

MATERIAL AUTOINSTRUCCIONAL

**“COMPENDIO DE TÉCNICAS GRUPALES
PARA EL TRABAJO ESCOLAR CON
ADOLESCENTES”**

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	. . . . .	1
INTRODUCCIÓN	. . . . .	2
1 LAS TÉCNICAS Y DINÁMICAS DE GRUPO	. . . . .
1.1 Conceptualización y características.	. . . . .	3
1.2 ¿Cómo seleccionar la técnica adecuada?	. . . . .	5
1.3 Estrategias de enseñanza.	. . . . .	10
2. EL ALUMNO EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA	. . . . .
2.1. Perfil del bachiller.	. . . . .	30
2.2. Competencias del alumno.	. . . . .	32
2.3. Las relaciones interpersonales.	. . . . .	37
3. CLASIFICACIÓN Y USO DE TÉCNICAS GRUPALES.	. . . . .
3.1. La motivación y las técnicas individuales y grupales.	. . . . .	40
3.2. Técnicas individuales y grupales.	. . . . .	55
3.3. Técnicas didácticas.	. . . . .	58
BIBLIOGRAFÍA.	. . . . .	68

PRESENTACIÓN

La política educativa actual señala en el Programa de Desarrollo Educativo 2001-2006, como línea de acción, el “establecer programas de formación y actualización de profesores de la educación media superior que incorpore en sus contenidos los avances de las humanidades, la ciencia, la tecnología y las innovaciones pedagógicas y didácticas de la enseñanza fundamentada en el aprendizaje y de la formación basada en competencias laborales”.

En este sentido, la Dirección General del Bachillerato, diseña acciones de formación y actualización docente, considerando que estas son factores determinantes para alcanzar la calidad educativa y son parte de los esfuerzos del sector educativo para promover y fortalecer la preparación académica de los profesores de este nivel.

Por lo anterior, la Dirección de Coordinación Académica constituye el Programa de Actualización de Académicos, mismo que promueve acciones en materia de actualización pedagógica, disciplinaria y de desarrollo institucional en los subsistemas coordinados.

Este Programa se instrumenta a través de diversas modalidades (presencial, a distancia y autoinstruccional); ésta última, brinda al usuario la oportunidad de ser autónomo en un proceso de aprendizaje, así como organizar sus propios tiempos de estudio.

Como parte de esta modalidad autoinstruccional, la Dirección General del Bachillerato, a través de la Dirección de Coordinación Académica, diseñó y difundió en los subsistemas coordinados un documento autoinstruccional denominado “*Inducción para Docentes de Nuevo Ingreso al Bachillerato General*”, en el que se da un panorama general de la estructura del sistema educativo nacional, la educación media superior, antecedentes, marco normativo, líneas de Orientación Curricular y ejercicios didácticos.

Con el propósito de continuar promoviendo y fortaleciendo esta modalidad autoinstruccional para docentes de nuevo ingreso, se estructuró este material titulado “**Compendio de Técnicas grupales para el trabajo escolar con adolescentes**”, que se presenta en este sitio web para facilitar su uso y establecer una dinámica de aprendizaje interactiva con los medios tecnológicos. Así mismo, como parte de la evaluación de este material, en cuanto a contenidos y presentación, se anexa un cuestionario de opinión y un apartado de bibliografía.

A través de esta modalidad autoinstruccional para la formación y actualización de docentes, se promueve el uso de las herramientas básicas para el desempeño exitoso de las funciones docentes y el desarrollo de sus competencias, con el fin de lograr avances significativos y de calidad en el bachillerato general.

INTRODUCCIÓN

Es un gran reto para un profesionista el incorporarse a la práctica docente y más aún en el nivel medio superior, ya que esto implica el trabajar con adolescentes; realmente esto significa compromiso y responsabilidad, por lo que el docente requiere tener un conocimiento global sobre el desarrollo biopsicosocial del adolescente, además de dominar los contenidos propios de la asignatura, así como los aspectos didácticos para impartirla.

En este sentido, es deber de toda institución educativa el promover acciones de formación y actualización docente para proporcionar, a través de cursos en diversas modalidades y/o materiales didácticos, los elementos teórico-metodológicos que permitan al docente crear en el aula un ambiente de confianza, de entusiasmo, de conocimientos y de creatividad, a favor de la formación integral de los jóvenes bachilleres.

Cabe señalar que en el bachillerato general los docentes son considerados como agentes de cambio, desarrollo y progreso; es por esto que la Dirección General del Bachillerato diseña este Compendio de Técnicas Grupales, el cual tiene los siguientes propósitos: clasificar y reconocer una serie de técnicas y dinámicas que facilitan el trabajo escolar con adolescentes; conocer y hacer un análisis sobre el fenómeno grupal; planear el trabajo académico y determinar la dinámica en el grupo para intervenir en los problemas de aprendizaje de los alumnos; el alcanzar estos propósitos permitirá a los docentes enfrentar el reto de la tarea educativa en el bachillerato general, con calidad y calidez en el trato a los alumnos.

Por lo anterior, el contenido del Compendio está encaminado a comprender la forma en como se constituye un grupo, los factores que intervienen en los procesos grupales y la importancia de las técnicas grupales para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el bachillerato general.

1. LAS TÉCNICAS Y DINÁMICAS DE GRUPO.

1.1 Conceptualización y características.

Las **técnicas grupales** son un conjunto de medios y procedimientos, que aplicados en una situación de grupo, sirven para lograr un doble objetivo: productividad y gratificación grupal. Dicho en otros términos, el uso de técnicas grupales sirve para facilitar y estimular la acción del grupo en cuanto al conjunto de personas (lograr gratificación) y para que el grupo alcance de los objetivos y las metas que se han propuesto de la manera más eficaz posible (lograr productividad grupal). En este sentido la técnica grupal es la herramienta que permite solucionar problemas que se presentan en el interior del mismo.

Las técnicas son muchas y variadas y es necesario realizar una selección previa a su utilización; las técnicas no operan por sí mismas, todo depende, en gran medida, de su uso adecuado y oportuno.

Por otra parte, es necesario mencionar que un grupo es un conjunto de personas que interactúan entre sí en un contexto determinado. Este proceso de interacción se da en los grupos humanos a través de la comunicación. Por lo tanto, para que puedan utilizarse las técnicas grupales es necesario contar, como mínimo, con una situación o realidad de grupo caracterizada por la existencia de un proceso de comunicación en el marco de un espacio y un tiempo determinados y con un objetivo definido, ya que para que exista un grupo, no solo basta la comunicación y la interacción en un contexto, es necesaria la presencia de un objetivo común que establezca en el grupo la direccionalidad de sus acciones.

El término **dinámica de grupos** tiene diferentes alcances y significados, sin embargo, todos ellos tienen elementos comunes. De una manera simple y práctica y como punto de referencia, la dinámica de grupos consiste en las interacciones y procesos que se generan en el interior del grupo como consecuencia de su existencia.

La dinámica de grupos se considera como una disciplina moderna dentro del campo de la Psicología Social que se ocupa del estudio de la conducta de los grupos como un todo, y de las variaciones de la conducta individual de sus miembros como tales; de las relaciones entre los grupos; de formular leyes o principios y de derivar técnicas que aumenten la eficacia de los grupos.

La teoría de la estructura o Gestalt es el fundamento de la dinámica de grupos, basada en el concepto básico de teoría del campo de la conducta del grupo. Este campo consiste en un número de fuerzas o variables que afectan la conducta del grupo. La dirección, sentido y velocidad de movimiento del grupo". Siguiendo esta concepción estructuralista, la dinámica de grupo como disciplina, estudia las fuerzas que afectan la conducta del grupo, comenzando por analizar la situación grupal como un todo con forma propia (Gestalt). Del conocimiento y comprensión

de ese todo, de esa estructura (campo), surgirá luego el conocimiento y la comprensión de cada uno de los aspectos particulares de la vida del grupo y de sus componentes.

