dos objetivos más relevantes a conseguir con el estudio dirigido individual.
7. Enumere los elementos que deben encontrarse en toda guía de aprendizaje individual.
8. Elija un tema que pueda ser enseñando por medio del estudio dirigido, y elabore una guía de trabajo.
9. Establezca aquellos objetivos que usted considere más importantes de la tutoría.
10. Describa las condiciones que debe cumplir el docente que quiere utilizar la tutoría.
11. Elija un tema que resulte problemático para los alumnos y prepare una guía de recuperación.
12. Indique dos objetivos que pueden alcanzarse mediante el estudio a través de fichas.
13. Enumere los distintos tipos de fichas y sus características.
14. Elija un tema que pueda enseñar a través de fichas didácticas y elabore una secuencia de tres fichas de ejercicios.
15. Explique cuáles son las finalidades de los contratos de trabajo.
16. Confeccione un cuadro comparativo de las técnicas individuales, ubicando verticalmente

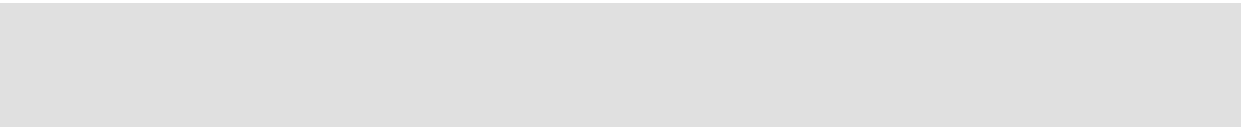
las diversas técnicas y horizontalmente: la función (aprendizaje/recuperación), recurso (guía/ficha/contrato), el grado de dependencia (dirigidos/supervisados/autónomos) y nivel de apoyo (ayuda continua/espaciada/ocasional).

SÍNTESIS ESQUEMÁTICA UNIDAD III



Unidad IV

**LA COMUNICACIÓN DIRECTA
Y SUS TÉCNICAS.**



INTRODUCCIÓN

Es una de las formas de organizar la comunicación didáctica cuando la enseñanza se realiza en forma colectiva. En la comunicación directa, el educador o un medio tecnológico que lo sustituye (televisor, película, radio, grabadora, etc.), desarrollan un tema y los educandos miran y escuchan, sin que se produzca interacción entre ellos. Por esta razón, es apropiada cuando:

- Se persiguen objetivos de adquisición de información;
- Se desea una retención por un corto plazo;
- La materia de enseñanza es simple, general o concreta;
- No es esencial la participación de los estudiantes en el logro de los objetivos;
- Se pretende alcanzar objetivos cognoscitivos de conocimiento, comprensión y aplicación y,
- Los alumnos están sobre el promedio en inteligencia o experiencia educacional.

Su uso será inapropiado en las situaciones opuestas o divergentes.

Este método usa la forma de enseñanza expositiva o monólogo.

La comunicación directa permite alcanzar objetivos tales como:

Introducir a los alumnos en las distintas áreas del currículo, especialmente a aquellos que no aprenden efectivamente leyendo, entregar en forma lógicamente estructurada, los conocimientos de una determinada disciplina y otorgar refuerzo social, placer estético y retroalimentación emocional a la audiencia que se atiende.

OBJETIVOS

- Explicar en qué consiste la comunicación directa.
- Establecer los tipos de estímulos que utiliza la comunicación directa.
- Caracterizar las técnicas de la comunicación directa.
- Seleccionar la técnica adecuada de acuerdo a los objetivos establecidos.
- Adecuar las técnicas de la comunicación directa de acuerdo a los requerimientos de cada grupo.

4. APLICABILIDAD.

Ya sabemos que la efectividad de la comunicación directa está condicionada por el tipo de objetivos, la madurez de los alumnos, las características de la materia, el momento de proceso enseñanza-aprendizaje, el tamaño del grupo, el tiempo disponible, etc.

Se ha argumentado que el extenso uso de esta modalidad de comunicación se debe, más que nada, a factores de carácter administrativo antes que a factores de enseñanza o aprendizaje. Ello por su economía, debido a que el número de estudiantes por profesores puede ser extraordinariamente grande. Además, es una modalidad didáctica flexible, pudiendo adaptarse fácilmente a una audiencia particular, a una determinada materia, a límites de tiempo y equipamiento, e incluso, puede adaptarse al horario del docente en un grado que los materiales impresos y programados no lo permiten. La comunicación directa provee al educador y al educando una clase de refuerzo no encontrado en otros procedimientos educacionales. Los profesores son recompensados con la atención que reciben de sus alumnos si están haciéndolo bien, y los estudiantes son reforzados con la calidez, humor, dramatismo, intensidad, lógica, entusiasmo y atención -sin mencionar el conocimiento y la comprensión- que un efectivo comunicador les envía.

Tomando en consideración lo dicho anteriormente, la eficacia de la comunicación directa se reduce a la habilidad para exponer del docente y la motivación y atención de los alumnos.

4.1 DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS.

Los estímulos que se usan en la comunicación directa pueden ser variados. Los profesores algunas veces hablan, otras escriben, en unas ocasiones usan gestos y en otras dibujos, esquemas, croquis, etc. Por lo tanto, en la codificación hay una diferenciación en el modelo de comunicación, que se adapta más a la emisión de ideas y a su interpretación, de acuerdo al objetivo que se busca.

Los estímulos pueden ser dinámicos (gestos, movimientos, ritmo, etc.), icónicos (dibujos, gráficos, fotografía, etc.) y simbólicos (ya sean símbolos numéricos o verbales: palabra escrita y hablada).

Estos tipos de codificación usados en la comunicación didáctica, corresponden a las etapas o niveles de abstracción que los psicólogos han descrito en el desarrollo intelectual. Lo anterior significa que los niños pequeños se manejan en el aprendizaje a nivel de la acción, de los estímulos dinámicos o cinéticos; que al avanzar en su desarrollo pueden aprender a través de imágenes, en el nivel icónico, para, posteriormente, estar en condiciones de aprender mediante símbolos, que constituye la etapa más abstracta.

Esta sucesión de niveles de abstracción de los estímulos ayuda a decidir, muchas veces, qué modalidad usar con un grupo determinado de alumnos.

Cuando el profesor está explicando la reproducción de la célula por mitosis, aclara su discurso (modelo simbólico-verbal) en un afiche (modelo icónico), y cuando explica el péndulo, apoya sus palabras y fórmulas (modelo simbólico-numérico) con un gesto (modelo dinámico). Como se puede observar, las técnicas de la comunicación directa utilizan combinaciones de estímulos, o bien, preferentemente, algunos de ellos.



Estimado(a) profesor(a), a continuación presentaremos a usted, cinco de las técnicas de comunicación más utilizadas en el ámbito educativo, los cuales pueden ayudarlo en su labor.

4.1.1 Exposición.

- Concepto

Es la técnica de enseñanza en la cual el educador presenta, explica y analiza un determinado tema. El recurso principal de la exposición es el lenguaje oral, que debe merecer el máximo cuidado por parte del expositor. Esta técnica es de las más antiguas en el campo de la enseñanza y durante mucho tiempo constituyó el principal procedimiento empleado por el docente para enseñar.

- Objetivos

Los objetivos de la técnica de exposición son los siguientes:

- posibilitar la transmisión de informaciones con continuidad y lógicamente estructuradas con un gasto mínimo de tiempo;
- transmitir experiencias y observaciones personales y que aún no se encuentran inscritas en las formas convencionales de comunicación;
- economizar tiempo y esfuerzos, cuando haya urgencia en hacer una comunicación,
- motivar a un grupo para iniciar estudios más profundos sobre un determinado tema,
- posibilitar la síntesis de temas extensos y difíciles que serían de otra forma, de abordaje costoso y problemático.

- **Aplicación.**

La exposición puede realizarse en un nivel formal, de discurso -en la educación superior- caracterizándose por ser relativamente larga e ininterrumpida. Se le suele llamar clase magistral o clase-conferencia. Pero, también se lleva a efecto en un nivel menos formal, de explicación -en la educación media- caracterizándose por cortos discursos, que duran entre 30 segundos y 5 minutos, seguidos de una explicación (que es establecer que la relación más general o principio). Por último, la exposición puede reducirse en su extensión para utilizarse solamente como introducción en una clase que posteriormente usará otras técnicas para dar instrucciones sobre la ejecución de ciertas actividades, o para resumir las ideas finales de la clase. Estas funciones son las que generalmente sirven en la educación básica.

Esta técnica, para tornarse más efectiva requiere, sin embargo, del uso de recursos didácticos. El cambio de canal de comunicación desde el oral al visual aunque sea momentáneo, produce cambios en la atención y en el patrón de respuestas/reacciones de los estudiantes. Los estudios realizados muestran que los alumnos adultos prefieren la información visual y que los niños al aumentar la edad, ponen más atención a la información visual que auditiva. La evidencia sugiere que mientras más simple, el gráfico, la figura o la tabla mostrada, mayor grado de aprendizaje provoca en la enseñanza oral.

Nadie ha escapado de adormilarse durante una conferencia, aun cuando se esté moderadamente interesado en el tema y el expositor sea relativamente dinámico. Es simplemente imposible mantener atención continuada en una exposición muy prolongada. Los profesores con experiencia en esta técnica, estimulan la enseñanza dándoles oportunidades a los educandos

de producir respuestas físicas (pararse, enderezarse, estirar las piernas, levantar uno y ambos brazos, etc.), cambiando el tono de voz, introduciendo humor, gesticulando, interrumpiendo brevemente la exposición, es decir, cualquier cambio producirá un alza en la atención.

La exposición, como cualquier técnica que busque lograr objetivos, debe ser cuidadosamente planificada, y realizarse conforme a ciertas recomendaciones.

La planificación implica (1) determinar las características de la audiencia, diagnosticar habilidades verbales para asegurar la comprensión mínima del vocabulario a usar en la exposición y el grado en que están familiarizados con el tema a desarrollar. (2) determinar las conductas, con relación al tema a tratar, que deberán adquirir los estudiantes al finalizar el desarrollo del mismo; (3) determinar los contenidos, vale decir, según sean los objetivos serán las informaciones correspondientes que se incluirán. Puede hacerse un esquema de todos los puntos del tema o sólo consignar los conceptos de difícil comprensión. En general, se tendrá en cuenta que la exposición girará en torno a dos o tres puntos principales, acompañados de material complementario destinado a ilustrar, ejemplificar y verificar el tema; (4) determinar la estructura de la exposición; lo anterior significa:

- a) que los conceptos a desarrollar en la exposición deben relacionarse con el esquema conceptual de la unidad a la que pertenece el tema. En este sentido se deben establecer las conexiones necesarias a fin de darle coherencia, integridad a la unidad, y que los alumnos sientan que lo expuesto forma parte de un todo armonioso y que no constituye un tema inconexo, aislado y que no se incorpora al cuerpo del programa.
- b) Además, la exposición tiene una estructura lógica interna, existe una ilación, una consistencia entre los conceptos; es decir, es su propia estructura conceptual que debe entregarse a los alumnos para que la aprendan en su totalidad.
- c) La exposición debe seguir una estructura que comprende las dos anteriores: la externa, de integración a la unidad a la que pertenece y la interna, de relaciones lógicas, obteniéndose así la estructura secuencial. Ésta se presenta en tres momentos: introducción, desarrollo y conclusión, que se explican a continuación:

Introducción: tiene por finalidad despertar el interés de los alumnos y presentar el tema. Al planificar la introducción, el docente puede elegir entre plantear el tema como un problema a resolver, o explicar la relevancia del tema a estudiar; entre recordar oralmente los conceptos pre-requisitos o presentarlos por escrito en un papelógrafo; entre comunicarles

los objetivos a través de una conversación o destacarlos en la pizarra, etc.

Desarrollo: variará según el objetivo y la forma que tomó la introducción. Si en la introducción se planteó un problema, el desarrollo cuidará de presentar posibles soluciones y analizarlas críticamente. Si la exposición tiende a explicar conceptos y analizar un tema, el desarrollo se preocupará de plantear esquemas de los conceptos fundamentales con los conceptos principales, relación, todo-parte, preguntas y respuestas a dichos interrogantes, etc.

Conclusión: debe culminar e integrar el desarrollo del tema. Puede incluir: resumen de los puntos importantes, generalizaciones, planteo de interrogantes para ser respondidas en futuras exposiciones.

- **Recomendaciones.**

Al realizar la exposición, el docente tendrá en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Cuidar el lenguaje: este debe ser claro, adecuado a los oyentes. Cuando el tema sea difícil, hablará con más lentitud y realizará pausas frecuentes.
- Mantener al auditorio en actitud reflexiva, proponiendo de tiempo en tiempo, interrogantes que exijan raciocinio.
- Efectuar, periódicamente, recapitulaciones que además de permitir descansar al auditorio, facilitan la comprensión global de lo expuesto.
- Estar atento a los momentos críticos de la exposición; es decir, cuando la atención decaiga, utilizar algunos recursos para atraerla nuevamente.
- Estará atento, también, a la retroalimentación que permanentemente le brindan los alumnos en gestos, ademanes que le indiquen si se debe acentuar, reiterar, ejemplificar lo que ésta exponiendo.
- Hablar con desenvoltura: realizar movimientos naturales y moderados, no permanecer inmóvil frente a la clase, no aferrarse al texto, dirigir la mirada directamente a los alumnos, ubicarse en un lugar donde todos lo puedan ver, etc.
- Usar el pizarrón en forma adecuada: en el tercio izquierdo, consignar en el orden lógico

los tópicos que conforman el tema que está desarrollando, con letra legible (grande y clara). Este esquema permanecerá durante toda la exposición y permitirá al alumnado ver en conjunto aquello que ya fue expuesto, así como detectar lagunas que, por natural distracción, siempre se producen. En los dos tercios restantes -que pueden ser borrados según necesidad- se conseguirán nombres, fechas, esquemas, tablas, etc., en lo posible con letra imprenta.



Nota: como esta es una de las técnicas más recurrentes, sugerimos estudiarla con detención.

- Seguir el siguiente orden de la exposición.
 - a) “dígame lo que va decirles” (Introducción)
 - b) “dígaselo” (Desarrollo)
 - c) “dígame lo que les dijo” (Conclusión-síntesis)

4.1.2 Demostración.



- Concepto.

La demostración es una comprobación práctica o teórica de un enunciado, como también es la exhibición de la concreción de una teoría, del funcionamiento o usos de aparatos, la ejecución de una operación cualquiera.

La demostración tiene lugar para convencer cuando el enunciado de una proposición no es suficientemente evidente; se destina igualmente a enseñar el funcionamiento y uso de un aparataje técnico o a mostrar el camino a seguir -ya comprobado- para la ejecución de una tarea.

- Objetivos.

Los objetivos principales de la demostración son los siguientes:

- aclarar u objetivar una exposición oral;
- concretizar algo que haya tratado teóricamente;
- realizar aplicaciones prácticas;
- comprobar la veracidad de una teoría con lógica de argumentos;

- ilustrar hechos físicos o intelectuales;
- motivar la actividad escolar;
- ofrecer una adecuada guía para la aplicación;
- hacer que un determinado proceso de acción física o intelectual sea aprendido sin esfuerzos vanos y sin errores.

- **Aplicación.**

Existen cuatro tipos principales de demostración en el aula: intelectual, experimental, documental y operacional.

- **Demostración intelectual:** es la que usa solamente argumentos lógicamente encadenados, como es el caso de las demostraciones en matemáticas, metafísica o disciplina teórica en general
- **Demostración experimental:** es la que se desarrolla en el laboratorio o directamente en la naturaleza, para fenómenos enunciados teóricamente.
- **Demostración documental:** es la que se procesa por medios de documentos escritos o producidos culturales, como es el caso de las demostraciones históricas, astrológicas, etc.
- **Demostración operacional:** este tipo de demostración se basa en técnicas de trabajo y movimientos, con uso o no de aparatos.

Así, la demostración puede usar para su efectividad, ligazones lógicas, movimientos, documentos culturales, resultados de investigaciones, experiencias, aparatos y realización de tareas.

Cuando el objetivo es el aprendizaje de una destreza, como por ejemplo, medir ángulos con transportador, trazar paralelas, hacer un plegado, realizar un movimiento corporal, etc., las actividades del docente serán:

- Presentar el tema o tarea a realizar, explicar su importancia y procedimientos a seguir.
- Realizar la tarea delante de los alumnos, lentamente, formulando observaciones breves.
- Repetir la tarea, si es complicada.

Hacer realizar la tarea por lo menos a un alumno, mientras los otros observan.

Pedir a los alumnos que repitan la tarea, hasta que la realicen con corrección. El profesor indicará los aciertos y los errores durante la práctica.

Si el objetivo es el aprendizaje de un principio fundamental; como por ejemplo, el principio de Arquímedes, la necesidad del aire para la vida, etc., las actividades docentes serán las siguientes:

1. Presentar el principio a demostrar y sus posibles aplicaciones.
2. Describir los elementos que se emplearán en la demostración y el papel que cada uno desempeñará.
3. Realizar la demostración, paso a paso, lentamente, procurando que todos vean bien.
4. Formular preguntas para concentrar la atención sobre los pasos correctos.
5. Pedir a los alumnos que apliquen a la vida diaria el principio demostrado, que señalen ejemplos.

- **Recomendaciones.**

Es conveniente tener en cuenta ciertas normas para la ejecución de la demostración, como las siguientes:

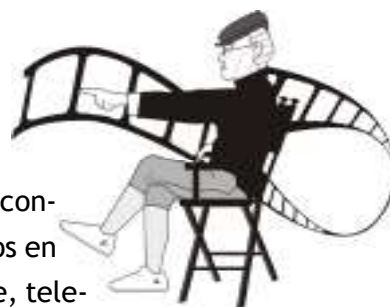
- Preparar previamente los materiales y equipos que se necesitarán durante la demostración.
- Cuidar que todos los alumnos puedan ver la demostración (en círculo o semicírculos alrededor del equipo).
- Realizar la demostración destacando y respetando las normas de seguridad; de esta manera los alumnos aprenderán a través del ejemplo del docente.

- Proporcionar información relativa a la tarea, durante la realización de la demostración.
- Observar las relaciones de los educandos para detectar si comprenden o existen dificultades.
- En algunos casos, es conveniente acompañar la demostración con gráficos, croquis, posters, modelos, etc.
- Comprobar, antes, el buen funcionamiento del aparataje y de todo el material, para evitar imprevistos de última hora.
- Los contratiempos, en una demostración, pueden aprovecharse pidiendo a los estudiantes que expliquen lo que está ocurriendo, a qué se debe, cómo corregir, etc.

4.1.3 Medios Audiovisuales.

- Concepto.

El uso de algunos recursos didácticos puede variar, desde considerarlos un auxiliar para la tarea docente hasta transformarlos en la base de la enseñanza. Cuando se emplean estos medios (cine, televisión), se establece la comunicación directa; los educandos se limitan a ver y a escuchar, sin participar y sin interrelacionarse.



El cine y la televisión son medios que permiten proporcionar información a grandes grupos de personas; si bien exigen distintos requisitos para su empleo, se pueden considerar como uno, ya que cumplen la misma función educativa: ambos presentan imágenes en movimiento, acontecimientos y series de acontecimientos.

- Objetivos.

Entre los objetivos de la técnica audiovisual, se consideran importantes los siguientes:

- Presentar información a través de experiencias sensoriales.
- Hacer accesibles fenómenos que ocurren en la realidad en forma muy rápida o muy

lenta, acelerando y retardando, respectivamente, el desarrollo de las etapas.

- Presentar modelos en el aprendizaje de destrezas.
- Incorporar otras técnicas, como por ejemplo, presentar mediante una mesa redonda, distintas posiciones o enfoques sobre un problema.