El fundamento estructuralista del estudio de los pequeños grupos es planteado por Kart Lewin, iniciador de la dinámica de grupo en la década de los treinta. La teoría de Lewin puede resumirse en los siguientes puntos centrales:

- El grupo no es una suma de miembros, es una estructura que emerge de la interacción de los individuos y que induce ella misma cambios en los individuos.
- La interacción psicosocial esta en la base de la evolución de los grupos y de sus movimientos; dicho de otro modo, entre los individuos que forman el grupo se producen múltiples fenómenos (atracción, repulsión, tensión, compulsión, etc.).
- La evolución dinámica del grupo resulta ser el “lugar” de las interacciones, como un verdadero “campo de fuerza social”.

En síntesis, la teoría de la dinámica de grupos es una rama de la psicología social, cuyo objeto de estudio son los grupos humanos y los procesos que se generan como consecuencia de su existencia.



1.2 ¿Cómo seleccionar la técnica adecuada?

EL AMBIENTE.

Gibb Jack R., Manual de dinámica de grupos, editorial Lumen Humanitas, Argentina 17ª edición, 1996.

Una de las formas más simples y más efectivas de empezar a mejorar la actividad de un grupo consiste en mejorar la situación física en la cual se reúne. Cualquier grupo puede convencerse de la importancia que tiene el ambiente físico, introduciendo algunos cambios de menor cuantía en la ubicación de los asientos y en la forma de vestir, con el objeto de reducir el carácter formal del ambiente. Por lo general, esto ejerce un efecto inmediato sobre la actividad del grupo. Con ello no se quiere significar que el ambiente físico pueda compensar los efectos de una estructura de poder no-democrática en un grupo. En tal caso, o sea cuando el grupo tenga un "liderazgo fuerte", sean cuales fueren los cambios no podrá llegar a actuar por participación.

Los grupos tienen naturalmente una marcada sensibilidad para detectar motivos encubiertos en los líderes, y reaccionar con vehemencia contra tentativas de encubrir métodos autocráticos mediante una demostración de espontaneidad y recurriendo a formas y apariencias de un ambiente más liberal. En cambio, si los miembros del grupo o los líderes designados tratan sinceramente de mejorar el grupo, ciertos cambios en la conformación física del ambiente ayudarán en gran medida. Ejemplo, la distribución de las sillas en el aula, pizarrón, escritorio, etc.

El ambiente físico es óptimo cuando es un producto derivado del ambiente psicológico, o sea, cuando los móviles y los sentimientos de los miembros del grupo han cambiado. Si los miembros sienten afecto entre sí, si se encuentran cómodos y proceden con espontaneidad y cooperación, tenderán a formar grupos rígidos y a proceder de una manera favorable a la acción de grupo productiva. Una de las formas más rápidas como una persona ajena puede apreciar la participación en un grupo nuevo, consiste en observar donde está ubicado el líder. Cuando se trata de establecer un ambiente físico efectivo para el grupo, es importante recordar que aquél debe estar de acuerdo con la finalidad. Si ésta es mero entretenimiento o placer, el ambiente debe ser en todo lo posible conducente al esparcimiento, la animación y la cordialidad. Si la finalidad es la resolución de problemas, es evidente que todo cuanto rodea a la reunión haya de contribuir a la efectividad de tal resolución. Una vez que el grupo ha determinado sus objetivos y sus necesidades, conviene proceder a las mejoras comenzando por los factores físicos inherentes a la situación. Los cambios físicos simples hallan poca oposición por parte de los miembros del grupo, y pueden contribuir en gran medida a la efectividad de éste. En un grupo adiestrado en la acción por participación, el problema de la disposición física del local se solucionará solo. Asimismo, los factores físicos no aparecerán como tan importantes en un grupo de esta índole; pues cuando sus miembros comiencen a advertirlos harán todo cuanto sea necesario para que ellos contribuyan a la efectividad del grupo.

En los grupos es conveniente que haya:

El sentimiento de igualdad y la reducción de la intimidación. Hay muchas maneras de contribuir a dar la sensación de igualdad, por ejemplo, la distribución de las sillas, la utilización de nombres de pila, el presidente, líder o huéspedes de la organización importantes que ocupan una posición destacada, serán ubicados en medio del grupo sin asientos de honor especiales, ni nada que los distinga.

La informalidad y el clima permisivo. Debe insistirse en la falta de formalidad, tanto para lograr comodidad como para obtener una buena resolución de problemas. Claro que, los excesos, pueden tender a desviar la atención de los miembros del grupo hacia trivialidades. Los miembros de un grupo, deben tener la sensación de que trabajar en grupo es agradables. Si los objetivos son realistas, el ambiente físico, cómodo y acogedor, y las personas se tratan de una manera cordial, el grupo tendrá placer en hablar sobre un tema de su *propia elección*. En tales condiciones desaparecen los problemas de motivación. Cuando se oye decir a un líder que su problema es la asistencia a las reuniones, se tiene un indicio acerca del grado de realismo con el que se han determinado los objetivos.

La *disposición* de los asientos es de por sí un problema importante. Por principio, los miembros del grupo deben estar sentados de tal manera que todos puedan ver fácilmente, sin esfuerzo, los rostros de los demás. Alguna forma de disposición circular resultará conveniente. Un contacto visual máximo hará la discusión más personal, cordial y amistosa.

Tamaño del grupo. Existen dos consideraciones de importancia al respecto del tamaño del grupo. Por una parte es evidente que el grupo de trabajo tiene que ser lo suficientemente reducido como para permitir a cada uno de sus miembros participar verbalmente en las actividades del grupo. Es igualmente importante que el grupo sea lo suficientemente grande como para: a) abarcar todas las habilidades que son necesarias para trabajar en grupo; y b) ofrecer una amplia variedad de bases de experiencia, de manera que se cuente con un óptimo cuadro de referencia para la consideración de los problemas a cuyas solución se halla abocado el grupo.

Thelen dice que: “para cada problema del aprendizaje, se debe subdividir la clase en grupos de la menor dimensión posible, en los que estén representadas, en el nivel de trabajo, todas las habilidades de socialización y realización requeridas por el grupo para resolver el problema”. Corresponde a los miembros del grupo adquirir habilidades cada vez mayores para determinar empíricamente la dimensión más conveniente para los diversos objetivos de su grupo.

Características físicas del lugar de reunión. Las dimensiones y las características del lugar revisten importancia, pues el ambiente debe contribuir a la rigidez y a la concentración en el problema. Lo más conveniente es un aula, salón o local cuyas dimensiones concuerden con la dimensión del grupo. Si es demasiado grande parecerá que genera la sensación de “grano de arena en el desierto”, y contribuye

en gran medida a reducir la participación. Por otro lado, si es demasiado chico el local, aula o salón, la sensación es de “lata de sardina” y tampoco favorece las interacciones y tiende a obligar a los miembros del grupo a concentrarse en problemas de comodidad física en lugar de hacerlo en los problemas de la discusión o ejercicio que se esté realizando.

Entre los factores que son muy importantes de considerar y quedan de reflexión para considerarlos de acuerdo a los grupos y las circunstancias, y estos son: luz o iluminación; ventilación o calefacción en su caso y material con que están hechas las sillas o pupitres de los alumnos.

El ambiente de una “sesión de trabajo”. En una sesión de trabajo o clase, el grupo debe hacer todo cuanto esté a su alcance para crear un ambiente propicio a la resolución de problemas. Entre los aspectos que como profesores hay que considerar para que esto suceda y el grupo no se distraiga y tome conciencia de la importancia que tienen sus clases, están: la manera en como se disponen los lugares de los alumnos para sentarse, es importante notar que no se hagan subgrupos de los grupos que de por sí ya existen en cualquier grupo escolar; es importante que el profesor mantenga los distintos tonos de voz que requiere la clase, la utilización de los materiales de apoyo, deberá ser precisa y sin confusiones; el control de la participación de los alumnos, por parte del profesor debe ser clara, no permitirá que se propicie el dialogo o las discusiones sin objetivo que solo tratan de dispersar y distraer a los demás; deberá prevalecer el respeto a las ideas y opiniones de los demás y es conveniente que si se trata de tomar decisiones, haya un monitor que hará las veces de secretario para tomar notas de lo acordado.

Los buenos miembros del grupo son creadores, activos y productivos. Producen pensamientos mientras escuchan. Los buenos miembros de un grupo reaccionan con los otros miembros, obteniendo ayuda de cada uno de ellos y ayudándolos. El establecimiento de un ambiente físico adecuado ayudará mucho a obtener este ambiente conducente a la resolución de problemas.

Tamaño del grupo: El factor relativo al tamaño del grupo hay que aplicarlo con flexibilidad, sabiendo que puede superarse (si llega a ser una dificultad) mediante el uso de técnicas combinadas.

En estos casos, conviene tener presente que es relativamente más sencillo adaptar a un grupo grande las técnicas para grupos pequeños, que en el caso contrario (las técnicas para grandes grupos no suelen desatar todas las potencialidades posibles en uno reducido).

Madurez y capacitación: Las técnicas tienen diversos grados de complejidad y exigen distintas condiciones de trabajo en el grupo. A su vez, los grupos también son complejos, y dependiendo de su grado de madurez grupal, hábitos de comunicación, grado de cohesión, nivel de participación, capacidad de escucha, etc. habrá técnicas que se adapten mejor al grupo. De ahí que cuanto menos madurez y entrenamiento tenga el grupo, habrá que utilizar técnicas que exijan

menor cohesión, atención, implicación personal, etc., ya que estas cualidades o no existen, o tienen un bajo nivel de logro

Ambiente físico: el no tener en cuenta este factor puede ocasionar el fracaso del trabajo grupal, ya se hablo de manera más amplia anteriormente. Hay que crear una atmósfera grupal que facilite la acción del grupo.

Cada técnica requiere determinadas condiciones del ambiente físico para que pueda ser lo más efectiva posible. De ahí que sea necesario tener en cuenta sobre todo la dimensión del aula, salón o local y la disposición de las sillas, antes de seleccionar una u otra técnica. A veces podremos modificar estas condiciones del ambiente físico en función de la técnica a emplear, pero en la mayoría de los casos, tendremos que adaptarnos a las posibilidades existentes. Es preferible usar una técnica acorde con el ambiente físico existente, que usar otra, quizá mejor, pero cuyo desarrollo no será efectivo en un ambiente inadecuado.

Características de sus miembros: las técnicas grupales deben seleccionarse considerando las particularidades propias de cada grupo. En este sentido, conviene tener presentes las características culturales del grupo, ya que no todas las técnicas pueden usarse en cualquier tipo de grupo. Y, además, habrá que considerar las características individuales de cada uno de sus miembros. De lo que se trata, en este aspecto, es de evitar situaciones incómodas o violentas por parte de alguna persona del grupo. No olvidemos que nadie debe “sentirse obligado” a participar en un grupo y que, por lo tanto, toda acción que suponga “forzar” a alguien, lejos de ayudar al grupo lo puede debilitar e inclusive deteriorar.

Capacitación del conductor: no todas las técnicas grupales requieren de la misma capacidad, destreza o habilidad en su utilización por parte del conductor o coordinador. Existen técnicas que para su correcto uso es suficiente el conocimiento del grupo y saber en qué consiste su procedimiento. Otras en cambio, necesitan además, de una gran práctica y experimentación por parte de quien las aplica.

Un coordinador, animador de grupos, necesita ser consciente de cuáles son sus capacidades y habilidades en el manejo y utilización de cada técnica.

Es preferible usar técnicas más simples o menos riesgosas y tener la seguridad de que se puede coordinar un buen trabajo hasta el final que poner en riesgo su trabajo y al grupo, experimentando y arriesgándose permanentemente a desatar procesos que no se pueden controlar, o a crear situaciones que a la larga dificultan al grupo ser productivo y gratificante.

Medio externo: todo grupo esta inserto en un contexto social inmediato o medio institucional de referencia que, de alguna forma, influye en el trabajo del grupo; al igual que el grupo influye (o puede influir) en él. Por una parte, es conveniente que las técnicas a utilizar no rompan demasiado con las costumbres, hábitos o usos de dicho medio. Sin embargo, una total acomodación a las rutinas del medio externo, puede llevar a que el grupo no innove ni cambie ningún aspecto de su entorno

social inmediato (lo que suele ser con frecuencia el objetivo de muchos grupos). De lo que se trata, entonces, es de encontrar un punto de equilibrio de tal modo que se puedan lograr cambios en el medio institucional, aunque evitando siempre el “efecto boomerang”: hacer algo con un fin determinado, pero usando técnicas que chocan en exceso con el contexto externo y terminan produciendo un resultado o efecto totalmente contrario al buscado.

Objetivos: las técnicas a emplear deben estar adaptadas al objetivo del grupo en general, y al de la reunión específica en particular. Para ello, será necesario conocer muy bien las posibilidades, limitaciones y características de cada una de la que más se adapta al objetivo del grupo, como es obvio, también tendrá que estar definido con claridad. Las técnicas a utilizar, deben adecuarse a los propósitos de cada reunión, clase o sesión en concreto. Un grupo puede tener un objetivo bien preciso, pero en cada una de las reuniones, clases o sesiones, puede buscar objetivos inmediatos que requieren el uso de procedimientos diferentes.



1.3 Estrategias de enseñanza.

Las **estrategias de enseñanza** se definen como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos en los alumnos. (Mayer 1984, Shuell 1988, West, Farmer y Wolff 1991).

Una **estrategia didáctica** es la forma de operar en situaciones pedagógicas referidas a procedimientos, técnicas, metodologías y mecanismos de acción relacionados con las orientaciones que hay que proporcionarle a los participantes en un proceso formativo, para que ellos elaboren y adquieran un dominio de determinadas operaciones y técnicas de trabajo.

Hasta aquí hemos visto la diferencia que hay entre técnica y dinámica de grupo, como se utilizan y aplican en el trabajo docente. Vamos a introducir un nuevo concepto que resume los dos anteriores y que en la actualidad es más usado para referirse a la dinámica que se da en todo grupo de trabajo.

Las **estrategias de aprendizaje** son las combinaciones de métodos de enseñanza, medios, materiales, técnicas y contenidos, organizados en actividades de aprendizaje para facilitar el logro de los objetivos propuestos. Dichas actividades se desarrollan en función de los objetivos, las circunstancias propias del grupo, las experiencias y las diferencias individuales. De aquí la importancia de asesorar al alumno para que seleccione y desarrolle adecuadamente las estrategias de aprendizaje y obtenga de ellas resultados óptimos.

Las **estrategias**, no solo se refieren a las técnicas que se utilizan para dinamizar a los grupos, las estrategias tienen que ver también con el plan de la clase y con todo aquello que sirve de soporte al desarrollo de una clase, curso o evento en el cual se está trabajando con grupos grandes y pequeños. Las estrategias nos ayudan a generar y activar a los participantes y este término lo vamos a estar usando de aquí en adelante para referirnos a la dinámica que se puede lograr con los alumnos o participantes de un curso o clase.

ESTRATEGIAS PARA ACTIVAR (O GENERAR) CONOCIMIENTOS PREVIOS Y ESTABLECER EXPECTATIVAS ADECUADAS EN LOS ALUMNOS

Son aquellas estrategias a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existen. En este grupo podemos incluir también a aquellas otras que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o situación educativa.

Proceso cognitivo en el que incide la estrategia	Tipos de estrategia de enseñanza
Activación de los conocimientos previos	Objetivos o propósitos Preinterrogantes
Generación de expectativas apropiadas Orientar y mantener la atención	Actividad generadora de información previa Preguntas insertadas Ilustraciones
Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas)	Pistas o claves tipográficas o discursivas Mapas conceptuales Redes semánticas Resúmenes
Para potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones externas)	Organizadores previos Analogías

La activación del conocimiento previo puede servir al profesor en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

El esclarecer a los alumnos las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso, y a encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso.

Por ende, podríamos decir que tales estrategias son principalmente de tipo preinstruccional, y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la clase. Ejemplos de ellas son: las preinterrogantes, la actividad generadora de información previa (por ejemplo, lluvia de ideas; véase Cooper, 1990), la enunciación de objetivos, etcétera.

ESTRATEGIAS PARA ORIENTAR LA ATENCIÓN DE LOS ALUMNOS.

Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido, deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo coinstruccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje. Algunas estrategias que pueden en este rubro son las siguientes: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso –ya sea oral o escrito-, y el uso de ilustraciones.