- **Aplicación.**

El empleo del cine y la televisión cumple las funciones de la exposición y la demostración, con la ventaja de que puede transmitir una demostración a grupos, y por otra parte, estos medios apelan a su vez a recursos tales como: gráficos, equipos, fotografías, dibujos animados, etc.

Resultan efectivos en las fases del proceso de aprendizaje destinadas a que los alumnos obtengan información, ya que proporcionan experiencias sensoriales, además de informar y explicar. Su uso es menos eficaz cuando la respuesta del alumno es importante en el aprendizaje.

Las características que hacen importantes al cine sonoro y la televisión como recurso educativos son las siguientes:

Presentan secuencias en primerísimo plano, superiores incluso a una demostración en vivo.

Combinan efectos visuales, verbales y sonoros, que refuerzan el aprendizaje.

Filmación cuadro por cuadro (“cámara lenta” o “rápida”), que facilita la explicación de fenómenos demasiado veloces o lentos como para ser observados directamente.

- Información concerniente a fenómeno o hechos que ocurren en sitios lejanos o de difícil acceso.
- Ensanchan el campo de observación, se puede observar en forma instantánea y cercana personajes o hechos con ocurrencia a miles de kilómetros en el momento mismo en que se desarrollan.
- Brevidad y síntesis, cualidades importantísimas en la enseñanza.

- Se pueden almacenar y guardar para su empleo en distintas oportunidades.

Hay que reconocer que, además, tienen un costo muy elevado y su preparación requiere capacitación técnica.

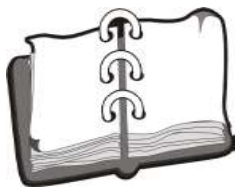
Al utilizar estos medios en forma exclusiva, el profesor cumplirá las mismas etapas de la exposición: hará una introducción motivadora; le seguirá la proyección de la película en la etapa de desarrollo y, finalmente, el docente retomará la clase en la conclusión. El uso de películas, videos o programas de televisión, sólo se debe incorporar en la etapa de desarrollo de la lección; por lo tanto el profesor no debe desaparecer totalmente de la clase.

- **Recomendaciones.**

El avance tecnológico ha determinado que su uso se haya extendido profusamente, por lo cual, hoy constituyen medios al alcance de los colegios.

Para utilizar éstos u otros medios de extensa proyección, deben tomarse en cuenta ciertas normas:

- Ver el material (filme, vídeo, diapositivas, etc.) por anticipado, analizar el contenido y seleccionar los aspectos que deben destacarse.
- Indicar a los alumnos los objetivos que se persiguen con la proyección, es decir, qué deberán observar y analizar.
- Disponer el equipo y las sillas de modo que todos los estudiantes puedan ver y oír.
- Organizar las actividades posteriores a la proyección; por ejemplo, la discusión.
- Contestar un cuestionario que se preparará, informar sobre lo observado, etc.
- Evaluar la película apenas se haya terminado de proyectar.
- Si es necesario, exhibir la película por segunda vez.



Estimado(a) profesor(a), ¿cómo podría usted, promover la utilización de los medios audiovisuales como elementos de apoyo a la educación? Escríbalo en tres líneas.

.....

.....

.....

4.1.4 Disertación de los alumnos.

- **Concepto.**

La disertación consiste en la exposición continuada de los alumnos, acerca de temas del programa de una disciplina o asignatura, en reemplazo del profesor.



Los educandos se responsabilizan de exponer y para ello tienen que estudiar los temas, con la orientación y asistencia del profesor.

- **Objetivos.**

Los principales propósitos que busca esta técnica son los siguientes:

- Ofrecer oportunidades de investigación y estudio bajo la responsabilidad de los propios alumnos.
- Adquirir conocimientos a través de la enseñanza de los mismos.
- Lograr autoconfianza, a través de la preparación y realización de las exposiciones.
- Despertar vocaciones para la docencia.

- **Aplicación.**

La disertación es un tipo de comunicación directa, con una sola vía, ésta es eminentemente desde los alumnos al profesor (lo contrario de la exposición). La interacción es escasa entre docente y educandos, y casi inexistente entre alumnos.

Esta técnica es bastante usada, desde Educación Básica a la Educación Superior, naturalmente que en su aplicación respeta las edades y los niveles de madurez psicológica y de experiencia de los alumnos, lo cual se expresa en la extensión y profundidad de los temas.

Los pasos a seguir son los siguientes:

- El profesor selecciona del programa aquellas unidades o temas que sean más accesibles a los educandos.
- Una vez establecidos, el profesor organiza la secuencia de las disertaciones y las ejecutadas por él.
- Asigna los temas a los alumnos, individualmente o en grupos, indicando la bibliografía mínima.
- Se debe dar tiempo prudencial a los educandos para preparar el material y aprender los contenidos. El profesor orientará adecuadamente a los estudiantes.
- Hecha la presentación individual o grupal, deberá promoverse su discusión.
- Después de la disertación, el docente hará una apreciación crítica en cuanto al desempeño de los alumnos y contenido expuesto, promoviendo las rectificaciones necesarias.
- Después de cumplidas las unidades programáticas, fijar fechas para la prueba de verificación del aprendizaje.

- **Recomendaciones.**

Para que esta técnica tenga éxito es imprescindible:

- Ayudar a los alumnos a despertar el interés por el tema, en sus compañeros que sirven de

público: usar material audio-visual, enfoques novedosos, etc.

- Involucrar al curso en la discusión final, a fin de resolver dudas, profundizar puntos y afianzar los conocimientos.

4.1.5 Lectura.

- Concepto.

Esta técnica consiste en indicar textos de estudio sobre un tema. Tales textos, una vez estudiados, se presentarán para una prueba de verificación o control de lectura, cuyos resultados proporcionarán material para promover una discusión colectiva.



Esta técnica se parece a la argumentación, solamente que ésta es sustituida por una prueba.

- Objetivos.

- Los propósitos de la técnica de la lectura son los siguientes:
- Desarrollar el hábito de la lectura y de esforzarse por interpretar el material escrito.
- Promover la rapidez en la lectura y la capacidad de seleccionar datos que interesen.
- Infundir autoconfianza a través del ejercicio de la lectura, por la aprehensión e interpretación de información directamente de los textos.

- Aplicación.

La lectura como técnica de aprendizaje, significa para el estudiante un cambio en el emisor, con las correspondientes limitaciones de un emisor técnico: no hay posibilidad de aclaración, profundización o ampliación. Sin embargo, si la bibliografía es la adecuada, este problema se minimiza.

La aplicación de la técnica presenta los siguientes pasos:

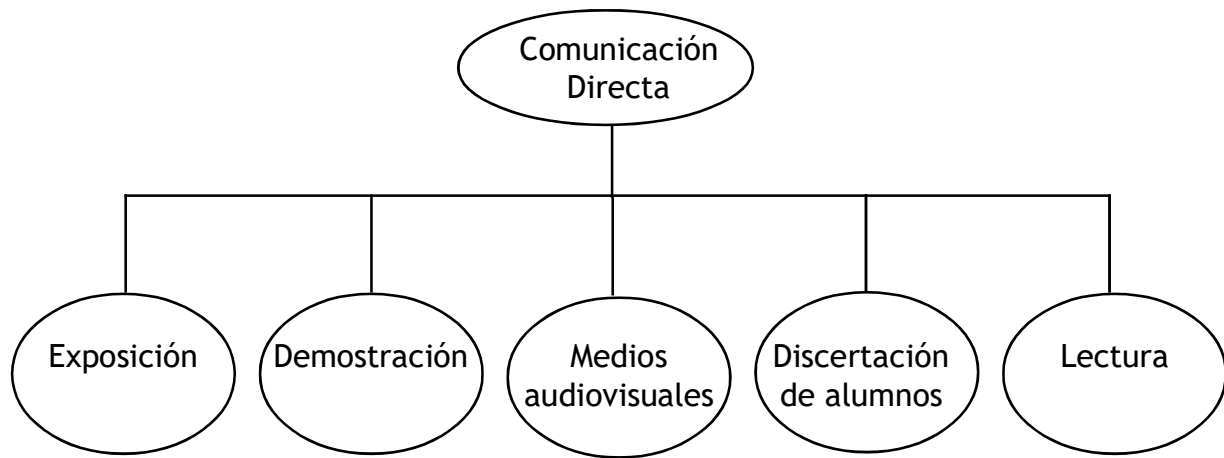
- Presentación motivadora, por parte del profesor, acerca del tema a estudiar y de los textos respectivos, con las instrucciones precisas.
- Los educandos estudiarán los textos indicados individualmente o en grupos, en horario de clases o no, según las posibilidades de tiempo de la disciplina.
- El día fijado con anticipación, será llevado a efecto el control de lectura que cubrirá los textos indicados.
- Corregidas las pruebas, el profesor promueve una discusión en base a resultados obtenidos.

TALLER N° 4

1. Explique en qué consiste la comunicación directa.
2. Enumere las situaciones que hacen apropiado el uso de la comunicación directa.
3. Describa los tipos de refuerzos que la comunicación provee, tanto al educador como al educando.
4. Clasifique los tipos de estímulos que puede utilizar el docente en la comunicación directa.
5. Caracterice las técnicas de la comunicación directa.
6. Señale los objetivos que juzgue más relevante de la exposición.
7. Enumere las ocasiones en que la exposición se utiliza, combinada con otras técnicas.
8. Explique cómo contrarrestaría usted, la monotonía de una larga exposición.
9. Indique el significado de la recomendación siguiente: “dígales lo que va a decirles”, “dígaselo y dígales lo que les dijo”.
10. Establezca los objetivos que lo llevarían a elegir la demostración de una clase.
11. Enumere los tipos de demostración que pueden usarse en el aula.
12. Describa los pasos a seguir en la demostración de un objetivo de aprendizaje, a su elección.
13. Señale dos objetivos que usted quisiera alcanzar al usar la técnica audio-visual.
14. Elija un tema a tratar mediante la proyección de una película, y señale dos objetivos que intentará que sus alumnos lograron, y elabore un cuestionario para ser contestado por los alumnos al finalizar la proyección.

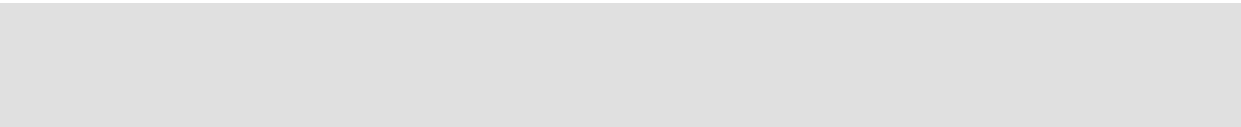
15. Identifique qué objetivos indican el uso de la disertación de los alumnos como técnica apropiada.
16. Enumere los pasos de la aplicación de la disertación.
17. Señale por qué es conveniente asignar lectura personal y controlarla posteriormente.
18. Elabore un cuadro comparativo de las técnicas, usando horizontalmente el tipo de emisor (persona/técnico) y el tipo de estímulos (dinámico/icónicos/simbólicos), y verticalmente, las técnicas.

SÍNTESIS ESQUEMÁTICA UNIDAD IV



Unidad V

**LA COMUNICACIÓN INTERACTIVA
Y SUS TÉCNICAS.**



INTRODUCCIÓN

La interacción educador-educando, es una de las formas de organizar la situación de aprendizaje cuando la enseñanza se realiza en forma colectiva. En esta situación, docentes y alumnos mantienen una conversación de ida y vuelta, en la que todos pueden intervenir para hablar, pensar y aprender; hay un permanente intercambio verbal, y el profesor dirige el aprendizaje, formulando preguntas orientadoras, aportando antecedentes ante consultas de los alumnos, respondiendo a preguntas y empleando distintos tipos de estímulos verbales, para lograr la participación de los estudiantes. Esta es la forma de enseñanza interrogativa.

En este tipo de estructura comunicacional, cuando el grupo es grande, participan sólo los alumnos menos inhibidos, los más capaces; por ello, cuanto más numerosos sean los cursos, existe menos posibilidades de participación.

Por las características señaladas, en una situación de aprendizaje en la cual el docente es el centro de la comunicación, ya que sobre él recae la responsabilidad de la conducción; no se produce diálogo entre los educandos, sino que cada uno interactúa con el educador. Respecto de la comunicación directa, presenta un avance hacia el aprendizaje cooperativo y activo.

Además de procurar la aprehensión de conocimientos, la interacción docente-discente tiene en la mira muchos aspectos educativos, que se indican a continuación:

- a) Estimular la reflexión y orientar al razonamiento de los educandos.
- b) Despertar el interés de los estudiantes por el tema que se ha de aprender.
- c) Utilizar la experiencia anterior de los educandos, como base de la interacción.
- d) Diagnosticar deficiencias en la comprensión, capacidad de análisis, espíritu crítico, lenguaje, etc.
- e) Proporcionar oportunidades de desarrollo y desinhibición, principalmente a los tímidos.
- f) Dar lugar a la participación de todos los alumnos, para que sea alcanzado un máximo de reflexión cooperativa en el aprendizaje.

- g) Propiciar mejores oportunidades para conocer a los alumnos y para que ellos conozcan al profesor.

OBJETIVOS

Al finalizar la lectura del presente capítulo, los docentes serán capaces de:

- Explicar en qué consiste la comunicación interactiva.
- Caracterizar las técnicas de la comunicación interactiva.
- Seleccionar la técnica adecuada, de acuerdo a los objetivos establecidos.
- Aplicar las técnicas de la interacción profesor- alumno, de acuerdo a las recomendaciones sugeridas.
- Comprender la responsabilidad que involucra el hecho de «dirigir el pensamiento de los educandos».

5. ¿CÓMO SE PRODUCE LA COMUNICACIÓN INTERACTIVA?

Se produce en base al diálogo, a la pregunta que hace el profesor y a la respuesta que da el alumno. Esto crea una necesidad, cual es la de adquirir conocimientos y habilidades ligados a la forma de conducir un diálogo.



5.1 ELEMENTOS DEL DIALOGO.

Dado que en la interacción se utiliza la forma interrogativa como medio de comunicación entre el profesor y los alumnos, es necesario recordar la cadena de eventos que se produce en ella.

- a) El profesor provee estructura, es decir, establece el contexto para las conductas subsecuentes en relación al tópico o asunto a ser discutido.
- b) El profesor formula una pregunta o solicita una contribución, verbal o no verbal, de los estudiantes.
- c) Un estudiante responde la pregunta.
- d) El profesor reacciona ante la respuesta del estudiante.

Existen cuatro categorías de preguntas: las que solicitan recordar algún conocimiento, las que piden recopilar datos, las que buscan procesar datos y las que evalúan y verifican.

En cuanto a las reacciones, el profesor puede actuar de cinco maneras diferentes aceptando, rechazando, pidiendo aclaración o elaboración, pidiendo pruebas o pidiendo a otra persona que evalúe.

- a) Estudios recientes sobre las clases interactivas han mostrado lo siguiente, con respecto a la estructuración o primer eslabón de la cadena interrogativa, cuando aquélla es alta; vale decir, el profesor establece los objetivos al comienzo de la clase, esquematiza los principales puntos del tema tratado, señala las transiciones entre las diversas partes de la clase, indica los puntos importantes de la lección, resume las partes al ir avanzando y

revisa las principales ideas al final de una clase y al comienzo de la siguiente, entonces el rendimiento del grupo es elevado. Una baja estructuración carece de estas acciones docentes y resulta en un aprovechamiento estudiantil pobre.

- b) Con respecto a la formulación de preguntas se ha detectado que, a mayor cantidad de preguntas hechas por el profesor en la clase, el aprendizaje es más profundo o permanente. Es sabido que el uso de preguntas sobre las categorías superiores de la taxonomía de Bloom, promueve el nivel del pensamiento de los estudiantes y que si aumenta el tiempo de espera de una respuesta desde un promedio de un segundo (lo habitual) a un promedio de tres segundos, se obtienen beneficios tales como: aumento en la extensión de las respuestas, aumento en el número de respuestas apropiadas, disminución en los errores de las respuestas, aumento en la confianza de las respuestas (reflejada en la disminución de respuestas en tono de pregunta), incremento en la frecuencia de respuestas especulativas, aumento en las comparaciones e inferencias, incremento en el número de preguntas de los alumnos y aumento en la frecuencia de respuestas de alumnos considerados mediocres por los profesores. Se descubrió además, que el docente tiende a dar más tiempo para responder a los estudiantes que considera más capaces.
- c) En cuanto a las reacciones del profesor ante las respuestas de los alumnos, tienen éstas la función pedagógica de modificar (por aclaración, síntesis o expresión) y/o evaluar (como positivo) lo que ha sido dicho en la respuesta. También se ha verificado lo beneficioso que es dilatar un poco la emisión de una reacción; aumentando el tiempo se favorece a los alumnos afectados. Las reacciones positivas, de elogio, aceptación de las ideas no se otorga con frecuencia en educación. Es una conducta docente que debiera difundirse ya que los refuerzos positivos se correlacionan positivamente con el rendimiento y una mejor actitud hacia el colegio. Cuando el profesor llega a usar el elogio, lo hace como una espontánea expresión de sorpresa o admiración para romper el hielo u otras funciones; pero no como un recurso técnicamente aplicado para motivar las reacciones negativas, de desaprobación reprobación o crítica negativa han sido estudiadas profusamente, llegándose a determinar que los educadores muy críticos producen alumnos mediocres. Como alternativa a la crítica se sugiere ignorar el error (para evitar la humillación), dirigiendo la pregunta a otro alumno y estructurando una respuesta completa después de que conteste.

¿Qué hacer con los alumnos de bajo rendimiento, que repetidamente responden erróneamente?. Los estudios sugieren:

- esperar el mismo tiempo de respuesta de todos los alumnos;

- repetir preguntas, dar pistas o preguntar nuevamente a todos los alumnos;
- no elogiar respuestas inaceptables, vengan de quien vengan.
- evitar criticar a alumnos mediocres, más a menudo que a los alumnos de buen rendimiento;
- elogiar respuestas correctas de alumnos mediocres, tan a menudo como los estudiantes de alto rendimiento.
- confirmar respuestas correctas de alumnos, mediocres y buenos, por igual;

Además de estas recomendaciones, se debe:

- poner igual atención a buenos y malos estudiantes;
- preguntar con la misma frecuencia a alumnos destacados y mediocres;
- sentar cerca del docente, tanto a estudiantes buenos como malos.

Recordar que los profesores, aun sin quererlo, discriminan a los estudiantes de bajo rendimiento. Cuando el docente toma conciencia de esta discriminación, está en condiciones de reducir o eliminar esta conducta no intencional.

La interacción puede servir para:

- motivar un tema, por el interés que suele despertar sobre los alumnos la libre expresión de sus pensamientos;
- evaluar la preparación de alumnos, si dominan los conocimientos y habilidades previas;
- la elaboración o desarrollo de temas, ya que estimula el raciocinio y la argumentación objetiva y lógica.
- repasar o recapitular al término de una unidad, y
- evaluar informalmente el aprendizaje logrado, apreciando la calidad de las intervencio-

nes individuales.



Recuerde, estimado(a) profesor(a) que usted es un elemento valioso para apoyar a los alumnos en el logro de aprendizajes.

5.2 DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS.

Las técnicas que emplea este método se basan en variedades de la forma interrogativa, en su combinación con otras técnicas o en la incorporación de recursos didácticos.

La interacción está siempre presente en la enseñanza y el aprendizaje. La pregunta es connatural al quehacer docente. La usa el profesor para averiguar qué saben y qué no saben los alumnos; la usa el educando para satisfacer su curiosidad, para ampliar su conocimiento, para crecer. Sin embargo, no existe una gran variedad de técnicas basadas exclusivamente en la formulación de preguntas. Se describirá el diálogo profesor y alumno enfatizando la formulación de preguntas, y dejando más bien abierto el campo de la aplicación, debido a su gran versatilidad. También se incorpora la argumentación.

5.2.1 Diálogo Profesor-Alumno.

- Concepto.

En esta técnica, el profesor procura por medio de preguntas, la intervención del pensamiento de los alumnos en la búsqueda y organización de la información. Se le ha llamado reflexión dirigida por cumplir este rol. También se le denomina interrogación, técnica de la pregunta, de preguntas y respuestas, clase dialogada.

- Objetivos.

El diálogo profesor - alumno puede apuntar a los siguientes objetivos: * Estimular la reflexión de los estudiantes, mientras se desarrolla el tema y promover su participación.

- Establecer el grado de comprensión que se va logrando, a fin de enriquecer o readecuar la enseñanza.
- Promover el trabajo individual o del grupo.

- Diagnosticar el conocimiento previo sobre una materia determinada.
 - Motivar una clase o un tema.
 - Verificar si se han alcanzando los objetivos, ya sea individualmente o por todo el curso.
- **Aplicación.**

El éxito de esta técnica dependerá siempre de la habilidad que tenga el profesor para pensar con rapidez mientras dirige el pensamiento de la clase, para modificar sus planteamiento cuando lo requiere el proceso mental que desarrolla el grupo y, más que todo, dependerá de su capacidad para formular correctamente preguntas que enfoquen la atención de los alumnos en los propósitos que el profesor ha tenido para enunciarlas.

El reconocimiento de las dificultades que surgen, cuando en clases se pretende improvisar la estructuración de preguntas y su adecuada ordenación para conseguir que los alumnos alcancen lo que el profesor desea, dejándoles la impresión de que lo han logrado por su propio esfuerzo, ha tenido la virtud de convencer, a quien quiera que lo haya experimentado, de la necesidad de proceder a una cuidadosa planificación de las preguntas, toda vez que se quiera emplear la técnica de la interrogación.

Es indispensable atender a dos aspectos fundamentales que inciden en una buena pregunta: el propósito con que se la formula y la técnica para utilizarla. En cuanto al propósito, el grado de eficiencia de una pregunta está en relación directa a la claridad de éste (y al dominio de la materia a enseñar). Mientras más confuso es el pensamiento del profesor acerca de lo que pretende alcanzar con la pregunta, y cuanto más ignora la naturaleza del campo que desea explorar en sus alumnos, tanto mayores son las dificultades para estructurar preguntas claras, definidas y directa. Como no es necesario insistir en el sólido conocimiento que todo docente tiene de los materiales que enseña, se recordarán algunos de los propósitos más importantes que guían las preguntas y que permiten clasificarlas.

¿Cuál es la diferencia entre preguntas convergentes y divergentes?

- a) Se denominan convergentes aquéllas que exigen de los alumnos una respuesta determinada (reconocida o convencional), a partir de información conocida y recordada. Las preguntas de recuerdo entran en esta categoría. Para ellas sólo hay una respuesta, aunque su

importancia es limitada. Las preguntas convergentes resultan con todo necesarias. Se ha dicho que son improductivas, puesto que conducen al cierre sumario o conclusiones, no permitiendo la creatividad, la curiosidad, la reflexión. Por ello, no debe abusarse de estas preguntas, pues inhibirá la actividad mental. Ejemplo de pregunta convergente: ¿Cuáles son los colores de la bandera chilena?.

- b) Las preguntas divergentes o productivas, generan variedad de respuestas no completamente determinadas por la información conocida y recordada. Son preguntas abiertas, de descubrimiento, que estimulan la creatividad, la investigación, que despiertan la curiosidad y deseo de averiguar las respuestas. Son preguntas que provocan la actividad mental. Ejemplo de pregunta divergente: ¿Dónde les gustaría que hubiera siempre bandera?.

Teniendo en cuenta la actividad mental que se quiere producir en el alumno, las preguntas pueden ser: (1) informativas, las que requieren del alumno el recuerdo de nociones ya adquiridas, tales como fechas, nombres leyes, fórmulas, clasificaciones, etc., y (2) reflexivas, las que requieren de los alumnos la realización de operaciones intelectuales, es decir, que para responderlas es necesario utilizar, relacionar o aplicar la información adquirida.

¿Cuál es la finalidad de las preguntas?

Las preguntas deben formularse de modo que los estudiantes comprendan inmediatamente la operación mental que se le está requiriendo. Se deben utilizar en las preguntas los verbos siguientes, por referirse a las actividades intelectuales que se indican:

- **Definir:** Indicar la clase general y la diferencia específica que caracteriza aquello que debe definirse. Ej: ¿Qué es el termómetro?. Hay que exigir que los educandos lo definan indicando que es «un instrumento calibrado» (clase general) «que sirve para medir la temperatura» (diferencia con otros instrumentos calibrados).
- **Describir:** Señalar las características y propiedades que posee una persona, ser, cosa o evento.
- **Identificar:** Reconocer algo mediante una palabra u otro símbolo.
- **Enunciar:** Presentar algo con claridad, objetividad y concisión, ej: enunciar un teorema, un problema, una conclusión, una creencia, etc.

- **Resumir:** establecer los aspectos esenciales de lo estudiado, expresándolos en forma breve y condensada.
- **Comparar:** establecer semejanzas y diferencias entre dos o mas objetos, ideas o procesos.
- **Inferir:** establecer el consecuente de un antecedente presentado. Tanto el antecedente como el consecuente son una condición o un estado de cosas, ej: si los ángulos de la base de un triángulo isósceles miden 50° cada uno ¿cuánto mide el otro ángulo?.
- **Clasificar:** agrupar objetos, fenómenos o ideas que tienen una característica común.
- **Explicar:** Indicar la relación que se establece entre antecedente y consecuente, o bien, las reglas, conceptos o hechos empleados para justificar decisiones, juicios o acciones. Ejemplo: explicar cómo funciona un motor a explosión. Explicar las causas de las caries dentales. Explicar por qué la ballena es un mamífero.
- **Criticar:** analizar y juzgar, teniendo en cuenta ciertos principios y normas implícitos, implica señalar los puntos positivos y negativos, las ventajas y limitaciones, indicando el criterio empleado y exponer las pruebas que fundamentan la crítica.

¿Cómo podemos sacar provecho a la interrogación?

Cuando se utiliza la interrogación para tratar un tema nuevo, existen tres modalidades de esta técnica, que dependen del nivel de desarrollo intelectual de los alumnos: la modalidad vivencial, la socrática y la experimental.

- **Modalidad Vivencial:** puede aplicarse tanto a estudiantes de Educación Básica como de Educación Media. El alumno es enfrentado a la realidad o a un sustituto de ella y conducido a interpretarla adecuadamente para derivar el conocimiento que se pretende. En esta situación, los educandos deberán observar aquello que será objeto de estudio, lo cual significa que la labor del profesor cubrirá, a través de preguntas, la correcta percepción y posteriormente su interpretación, inferencia, aplicación, y otras operaciones cognoscitivas.

En esta modalidad utiliza el razonamiento inductivo y cumple varios objetivos, entre los cuales destacan: promover el desarrollo de la inducción, la adquisición de conceptos o gene-

realizaciones, la interpretación de datos, y a pensar por si mismos.

Implica la colección y reordenación de datos para llegar a una nueva categoría concepto o generalización. Utiliza materiales concretos o figurativos. Sirve para adquirir conceptos en geografía, biología, gramática, matemática, física, etc.

Característica central de esta modalidad es la importancia que tiene la organización de los datos por el profesor, puesto que de ella depende que puedan realizar una correcta inducción. Así, si se presenta el material en orden aleatorio (al azar), los alumnos organizan los materiales, y los resultados divergentes ser-0n valiosos en la discusión de la categorización; en tanto que proceso de inducción; pero, si lo que se desea es la adquisición de conceptos básicos, los materiales deben organizarse con el fin de facilitar la comprensión del concepto particular que se busque desarrollar.

Esta modalidad puede aplicarse desde los 7 a 8 años, según Piaget, etapas de las operaciones concretas en la cual el niño piensa inductivamente.

A continuación se presentan dos ejemplos de lecciones inductivas.

Asignatura	: Geografía
Objetivo General	: Estimular el pensamiento inductivo
Objetivo específico	: Establecer relaciones entre elementos para formar una nueva categoría.
Curso	: 5 año

Actividad a desarrollar : Diseñar una comunidad.

Materiales que deben usarse: un tablero grande de fieltro (franelógrafo) y recortes que representen árboles, parque, vías de ferrocarril, fábricas, escuelas, casa de dos pisos, casa de un piso, supermercados, colinas, lago o río, etc. (de acuerdo a la realidad que los niños conocen), hojas grandes de papel o de dibujo.

Procedimiento: invitar a los niños a diseñar una comunidad. Todos ellos usarán los mismos elementos (anotarlos en la pizarra), pero podrán disponerlos como quieran. La mayoría de los niños dibujarán sus comunidades en papel y explicarán por qué sitúan los elementos en un sitio u otro. Un pequeño grupo de niños trabajará en el franelógrafo y

decidirán juntos qué aspecto tendría la comunidad.

Cuando se completen los diseños, se colgarán en las paredes de la sala, dando a los niños la amplia oportunidad de estudiar mutuamente sus producciones. La comunidad del tablero se discute después por todo el grupo junto. Los niños pueden sugerir cambios en la disposición espacial, e indicar por qué piensan que ciertos elementos deben ir juntos o separados unos de otros.

Posibles Resultados: dependiendo de las características socioeconómicas de los niños, pueden surgir las siguientes relaciones.

1. Las escuelas deberían estar cerca de las casas, porque los niños tienen que ir caminando al colegio.
2. Las fábricas deberían estar cerca de la vías del ferrocarril, de forma que aquellas pudieran recibir los suministros y despachar las cosas que fabrican.
3. Las fábricas deberían estar en las colinas, fuera de las ciudades, de manera que no contaminan el aire donde todos viven.
4. Los parques deberían estar cerca de las casas de pisos, de manera que los niños sin jardín puedan tener sitio para jugar.
5. Etc.

Proceso de Inducción de la Lección: en la mayoría de los casos, las generalizaciones o relaciones que establezcan entre los elementos a reunir, se basarán en la experiencia pasada y en la observación: cuanto más heterogéneo sea el curso, más variarán las observaciones.

Los factores que contribuyen al pensamiento divergente en esta lección son la organización aleatoria de los datos o elementos que se dan a los niños, y las instrucciones no estructuradas. Otro factor importante en esta lección será el tiempo. Los niños necesitarán mucho tiempo para ensayar sus ideas sobre tiempo. Los niños necesitarán mucho tiempo para ensayar sus ideas sobre posibles disposiciones. (Algunos de ellos necesitarán también mucho papel). Esta lección puede llevar varios días.

El tablero de fieltro y los elementos movibles contribuyen a la eficacia de la discusión, haciendo posible ensayar ideas sobre diferentes ubicaciones. Sería ventajoso que todos los niños pudieran usar elementos movibles: recortes o bloques, ya que tendría mayor libertad para mover las cosas en torno a distintas relaciones.

Asignatura : Gramática.
Objetivo General : Estimular el pensamiento inductivo.
Objetivo específico : Promover la adquisición de reglas.
Curso :

Actividad a desarrollar : Inducir las reglas sobre el uso de las mayúsculas.

Materiales a usar : Dar a cada alumno una hoja con el siguiente texto e instrucciones.

El texto siguiente no tiene errores, por lo tanto si aparecen algunas palabras con letra mayúscula es porque existen ciertas reglas o acuerdos sobre cuándo y dónde usar mayúscula. El texto ha sido escrito siguiendo dichas reglas que tú deberás detectar.

¿Qué reglas se usan?

¿Qué evidencia tienes de ello?

¿Cómo puedes ponerlo a prueba?

"Cuando los hermanos Nicolás y Mateo Polo regresaron a Venecia, después de un largo viaje por toda Asia, traían consigo numerosos presentes y contaban verdaderas maravillas de los países y gente que habían visto. Habían visitado al Gran Khan, emperador de Catay (en aquella época se daba este nombre a China), quien les habían recibido cordialmente. Después de muchos agasajos, el Gran Khan les entregó ricos presentes y, nombrándoles sus embajadores, les rogó que llevaran su mensaje de amistad al Papa. Así lo hicieron a su regreso a Europa; y el Pontífice les pidió que trasladaran al lejano Oriente otros regalos y mensajes".

Procedimiento: dar el material a los niños y dejarles que empiecen a trabajar.

Una vez que hayan trabajado durante cierto tiempo, puede ser útil pedir a algunos niños que expliquen su método de abordar el problema. (Algunos niños pueden subrayar todas las palabras con mayúscula, por ejemplo; otros pueden escribirlas en una hoja y tratar de agruparlas).

Diferentes niños avanzarán a diferentes ritmo en este ejercicio. A medida que van terminando pueden reunirse en grupos pequeños para realizar comparaciones mientras termina el resto.

Una vez terminada la tarea, se dialoga sobre las reglas propuestas, se discute la evidencia que utilizaron, proponen formas de poner a prueba sus propias generalizaciones (por ejemplo, buscar las mayúsculas en un libro de la biblioteca). Cada niño podrá tomar datos adicionales que surjan en el grupo y poner a prueba sus propias generalizaciones.

Evaluación: ¿Cómo organizaron los niños los datos que se le presentaron?

¿Cuántas formas de poner a prueba sus generalizaciones pudieron identificar?

¿Cuántos niños se plantearon el problema del uso de mayúsculas en "Papa" y "Pontífice", frente al uso de minúsculas en "Emperador"?

Proceso de Inducción de la lección. En esta lección se pide a los niños que formen generalizaciones relativas a las convenciones del lenguaje escrito. Las reglas que se usan se pueden inducir de ejemplos del lenguaje escrito.

Los datos se presentan en su estado natural, en el contexto de unos párrafos de castellano escritos. Para algunos alumnos que no han desarrollado habilidad en la organización de datos, el profesor puede ayudarlos preguntándoles, por ejemplo, ¿Qué es Nicolás Un Hombre; ¿Qué es Venecia? Una ciudad; ¿Qué es Asia? Un continente; ¿Qué es China? Un país etc. E ir copiándolos en columnas en la pizarra. Así, les proporcionaría los datos en una forma más organizada.

- **Modalidad Socrática:** puede aplicarse solamente a alumnos de Educación Media, debido a que en este tipo de enfoque el alumno debe pensar deductivamente y los materiales son esencialmente abstractos.

Explora en el saber de los alumnos, en las experiencias y conocimientos que ya poseen, para hacerlos establecer relaciones que les permitan adquirir nuevas y más ricas comprensiones. En este caso, los estudiantes serán guiados a través de preguntas, a reconocer un problema, a conjeturar posibles respuestas, revisar e interpretar información relacionada y llegar a una conclusión o respuesta al problema, que quizás sean dirigidos a aplicar en situaciones nuevas.

Aquí se combinan o ponen en relación ideas generales, con el fin de llegar a enunciados específicos, como en la construcción de un silogismo. Se le llama método socrático, porque el profesor controla los datos que usan los estudiantes ya que sus preguntas deben estar dirigidas a facilitar proposiciones que lleven lógicamente a una conclusión determinada. Es decir, el alumno trata con relaciones entre proposiciones verbales. Por ello, esta modalidad es apropiada para estudiantes que se encuentran en el estadio de las operaciones formales de Piaget, que normalmente comienza a los 11 o 12 años. A esa edad, sugiere Piaget, los niños son capaces de razonar deductivamente y operar sobre proposiciones verbales.

Esta modalidad de diálogo profesor - alumno, puede usarse en asignaturas como física, química, biología o ciencias sociales en general.

El razonamiento deductivo puede ser más complejo, tal es el tipo hipotético-deductivo, que implica formular hipótesis respecto de las causas o relaciones o predecir resultados o efectos. La comprobación de hipótesis o la predicción sería también una parte esencial de la lección.

El fin principal del razonamiento deductivo simple y del hipotético-deductivo es hacer que los alumnos aprendan a utilizar con eficacia los métodos deductivos de búsqueda. El razonamiento deductivo simple se utiliza al comprar ideas y proposiciones, al evaluar comprobaciones, extraer conclusiones, controlar variables y analizar todas las posibilidades, al establecer relación causa efecto, relación de causalidad de cosas, acciones o relaciones. Ejemplo: al realizar análisis de porcentajes (lenguaje), al determinar la importancia de los acontecimientos y de las decisiones (historia), a través de las pruebas de procedimientos y soluciones (matemáticas), al aislar y estudiar efectos de variables que actúan conjuntamente (física, biología), etc.

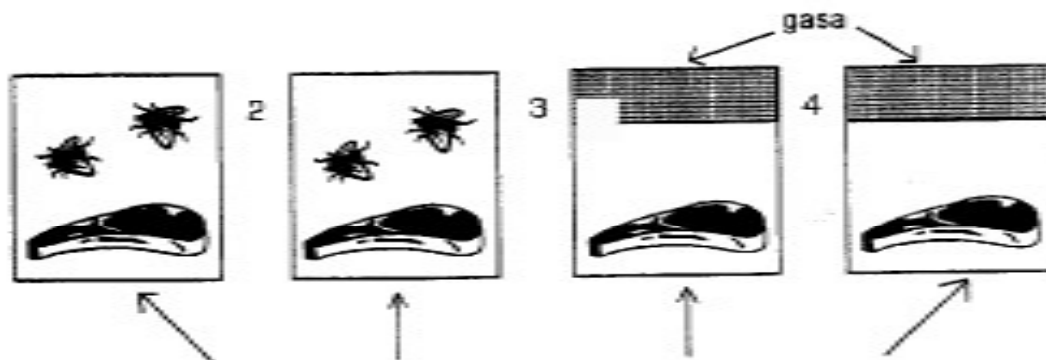
A continuación se presenta un ejemplo de razonamiento hipotético - deductivo realizado en forma abstracta.

Asignatura : Biología
Objetivo General : Estimular el razonamiento deductivo.
Objetivo Específico : Formular Hipótesis y establecer las consecuencias de las hipótesis en forma abstracta.
Curso : 4º Año Medio.
Actividad a Desarrollar: Analizar el experimento de Redi.

Materiales a Usar: Se distribuirá una guía de trabajo con un caso de los alumnos deberán analizar u responder a las preguntas que se incorporan.

«En el siglo XVII, frente al problema» ¿Cuál es el origen de los seres vivos?, la hipótesis en boga era la «generación espontánea» (los seres vivos se originaban a partir de materia que contenía principios activos en condiciones favorables).

Francisco Redi, no compartiendo esa idea, realizó la siguiente prueba: colocó carne dentro de un recipiente (él había observado ocasionalmente, larvas en la carne). Algunos de los recipientes fueron cubiertos con una gasa y otros dejados descubiertos.



SUSTANCIA ORGANICA EN DESCOMPOSICION (CARNE).

Responda:

1. ¿Cuál fue la hipótesis de Redi?
2. ¿Qué consecuencias derivó de la hipótesis?
3. ¿Qué proceso de verificación diseñó?
4. ¿Qué elementos observó?

Transcurridos algunos días, Redi constató que en los fracasos descubiertos aparecían larvas y posteriormente, moscas.

5. Conforme los resultados obtenidos con las consecuencias lógicas de la hipótesis ¿Aceptan o rechazan la hipótesis de Redi?
6. ¿Cuál fue la conclusión de Redi?

- **Modalidad Experimental:** Esta modalidad es aplicable a los estudiantes que poseen pensamiento abstracto o formal, es decir, según Piaget, sobre los 12 años.

Se denomina experimental, pues los alumnos deben realizar y adquirir los pasos del método científico en el estudio de los demás. Un experimento es la realización controlada de un determinado fenómeno. En un experimento, las características del fenómeno en estudio deben variar (variables), estas variaciones deben ser observadas y cuidadosamente medidas a fin de establecer relaciones cuantitativas entre ellas. La elección de cuáles variables observar y cómo relacionarlas, depende del problema a resolver y de las hipótesis propuestas.