ESTRATEGIAS PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN QUE SE HA DE APRENDER

Tales estrategias permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita. Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, como ya hemos visto, mejora su significatividad lógica, y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos. Mayer (1984) se ha referido a este asunto de la organización entre las partes constitutivas del material que se ha de aprender denominándolo: construcción de “conexiones internas”.

Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Podemos incluir en ellas a las de representación visoespacial, como mapas o redes semánticas, y a las de representación lingüística, como resúmenes o cuadros sinópticos.

ESTRATEGIAS PARA PROMOVER EL ENLACE ENTRE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y LA NUEVA INFORMACIÓN QUE SE HA DE APRENDER

Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. De acuerdo con Mayer (ob. cit.), a este proceso de integración entre lo “previo” y lo “nuevo” se le denomina: construcción de “conexiones externas”.

Se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración ausubeliana: los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías.

Las distintas estrategias de enseñanza que hemos descrito pueden usarse simultáneamente e incluso es posible hacer algunos híbridos, según el profesor lo considere necesario. El uso de las estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos, de las actividades didácticas efectuadas y de ciertas características de los aprendices (por ejemplo, nivel de desarrollo, conocimientos previos, etcétera). A continuación se presenta una breve definición y conceptualización de diversas Estrategias de Enseñanza que pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente:

Objetivos: Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.

Resumen: Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos claves, principios, términos y argumento central.

Organizador previo: Información de tipo introductoria y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.

Ilustraciones: Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etc.).

Analogías: Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).

Preguntas intercaladas: Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en el texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.

Pistas tipográficas y discursivas: Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.

Mapas conceptuales y redes semánticas: Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).

Uso de estructuras textuales: Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

A continuación se describen los efectos esperados en los alumnos con el uso de las estrategias señaladas:



Estrategias de enseñanza	Efectos esperados en el alumno
OBJETIVOS	<p>Conoce la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo. El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material.</p>
ILUSTRACIONES	<p>Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.</p>
PREGUNTAS INTERCALADAS	<p>Facilita la codificación visual de la información.</p>
PISTAS TIPOGRÁFICAS	<p>Permite practicar y consolidar lo que se ha aprendido Resuelve sus dudas. Se autoevalúa gradualmente.</p>
RESÚMENES	<p>Mantiene su atención e interés. Detecta información principal. Realiza codificación selectiva.</p>
ORGANIZADORES PREVIOS	<p>Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.</p>
ANALOGÍAS	<p>Hace más accesible y familiar el contenido. Elabora una visión global y contextual.</p>
MAPAS CONCEPTUALES Y REDES SEMÁNTICAS	<p>Comprende información abstracta. Traslada lo aprendido a otros ámbitos. Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones.</p>
ESTRUCTURAS TEXTUALES	<p>Contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones. Facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto.</p>

USOS

Enseguida presentaremos algunos ejemplos de las técnicas que apoyan el trabajo grupal.

TÉCNICAS PARA ACELARAR EL RENDIMIENTO DEL ESTUDIANTE EN LA ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS.

ENCUADRE

Éste consiste en la explicación de los objetivos, la metodología a seguir, los contenidos programáticos, los recursos, las estrategias de evaluación, los horarios, las funciones y responsabilidades, tanto del profesor como de los participantes, etcétera.

El trabajo en grupos de aprendizaje supone que cada uno de los miembros del mismo, incluyendo al profesor, tenga una participación activa y acepte un compromiso básico.

La reunión en la que se hace el **Encuadre** tiene como objetivo que los participantes obtengan toda la información necesaria respecto al curso. Esta información debe ser presentada por el profesor con la mayor claridad posible, quien responderá a las preguntas que se le hagan al respecto, de manera que quede muy claro cuáles son las funciones y responsabilidades que cada uno contrae.

Una vez cubierto el **Encuadre**, éste se analiza, discute, y modifica, hasta que el grupo lo acepte y se comprometa a sumir la responsabilidad común, en cuanto a la tarea a realizar.

La primera reunión es básica, ya que supone un cambio en el fondo y la forma de concebir el aprendizaje; cambio que propicia ciertos temores que deben ser explicitados y elaborados en el mismo grupo.

Por otra parte, el **Encuadre** tiene también como objetivo, en este primer acercamiento con el grupo, que el profesor perciba las inquietudes y aspiraciones de los participantes en el proceso; analice los posibles alcances y limitaciones de sí mismo, del grupo y del programa, y replantee sus hipótesis y estrategias a partir de la realidad concreta del grupo con el que va a trabajar.

Después de realizar esta reunión citará al grupo para la siguiente sesión, en la cual dará comienzo el curso (véase C. Zarzar, 1980).

REJILLA

Utilizando esta técnica se logra que el grupo obtenga mayor información en el menor tiempo posible y que, al mismo tiempo, el grupo aprenda a analizar, sintetizar y compartir la información.

El profesor preparará con anterioridad el material que se va a estudiar, procurando tener listo un ejemplar para cada estudiante. Dividirá el texto en tantas partes cuantos equipos piense constituir en el grupo, de modo que cada equipo trabaje en una parte. Si se va a integrar, por ejemplo, cinco grupos, dividirá el material en cinco partes.

El número de equipos estará en razón del número de participantes en el grupo.

Si son 16, se hacen cuatro equipos de cuatro participantes cada uno; si son 25, se hacen cinco equipos de cinco participantes cada uno; si son 36, se hacen seis equipos de seis participantes cada uno.

Por ejemplo, para trabajar con cinco grupos, se numeran los participantes del 1 al 25, y se hace el siguiente cuadro en el pizarrón:

Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 5
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
Capítulos I y II	Capítulo III	Capítulos IV y V	Capítulo VI	Capítulo VII

El profesor explicará a los estudiantes que los equipos de cinco personas quedarán formados, en primer tiempo, como lo indican sus números en sentido vertical: el equipo 1 estará formado por los participantes numerados 1,6,11,16 y 21; el equipo 2, por los participantes 2,7,12,17 y 22, y así sucesivamente. Cada equipo trabajará 20 minutos la parte que le tocó de los textos que ya se habían repartido.

El profesor explicará a los estudiantes el objetivo de la técnica y señalará que en este primer tiempo no se trata de discutir los contenidos, sino de entender la información contenida en los textos. Para ello, todos serán secretarios, leerán juntos, analizarán el contenido y los resumirán. Insistirá en la responsabilidad que cada uno tiene de elaborar su resumen, para poder comunicar la información a los otros equipos.

Cada equipo trabajará la parte que le corresponde. Después de más o menos 20 minutos, se modificarán los equipos; ahora se integrarán como lo indican los números en orden horizontal; así los numerados con 1,2,3,4 y 5 integrarán un

equipo; 6,7,8,9 y 10 otro, etc. De esta manera, en los nuevos equipos quedará un participante de cada equipo anterior, que tiene la información que le tocó y que va a exponer.

Este segundo tiempo, que también será de 20 minutos, cada estudiante comunicará al nuevo equipo la parte del material que estudió previamente, de modo que al final todos conozcan el material en su conjunto.

Después, en el plenario, uno de los equipos que se formaron en el orden horizontal, dará la visión general de la información obtenida. El profesor hará hincapié en los puntos que considere importantes sobre el tema tratado y a partir de la información que ya tiene todo el grupo, procederá al análisis de la misma. Al finalizar, se hará una evaluación de la técnica para ver si se lograron los objetivos propuestos.

TÉCNICAS PARA ACELERAR EL PROCESO DE INTEGRACIÓN Y EL CONOCIMIENTO DE UN GRUPO

Las técnicas a continuación presentadas, permiten a los docentes acelerar el proceso de integración y de conocimiento entre los miembros del grupo, sabiendo de antemano que no se da mágicamente, con un técnica, sino que es un proceso que se va logrando a lo largo de todo el curso, pero que se puede acelerar, sobre todo al principio, lo que propiciará que el grupo aborde la tarea propuesta con mayor interés y responsabilidad y que asume un mayor compromiso.