Las hipótesis son generalizaciones que se establecen con el propósito de orientar la búsqueda de la respuesta al problema; son por lo tanto, abstracciones. De las hipótesis se desprenden consecuencias; es decir, supuestos efectos que deben ser empíricamente comprobados (en la realidad). Al contrastar lo observado con lo esperado, se acepta o se rechaza la hipótesis, y se llega a la resolución del problema.

Todo este proceso de pensamiento (método inductivo-deductivo), sólo lo pueden manejar quienes poseen pensamiento formal.

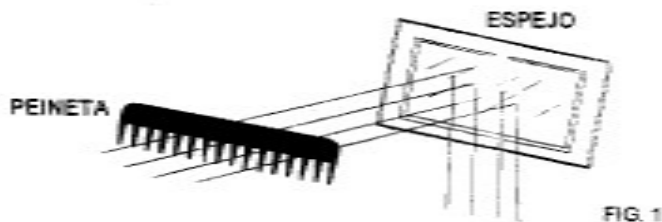
A continuación se presenta un ejemplo de razonamiento hipotético-deductivo, pero logrado a través de la modalidad experimental.

Asignatura : Física
Objetivo General : Estimular el razonamiento deductivo.
Objetivo Específico : Formular Hipótesis y establecer las consecuencias de las hipótesis en forma experimental.
Curso : 4° Año Medio.
Actividad a Desarrollar: Establecer la ley de la reflexión.

Materiales a Usar: Espejo, Peineta, linterna, papel, alfileres, regla, transportador.

Procedimiento: Orientar las etapas del método a través de preguntas e ir consignando en la pizarra las etapas siguientes.

1. **Observación del fenómeno:** Con un espejo hacer llegar un rayo de sol en la pared, o con una linterna en la oscuridad, y colocar una peineta que intercepte el rayo. Pedir que observen.



Datos: $BD = OA =$ Rayo Normal
 $OB =$ Rayo Incidente
 $BC =$ Rayo Reflejado
Medir ángulo de incidencia = OBD
Medir ángulo reflejado = DBC

2. **Problema:** Llevar a los alumnos a formular el problema más o menos en los siguientes términos: ¿Cómo se desvían los rayos de luz?

En todo este proceso de reflexión dirigida, gracias al educador que dirige las preguntas y aprovecha las respuestas, es el pensamiento individual y grupal de los educandos el que ha avanzado, ha establecido relaciones, enunciando nuevas ideas en un caso ligado a lo concreto, a la realidad y, en el otro, ya liberados de ellas y volando a través del pensamiento abstracto.

A través de esta conducción preguntas-respuestas, el profesor lleva el intelecto de los alumnos a través del razonamiento inductivo y del deductivo, del análisis y de la síntesis; siguiendo los pasos de la resolución de problemas o métodos científicos; adquiriendo conceptos, principios y generalizaciones; relacionando hechos e/o ideas, formulando conclusiones, evaluándolos. En otras palabras, el diálogo profesor-alumno promueve el hábito de pensar y con ello hace a los alumnos ser intelectualmente autónomos. Esta es la meta última de esta técnica.

Sea cual sea el propósito para usar la interrogación, o la modalidad que se seleccione, e incluso la combinación con otras técnicas que se haga, siempre se requerirán un planteamiento previo, que considere los siguientes puntos:

- ¿Qué es lo que deseo enseñar?
- ¿Qué es lo que espero lograr mediante la interrogación?
- ¿Qué tipos de preguntas podría formular?
- ¿Cómo responderé a las respuestas que den los alumnos a mis preguntas, y cómo las utilizaré?

En cuanto a la formulación de las preguntas, se recomienda:

- * Usar tono cordial y amistoso, para estimular la participación.

El clima de la clase ha de ser el de una conversación informal.
- * Organizarlas en una secuencia que le dé continuidad al pensamiento.
- * Hacerla corresponder con la experiencia y conocimiento del grupo total.



- * Usar terminología comprensible.
- * Buscar estimular el pensamiento de los alumnos para que entre en acción. Si la pregunta es muy guiadora, deja inactiva la mente, ejemplos: el murciélago es un kiróptero ¿verdad?. Los óvulos ¿se encuentran en los ovarios?. ¿Chile fue descubierto en el año....?. Si dice poco no se comprenderá.
- * Las preguntas capciosas no deben tener cavida en la sala de clases. Presentar a los alumnos información deformada con el objeto de sorprenderlos, es un vicio que daña no sólo a la seriedad de la clase, sino también al desarrollo del pensamiento que hay que cultivar.
- * Las preguntas no deben repetirse, a menos que haya una razón válida para hacerlo. Cuando se repiten varias veces, surge la desatención y se crea una atmósfera de descortesía que ningún profesor debe tolerar.
- * Dirigir las preguntas al grupo total, no a determinados miembros.
- * Distribuir uniformemente en el grupo las preguntas, sin dejar que algunos alumnos las monopolicen.
- * Evitar diálogos prolongados y silenciosos con sus alumnos.

Esto ocurre cuando el profesor entabla una conversación con un alumno próximo, lo que la hace inaudible para el resto, que se desordena al no obtener beneficio de ella.

- * Promover respuestas razonablemente extensas y completas.
- * Expresarlas en forma clara y definida, sin ambigüedades e imprecisiones, no deben dar lugar a distintas interpretaciones.
- * Dar un tiempo prudente para responder.
- * Aceptar toda respuesta que se relacione con el asunto establecido en la pregunta. La respuesta voluntaria, buena o mala, es producto genuino del esfuerzo mental del alumno y como, tal, merecedora de respeto que se debe al pensamiento humano. Si hay error en la contestación, existe un motivo que lo ha determinado y éste debe ser descubierto por el profesor para corregirlo y dar firmeza al aprendizaje correcto.

- * No repetir respuestas de los alumnos. Normalmente, no tiene sentido convertirse en eco de los alumnos; es un desgaste que desmerece la clase.
- * Si una pregunta no es comprendida, debe remplazarse por otra con la misma idea, pero desde un ángulo diferente.
- * Elogiar adecuadamente las muy buenas respuestas y evitar rechazar cruelmente las malas. Existe - y hacerlo notar - el «derecho al error».



Importante evitar formular los siguientes tipos de preguntas:

- * Preguntas imprecisas. Ej: ¿Cómo germinan las semillas?. La misma pregunta mejorada: ¿Qué condiciones se requieren para que germinen las semillas?.
- * Preguntas de respuestas si/no. Hacer pensar a los alumnos. Ej: ¿Todos los árboles tiene hojas semejantes?. Pregunta mejorada. ¿En qué se parecen y se diferencian los árboles?.
- * Preguntas teleológicas (recurrir a intenciones o finalidades para explicar fenómenos naturales). Ej: ¿Por qué la naturaleza aborrece el vacío?. Pregunta mejorada: ¿Por qué es tan difícil mantener el vacío?
- * Preguntas antropomórficas (asignan cualidades humanas a los fenómenos). EJ: ¿Por qué los electrones desean abandonar el metal?. Pregunta mejorada: ¿Cuál es la causa de que los electrones se muevan?.
- * Preguntas vagas o indefinidas. Ej: hablemos de la luz. Pregunta mejorada: ¿Cuáles son las características de la luz?.
- * Preguntas tirabuzón. Ej: vamos, piensa en una tercera clase de oración. ¿Quieres una ayuda?. Pregunta mejorada: Parece que tenemos dificultad para enunciar una tercera clase de oración, ¿Qué clase de oración encontramos en el primer párrafo que analizamos?
- * Afirmaciones transformadas en preguntas repentinamente. Ej: El desarrollo de las plantas con el fertilizador desde el mes pasado, ¿fue mucho o poco?. Pregunta mejorada: ¿Cuánto crecieron las plantas con el fertilizador desde el mes pasado?.

- * Acumulación de preguntas. Ej: ¿Qué es el tiempo, en qué difiere del clima y cómo se puede utilizar un mapa meteorológico para predecirlo?. Pregunta mejorada: ¿Cuáles son algunos de los elementos que constituyen el tiempo?

Usted profesor, ¿ve alguna utilidad en realizar preguntas en clase? Señale su apreciación en las siguientes líneas.

.....

.....



5.2.2 Argumentación.

- Concepto.

Esta técnica consiste en asignar el estudio de un tema o cosa, que los alumnos realizan por su cuenta, para posteriormente, a través de la interacción, demostrar conocimientos, argüir, argumentar con fundamentos.

- Objetivos.

Se pueden destacar los siguientes objetivos:

- * Estimular el estudio personal con miras a una interrogación oral.
- * Desarrollar la capacidad de expresión a través de la argumentación.
- * Conocer mejor al educando.

- Aplicación.

Para convertir esta técnica en una experiencia provechosa, es necesario motivar a los estudiantes para el trabajo y orientar adecuadamente el estudio de los mismos. Es decisivo el uso de una pauta o cuestionario que debe focalizar, los puntos fundamentales del tema a estudiar. Todos los alumnos deben participar en la argumentación.

Las etapas a seguir son las siguientes:

1. El profesor hace una presentación motivadora del tema. Hace una indicación precisa de las fuentes de información, indicando en número de páginas a fin de delimitar el campo de estudio.
2. Los alumnos estudian en grupo o en forma individual dentro de la hora de clases o fuera, dependiendo de las posibilidades de tiempo de la asignatura. El profesor les entrega una pauta con los puntos a estudiar, y algunas preguntas que cubran la materia.
3. En el día fijado, se procede a desarrollar la argumentación: formula preguntas, cuyas respuestas son aceptadas o rechazadas para su completación por el curso. El profesor cuida de que todos participen, promueve discusión si no hay acuerdo en las respuestas, orienta la corrección de las mismas, y guía el avance por el punteo elaborado.
4. Terminada la argumentación, el profesor hace una apreciación sobre ella, indicando su satisfacción o insatisfacción. En caso de no aceptarse, se fijará una nueva fecha para repetir la argumentación. En caso contrario, se fijará el día en que se evaluará.
5. Se realiza la prueba de verificación del aprendizaje.
6. Se procede a la rectificación del aprendizaje, y se brinda asistencia individualizada a los alumnos más retrasados en el aprendizaje.

TALLER N° 5

1. Expliquen en qué consiste la comunicación interactiva.
2. Seleccione los dos objetivos de la comunicación interactiva que a usted le parezcan más importantes.
3. Describa los eventos o conductas que al unirse, conforman la cadena del diálogo profesor-alumno.
4. Enumere las cuatro categorías de preguntas que se dan en la interacción profesor alumno.
5. Indique los tipos de reacciones que puedes manifestar el educador.
6. Establezca las características de una estructuración de alto nivel.
7. Describa los beneficios que producen en las conductas de los educandos, el hecho de prolongar el lapso de espera de las respuestas.
8. Opine respecto al elogio y la crítica en la práctica educacional.
9. Explique por qué el diálogo docente-discente, también se le llama técnica de la reflexión dirigida.
10. Señale dos de los objetivos que se pueden alcanzar con el diálogo profesor-alumno, y que usted destaca por lo importante.
11. Diferencie las características de las preguntas convergentes y divergentes.
12. Enumere las operaciones mentales a desarrollar mediante preguntas bien formuladas.
13. Indique a qué se refieren las modalidades vivencial, socrática y experimental del diálogo profesor-alumno.
14. Elija un tema que pueda enseñar a través del diálogo docente-discente, y formule las

preguntas claves para conducir a los alumnos a su comprensión (indique la modalidad que usaría).

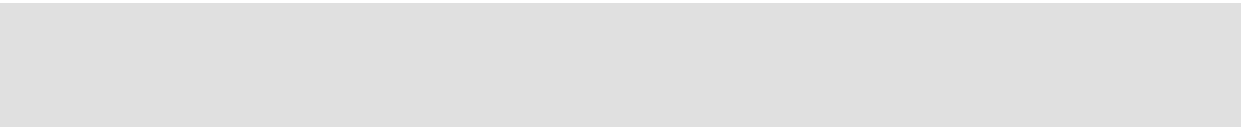
15. Escoja un tema que le permita proporcionar datos (ejemplos) a los alumnos, y organícelos de tal forma que proceda usar la inducción.
16. Enumere las etapas de la aplicación de la técnica de la argumentación.
17. Confeccione un cuadro comparativo, ubicando verticalmente las técnicas y horizontalmente: conocimiento previo (sin/con) y fase del aprendizaje (adquisición/afianzamiento/evaluación).

SÍNTESIS ESQUEMÁTICA UNIDAD V



Unidad VI

**LA COMUNICACIÓN GRUPAL
Y SUS TÉCNICAS.**



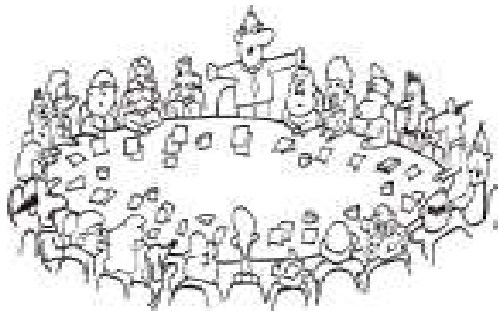
INTRODUCCION

La comunicación grupal implica una forma de estructurar la situación de aprendizaje, en la que el docente se comunica con los alumnos, y éstos a su vez, se interrelacionan.

La clase constituye un grupo de aprendizaje en el que todos sus miembros tienen un objetivo común, y trabajan cooperativamente para alcanzarlo.

En este tipo de situación, es elevado el número de alumnos que pueden participar en la tarea de aprendizaje, existen posibilidades de investigar y reflexionar sobre temas de interés, y se estimula la cooperación.

La comunicación se establece por múltiples vías y hay una intensa red de interacciones. Para que se produzca este tipo de interrelación, normalmente es necesario organizar subgrupos pequeños, en los que es más factible que todos los miembros tengan posibilidades de participar, discutir, formular preguntas, expresar opiniones, etc.



La comunicación grupal puede lograrse aplicando las denominadas técnicas grupales.

En el grupo de aprendizaje existen dos tipos de metas, las relativas a la productividad, relacionadas con la realización de la tarea de aprendizaje y las relativas al funcionamiento, relacionadas con la formación y mantenimiento del grupo como tal.

Las técnicas grupales posibilitan el logro de ambos tipos de objetivos.

Desde el punto de vista de los resultados de aprendizaje de cada alumno, algunos de los objetivos que se pueden lograr con técnicas grupales son los siguientes:

- a) Habilidad para juzgar críticamente: descubrir los errores en el pensamiento, verificar la deficiencia de las distintas posiciones, etc.
- b) Obtener información y comprender con profundidad, un determinado tema.

- c) Lograr cambios de conducta en el dominio efectivo: valoraciones, actitudes, intereses, etc.
- d) Comprender puntos de vista diferentes a los propios.
- e) Adquirir habilidades y actitudes positivas para el trabajo en grupo: respeto mutuo, cooperación, saber escuchar, expresar opiniones, etc.
- f) Habilidad para tomar decisiones; es decir, para seleccionar la alternativa más conveniente ante una determinada situación sobre la base del conocimiento de la misma, y de las consecuencias de la elección que cada alternativa implica.
- g) Analizar un tema desde distintos ángulos o puntos de vista, determinar las relaciones entre los distintos enfoques y elaborar una síntesis, integrando las distintas perspectivas.
- h) Elaborar ideas originales.

OBJETIVOS

- Explicar en qué consiste la comunicación grupal.
- Describir criterios que le permitan al educador, seleccionar las técnicas grupales a aplicar.
- Señalar las etapas generales de la aplicación de técnicas grupales.
- Caracterizar los roles del profesor y del alumno en el aprendizaje grupal.
- Diferenciar los objetivos que atienden cada técnica grupal.
- Seleccionar técnicas grupales en base a los criterios señalados.
- Valorar los aportes particulares y generales que hace cada una de las técnicas, y el conjunto en el proceso enseñanza-aprendizaje.

6. ¿CÓMO PODEMOS APLICAR LAS TÉCNICAS GRUPALES?

Las técnicas grupales son los instrumentos, o medios sistematizados, que se emplean para organizar la actividad de un grupo, teniendo en cuenta los aportes brindados por el estudio científico de la dinámica grupal.

La actividad grupal se produce cuando determinado número de personas tienen un objetivo común y trabajan en forma cooperativa para alcanzarlo. La interrelaciones entre los miembros y la existencia de un objetivo aceptado, son las dos condiciones fundamentales para que el grupo sea considerado como tal.

El trabajo grupal implica discusión, intercambio de observaciones, reflexiones y puntos de vista entre los integrantes del grupo.

Las técnicas otorgan estructura al grupo de aprendizaje, y le dan la organización adecuada que le permite funcionar eficientemente para el logro de los objetivos propuestos.

Al usar técnicas grupales en la conducción del aprendizaje, la función del docente es fundamentalmente la de un conductor. Es él quien guía las actividades de los alumnos, llegando en los grupos maduros a actuar como miembro más del grupo.

El alumno aprende mediante sus propias experiencias, y de ese modo, logra los objetivos que él mismo ha propuesto o aceptado.

Las técnicas grupales pueden emplearse en los distintos momentos de una actividad didáctica: (1) Dentro de las actividades iniciales, tiene por función analizar objetivos, decidir las formas de trabajo, plantear problemas relacionados con el tema, etc. (2) En el desarrollo de la unidad, se emplean para obtener información, investigar, realizar trabajos prácticos hacer síntesis parciales, etc., y (3) Al finalizar la unidad, son útiles para elaborar conclusiones, integrar los distintos aspectos estudiados, realizar informes, elaborar trabajos de aplicación, evaluar el trabajo, etc.

6.1 ¿CUÁLES SON LOS CRITERIOS NECESARIOS PARA TRABAJAR EN GRUPOS?

El docente, al elaborar el plan de unidad, deberá determinar las técnicas que empleará en los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, para lograr los objetivos

propuestos. Para seleccionar las técnicas, el docente debe tener en cuenta distintos criterios, tales como:

- **Objetivos a lograr:** cada técnica tiene sus propios objetivos que se acercan, más o menos, a lo que el profesor desea alcanzar. Por ejemplo, si la finalidad es intercambiar ideas y opiniones, es conveniente usar la técnica de la discusión; si el objetivo es promover la participación de todos los integrantes, se puede emplear un Phillips66; si lo que se pretende es incentivar la capacidad de análisis, será más adecuado el estudio de caso; si se requiere estimular la creatividad, puede aplicarse el torbellino de ideas; para investigar profundamente un tema, la técnica del seminario, etc.

Si la finalidad es elaborar nuevos conceptos, integrar de una nueva manera ideas anteriores, es conveniente que todos los estudiantes constituyan un solo grupo, guiados por el docente. Si la finalidad es aplicar un concepto conocido a una situación nueva, es más conveniente la formación de subgrupos.

- **Madurez del grupo:** cuando el curso no tiene experiencia en la aplicación de técnicas grupales o cuando los alumnos son muy pequeños, se seleccionarán técnicas simples, y paulatinamente se irá evolucionando hacia otras que impliquen por arte de cada miembro, un mayor grado de compromiso grupal, mayor interrelación, diferenciación de funciones, etc.
- **Tamaño del curso:** Cuando el grupo es reducido y la relaciones son espontáneas y efectivas, se aplicarán técnicas más permisivas e informales, que permitirán a todos los miembros, posibilidades de participar y discutir. Por ejemplo: debate dirigido o pequeño grupo de discusión.

En los grupos grandes (más de 20 miembros), donde las relaciones no son tan informales y las resistencias de cada miembro a participar son mayores, es conveniente la subdivisión en grupos más pequeños. Se puede aplicar Phillips 66, seminario, foro, etc.

- **Características del medio físico:** la aplicación de cualquier técnica demanda asientos movibles para formar los grupos y aulas más o menos amplias. No obstante, hay técnicas que exigen mayores posibilidades de espacio y materiales.
- **Experiencia docente:** el educador no sólo debe conocer los fundamentos teóricos de las técnicas grupales para saber cómo, cuándo y para qué emplearlas, sino que también deberá haber participado en grupos donde se las aplique. Esto aumentará el conoci-

to que tenga de cada uno de ellos, le permitirá actuar como un conductor eficaz en distintas situaciones de aprendizaje.

Las distintas técnicas tienen características peculiares en su aplicación; no obstante, existen ciertos criterios generales que son válidos para la aplicación de cualquier técnica:



Estimado profesor, a continuación enumeraremos los criterios que sirven a su trabajo frente al curso:

1. Conocer las características del trabajo grupal. En esta etapa se plantearán los objetivos, se presentará el problema a resolver, la tarea a realizar, el tema a estudiar, etc. En algunos casos, es conveniente que los alumnos conozcan el tema; para ello, el profesor puede realizar una exposición del mismo, solicitar a los alumnos una investigación previa u otro procedimiento que cumpla el mismo fin.

Así mismo, se analizarán las diversas maneras de encarar la tarea y las funciones que los distintos miembros del grupo deberán realizar como parte del trabajo grupal para alcanzar los objetivos.

2. Definir los límites de la Autonomía del grupo. Los alumnos pueden tener una mayor o menor independencia para la determinación de objetivos, contenidos, actividades, recursos auxiliares, distribución de tareas, etc. El docente puede ejercer un mayor o menor control sobre las actividades del grupo; esto dependerá fundamentalmente de la madurez de los alumnos para tomar decisiones. Sea cual sea el caso los estudiantes, deben conocer los límites, antes de iniciar la tarea.
3. Determinar técnicas a emplear. En esta etapa se decide si se formarán subgrupos, se seleccionarán los subtemas, el número y duración de los períodos de trabajo, metodología de trabajo, etc.
4. Establecer pautas de trabajo. Cada grupo debe elegir dentro de las pautas fijadas sus procedimientos de trabajo.
5. Realizar actividades grupales. En esta etapa de trabajo de los distintos subgrupos o del grupo-curso, el docente observará, proporcionará información cuando se le solicite, resolverá dificultades, etc. No deberá intervenir en exceso impidiendo que el grupo asuma sus responsabilidades. Los grupos, de acuerdo a la finalidad que pretenden, definirán claramente qué se discute, las ideas fundamentales del tema o problema; reelaborarán

sobre la base de los aportes personales de cada miembro, propondrán conclusiones, etc.

6. Elaborar conclusiones. Si ha habido subgrupos, cada uno de ellos presenta una rápida síntesis de su tarea. Sobre la base de las conclusiones de cada subgrupo se llega a las conclusiones generales.



¿Cuál es el rol del docente en el trabajo grupal?

Durante la conducción del aprendizaje grupal, el docente cumple las siguientes funciones:

- **Motivar al grupo:** Debe crear para ello un clima o atmósfera positivo para el trabajo; en esta función, la actitud no directiva del educador es fundamental: debe facilitar la realización de cada alumno por sí mismo, respetarlo, tener confianza en su capacidad, aceptarlo en su dignidad de personas y no enjuiciarlo. También influyen las actitudes de los alumnos, el medio físico, el ambiente de la institución.

Además, la motivación se logra haciendo que los educandos acepten las metas fijadas por el profesor y por el grupo, a fin de que se comprometan en la realización de la tarea.

- **Orientar al grupo en su tarea:** Para conseguir la productividad grupal, el educador debe cuidar que algunas condiciones se produzcan en el grupo, como por ejemplo, fijar normas de trabajo y como tales, exigir que se respeten: duración de las reuniones, tareas de cada miembro, fecha de finalización del trabajo, etc., y valorar el cumplimiento (reconocimiento, recompensa, sanción). Otra condición es la distribución de roles, a fin de que todos los miembros alternen las funciones a cumplir: interrogar, iniciar, aclarar, dar información, solicitar información, integrar, resumir, evaluar, etc. Además, deberá preocuparse de que todos los alumnos tengan oportunidad de participar en las distintas tareas grupales: formulación de objetivos, determinación de normas de trabajo, obtención de información, elaboración de conclusiones, etc. Una última condición que debe controlar el docente es que todos los miembros del grupo se interrelacionen, sean emisores y receptores de mensajes. Un nivel adecuado de comunicación permite que el grupo avance hacia el logro de sus objetivos y se obtiene más cohesión, es decir, mayor integración entre los miembros.
- **Contribuir al mantenimiento del grupo.** Éste funcionará adecuadamente si existe un clima permisivo, libre de amenaza, y si existen relaciones positivas entre las personas. El docente orientará a los alumnos para que adquieran las habilidades y actitudes que con-

tribuyan a reforzar, regular y perpetuar el funcionamiento grupal: expresar sus opiniones, aceptar a los demás, respetarse mutuamente, escuchar, discutir las ideas de los otros sin menospreciarlos como personas.

Una de las funciones que el educador puede cumplir para contribuir al buen funcionamiento grupal es la «elucidación», que consiste en orientar al grupo para que tome conciencia de los procesos que ocurren en su interior, y de sus dificultades, con la finalidad de analizarlos y enfrentarlos, para poder resolverlos.



Bien profesor, hemos analizado una serie de aspectos que influyen en su relación y comunicación profesor-alumno; a continuación analizaremos algunas técnicas grupales que esperamos sean de provecho en su labor diaria.

6.2 DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS.

La variedad y cantidad de técnicas grupales es muy grande. Se seleccionarán algunas de ellas, por considerar factible su aplicación en alumnos de Educación Básica y Media.

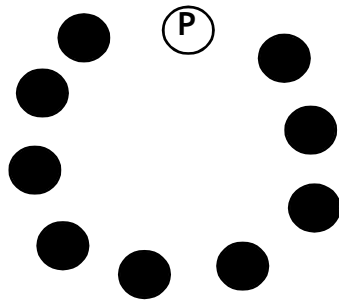


Las técnicas que se describirán permiten la participación de todos los alumnos, ya sea constituyendo un solo grupo u organizándolos en varios grupos.

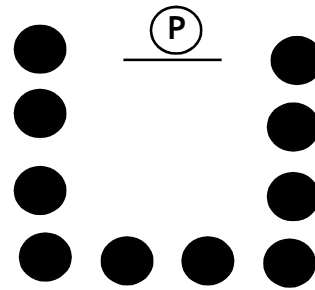
Las técnicas grupales pueden aplicarse en forma aislada o en combinación con otras; por ejemplo, después de una exposición o de la proyección de una película antes de un estudio dirigido o un proyecto.

6.2.1 Pequeño grupo de discusión.

Es una técnica en la que un grupo de alumnos se reúne para tratar o discutir un tema de una manera cooperativa y con la guía de un conductor, en función de determinados objetivos que se quieren lograr. El grupo no debe exceder los 10 a 15 alumnos.



DISPOSICION CIRCULAR



DISPOSICION EN «U»

¿Cuál es la finalidad de esta técnica?

- * Desarrollar la capacidad de análisis crítico.
- * Proporcionar la tolerancia con los puntos de vista ajenos.
- * Promover objetividad, a fin de participar con provecho.
- * Estimular la participación, para alcanzar un máximo de interacción y cooperación entre los miembros del grupo.

- Aplicación.

El grupo y el docente eligen el tema con anticipación, a fin de que haya tiempo suficiente para obtener información sobre el mismo.

La discusión es dirigida por el profesor; se debe elegir un secretario, para que anote las conclusiones que van obteniendo durante la conclusión.

El grupo establece las normas para su funcionamiento: tiempo asignado a la discusión, temas y subtemas que se analizarán, etc.

Una vez planteado un problema, los miembros del grupo exponen libremente sus ideas; la misión del docente es reencauzar la discusión si se aparta del tema y de los objetivos fijados, hacer recapitulaciones parciales, proporcionar información sobre la marcha del proceso, etc.

Finalizada la tarea grupal, se elaboran las conclusiones finales, sobre la base del aporte

de todos los miembros.

- **Recomendaciones.**

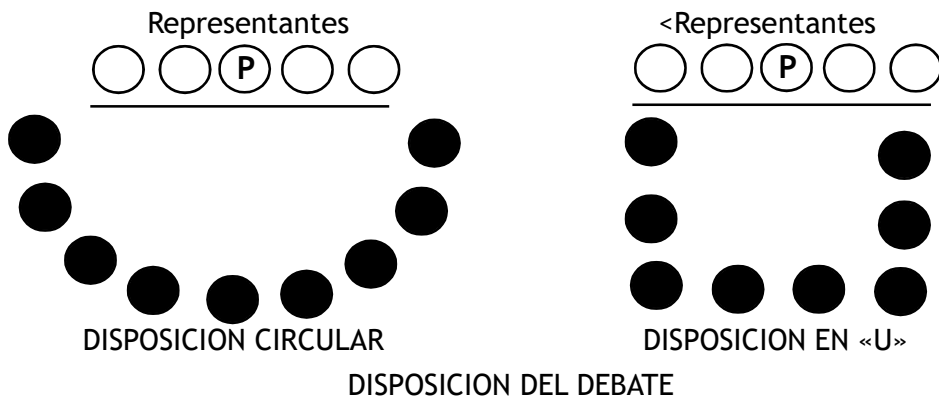
Para que la discusión sea eficaz, es conveniente que:

- Los miembros estén ubicados en forma de círculo o en «U», para que todos puedan verse y se vea favorecida la comunicación.
- Todos los miembros participen; para ello el profesor estimulará a los estudiantes a intervenir y evitará que algunos se apoderen de la situación.
- Todos escuchen las ideas de los demás;
- La discusión se realice sobre un tema que sea de interés para los alumnos.

6.2.2 Debate.

El debate, al contrario de la discusión, se produce cuando un tema suscita posiciones contrarias entre los educandos, o cuando fuertes dudas forman bloques de opinión divergentes. El debate puede surgir en el curso de una discusión, cuando un concepto, una apreciación o tesis no alcanza unanimidad. Entonces, cada grupo de educandos se propone defender sus puntos de vista.

En el debate cada facción va a procurar demostrar la superioridad de una posición sobre la otra, es una competencia intelectual.



Entre los propósitos del debate dirigido se destacan:

- * Desarrollar la agilidad mental.
- * Promover la capacidad de argumentar lógicamente.
- * Estimular el uso adecuado del lenguaje.

- Aplicación.

El debate exige conocimientos previos sobre el tema en foco; de lo contrario se tendría un mero intercambio inconsecuente de argumentos, lo que fácilmente conduce a ofensas personales.

El debate, en su aplicación corriente en clase, puede tener el siguiente desarrollo.

1. Un tema que haya suscitado condiciones para un debate es asignado a dos grupos de alumnos (2 y 2), quienes, representando a los dos bloques, presentarán las posiciones diferentes respecto de aquél, y rebatirán los argumentos del grupo opositor. (Ver fig.).
2. El profesor asigna una bibliografía mínima que todos los estudiantes deben consultar.
3. En día fijado, el profesor (o un alumno elegido como moderador), abre la sesión, presenta el tema de debate en sus líneas generales, las normas de desarrollo del trabajo y a los dos representantes de cada bloque de opinión.
4. El moderador dará la palabra, alternadamente, a los representantes, cuyos argumentos serán rebatidos por los compañeros de grupo, vale decir, B2 contraargumenta a A1 y A2 rebate a B1. El secretario anota esquemáticamente los principales argumentos de los dos grupos.
5. Terminadas las exposiciones y críticas, el moderador convida a un representante de cada grupo para hacer otras consideraciones que juzgue importantes de incorporar,. Así, hablarán A1 y B1 o B2.
6. El moderador da la palabra al curso, que hasta entonces a oído las dos partes, para que haga preguntas pidiendo aclaraciones de una o ambas partes. Los representantes, en

función de las preguntas, aclararán dudas, refutarán objeciones, etc.

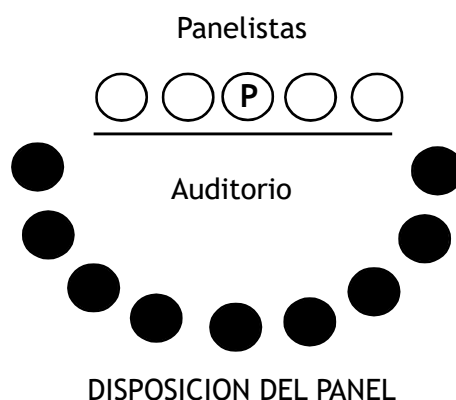
7. Al final del debate, se establecerán los argumentos o tesis más significativos.
8. El profesor, moderador o no, hará una apreciación de las intervenciones, destacando méritos y señalando deficiencias para mejorarlas en futuras ocasiones.
9. Conforme la naturaleza del tema debatido, se podrá fijar el día de verificación del aprendizaje (prueba).

El debate puede surgir:

- * De temas que hayan provocado divergencias durante el desarrollo de la clase;
- * De dudas surgidas y no aclaradas durante una discusión.
- * De temas de actualidad que interesen a los alumnos y provoquen controversia entre ellos.
- * De contenidos del programa que suelen suscitar posiciones antagónicas entre estudiantes.

6.2.3 Panel.

El panel consiste en la reunión de especialistas que exponen sus ideas sobre determinado asunto, delante de un auditorio, de manera informal y dialogada, aun cuando expongan posiciones diversas.



Los propósitos del panel son los siguientes:

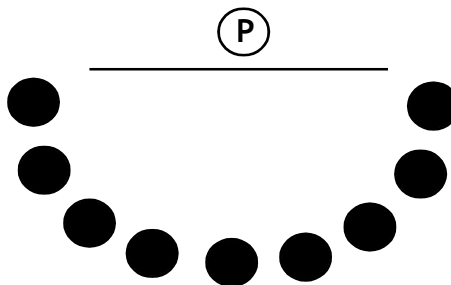
- * Volver más comprensible el estudio de un tema que haya dejado dudas, a fin de intentar una unificación.
- * Fijar e integrar los conocimientos sobre un tema o unidad ya estudiada.
- * Tornar más precisa la apreciación de un tema bastante amplio, con la ayuda de más de un conocedor.

- **Aplicación.**

El panel tiene su aplicación en el aula, y con mucho éxito, después que el curso ha estudiado en subgrupos un tema. El panel servirá para poner en común los distintos subgrupos, a través de sus representantes. El profesor-moderador promueve la participación de los panelistas a través de preguntas. Posteriormente, debe promover la discusión de los panelistas, hacer participar al auditorio con preguntas a los panelistas y hacer una síntesis final.

6.2.4 Foro.

El foro es la técnica grupal que permite que todo un grupo participe en la discusión sobre un tema de interés general.



Auditorio

DISPOSICION DEL FORO

El foro tiene por objetivo:

- * Permitir la libre expresión de las ideas y opiniones de todos los integrantes de un grupo, en clima informal y con un mínimo de limitaciones.
- * Obtener la opinión de un grupo más o menos numerosos.
- * Permitir, por medio de la discusión de un auditorio, una elaboración reflexiva con respecto a temas de interés común.

- **Aplicación.**

La técnica del foro puede aplicarse a una conferencia, una sesión cinematográfica, la lectura de un libro, etc., es decir, a hechos que proporcionen vivencias y experiencias posibles de discusión: Puede aplicarse también en educación después que los alumnos han tomado conocimiento de un tema expuesto por el profesor, o por otro medio, habiendo necesidad de una mayor y mejor elaboración.

El foro también puede realizarse en temas ya tratados en simposio, panel, mesa redonda, exposición, etc.

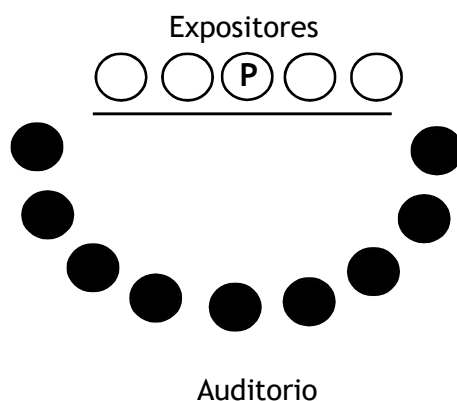
Para que el foro logre sus objetivos, es preciso que el auditorio conozca el tema a ser tratado, a fin de participar conscientemente en él.

El profesor debe iniciar el foro, explicando el motivo de su realización e indicando las normas de participación. Formula preguntas y convida al auditorio a emitir su opinión. Si hay inhibición inicial, usará respuestas hipotéticas o anticipadas, lo que, casi siempre, provoca reacción del grupo. Los participantes levantarán la mano para solicitar la palabra. Terminado el tiempo previsto, se hará una síntesis de las opiniones expuestas, se extraerán conclusiones, señalando concordancias y discrepancias y se agradecerá la participación de todos. El profesor hará una apreciación de los trabajos y de la participación del curso. Fijará evaluación.

6.2.5 Mesa Redonda.

La mesa redonda consiste en la reunión de especialistas que sustentan posiciones divergentes y aún opuestas respecto a un tema. El confrontar los puntos de vista antagónicos,

permite al auditorio obtener información variada sobre el asunto en foco, lo cual le permitirá a los oyentes tomar su propia posición, sin proselitismos.



DISPOSICION DE LA MESA REDONDA

Los especialistas exponen, sin polemizar, sólo buscan precisar posiciones y proporcionar aclaraciones.

Los objetivos de la mesa redonda son los siguientes:

- * Proporcionar información precisa y objetiva respecto a temas controvertidos o que permitan interpretaciones diferentes
- * Aceptar interpretaciones divergentes respecto a un mismo tema, en sentido no de polémica, sino de ampliación de puntos de vista.
- * Optar de forma racional y no por obra de proselitismo.
- * Formular objeciones racionales y no emocionales.

- Aplicación.

1. El profesor-coordinador fija el tema a ser tratado en mesa redonda, dado que provoca controversia. El tema generalmente surge de disciplinas tales como: Historia, Economía, Filosofía, Geografía, etc. Los expositores serán elegidos por los grupos en que se dividirá el curso, para efecto de mostrar cada uno un punto controvertido del tema.

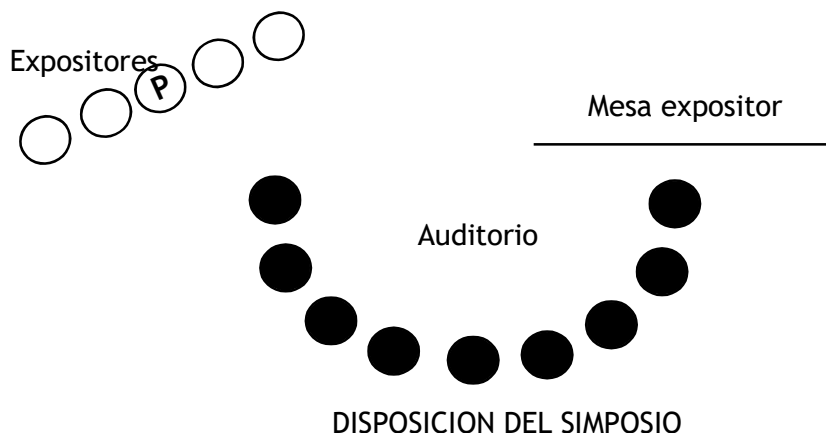
2. El día fijado, el coordinador abre la sesión, da las razones de su realización, presenta a los expositores, indica las normas de procedimiento y empieza dando la palabra al primer expositor, y luego alternar con otro expositor de ideas contrarias, y así sucesivamente.
3. Terminadas las exposiciones, el coordinador hace una síntesis de cada posición, resaltando las ideas más importantes, afines o contrarias.
4. Luego, se dará la palabra a los expositores, nuevamente, para que en dos o tres minutos hagan aclaraciones, rectificaciones o precisen mejor sus conceptos.
5. Ahora, el coordinador resalta, de manera más precisa, las coincidencias y diferencias de los discursos expuestos.
6. Convida al auditorio a hacer preguntas a los expositores, con carácter ilustrativo, sin debates.
7. Al final, el coordinador hace una apreciación sobre el trabajo, agradece a los expositores y a la audiencia.