El docente debe saber que la técnica es un medio, un instrumento del que se vale para lograr los objetivos propuestos; por lo tanto, él debe hacer a las técnicas los ajustes que considere pertinentes según la dinámica del grupo. Lo más importante de toda técnica no es el ejercicio en sí, sino el aprendizaje significativo que se logre a través de ella; por lo mismo, dará mayor importancia a la reflexión que se lleva a cabo al finalizar la misma, en el momento de los plenarios.

El profesor comenzará a desarrollar la técnica de integración explicando a los estudiantes el objetivo de la misma y haciendo hincapié en que se trata de facilitar el conocimiento mutuo, la aceptación “del otro” y la integración grupal que, insistirá, es un proceso, en el cual los estudiantes pasan de ser un conjunto de alumnos, a constituir un grupo de aprendizaje. Este proceso de integración no se da únicamente a partir de una o varias técnicas grupales, sino que fundamenta sobre todo en el proyecto o tarea común que el grupo hace suya y que está siempre en proceso de consolidación. Para esto se requiere que todos los participantes compartan los objetivos, que suman los roles que van a desempeñar y que sientan su pertenencia a un grupo en el que pueden comunicarse, interactuar y al mismo tiempo confrontar sus puntos de vista.

AUTORRETRATO

Esta técnica se puede utilizar también para la presentación de un grupo en lugar de la *Presentación por parejas*.

El coordinador comenzará a platicar con el grupo sobre la comunicación. Después se prepara un gran número y variedad de fotografías, tres o cuatro por participantes. Se pide al grupo que forme equipos de seis a ocho personas, según el tamaño del grupo, y a cada equipo se le da una serie de fotografías que se ponen en el centro de la mesa. Cada participante elegirá dos o tres fotografías que expresen algún aspecto de su persona, tal como cada uno se conoce a sí mismo. La elección se hace en silencio (sin comunicarse mutuamente).

Terminada la elección de fotos, cualquiera de los participantes, el que quiera, comienza a comentar su elección y dice al equipo la relación que tienen las fotos con su persona; los demás escuchan y pueden hacer preguntas para aclarar y profundizar hasta donde la persona en cuestión lo permita. Sucesivamente, se expresará cada miembro del equipo. El profesor dará unos 15 minutos para esta parte del ejercicio.

Cuando terminen todos los equipos se hace un plenario en el que un relator de cada equipo presenta a sus compañeros. Se pueden hacer algunas preguntas aclaratorias que propicien un mayor conocimiento de cada miembro del grupo. El profesor también se integrará en algunos equipos.

Al finalizar esta parte de la técnica se llevará a cabo una evaluación de la misma, propiciando la participación del mayor número de los integrantes del grupo. El profesor podrá hacer las siguientes preguntas:

1. ¿Les sirvió la técnica para empezar a conocerse y darse a conocer?
2. ¿Se propició la comunicación y el conocimiento de los integrantes del grupo?
3. ¿Qué piensan del grupo, en general?
4. ¿Qué tipo de inquietudes se manifestaron en el grupo?

TARJETAS

Esta técnica se puede utilizar únicamente cuando los miembros del grupo ya se conocen y se tienen confianza.

Se pide al grupo que forme un círculo y se repartan cinco tarjetas a cada uno de los integrantes. Se les indica a éstos que en cada una escriban un rasgo de sí mismos que los caracterice. No deben poner su nombre en ellas.

Después de un tiempo razonable (de 10 a 15 minutos), el coordinador les dice que va a pasar a recoger sólo tres de las cinco tarjetas escritas, les da las siguientes instrucciones: el leerá en voz alta una tarjeta elegida al azar, alguno de los miembros del grupo dirá de quién cree que es esa tarjeta. La persona a que se refiera no debe decir sí o no, ni exteriorizar su estado de ánimo; sólo preguntará

por qué se cree que es ella, a lo que se le debe responder; si es ella quien escribió la tarjeta, lo dice; si no, responderá: "Gracias, pero no soy yo". Otro miembro del grupo puede decir quién cree que es, y así sucesivamente lo dicen dos o tres personas más, ya sea que se adivine o no. Se hace lo mismo con otra de las tarjetas, hasta lograr que todos los miembros, o una gran parte del grupo, sean reconocidos.

Después se hace la reflexión en común. Con esta técnica se logran varios objetivos: que los participantes en el grupo vean cuán difícil es encontrar cinco características propias; que se den cuenta de su capacidad de conocer a los compañeros; que adviertan su interés por los otros, etc. Al mismo tiempo, reciben una retroalimentación que les permite advertir cómo los perciben los demás.

Al terminar, se hacen los comentarios que el grupo desee sobre la experiencia vivida y se evalúa la técnica.

LINEAMIENTOS PARA EL TRABAJO EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Con mucha frecuencia escuchamos a profesores que dicen a sus alumnos: "Ahora van a trabajar en grupos", o "Van a discutir tal capítulo en grupos pequeños"; pero muy pocas veces encontramos profesores que forman a sus alumnos para el trabajo en grupos de discusión.

Discutir en un grupo implica, por una parte, tener algo que comunicar, desear hacerlo, formular ideas, expresarlas y fundamentarlas; por otra, saber escuchar, ser receptivo; ser capaz de entender lo que otros dicen, de analizar, de comparar con las ideas propias; reconocer aciertos y fallas de sí mismo y de los demás, etc. Sólo así se podrán ampliar los marcos de referencia y lograr un aprendizaje en los grupos de discusión; de otra manera, es muy posible que se pierda el tiempo. Probablemente se discute pero no se aprende, porque a lo largo del proceso no se dan las condiciones necesarias para lograr el aprendizaje buscado.

COMUNICACIÓN

El profesor pregunta a los alumnos: ¿Qué es para ustedes comunicarse? Aclara que no quiere definiciones de autores. Debe decirles que expresen su propia experiencia. El alumno responde: "Para mi comunicarme significa..." Es importante que responda el mayor número de alumnos hasta que el mismo grupo considere que se ha dicho lo que la mayoría podría decir. No permitirá que ninguna intervención de los alumnos sea discutida, recordando a éstos que cada quien respondió lo que para él significa comunicarse. El profesor se dará cuenta de que algunos de ellos, al responder, confunden su concepto de comunicación con las cualidades, con los medios o con las formas de ésta; tomará nota de ello, para después realimentar a los alumnos.

Posteriormente, el profesor aclarará los puntos anteriores e invitará al grupo a reflexionar sobre qué tan importante es la comunicación para el ser humano; si ésta es una necesidad para la realización personal, ¿por qué la gente, en general, no se comunica?; habla pero no logra una comunicación que le permita aprender, ampliar su visión, crear una relación profunda.

Las intervenciones serán muy variadas, el grupo hará comentarios y dará diversas opiniones; el profesor analizará con el grupo estas participaciones, e incluso anotará en el pizarrón las aportaciones que se den. Lo más probable es que comprendan que **comunicarse es comprometerse** y esto implica saber expresarse, saber escuchar, entender, comprenderse, ponerse en el lugar de otros; habilidades difíciles de conseguir y para las cuales no se nos prepara. El sistema educativo no ha tomado en cuenta estos aspectos que son indispensables en el proceso enseñanza aprendizaje; sólo cuando hay una comunicación profunda entre profesores y alumnos, y entre los mismos alumnos, se pueden lograr aprendizajes significativos.

Apoyado en lo anterior, el profesor invitará a los alumnos a hacer ejercicios de comunicación, tomando en cuenta lo que Bleger nos dice en su libro *Psicología de la Conducta* (1977, p.112).

El proceso de comunicación nos permite analizar y reconocer la enorme importancia que tienen los seres humanos, unos sobre otros, y cómo los estímulos más importantes y significativos que forman y condicionan la conducta no provienen del medio físico, sino de otros seres humanos, de sus conductas. En este proceso de comunicación se concreta la socialización del ser humano porque todo el proceso de condicionamiento recíproco de los seres humanos, a través del proceso de comunicación, se lleva a cabo según normas y contenidos dados en una estructura social determinada que también se transmiten, implícitamente, en los mensajes.