6.2.6 Simposio.

Es una técnica en la cual dos o más personas, exponen, bajo la dirección de un coordinador, un tema de su especialidad, cada cual presentando una parte de éste o focalizándolo desde perspectivas diferentes.



El auditorio, al final de la exposición hará preguntas orales o escritas a los expositores, según normas establecidas.



El simposio persigue los siguientes objetivos:

- * Conocer un tema desde varios puntos de vista.
- * Estudiar sistemáticamente y en profundidad un tema.
- * Obtener una visión amplia y profunda del tema en estudio.

- **Aplicación.**

El simposio es un procedimiento más formal que el panel o la mesa redonda, que son más espontáneos en su ejecución. El simposio enfatiza más el trabajo de investigación, de reflexión, que la defensa o justificación de premisas o de tesis preestablecidas.

En el panel y en la mesa redonda, los expositores sustentan puntos de vista diferentes y aún opuestos, lo que da lugar a debate entre los expositores; en el simposio se busca exponer la totalidad de un tema o un problema, de manera lógica, por medio de expositores diferentes, en que cada uno trata una parte; lo que va a permitir en síntesis, una visión más amplia y profunda de la cuestión en foco.

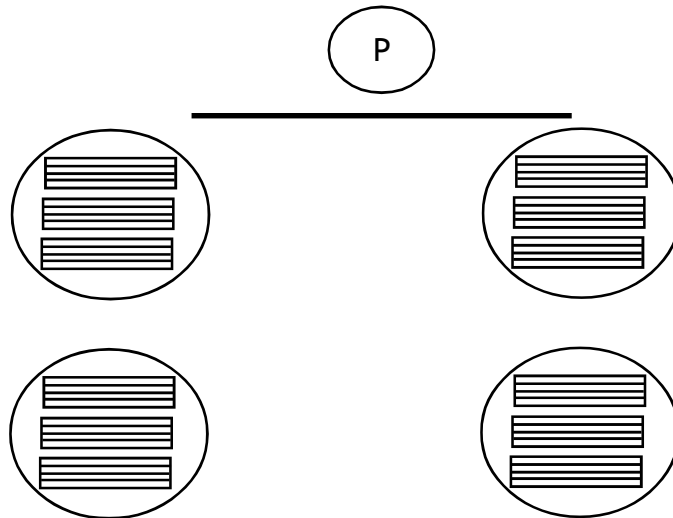
Los pasos en la aplicación son los mismos que los de la mesa redonda.

Las preguntas de auditorio se tornan más representativas si son elaboradas por los diversos grupos, por medio de un Phillips 66" o un «murmullo».

Es posible que la asistencia continúe tratando el tema, después de la exposición de los especialistas, en forma de «foro» u otra forma de discusión.

6.2.7 Phillips 66.

Es una técnica que busca la participación de todo el auditorio en una discusión, fraccionándolo y aprovechando los pupitres fijos en grupos de seis componentes, para intercambiar ideas durante seis minutos; y después, exponer sus conclusiones a todo el auditorio.



DISPOSICION DEL PHILLIPS 66

Esta técnica tiene una extensa aplicación, permite alcanzar una variedad de propósitos, de entre los cuales se destacan:

- * Poder obtener, rápidamente, ideas, opiniones y posiciones en un grupo.
- * Favorecer el intercambio de ideas en un grupo pequeño, lo cual permite el conocimiento y entendimiento entre las personas.
- * Llevar a todo un auditorio, principalmente los grandes, a participar en una discusión.

- **Aplicación.**

Las etapas del Phillips 66 son las siguientes:

1. El profesor expone, clara y precisamente, una problemática, solicitando la cooperación de todo el curso para su estudio, solución o sugerencias de solución.
2. Divide el curso en grupos de seis alumnos. Indica que cada grupo deberá elegir un conductor (controlar el tiempo, hacer participar) y un relator, quien tomará nota de las ideas del grupo, las cuales, una vez criticadas, seleccionadas o mejoradas, serán leídas o expuestas en un papelógrafo al curso.

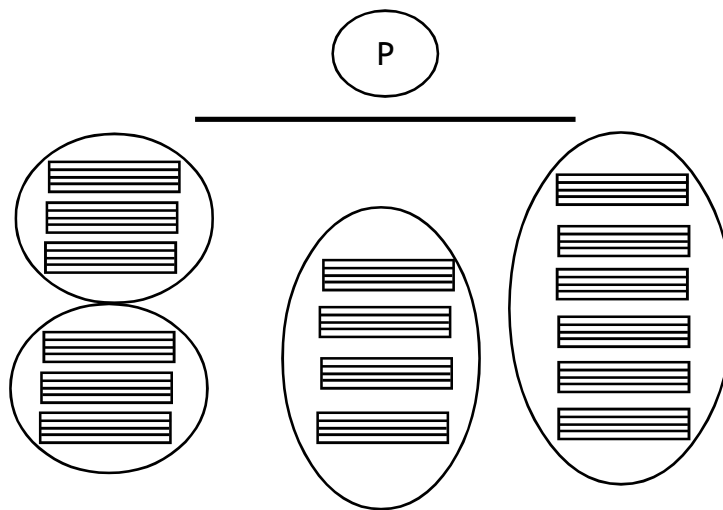
3. Formados los grupos y elegidos los miembros con funciones especiales, comienzan a trabajar. Piensan durante un minuto, y luego cada uno expondrá sus ideas. Posteriormente, habrá discusión libre de esas ideas.
4. Cuando falte un minuto para agotar el plazo de seis minutos, el relator preparará su selección, resumen o conclusiones. El profesor podrá conceder más tiempo, si es necesario.
5. Cerrada la discusión, el profesor convida a los relatores de todos los grupos a exponer las conclusiones de su grupo: oralmente, escritas en el pizarrón o papelógrafo.
6. El grupo-curso, junto con el profesor, revisarán y discutirán las propuestas, con el fin de alcanzar soluciones o conclusiones que sean aceptadas por todos. Si las conclusiones resultan «desajustadas», podrá dar margen a que se realicen futuros simposios, o paneles o foros.

Esta técnica puede usarse tanto para discutir cualquier tema como para tomar decisiones participativas, ya sea de una actividad extraescolar (excursión, viaje de fin de curso), como una actividad escolar propiamente dicha (¿cómo eliminar faltas de ortografía?), e incluso, para manifestar alguna inquietud respecto a un problema externo (una accidente en la vecindad del colegio) o interno (la ruptura de un vidrio de la sala sin confesor de culpa) o de algún motivo de alegría (éxito en trabajos asignados) o que reclama la atención (proximidad de vacaciones, película que verán en el colegio, etc.).

6.2.8 Torbellino de ideas.

Es la técnicas grupal de creatividad más conocida: estimula a los alumnos a expresar ideas novedosas, originales en un grupo reducido, respecto a un tema o problema. Para ello es necesario que el clima sea permisivo e informal, que no se critiquen las ideas propuestas, que los alumnos superen inhibiciones, que se sientan libres para imaginar, que no se sientan atados al rigor lógico.





DISPOSICION TORBELLINO DE IDEAS

Los propósitos más destacados de esta técnica son:

- * Desarrollar la imaginación creadora.
- * Favorecer el desarrollo de la capacidad de síntesis.
- * Promover la participación de los individuos más tímidos e inhibidos.

- **Aplicación.**

Una vez que el grupo se ha centrado sobre un objeto o una situación (1ª etapa: preparación o delimitación del tema o problema), los participantes van produciendo ideas en torno al mismo sin ninguna crítica de orden racional (2ª etapa: hallazgo de ideas). Los participantes van produciendo ideas con gran rapidez y sin preocuparse de su aplicabilidad. Como la actividad creadora es grupal, la creatividad de cada miembro se ve incrementada por la de los demás. Puesto que no se busca la calidad de las ideas, sino la cantidad, se debe dar al grupo (de entre cinco de diez participantes), las siguientes consignas:

- * Expresarse en cualquier momento, sin esperar turno;
- * Intervenir con palabras o frases muy cortas;

- * Dar ideas, pero sin explicarlas ni razonarlas;
- * No deben autocensurarse ni censurar a los demás;
- * No importa lo disparatadas o extravagantes que puedan parecer las ideas; en realidad, ellas son preferibles;
- * La atmósfera o clima debe ser muy distinto e incluso exaltado, ya que éste permite producir ideas realmente innovadoras.

Finalmente, y ya fuera de la técnica propiamente dicha (3ª etapa: examen y selección de ideas), se analizarán las producciones del grupo-curso y se seleccionarán las más adecuadas a los objetivos establecidos.

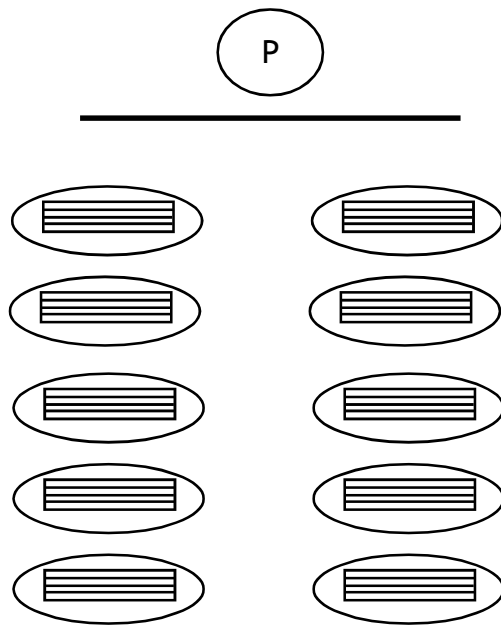
El «brainstorming» o lluvia de ideas, sus otros nombres, puede usarse como técnica de desinhibición, para liberar tensiones cuando se ha detectado un problema candente, para favorecer la expresión libre, para lo cual el profesor debe crear y mantener una atmósfera permisiva e informal. También es útil realizar un brainstorming de entrenamiento sobre cualquier objeto, como las mesas por ejemplo. En este caso se preguntará, ¿para qué podrían servir las mesas, además de comer y trabajar?. Se obtendrán respuestas increíbles.

Después de este entrenamiento o precalentamiento, esta técnica puede servir para resolver problemas del curso: problemas metodológicos, de relación o de disciplina. ¿Qué hacer para que el ramo sea más ameno? ¿Cómo podríamos evitar la formación de grupos irreconciliables en el curso? ¿Qué hacer para no tener problemas de comportamiento sociales?. Lógicamente, una vez acabada la producción de ideas, docente y alumnos las examinarán, discutirán su aplicabilidad y posible efectividad y acabarán por adoptar los acuerdos que estimen pertinentes.

6.2.9 Murmullo.

Los alumnos agrupados en parejas dialogan entre sí, en voz baja, sobre una explicación magistral, a fin de dar cuenta de si han entendido o no las explicaciones del docente y si son capaces de resumirlas.

Se le conoce también con el nombre de «cuchicheo», Phillips 22 y «buzz groups».



DISPOSICION DE MURMULLO

Esta técnica permite alcanzar los siguientes propósitos.

- * Estimular la reflexión sobre un determinado tema.
- * Compartir la información comprendida individualmente.
- * Promover la capacidad de síntesis.

- **Aplicación.**

Esta técnica constituye un buen recurso para el docente, cuando se da cuenta de que los alumnos están fatigados y de que sus capacidades para escuchar y comprender han disminuido, lo cual, naturalmente, no beneficia a nadie.

Puede utilizarse pues, improvisadamente, y constituye un medio excelente para cambiar el clima grupal.

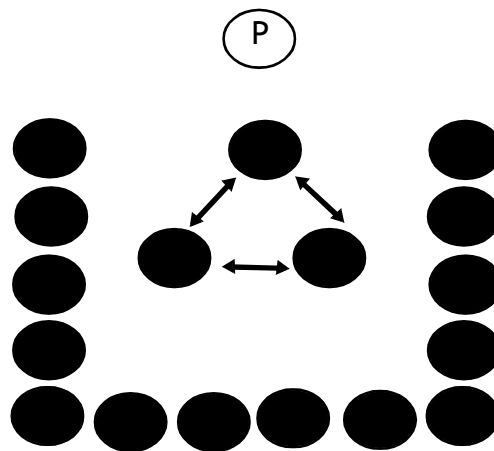
Puede usarse con alumnos de cualquier edad y no requiere más allá de siete a 10 minu-

tos.

En cualquier momento del desarrollo de la clase, en que se considere conveniente determinar el nivel de comprensión de los alumnos, conocer la opinión del grupo, estimular la reflexión, aclarar dudas, etc., el docente comunica que va utilizar la técnica del murmullo para alcanzar el objetivo que indica, a continuación. Da la consigna de que cada estudiante se vuelva hacia el compañero que tenga más cerca y empiece a dialogar con él y fija el tiempo de interacción. El docente formulará en lo posible una pregunta muy concisa. Terminada la fase de discusión en microgrupos, cada uno debe exponer el pensamiento de su grupo. Finalmente, una discusión permite llegar a una conclusión. El profesor hará una apreciación sobre el contenido y el comportamiento de los educandos, durante la sesión.

6.2.10 Representación de roles.

Consiste en la representación teatralizada de situaciones reales o hipotéticas, con el propósito de dar y recibir informaciones, alcanzar una mejor comprensión de las situaciones y favorecer mayor integración del grupo.



DISPOSICION DE ROLE - PLAYING

También recibe las siguientes denominaciones role-playing, dramatización, desempeño de papeles, sociodrama.

Esta técnica es recomendada para presentar hechos cargados de emotividad y de difícil comunicación. Así, en vez de contar una situación, se la representa.

La representación de roles permite alcanzar los siguientes propósitos entre otros:

- * Evidenciar los puntos críticos de una situación;
- * Investigar sobre situaciones problemáticas de relaciones humanas;
- * Crear condiciones para la participación psicológica en una discusión;
- * Facilitar la comunicación mostrando en vez de hablar;
- * Sensibilizar en cuanto a la realidad de una situación;
- * Comprobar diversas formas de encarar una situación-problema.

- **Aplicación.**

El desarrollo de la técnica se realiza a través de tres etapas: preparación, representación y discusión.

1. Los miembros del grupo hablan libremente hasta definir la situación que van a representar, y los actores que intervendrán en la representación.
2. Se inicia la representación en el espacio concreto que sirve de escenario. El profesor da por terminada la representación cuando juzga que la audiencia ha captado la fundamentación de la situación.
3. Una vez terminada la representación, se reúne todo el grupo para opinar sobre la actuación: los actores dan sus impresiones, relatan sus estados de ánimo, lo que sintieron, comprendieron o intuyeron de la escena desarrollada; los espectadores comentarán los incidentes de la representación y su percepción de la actuación de los personajes en escena y de los roles desempeñados. Este es el momento más valioso, ya que la dramatización, si bien es lo más interesante, sólo tiene la finalidad de motivar al grupo e introducirlo en el medio de la situación.

Las posibles aplicaciones al aula del «role-playing» son muchas. En el aprendizaje de materiales de Historia, Educación Cívica y Moral, Geografía Humana, Filosofía, Sociología, en general, en Ciencias Humanas, ha tenido mucho éxito. Lo mismo se dice del aprendizaje de las lenguas, la propia y extranjera, y por supuesto, la representación de poesía, novela y teatro son actividades que, afortunadamente, muchos profesores de literatura proponen hoy a sus alumnos.

Sin embargo, hay otro beneficio en el uso de esta técnica, nada desdeñable, como es la

posibilidad del aprendizaje social que encierra. Ello porque proporciona ocasión de explorar tanto la realidad social en la que estamos inmersos como otras culturas o subculturas, diferentes organizaciones sociales. De ahí su gran potencial formativo.

Existen dos modalidades de representación que pueden tener amplia aplicación en la enseñanza, y que son el noticiario (sociodramático) y el juicio.

- * **El noticiario «sociodramático».** Consiste en representar delante de la clase, acontecimientos recientes, relatados por la prensa. Así, cada asignatura recopila hechos significativos que podrán ser actuados y discutidos en clases. Naturalmente que se elegirán aquellas noticias portadoras de un mensaje educativo, de los cuales se puedan extraer elementos para la buena formación de los educandos.
- * **El juicio.** Consiste en seleccionar un hecho altamente significativo y actual, que ofrezca posibilidades de controversia para ser juzgado en clases. Para ello, se constituye un tribunal, con juez, fiscal, abogado de defensa y cuerpo de jurados. La situación es presentada por el juez, en forma de relato. El fiscal hará la acusación que será rebatida por el abogado de defensa. Después de eso, el cuerpo de jurados se manifestará. Una alternativa es funcionar con juez, tres abogados de acusación y tres de defensa, El juez expondrá la situación y los abogados de acusación y defensa se manifestarán alternadamente. Después, el juez dará la palabra al resto del curso, que funcionará como cuerpo de jurados. Este, antes de dar su veredicto, promoverá una discusión en torno al problema.

Algunos ejemplos de dramatizaciones en Ciencias Naturales, muestran cómo es posible comprender conceptos abstractos gracias a ellas. Así en Astronomía, los conceptos de rotación y traslación se captan fácilmente si se los representa. Lo mismo puede hacerse con la relación entre los planetas o el modelo planetario del átomo.

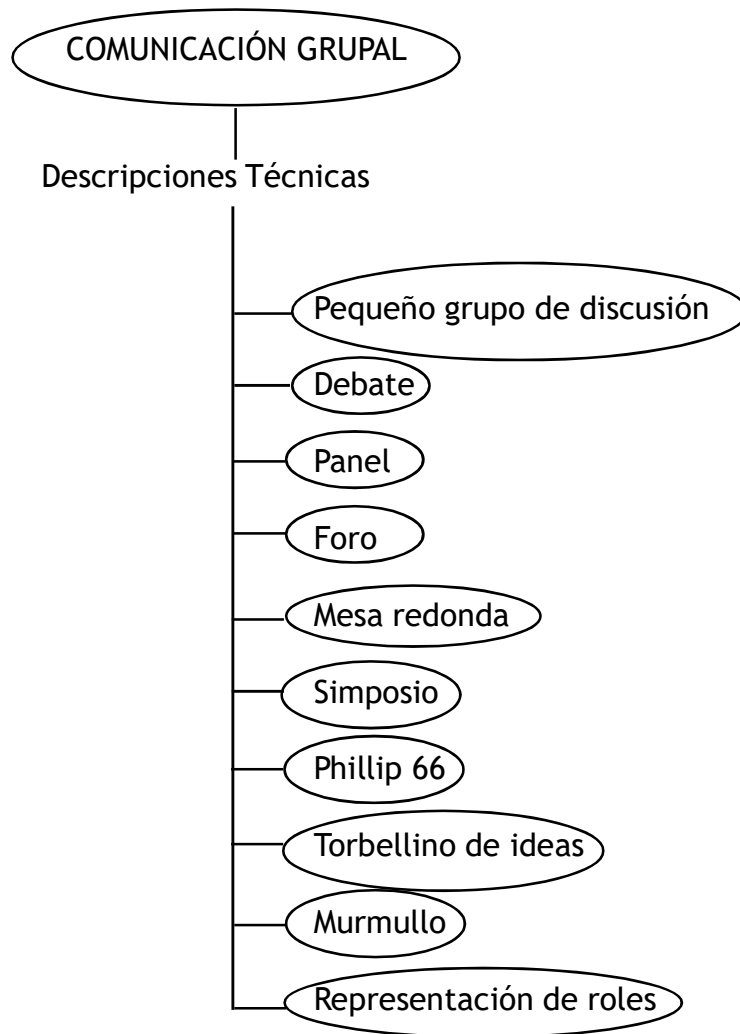
Otros temas apropiados para hacer un role-playing, son aquéllos que provocan distintas actitudes en las personas sobre un mismo problema, como son por ejemplo, los efectos de la ciencia y la tecnología en la sociedad: Control de natalidad, circulación de vehículos y contaminación del aire, pequeñas industrias locales y desechos en ríos, trasplantes de órganos, etc.