Cheybar y Kuri Edith, Técnicas para el aprendizaje grupal, editorial CESU, UNAM y Plaza y Valdés editores, México 2001.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS

Gaskins Irene y Tborne Elliot, Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela, editorial Piados Educador, Argentina 1999, Págs. 97-109

La bibliografía vinculada con los procesos y estrategias de pensamiento parece estar de acuerdo respecto de una lista “central” de estrategias importantes. Las estrategias “centrales” son aquellas que los buenos alumnos saben cómo poner en práctica en forma autónoma para procesar información con éxito. Se trata de estrategias que exigen un compromiso activo por parte del alumno para construir sentido, adquirir dominio de la comprensión y recordar conceptos, así como

monitorear las variables de tarea, persona y entorno. Tanto estrategias cognitivas como metacognitivas componen la lista “central”.

El componente cognitivo son los procesos de pensamiento que se emplean para hacer el trabajo concreto del pensamiento. El componente metacognitivo incluye la conciencia de los factores que afectan el pensamiento y el control que se tiene sobre esos factores. La metacognición es el ejecutivo o jefe que tiene control sobre la cognición, el trabajador, cuyas herramientas son estrategias.

A partir del momento en que Benchmark comenzó la enseñanza de estrategias, los maestros han experimentado y revisado diversas listas de estrategias. Sin duda habrá agregados y revisiones a medida que sigamos experimentando. Las listas de este capítulo comprenden tanto aquellas estrategia que más se han enseñado en Benchmark en el momento de redacción de esta libro, como aquellas que advertimos que merecen más énfasis. Incluimos estrategias cognitivas y metacognitivas para procesar información y para manejar variables de tarea, persona, estrategia y entorno.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Estrategias para alcanzar el sentido y recordarlo

En esta sección enumeramos las estrategias cognitivas para procesar información con la meta de alcanzar el sentido y/o recordarlo. En esta discusión de estrategias cognitivas hay cierta superposición con el aspecto de control de la metacognición (es decir, el monitoreo), que se discutirá más adelante dentro de este capítulo. Las estrategias de adquisición del sentido y rememoración que se subrayan en Benchmark son las siguientes:

1. *Explorar.* Echar una mirada al material asignado para formar un marco mental o esquema. Explorar puede incluir apenas leer el título y mirar los dibujos o puede implicar no sólo esas actividades sino leer la sección introductoria, los epígrafes en negrita y el resumen del capítulo y estudiar los mapas u otros gráficos.
2. *Acceder al conocimiento previo.* Pensar (recordar) lo que se conoce sobre los ítems en el marco mental desarrollado durante el procesos de explotación. La información precisa y el marco que surgen de la exploración se integran y se convierten en el esquema o construcción mental de cada alumno con el cual se integrará, comparará, etc., nueva información.
3. *Predecir, formular hipótesis y/o plantea objetivos.* Suponer qué información se presentará, basándose en el marco mental desarrollado mientras se examinaba el material y en el conocimiento anterior, y establecer motivos para procesar la información, tales como “Quiero averiguar...”
4. *Comparar.* Vincular nueva información con lo que se sabe, así como advertir similitudes y diferencias dentro de la nueva información.
5. *Crear imágenes mentales.* Hacer un cuadro mental con el fin de poder visualizar lo que se está procesando. Los alumnos deberían poder visualizar

mentalmente algo similar a un programa de televisión y saber que cuando el cuadro se vuelve borroso hay una falla en la comprensión.

6. *Hacer referencias.* Recoger hechos sobre una situación de la información que se presentó y combinarlos con información o creencias que ya se tienen para sacar conclusiones, tales como por qué alguien respondió de una forma particular o cómo se produjo un acontecimiento.
7. *Generar preguntas y pedir aclaraciones.* Plantear preguntas respecto de la información presentada. Estas preguntas pueden ser interrogantes que los alumnos esperan que se respondan a medida que avanza en la presentación; preguntas que son respondidas en el texto y que los alumnos quieren anotar como un medio ulterior de estudio, o pueden ser sobre puntos acerca de los cuales les falta claridad y para los que planean pedir aclaraciones durante la discusión en clase.
8. *Seleccionar ideas importantes, incluidos elementos de la historia en textos de ficción e ideas principales en textos de no ficción.* Identificar el problema alrededor del cual gira la acción en una historia, así como los personajes principales y los rasgos de carácter de cada uno, el escenario y la resolución del problema. Identificar los tópicos de los párrafos en texto de no ficción y enunciar en las propias palabras la idea más importante presentada sobre el tópico.
9. *Elaborar pensando ejemplos, contraejemplos, analogías, comparaciones, etc.* Contarse a sí mismo o visualizar ejemplos de las ideas que se presentaron, especialmente cuando parece importante para la comprensión y/o memorización, pensar en qué sentido la información es similar a información que se conoce (situaciones) o advertir en qué sentido es diferente de una situación similar.
10. *Evaluar ideas presentadas en el texto, la conferencia, la película etc.* Desarrollar un conjunto mental para pensar críticamente sobre el objetivo y el punto de vista del autor o locutor, incluyendo si las afirmaciones y hallazgos están o no apoyados por pruebas.
11. *Parafrasear o resumir para representar la sustancia de la información.* Enunciar la sustancia de lo que se presentó con las propias palabras, omitiendo ideas repetitivas y usando categorías supraordinadas para agrupar conceptos similares.
12. *Monitorear el avance / logro de objetivos.* Confirmar predicciones, identificar brechas en el conocimiento o la comprensión, ampliar el aprendizaje a nuevas preguntas, rellenar las brechas, etc., y adoptar una acción correctiva si es necesario.
13. *Clasificar información sobre la base de atributos.* Agrupar ideas que están vinculadas en algún sentido y etiquetarlas. Por ejemplo, en ciencias sociales, los alumnos pueden enumerar acontecimientos importantes, nombres, fechas, lugares a medida que se presenta la información. Luego estos apuntes podrían clasificarse para facilitar su retención bajo varios tópicos según las ideas vinculadas (por ejemplo, Cuba y Filipinas, si el tópico era la guerra hispano-norteamericana).

14. *identificar relaciones y modelos.* Advertir las relaciones y los modelos causa/efecto, orden temporal, todo/parte, de mayor rango/de menor rango, tal como se encuentran en la historia, y que se repiten a sí mismos.
15. *Organizar ideas clave.* Hacer gráficos, esquemas, listas secuenciales, etc., como manera de organizar la información.
16. *Transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones.* Demostrar comprensión siendo capaz de transferir el conocimiento aprendido en una situación similar pero nueva y, por analogía, predecir correctamente cómo será la nueva situación.
17. *Ensayar y estudiar.* Revisar apuntes, tareas e interrogatorios; integrar apuntes en un esquema; repetir las ideas principales, componer y responder preguntas de ensayo; predecir y responder preguntas objetivas, desarrollar instrumentos mnemotécnicos, etc.

Estrategias para la producción de conocimiento

En el modelo presentado por Marzano y otros (1998) la producción o aplicación de conocimientos incluye componer, resolver problemas; tomar decisiones e investigar. La composición se tratará con más profundidad más adelante en el presente capítulo. Algunas estrategias para resolver problemas y tomar decisiones son las siguientes:

1. Reconocer, identificar o admitir un problema.
2. Definir o analizar el problema.
3. Decidir sobre un plan.
4. Poner en funcionamiento el plan.
5. Evaluar tanto el avance hacia la solución como la solución.

La investigación o la indagación científica utiliza tanto la resolución de problemas como la toma de decisiones y está “sobre todo dirigida a comprender cómo funciona algo y cómo usar esta comprensión para predecir fenómenos” (Marzano y otros, 1988, pág. 52) Las estrategias para la indagación científica, además de las cinco anteriores, incluyen las siguientes:

1. Acceder a lo que ya se sabe sobre el tema.
2. Generar hipótesis.
3. Probar hipótesis.
4. Enunciar conclusiones.

Como puede verse, las estrategias de resolución de problemas, toma de decisiones e investigación son similares a las ya discutidas en la sección relativa a alcanzar el sentido y recordarlo. Sin embargo, es poco probable que los alumnos automáticamente transfieran su conocimiento de estas estrategias cuando surgen ocasiones de resolución de problemas, toma de decisiones e investigación. Por lo tanto, que el docente dé pistas de las estrategias cognitivas y metacognitivas será

crucial para la transferencia o implementación satisfactoria de estos procesos de pensamiento cuando se quiere obtener producción de conocimiento.

Composición:

Aunque componer es básico para la danza, la música, la pintura y otras artes, aquí hablamos de ella en relación con la redacción. Como en el caso de las estrategias para adquirir sentido y recordarlo, durante cierto tiempo hemos estado experimentando con expertos y aprendiendo de ellos estrategias para enseñar a redactar. A medida que hemos experimentado y aprendido de nuestra experiencia, nuestra lista de estrategias para componer también cambió y, sin duda, seguirá haciéndolo.

Aunque las estrategias se presentan necesariamente en listas, no consideramos la composición como una serie de pasos lineales. Consideramos que los procesos/estrategias de redacción son interactivos y recursivos (reflejo de la tendencia de un escritor a interrumpir momentáneamente el avance hacia delante para retroceder y volver a trabajar secciones de un texto escrito antes). Al igual que al adquirir conocimientos, las estrategias metacognitivas y de motivación vinculadas con las variables de la tarea, persona, estrategia y entorno son factores clave en la composición. Veremos la redacción como una actividad de resolución de problemas que está llena de objetivos, se produce a lo largo del tiempo –más que en lecciones separadas- y es socialmente construida (el resultado de pedir y recibir retroalimentación de pares y docentes). Para redactar las estrategias son las siguientes:

1. *Acceder al conocimiento.*
 - a) Buscar ideas para tópicos posibles.
 - b) Identificar al público
 - c) Recordar planes, modelos y otras guías para redactar, como la gramática o las estructuras textuales de cuentos conocidos.

2. *Planificar.*
 - a) Recoger la información necesaria recordando información importante y/o investigando.
 - b) Organizar categorizando, delineando, generando nuevas ideas basadas en relaciones e imaginado cómo se integrará la información.
 - c) Plantear metas de proceso y sustanciales tales como determinar el modelo de organización que se usará y los puntos principales que se cumplirán.

3. *Hacer un borrador.*
 - a) Centrarse inicialmente en captar ideas de manera general.
 - b) Mantener al público en mente.

4. *Revisar.*

- a) Evaluar y re trabajar durante la redacción y en la conclusión de cada borrador.
- b) Solicitar la opinión de los demás, que alienta el refinamiento de los procesos de pensamiento.
- c) Revisar basándose en la autoevaluación o las reacciones de los demás y organizar, aclarar y elaborar.

A medida que los alumnos que escriben avanzan por los cuatro pasos mencionados, monitorean su avance, así como toman decisiones respecto de cuándo pasar de un paso a otro.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Por lo general en la bibliografía sobre estrategias, como en la práctica concreta, hay tres estrategias recomendadas para la fase de preparatoria de procesamiento de la información (en el cual se plantean las metas y se hacen los planes): examinar, acceder al conocimiento previo y formular hipótesis / predecir / plantear objetivos. Las listas de estrategias “centrales” compiladas por especialistas en ciencia cognitiva y educadores (discutidas en el capítulo 2) rara vez incluyen los procesos metacognitivos que preparan a los alumnos para tener *control* de las variables de tarea, persona, estrategia y ambiente (véase capítulo 7), precisamente la preparación que tan a menudo se señalan y enseñan, si alguna se enseña, son aquellas vinculadas con el “cómo” procesar información, las estrategias para alcanzar el sentido y recordarlo y las de producción de conocimiento. Lo que falta en tales casos es el criterio, la motivación, la conciencia y el control relativo al “cómo hacerlo”.

Este énfasis parcial también fue característico del currículo de Benchmark. Recién estamos adquiriendo conciencia de que hemos tendido a enseñar concienzudamente las estrategias enumeradas antes en este capítulo, mientras que hacíamos todo el trabajo metacognitivo por los alumnos, y luego nos preguntábamos por qué ellos no se hacían cargo. Demasiado a menudo hemos analizado tareas *para* los alumnos y les hemos dicho los resultados de nuestro análisis y lo que deberían hacer para enfrentar la tarea. Exponer este proceso sería recomendable; sin embargo, decir y exponer un modelo no es lo mismo. Más aún, les hemos dicho a los alumnos qué características personales tienen que modificar para tener éxito e incluso cómo nos gustaría que modificaran las características. La prognosis para la implementación, sin embargo, no es buena cuando los alumnos no son parte de la decisión acerca de qué modificar características personales improductivas, y cómo. También hicimos sugerencias acerca de factores ambientales, tales como estudiar en un lugar silencioso o escribir tareas en un cuaderno de tareas, mientras que el papel del alumno era, muy a menudo, pasivo. Y, finalmente, hemos “recomendado” las estrategias que queremos que usen para cada tarea, en lugar de guiarlos para que seleccionen y orquesten las estrategias adecuadas.

Nuestra resolución es ser más concienzudos a la hora de enseñar a los alumnos a ser conscientes y a dominar las variables de tarea, persona, estrategia y ambiente. Este énfasis se refleja en la lista de estrategias presentadas continuación, la mayoría de las cuales son metacognitivas.

Estrategias para dominar variables de tarea

1. Analizar la tarea

- a) Identificar la tarea. Establecer una meta: preguntarse qué se espera lograr aprender realizando la tarea. Preguntarse con qué nivel / calidad de desempeño se sentirá satisfecho.
Determinar cuánto tiempo requerirá la tarea.
Determinar los materiales que harán falta.
Decidir si la tarea es una sola o comprende subtarea
- b) Expresar la comprensión de la tarea. Hablándose a sí mismo (escribir con las propias palabras o dictárselas a alguien), decirse qué comprensión se tiene de la tarea.
- c) Chequear la propia comprensión de la tarea discutiéndola con otros.
- d) Activar / acceder a conocimientos previos. Si hay material que leer, examinarlo para advertir el núcleo fundamental del contenido, los modelos de organización, las ayudas gráficas. Buscar ideas sobre el tópico para evaluar la adecuación de los conocimientos y si son necesarios o no las estrategias compensatorias (por ejemplo, leer un libro más fácil para tener antecedentes de conocimiento o discutir el tópico con los padres).
- e) Determinar si el nivel de lectura de los materiales es adecuado o si son necesarias estrategias compensatorias.
- f) Determinar criterios de éxito.
- g) Organizar, categorizar, delinear o representar gráficamente ideas del propio conocimiento previo.

2. Diseñar estrategias adecuadas vinculadas a la lectura.

- a) Escribir o dictarle a alguien los pasos que serán necesarios para cumplir la tarea.
- b) Diseñar un programa para completar la tarea.
- c) Escribir o dictarle a alguien una lista de materiales necesarios.
- d) Usar estrategias compensatorias, si es necesarios.
 - Pedirle a alguien que grabe una cinta con el material que hay que leer.
 - Pedirle a alguien que lea la tarea en voz alta.
 - Sacar y leer un libro de la biblioteca sobre el tópico de la tarea y que esté escrito en un nivel accesible.
 - Pedir ver un vídeo, un fragmento de película o una película entera vinculada al tópico.
 - Escuchar una cinta grabada sobre el tópico.
 - Arreglar una discusión sobre el tema con alguien que tenga más conocimientos que uno.

Estrategias para dominar variables personales:

1. *Analizar variables personales como creencias, actitudes, motivación, características para el éxito en la escuela, etcétera.*
 - a) Buscar creencias sobre el valor de la tarea.
 - b) Evaluar factores clave de éxito. Por ejemplo: ¿Estoy motivado para desempeñarme bien en esta tarea? ¿Tengo una buena actitud ante la tarea? ¿Me siento entusiasmado, tengo curiosidad o alguna forma de interés en la tarea? ¿Qué variables de estilo personal pueden impedir el éxito?
 - c) Considerar si son necesarias estrategias compensatorias para revisar las creencias, actitudes, motivación y rasgos personales negativos para el éxito, etcétera.