Con todas las posibilidades descritas, la representación de roles adquiere una nueva dimensión, como favorecedora del desarrollo del pensamiento crítico.

TALLER N° 6

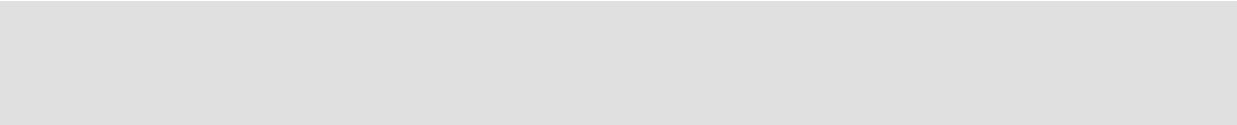
1. Explique qué es la Comunicación grupal.
2. Indique los dos tipos de metas que se buscan en el grupo de aprendizaje.
3. Opine respecto a los objetivos que pueden ser alcanzados a través de la comunicación grupal.
4. Describe las instancias de una unidad didáctica en que pueden aplicarse técnicas grupales.
5. Enumere los criterios que debe utilizar el docente para seleccionar qué técnica aplicar.
6. Señale las etapas generales de la aplicación de las técnicas grupales.
7. Describa las funciones que caben al docente durante la conducción del aprendizaje grupal.
8. Diferencie la variedad de técnicas grupales.
9. Seleccione los objetivos particulares de cada técnica a fin, de identificarlas.
10. Realice alguna clasificación de las técnicas grupales, proponiendo un criterio original.
11. Señale situaciones de aprendizaje adecuadas para utilizar las diferentes técnicas.
12. Elija una unidad didáctica y proponga una combinación de técnicas que se ajuste a los objetivos de la unidad.
13. Ordene las técnicas considerando la mayor o menor frecuencia de uso en su especialidad, nivel o área, fundamentando la jerarquización resultante.
14. Elabore un cuadro comparativo de las técnicas, ubicándolas en sentido vertical y en el horizontal: tamaño del grupo (grande/pequeño), estructura o disposición de los participantes (esquema) y fase del aprendizaje (adquisición/fijación/evaluación).

SÍNTESIS ESQUEMÁTICA UNIDAD VI



Unidad VII

**LA COMUNICACIÓN CENTRADA EN
LA TAREA Y SUS TÉCNICAS.**



INTRODUCCION

La comunicación centrada en la tarea se establece en la situación de aprendizaje, cuando las actividades del docente y los alumnos tienen como eje la investigación de un tema, la resolución de un problema o la realización de una tarea.

En esta situación, los alumnos se interrelacionan y realizan la tarea, empleando distintos tipos de materiales: libro, periódicos, gráficos, elementos de laboratorio, etc.

El docente desempeña, fundamentalmente, una función orientadora a través de la elaboración de guías de trabajo y el planteamiento del problema, o de consultor, aclarando dudas, guiando el proceso de investigación.

La comunicación centrada en la tarea, trata de enseñar a los alumnos la manera de aprender cooperativamente, formando grupos en un trabajo de equipo para elaborar un producto común.

La comunicación centrada en la tarea, favorece el desarrollo de una variedad de propósitos, de los cuales se destacan los siguientes:

- a) Favorece la cooperación entre los alumnos, trabajando en grupo.
- b) Introduce a los educandos en trabajos autónomos, con el fin de que alcancen autoconfianza.
- c) Promueve el manejo de la metodología científica general.

¿Cómo podemos utilizar las técnicas con provecho?

Las técnicas clasificadas en este rubro son variantes de lo que se ha llamado «trabajo en equipo» y pueden usarse con provecho siempre y cuando el docente esté convencido de los siguientes aspectos que hay que tener en cuenta:

- * La capacidad de los alumnos para pensar y desenvolverse por sí mismo.
- * El interés que puede despertar en los estudiantes el aprendizaje.

- * La utilidad de los intercambios grupales.
- * La propia capacidad para conducir al éxito, el trabajo de los distintos grupos.

Todo ello indica que estas técnicas convienen más a la enseñanza media y superior que a la básica. Sin embargo, podrían utilizarlas los profesores que fueran muy expertos en Dinámicas de grupos y que planificarán y supervisarán muy de cerca el trabajo.

Es muy importante que las orientaciones del educador no se refieran solamente al objeto de estudio, sino también a la «forma de trabajar en equipo», ya que muchos de los trabajos que los grupos llevan a cabo en la práctica educativa no son «trabajos de equipo», sino «trabajos en grupo» en sentido literal: trabajos realizados individualmente, efectuados en mesas a cuyo alrededor se sientan hasta seis alumnos, que se limitan a yuxtaponer sus aportes, dándose el caso, con cierta frecuencia, de que existen estudiantes que prácticamente no han contribuido en absoluto al resultado final.

OBJETIVOS

- Explicar en qué consiste la comunicación centrada en la tarea.
- Caracterizar la técnica de la comunicación centrada en la tarea.
- Elaborar fichas y guías de trabajo para orientar el estudio dirigido y el taller.
- Planificar los pasos de la resolución de problemas y de la elaboración de proyectos.
- Crear casos para analizar, además de juegos y simulaciones para aplicar grupalmente.
- Tomar conciencia de las posibilidades de desarrollo personal que se logran con la comunicación centrada en la tarea.

7. DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS.

Se describirán algunas de las técnicas grupales más utilizables con los alumnos entre 12 y 18 años. Sin embargo, prácticamente todas pueden usarse en la Educación Básica; también muchas de las que se describen pueden ser usadas con éxito en la Universidad. En todo caso, su éxito o fracaso no depende exclusivamente de la técnica en sí, puesto que se trata de un simple medio, sino más bien como de la experiencia y sensibilidad de quien la aplica.

7.1 ESTUDIO DIRIGIDO GRUPAL.

El estudio dirigido grupal, consiste en el estudio grupal de un tema en la extensión y profundidad deseada por el profesor, en base a la guía elaborada por éste.

El estudio dirigido grupal permite alcanzar los siguientes propósitos:

- * Introducir a los alumnos en el trabajo grupal centrado en la tarea; esto es, trabajar cooperativamente, siguiendo las indicaciones de una guía.
- * Desarrollar la capacidad de seguir instrucciones escritas.
- * Estimular el desarrollo de habilidades tales como: capacidad de organizarse, responsabilidad, respeto a las normas grupales, etc.
- * Favorecer las habilidades del trabajo intelectual: consulta bibliográfica, análisis y síntesis de información, redacción de informes, etc.

- **Aplicación.**

La técnica de estudio dirigido, puede aplicarse en grupos permanentes, estables o en aquellos que se forman con el propósito del estudio de una unidad.

Todo el estudio se realiza en forma socializada, diferenciándose de la técnica de seminario sólo porque en el estudio dirigido, la guía de trabajo es siempre proporcionada por el profesor; ello porque esta técnica tiene en mente hacer que los alumnos reproduzcan la clase tal como el profesor la haría, de no usar esta técnica.

El estudio dirigido en grupo presenta dos variantes: aquella en que todos los grupos estudian con la misma guía, y aquella en que cada grupo estudia guías diferentes.

¿Cómo funciona cuando todos los grupos estudian la misma guía?

1° El profesor hace una presentación motivadora de la unidad y da las instrucciones generales del trabajo. En caso que los grupos no sean permanentes, debe conformar los grupos y distribuirles la guía de estudio, que es la misma para todos.



2° Los grupos comienzan a trabajar y sólo recurrirán al educador cuando se encuentran con dificultades muy serias. Nada impide que un grupo se comunice con otro y se presten colaboración recíproca, contando con que será hecho en silencio, para no perjudicar el trabajo de los otros grupos.

3° Terminado el estudio, el docente da inicio a la presentación, seguida de la discusión. La presentación puede ser llevada a efecto, por un solo relator o por los diversos relatores de los grupos, cada uno presentando un aspecto del estudio, pero en orden lógico. De esta presentación y discusión, surgirá la forma definitiva del estudio.

4° Luego de la presentación, el profesor hará su apreciación.

5° En el día fijado se realizará la prueba de verificación del aprendizaje.

6° Si es necesario, se efectuará la corrección del aprendizaje.

¿Qué ocurre cuando los grupos estudian guías diferentes?

1° Los pasos iniciales son los mismos de la forma anterior de estudio dirigido, salvo que cada grupo recibe guías diferentes, las que se refieren a las diversas partes de un tema o de una unidad.



2° Después del estudio de sus guías, los grupos se reúnen y el relator de cada uno, en orden lógico, presenta su trabajo, del cual tomarán nota los demás grupos.

- 3° Los grupos vuelven a separarse para estudiar ahora la temática propuesta como un todo.
- 4° Los grupos presentan su trabajo nuevamente, esta vez acompañándolos de la discusión, de lo cual resultará la forma final del trabajo.
- 5° El profesor hace su apreciación.
- 6° Verificación del aprendizaje y asistencia especial a los alumnos con deficiencias de aprendizaje.



Nota: al aplicar el estudio dirigido en grupos, es conveniente recordar las siguientes recomendaciones:

- * Elaborar cuidadosamente las guías de trabajo a fin de que sean reales instrumentos de apoyo y dirección para los estudiantes.
- * Asistir permanentemente a los alumnos, para así asegurarse del desarrollo de las habilidades del trabajo intelectual.
- * Cautelar que el horario sea de sesiones seguidas, pues se requiere de 90 minutos interrumpidos de trabajo para aplicar esta técnica.
- * Cuidar que todos los alumnos participen y se responsabilicen de su trabajo.

7.2 SEMINARIO.

El seminario es el procedimiento didáctico que consiste en la investigación o el estudio de un tema en reuniones de trabajo debidamente planificadas. Es un grupo de trabajo verdaderamente activo, ya que los miembros no reciben las informaciones ya elaboradas, sino que investigan por sus propios medios en colaboración recíproca.



Los objetivos del seminario abarcan una serie de aspectos, entre los cuales son muy importantes los siguientes:

- * Desarrollar el sentimiento de comunidad intelectual entre los educandos.
- * Promover la sistematización de la información y reflexionar sobre ella.
- * Estimular el trabajo cuidadosamente planificado y compartido.

Un seminario puede funcionar con subgrupos, dedicándose cada uno de ellos al estudio de aspectos particulares de un mismo tema, o a temas diferentes de una misma asignatura.

¿Cómo se organiza un seminario?

Los pasos a seguir son los siguientes:

1. El docente presenta el tema de estudio y sus divisiones, o los temas, que por lo demás pueden ser acordados con los educandos. El esquema general del estudio es también presentando al curso o elaborado con él (objetivos y métodos de trabajo).
2. El curso se divide en tantos grupos como cuantos fueran los subtítulos del tema. Cada grupo escoge su parte de estudio, elige un coordinador y un relator (secretario, si lo desean) y se organiza libremente para trabajar.
3. Los grupos comienzan por revisar el tema en general para, a continuación, iniciarse en su parte. Empieza la indagación, la búsqueda de información, consulta a fuentes bibliográficas y documentos, entrevistas a expertos, realización de observaciones, experiencia, recolección, discusiones y redacción del informe.

El profesor, durante esta etapa, actúa como asesor de los grupos, orientándolos en los procesos de la investigación.

4. Cuando los grupos terminan su trabajo, el que ocupa un buen tiempo, se calendariza la presentación y discusión del tema de cada grupo.
5. Cada grupo, en el día fijado, hace la presentación de su trabajo de manera ordenada, detallada y documentada.
6. El docente, después de la presentación, hace sus apreciaciones, que pueden contener

objeciones y petición de aclaraciones.

7. En seguida, el curso participa, pidiendo aclaraciones, refutando argumentos, reforzando afirmaciones, en actitud de discusión.
8. Terminadas las presentaciones, el educador hace una apreciación general de los trabajos, para que el tema en estudio adquiera su forma definitiva y sea mejor estudiada por todos.
9. Se fija el día de la prueba de verificación del aprendizaje.

Nota: *es necesario recordar las siguientes recomendaciones:*

- * El éxito de esta técnica reside en la orientación permanente del profesor en el proceso de selección, recopilación y análisis de información, pues constituyen habilidades de gran importancia en la capacidad de estudiar autónomamente. El profesor es paseará entre los grupos para observar el proceso y responder preguntas.
- * Cuidar de que los grupos se constituyan por un genuino interés común en el tema, y que los miembros tengan un nivel semejante de información.
- * Las sesiones de seminario acostumbran durar de dos a tres horas, como máximo.
- * El profesor cuidará de no caer en el autoritarismo, pues eso inutilizará el trabajo de autoconfianza que esta técnica preconiza.
- * La técnica tendrá éxito, siempre y cuando los alumnos tengan la edad, la experiencia y la motivación necesarias para planificar la tarea y organizarse responsablemente.

7.3 TALLER.

El taller o «workshop» es una técnica en la cual, pequeños grupos de alumnos trabajan en el desarrollo de alguna habilidad, trabajo que implica el aprendizaje y la práctica de la misma. Para realizarla, se hace indispensable el uso de guías de tareas dirigidas.

A través de esta técnica, se pueden alcanzar los siguientes pro-



pósitos:

- * Estimular la capacidad para hacer algo en forma competente.
- * Desarrollar eficiencia a través de una práctica adecuada.
- * Volver al alumno autónomo en el área de la habilidad a desarrollar.
- * Tornar el aprendizaje más dinámico, gracias al «aprender haciendo».
- * Fomentar, a través del trabajo grupal, el espíritu cooperativo y de responsabilidad compartida.

¿Cómo podemos organizar un taller?

Las etapas a seguir son las siguientes:

1. El profesor presenta un tema o unidad, principalmente con finalidad motivadora y orientadora de la ejecución de tareas prácticas por parte de los educandos.
2. Se entrega a los estudiantes una guía de trabajo con indicaciones exactas de lo que es necesario hacer.

La tarea a realizar depende del objetivo o habilidad a desarrollar: manual o psicomotora, de planificación y organización, de manejo de información (adquisición, almacenamiento y comunicación), de análisis o síntesis, de tipo social (liderazgo, entrevista, cooperación), creatividad técnica, de la observación, de investigación, de laboratorio, profesionales y otras.

3. Los alumnos trabajan en la tarea, recibiendo constantemente retroalimentación del educador.
4. Una vez terminados los trabajos el producto, se lleva a cabo una discusión respecto a las tareas realizadas, principalmente, con referencia a las dudas surgidas en torno a las mismas y a los errores constatados.
5. Apreciación y evaluación de los trabajos por el profesor.

Estimado profesor, hemos estudiado tres técnicas de trabajo grupal: estudio dirigido, seminario y taller ¿Cuál de ellas se adapta más su labor diaria? Fundamente en las siguientes línea.

.....

.....

.....

7.4 RESOLUCION DE PROBLEMAS.

Es una manera de organizar la situación de aprendizaje, en la que el centro de la comunicación es un problema a resolver por parte de los alumnos. Esta técnica, para algunos es método, implica la organización del contenido del currículo en forma de problema, y así mismo requiere que los alumnos, durante el proceso de aprendizaje, apliquen los pasos del método científico o investigación para resolver el problema planteado.

Los propósitos fundamentales de la resolución de problemas son:

- * Fomentar la habilidad para pensar en forma organizada y sistemática.
- * Desarrollar las distintas capacidades requeridas por el método científico: formular problemas, enunciar hipótesis, analizar información a la luz de la hipótesis, elaborar conclusiones, etc.
- * Promover la actitud científica: cuestionamiento, tolerancia, curiosidad, objetividad, flexibilidad intelectual, etc.
- * Aplicar las etapas de la técnica, a la resolución de problemas de la vida diaria.

El siguiente esquema, señala la forma de aplicación de la técnica:

- * Definición y delimitación del problema.
- * Recopilación, clasificación y crítica de datos.
- * Formulación de hipótesis.
- * Verificación de la hipótesis escogida.
- * Conclusiones.

Importante: a continuación, se detalla los pasos a seguir para la resolución de problemas:

1. Problema. El profesor propone un «problema desafiante», cuya solución estará en manos de los distintos grupos que se conformarán en el curso.
2. Grupalmente, los estudiantes proponen hipótesis, como resultado de una revisión de la bibliografía pertinente y de reuniones de discusión. El docente las revisa y en caso de ser satisfactorias, los estudiantes prosiguen su trabajo; en cambio, si no son adecuadas, los grupos deben buscar otras alternativas.
3. Las hipótesis son analizadas para derivar las consecuencias, las cuales serán sometidas a verificación.
4. Las pruebas o constataciones que comprueben o no las hipótesis, llevarán a formular la solución al problema, la cual será presentada al curso. Las soluciones de los distintos grupos serán discutidas por todos. Pueden ser seleccionadas las que se juzguen mejores.
5. El profesor hará una apreciación sobre las soluciones seleccionadas, resaltando lo interesante y creativo de ellas.

Los proyectos o las soluciones fundamentadas pueden ser objeto de evaluación grupal.

7.5 PROYECTOS.

La técnica de proyectos consiste en realizar grupalmente algo concreto. Proyecto, es una actividad que se desarrolla frente a una situación problemática concreta, real y que busca soluciones prácticas. Así, el proyecto lidia más con cosas y no tanto con ideas, como es el caso de la técnica de resolución de problemas.



Un proyecto, para dar buenos frutos, es preciso que los alumnos mismos lo ejecuten, con la asistencia del profesor. Es claro que la asistencia debe ir siendo retirada de a poco, hasta llegar los estudiantes a realizar todo un proyecto por cuenta propia.

Los principales propósitos de la técnica de proyectos son los siguientes:

- * Dar oportunidad a los estudiantes de comprobar las ideas por medio de la aplicación de las mismas.
- * Estimular la iniciativa, la autoconfianza y el sentido de responsabilidad.
- * Promover las habilidades propias de la elaboración y ejecución de proyectos formular objetivos definidos y prácticos, proponer metodologías coherentes, operacionalizar las tareas de ejecución, evaluar resultados, etc.

Los proyectos pueden ser muy variados y referidos a todas las asignaturas o áreas de estudio del currículo.

Importante:

Los proyectos los podemos clasificar en:

- * **Proyectos de tipo constructivo:** El propósito es realizar algo concreto, que atienda alguna necesidad del medio. Ejemplo: construir una estación meteorológica en el colegio.
- * **Proyecto de tipo estético:** El propósito es realizar algo que provoque satisfacción estética, como es el caso de algo relacionado con la música, pintura, decoración,

modelaje, etc. Ejemplo: montar una exposición.

- * **Proyecto de aprendizaje:** El propósito es llevar a los educandos a adquirir conocimientos y habilidades. Ejemplo: disposición ecológica de la basura del colegio.
- * **Proyectos de tipo social:** El propósito es realizar algo que revierta en beneficio comunitario, de carácter asistencial. Ejemplo: campaña contra los incendios de la temporada de invierno.
- * **Proyecto de recreación:** El propósito es realizar algo que dé posibilidades de ocupar sana y educativamente el tiempo libre. Ejemplo: programa de conmemoraciones, fiestas, visitas, excursiones, etc.

La técnica de proyectos puede realizarse en grupos pequeños o con todo el grupo curso.

¿Cómo se estructura un proyecto?

La técnica puede desarrollarse, en sus líneas generales, de la siguiente manera:

1. Selección y elaboración de un proyecto, por el profesor y los educandos o solamente por estos últimos (de acuerdo a nivel de maduración y de experiencia de los alumnos).
2. Planificación de todas las etapas y detalles del proyecto.
3. Implementación de los recursos necesarios para la ejecución del proyecto, en sus etapas y tareas.
4. Realización del proyecto.
5. Terminada la ejecución, presentación del proyecto frente al curso para su discusión.
6. Apreciación del profesor.
7. En caso que sea conveniente, exposición del proyecto al público.

7.6 LABORATORIO.



La técnica de laboratorio es un modo de enseñanza que tiene como propósito presentar una situación que pone al alumno en contacto con objetos o fenómenos reales o simulados, y en la cual los estudiantes trabajan grupalmente para llevar a cabo los procesos científicos: verificar hipótesis, interpretar datos, diseñar experimentos, etc.

Al analizar las actividades científicas de laboratorio, los alumnos actúan como verdaderos científicos, razón por la cual ellas son tan motivadoras y facilitadoras del aprendizaje. El ambiente en el que se desarrollan las experiencias de laboratorio favorece que se adquieran y manifiesten las actitudes científicas.

La técnica de laboratorio permite alcanzar los siguientes propósitos:

- * Promover el aprendizaje de hechos, conceptos y principios científicos.
- * Favorecer la adquisición de las habilidades del quehacer científico: observar, formular hipótesis, interpretar y comunicar datos, extraer conclusiones, etc.
- * Desarrollar destrezas en relación al manejo de aparatos e instrumentos.
- * Estimular la adquisición de actitudes científicas: objetividad, flexibilidad, humildad, crítica, tolerancia, etc.

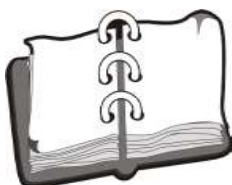
Analícemos como se efectúa la práctica del trabajo de laboratorio:

El trabajo de laboratorio da origen a diferentes modalidades de trabajo, dependiendo del nivel de madurez y de experiencia de los alumnos:

- * Comunicación Directa. El profesor hace la demostración y los alumnos sólo observan y toman notas.
- * Comunicación Interactiva. El educando recibe hojas de instrucciones que orientan la ejecución de las actividades, pero la interpretación es guiada por el docente a través de la técnica de la interrogación.

- * Comunicación Individual: Los alumnos con reales aptitudes para el trabajo científico, ejecutan trabajos individuales, supervisados por el profesor.
- * Comunicación Grupal centrada en la tarea. Los estudiantes trabajan en grupo, con guías, pudiendo existir una exposición teórica previa, o bien, no existir y constituir parte del trabajo de los estudiantes el buscar, en bibliografía sugerida, la interpretación de las experiencias realizadas.
- * Comunicación Grupal. Los estudiantes conforman grupos para enfrentar distintos momentos del trabajo de laboratorio, por ejemplo, para interpretar los datos o para extraer conclusiones.

Para pasar de un plan de trabajo de laboratorio bien diseñado a una lección exitosa, depende, en gran medida de la manera en que el docente organiza, prepara las instalaciones del laboratorio y del modo en que guía a los alumnos mientras éstos trabajan.



Atención: Para organizar y planificar las actividades de laboratorio se proponen las siguientes recomendaciones:

- * Decida qué es lo que específicamente desea que sus alumnos aprendan en la actividad de laboratorio: conceptos, principios, procesos, etc.
- * Seleccione el método mediante el cual presentará, orientará y estructurará su actividad de laboratorio.
- * Decida si debe preparar o no una guía de laboratorio para que la utilicen los alumnos (depende de la edad, objetivos, contenido, etc).
- * Elabore los detalles de distribución y recolección del equipo y material a usar. Por lo general, es más deseable y mucho más seguro que los alumnos permanezcan en sus respectivos puestos de trabajo (mesas de laboratorio o pupitres agrupados, si se trabaja en la sala de clases), y llevarles los materiales, en vez de hacer que los educandos se desplacen hacia donde están aquéllos; o peor aun, que los transporten.
- * Realice personalmente la actividad de laboratorio antes de presentarla a sus estudiantes. Al hacerlo, se familiarizará con las técnicas y sus dificultades, y sabrá cómo orientar a los

alumnos a superarlas.

- * Evite pérdidas de tiempo, montando el equipo con antelación.
- * Recuerde los peligros de este tipo de trabajo: no use sustancias químicas tóxicas, sustituya cuando pueda plástico por vidrio, mantenga a mano el extinguidor, no use el sistema eléctrico domiciliario, use pilas o radiador.

La realización de las actividades de laboratorio puede terminar en el caos y la frustración, a menos que las operaciones se realicen en forma cuidadosa. Es imposible planear de antemano todas las eventualidades que pueden ocurrir durante el trabajo. Sin embargo, las observaciones siguientes, resumen las consideraciones mínimas que hay que tomar en cuenta al aplicar los planes de actividades de laboratorio.

- * Ayude a los alumnos a comprender los propósitos de la actividad de laboratorio.
- * Controle si comprenden los procedimientos que deben seguir. Escriba en la pizarra los pasos que seguirán, si bien es cierto se debe dar cierta flexibilidad para permitir la creatividad.
- * Indique las medidas de seguridad antes de comenzar cualquier trabajo. Insista en el carácter serio del trabajo de laboratorio, no permita juegos ni bromas durante la sesión.
- * Circule por el laboratorio o sala de clase durante toda la actividad, para ayudar, reorientar, responder a preguntas, prevenir o corregir problemas de disciplina, mostrar o demostrar, pero también para prevenir accidentes.
- * Al concluir la actividad debe llevar a cabo una discusión para aclarar las observaciones realizadas por los alumnos durante aquélla.

El siguiente esquema general resultará útil para planificar una lección de laboratorio:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">* Formulación del problema a investigar. Decida qué conceptos y/o principios quiere enseñar y formule el problema relacionado en forma de pregunta.* Materiales necesarios. Hacer listado.* Actividades. Diseñelas de manera que los alumnos se vean inducidos a pensar, re- |
|--|

flexionar. Redacte las instrucciones en una guía (si los alumnos saben leer). Intercale preguntas donde sea necesario. Pida que registren lo que observen y que interpreten los datos que reúnan.

- * Redacte las preguntas que introducirán a la actividad y las que final promoverán la discusión de resultados.

Profesor, ¿es factible implementar actividades de laboratorio en su área educativa?

7.7 ESTUDIO DE CASOS.

Esta técnica consiste en el análisis minucioso y objetivo de una situación real (que ya fue investigada) o hipotética (creada por el profesor). El caso relatado permite el análisis amplio y el intercambio de idea.



El estudio de casos permite alcanzar propósitos tales como:

- * Aplicar los conocimientos teóricos en situaciones reales.
- * Desarrollar la capacidad de analizar críticamente situaciones reales.
- * Favorecer la capacidad de diagnóstico y la detección de los puntos clave en una determinada situación.

- Aplicación.

La técnica de análisis de casos, tiene innumerables aplicaciones en el aula. Si el profesor debe plantear como «casos» los diferentes temas a sus alumnos, esta técnica puede usarse en clase tanto para el aprendizaje de la Matemática como para el aprendizaje de las Ciencias Sociales o de las Ciencias Naturales. No es complicado presentar como «caso» un determinado episodio histórico, una investigación científica o una demostración de geometría, por no hablar de la resolución de problemas de Matemáticas o de Física (¿qué son los problemas sino casos?). Simplemente, se requiere que el docente tenga imaginación y sienta

interés por su trabajo.

En otro orden de cosas, cuando se trata de discutir en la clase de Orientación, problemas de convivencia, de relaciones interpersonales o grupales o de disciplina, etc., resulta también muy positivo convertir el conflicto en «caso», a fin de que todo el curso colabore en su resolución.

Las etapas de la técnica son las siguientes:

1. El profesor propone al curso, basándose en materia ya estudiada, una situación real o ficticia, por escrito, oralmente, o bien a través de una película o video. Explica los objetivos y el funcionamiento de la técnica.
2. Los grupos o el grupo-curso estudian el caso, pudiendo consultar las fuentes que deseen. Discuten espontáneamente los diversos aspectos de enfoque del problema en estudio.
3. Las soluciones, apreciaciones o críticas de los distintos grupos son presentadas al curso y discutidas para seleccionar la o las más válidas.
4. A continuación, es presentada por el profesor la solución, apreciación o crítica que el caso en estudio ya hubiera recibido, para la debida verificación. Es preciso prevenir al curso, que no siempre se llega a una solución convincente y aun a una solución única, aceptada por todos, con el fin de evitar frustraciones en los participantes de la apreciación del caso.
5. Se promueve la discusión al cotejar la solución o soluciones de los alumnos con la solución ya dada al caso. El profesor, durante todo el trabajo, evitará dar siempre su propia opinión.

7.8 JUEGOS, SIMULACIONES Y EJERCICIOS.

Existe una gran variedad de juegos didácticos que son actividades que se desarrollan en cooperación y/o competición otras personas, hacia un objetivo preestablecido, con una serie de normas previamente aceptadas que incluyen procedimientos de evaluación y de constatación de que aquél ha sido alcanzado.

Una simulación, es una representación de la realidad que puede ser abstracta, simplifi-

cada o acelerada.

Existe, también, el juego simulación, que combina aspectos del juego como cooperación/competición, reglas y jugadores con los de la simulación que incluyen aspectos críticos de la realidad.

Puesto que juegos y simulaciones se utilizan mucho en educación, a menudo se les denomina «ejercicios», sobre todo cuando es difícil decidir si se trata de unos o de otros y cuando el propósito, más que lúdico (que es la idea que le pasa por la cabeza a la mayoría de las personas al oír la palabra «juego»), es de aprendizaje.

Los juegos, simulaciones y ejercicios cubren los siguientes propósitos:

- * Facilitar las relaciones entre alumnos y profesores.
- * Fomentar el aprendizaje, «teñidos» emocionalmente.
- * Desarrollar habilidades sociales al distender la formalidad en el aprendizaje.
- * Favorecer el aprendizaje intelectual al sacarlo del esquema tradicional.
- * Permitir la evaluación de los conocimientos adquiridos.



Estas actividades tienen en común el hacer que los alumnos actúen y analicen los problemas y tomen las decisiones de una manera más personal, involucrándolos de tal manera que pueden integrar más fácilmente lo aprendido en su sistema de valores y de creencias, e incluso en su manera de actuar.

La aplicación de juegos, simulaciones y ejercicios, se desarrolla fundamentalmente en tres momentos:

1º. El de la selección de la tarea que el docente va a proponerles realizar de acuerdo a los propósitos que persigue. Casi siempre deberá adaptar el material a las circunstancias y a las personas concretas, a veces, incluso, deberá crearlo.

2º. La observación atenta del comportamiento de los miembros del grupo mientras llevan a

cabo la actividad, de acuerdo con sus objetivos.

- 3º. Facilitación, una vez acabado el ejercicio, del análisis de la conducta del grupo durante su relación. De hecho, esta fase es la más importante desde el punto de vista educativo, ya que los aprendizajes se realizan a partir de la reflexión sobre la acción. Se les preguntará cómo se sienten una vez terminada la actividad, cómo se sentían durante la realización de la misma, qué aprendieron de ellos mismos, de los demás, de los grupos, etc.

¿Qué juegos podemos utilizar?

Alguno de los juego más conocidos son: el puzzle (ordenar información repartida en tarjetas), equipos de estudiantes divisiones de éxito (grupos compiten respondiendo preguntas que dan puntaje);bingo (cartones con respuestas y profesor lee preguntas), dominó (tarjetas con términos claves cuya relación se pide), juego de tarjetas (tarjetas con preguntas que se responden en grupo y dan puntaje).

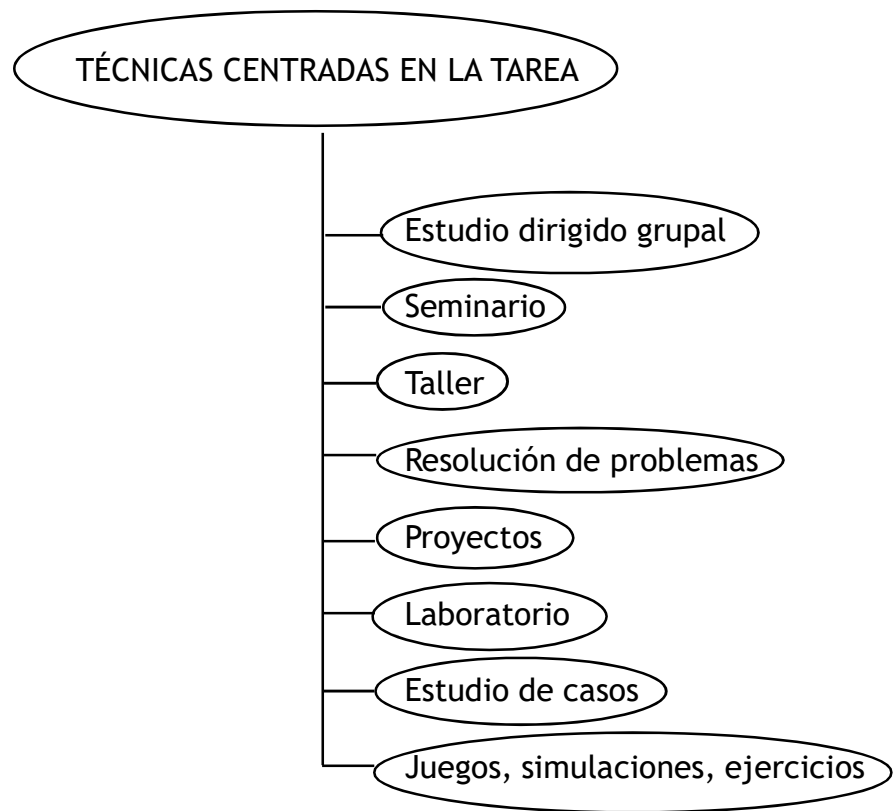
La simulación se puede usar en diferentes asignaturas, así, son ejemplo, el aplicar diferentes principios de la física o mecánica en juguetes; el medir y calcular superficies, perímetro, volúmenes, en muebles en miniatura, maquetas: el representar fenómenos naturales en mesas de arena; el simular etapas de un proceso en figuras secuenciadas, etc.

TALLER N° 7

1. Explique en qué consiste la comunicación centrada en la tarea.
2. Señale qué factores debe considerar el profesor antes de aplicar este tipo de comunicación.
3. Caracterice el estudio dirigido grupal.
4. Compare los objetivos del estudio dirigido grupal y del seminario.
5. Elabore una guía de estudio dirigido grupal para un tema dado.
6. Describa los propósitos del taller que usted podría hacer suyos, en un tema a su elección.
7. Indique las etapas de la resolución de problemas.
8. Seleccione un problema que sea susceptible de trabajar con sus alumnos y planifique las etapas de su investigación.
9. Enumere los tipos de proyectos que pueden realizarse con alumnos.
10. Sugiera temas para los tipos de proyectos que pudieran ser realizados por alumnos de su especialidad, área o nivel.
11. Describa las características de la técnica de laboratorio.
12. Señale las modalidades de trabajo a que dan lugar las actividades de laboratorio.
13. Establezca las características de la técnica de estudio de casos.
14. Plantee un tema de su competencia como caso a ser analizado por los estudiantes, con los conocimientos teóricos necesarios.
15. Indique los objetivos de los juegos, simulaciones y ejercicios que usted podría tratar de conseguir.

16. Elija un tema adecuado y elabore un juego de tarjetas (preguntas y puntajes).
17. Proponga una simulación para un tema a su elección.
18. Elabore un cuadro comparativo, ubicando en sentido vertical las técnicas y en el horizontal: objeto de la tarea (problema/caso/ejercicio/tema/actividad/planificación/guía/producto) y nivel del conocimiento (preferentemente teórico/práctico).

SÍNTESIS ESQUEMÁTICA UNIDAD VII



GLOSARIO DE TÉRMINOS

Actitudes	: Tipos de aprendizajes, que constituyen un estado interno adquirido, que ejerce influencia sobre la elección de una acción personal, ellos están ceñidos de aspectos éticos y valóricos.
Apuntes	: Notas escritas que la persona toma de aquel que expone un determinado tema.
Cibernética	: Estudio de los procesos de control y comunicación en animales y máquinas.
Comunicación diádica o interpersonal	: Sostenida entre dos personas.
Comunicación intrapersonal	: La que sostiene una persona consigo misma.
Didáctica	: Ciencia que se ocupa de las técnicas de enseñanza.
Elucidación	: Sinónimo de explicación, aclaración «dilucidar» un problema.
Enfoque de aprendizaje	: Es un constructo teórico, que alude a un proceso dinámico y complejo y se vincula con la forma de aprender.
Estrategias cognoscitivas	: Son aquellas capacidades que permiten al estudiante hacer uso de sus procesos de aprendizaje, como lo son la atención, percepción, codificación, decodificación, transferencia, retroalimentación.
Estrategias	: Plan detallado para alcanzar una meta o resultado.
Estudiar	: Actividad mental que expresa un deseo de superación permanente, requiere de métodos, técnicas y hábitos, que puedan aprenderse y suponer tiempo y esfuerzo personal.

Fichas	:	Instrumento para realizar y organizar un trabajo o estudio.
Guías de aprendizajes	:	Textos diseñados con el fin de facilitar la relación de un proceso de aprendizaje autónomo, centrado en el alumno, quien participa activamente en la construcción social de los conocimientos.
Habilidades intelectuales	:	Tipo de aprendizaje que permite al individuo interactuar con el medio a través de discriminación, conceptos, reglas, desarrollo de creatividad y resolución de problemas.
Informe	:	Escrito que posee una determinada extensión y que analiza unos hechos que deberían ser valorados.
Mapas conceptuales	:	Representan las relaciones significativas entre conceptos en forma de proporciones.
Método	:	Conjunto de operaciones ordenadas con que se pretende obtener un resultado.
Monografía	:	Trabajo de investigación escueta sobre un determinado tema.
Resumen	:	Consiste en reducir un texto de forma tal, que en él se incluyen las ideas más importantes del tema, sin limitarse a una numeración de ellas.
Voluntad	:	Es un poder interno que se sitúa en el centro de la personalidad del hombre.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel D., Novak J. y Herresian H. Psicología Educativa: Un punto de Vista Cognoscitivo. Trillas, México, 1983.

Block, J. Cómo aprender para lograr el dominio de lo aprendido. El Ateneo B.A., 1975.

Cligton B., Ch. Estrategias Cognitivas o Afectivas del Aprendizaje. Propana Regional de Desarrollo Educativo. Cienes-Santiago, Chile, 1987.

Cligton, Ch. Variables Afectivas en el Aprendizaje. Programa Regional de Desarrollo Educativo. Cienes-Santiago, Chile, 1987.

Entwistle, N. La Comprensión del Aprendizaje en el aula. Barcelona, Paidós, 1988.

Gardner, Howard. Inteligencias Múltiples. Basic Books, 1993.

Lasterra, J. Estrategias para estudiar. Madrid, Alhambra, 1989.

Lozano, M. Investigación de Hábitos de Estudio. P.U.C. 1965. Seminario para optar título. Facultad de Educación.

Maenes, M. Cómo Estudiar para Aprender. Buenos Aires, Paidós, 1977.

Menin, O. El Recurso de Aprender a Estudiar. Revista Lectura y Vida N° 3, 1983.

Nisbet, J. y Shucksmith, J. Estrategias de Aprendizaje. Madrid, Santillana, 1987.

Novak, J. y Gowin, B. Aprendiendo a Aprender. Barcelona, Martínez Roca, 1988.

Parsons, Ch. Cómo Estudiar con Eficacia. Buenos Alres, Cincel, Kapeluz, 1981.

Selmes, L. La Mejora de las Habilidades para el Estudio. Barcelona, Paidós, 1988.

Tonance, P. y Mijers. E. La Enseñanza Creativa. Educación Abierta. Santillana, 1979.

Zeidán, Elizabeth. Estrategias para enseñar a aprender y a estudiar. Iridec, 1999.