2. *Seleccionar estrategias personales adecuadas.*
 - a) Determinar cómo hacer que esta tarea sea útil para aprender algo más después.
 - b) Usar estrategias compensatorias para dominar las creencias, actitudes, motivaciones negativas, y aquellos rasgos personales que impiden el éxito
 - Hablar con un docente, progenitor o amigo sobre el valor a largo plazo de la tarea.
 - *Encontrar* algo bueno sobre la tarea para que sea más agradable su cumplimiento.
 - Planeas una recompensa para uno mismo cuando la tarea (o cada subtarea) esté cumplida.
 - Plantear hipótesis, preguntar y hacer predicciones para centrar el interés.
 - Seleccionar por lo menos un rasgo personal tendiente al éxito que uno desea elaborar.
 - Confeccionar una tarea con las propias metas y mantener un registro de cuán a menudo uno demuestra ese rasgo personal.
 - Hablarse a sí mismo como lo haría un entrenador que enseñara a utilizar ese rasgo personal.
 - Recompensarse por usar dicho rasgo personal.

Dominio de variables de estrategias:

1. *Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo.*
 - a) Buscar estrategias que facilitarían el cumplimiento de la tarea.
 - b) Evaluar la comprensión de cómo poner en práctica las estrategias para determinar si es necesaria o no una estrategia compensatoria.

2. *Seleccionar estrategias adecuadas para adquirir sentido y recordarlo y comprometerse a dominarlas.*
 - a) Enumerar, o discutir con alguien, estrategias de sentido y de rememoración necesarias para cumplir la tarea con éxito.

- b) Pedir a un compañero de clase, docente o progenitor que explique cómo poner en práctica las estrategias necesarias cuya implementación se desconoce.
- c) Encontrar una forma alternativa de hacer la tarea.
- d) Hacer la tarea con un compañero.

Estrategias para dominar variables ambientales:

1. Analizar factores ambientales.

- a) Determinar si se tienen todos los materiales necesarios y si hace falta una estrategia compensatoria.
- b) Determinar si una tarea puede ser completada en la escuela en el lapso para tareas generalmente acordado y si es necesario o no una estrategia compensatoria.
- c) Evaluar el entorno físico para completar la tarea, con el fin de determinar la necesidad de estrategias compensatorias.

2. Seleccionar estrategias adecuadas en relación con el entorno.

- a) Elaborar y usar una lista de control de los materiales necesarios para trabajar con la tarea en el hogar, también confeccionar y usar una lista de control de los materiales que deben ser devueltos a la escuela.
- b) Usar materiales alternativos sobre el mismo tópico.
- c) Llamar a un compañero para que nos dé una explicación sobre el material.
- d) Pedir materiales prestados.
- e) Llegar a la escuela temprano y usar materiales antes del horario escolar.
- f) Hacer un programa y controlar el avance.
- g) Usar tiempo antes y después de la escuela, así como recreos, para la tarea.
- h) Separar tiempo del fin de semana.
- i) Preguntar la docente si se puede ir a un lugar más tranquilo para trabajar.
- j) Hablar con nuestros padres para que nos provean de una mesa o escritorio.
- k) Encontrar un lugar tranquilo en el hogar donde trabajar.

Frente a una cantidad enorme de estrategias cognitivas y metacognitivas, un docente bien puede preguntar: “¿Por dónde empiezo? ¿Hay un gráfico de alcance y secuencia? ¿Qué estrategias son adecuadas para los alumnos de mi curso? No tenemos respuestas claras, ni prolijas determinaciones entre estrategias para los años primarios y estrategias para los posteriores. En muchos casos, la cuestión no es tanto en qué año o nivel de complejidad es adecuada una estrategia para un determinado grupo de alumnos.

En general, cómo se verá en las secciones siguientes, a los alumnos más pequeños de Benchmark se los introduce en las estrategias básicas de lectura para construir sentido y componer, así como a estrategias que los ayudan a dominar las variables que afectarán su aprendizaje. Nuestros alumnos no superan

estrategias ni pasan a otras completamente nuevas, simplemente aprenden nuevas facetas de estrategias básicas, aprenden a poner en práctica estrategias en un nivel más avanzado, con el fin de enfrentar las demandas de tareas y situaciones más complejas y se vuelven más adeptos a orquestar una variedad de estrategias a la vez en el cumplimiento de una tarea.

Cada docente revisa, refuerza y refina las estrategias que sus alumnos traen a clase. Cuando se enseña una nueva estrategia, se “engancha” cuidadosamente con estrategias que los alumnos aprendieron y usaron antes. El docente y los alumnos discuten en qué sentido es similar a estrategias anteriormente aprendidas y en qué sentido ha sido o puede ser útil en otros contextos. Así, la enseñanza ideal en estrategias puede ser descrita de la mejor forma como permanente, sin pasos o estadios separados. Esperamos que la siguiente descripción de la progresión en la enseñanza de estrategias de Benchmark ofrezca a los docentes algunos parámetros básicos para engastar la enseñanza de estrategias en el currículo escolar.



2. EL ALUMNO EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

2.1 Perfil del bachiller.

Los elementos del perfil del bachiller se definieron con base en la finalidad esencial del bachillerato, los objetivos institucionales y las orientaciones del programa Nacional de educación 2001-2006. Las características que se describen a continuación consideran lo que debe tener el estudiante como producto de una formación integral, esto es, aquellos atributos deseables que orienten el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas del joven para incorporarse como sujeto útil y activo a la vida cotidiana, a la educación superior y al mundo del trabajo. Cabe destacar que estos atributos hacen referencia a cuatro capacidades básicas: intelectuales, comunicativas, socio-afectivas y productivas.

Por ello, el egresado del bachillerato general debe ser capaz de:

- Desarrollar los procesos lógicos que le permitan analizar y explicar con actitud crítica, diversos fenómenos naturales y sociales del medio circundante, desde distintas dimensiones y perspectivas teóricas.
- Aplicar en su vida cotidiana los conocimientos de diferentes disciplinas y ciencias en la resolución de problemas, con base en principios, leyes y conceptos.
- Interpretar de manera reflexiva y crítica el quehacer científico, su importancia actual y futura, y tomar conciencia del impacto social, económico y ambiental del desarrollo tecnológico.
- Construir una personalidad ética que considere al hombre como especie, como individuo y como parte de una sociedad, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores.
- Adquirir los elementos que le permitan consolidar su personalidad y enfrentar los riesgos propios de su edad.
- Utilizar diferentes códigos lingüísticos de acuerdo al contexto de comunicación y a su intención, así como interpretar correctamente los mensajes recibidos y lograr su adecuada estructuración con base en principios de ordenamiento, causalidad y generalidad.
- Emplear las nuevas tecnologías de información y comunicación, aprovechando sus potencialidades para desarrollar conocimientos que promuevan su participación activa y constructiva en la sociedad.
- Adquirir conocimientos sobre principios específicos de las diversas disciplinas que le faciliten su decisión personal para elegir adecuadamente sus estudios superiores.
- Obtener los elementos que le permitan valorar y realizar de manera competente tanto el trabajo productivo como los servicios que redundan en beneficio de la sociedad.

- Contar con los elementos que le posibiliten la creación o el aprecio por las manifestaciones artísticas para valorarlas como expresiones culturales.
- Poseer habilidades y destrezas motrices que le permitan mantener el cuerpo sano.

Estos atributos son el punto de partida para el diseño idóneo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no deberán verse como exclusivos de un campo disciplinario por su carácter genérico.

2.2 Competencias del alumno.

DESARROLLO DE HABILIDADES

Beltrán (1987) ha elaborado una clasificación exhaustiva de habilidades cognitivas y la desarrolló en función de ciertos requerimientos que debe aprender un estudiante para la realización de un estudio efectivo dentro de las instituciones educativas, y es la siguiente:

Habilidades de búsqueda de información

- Cómo encontrar dónde está almacenada la información respecto a una materia
- Cómo hacer preguntas
- Cómo usar una biblioteca
- Cómo utilizar material de referencia

Habilidades de asimilación y de retención de la información

- Cómo escuchar para lograr la comprensión
- Cómo estudiar para lograr la comprensión
- Cómo recordar cómo codificar y formar representaciones
- Cómo leer con comprensión
- Cómo registrar y controlar la comprensión

Habilidades organizativas

- Cómo establecer prioridades
- Cómo programar el tiempo de forma correcta
- Cómo disponer los recursos
- Cómo conseguir que las cosas más importantes estén hechas a tiempo

Habilidades inventivas y creativas

- Cómo desarrollar una actitud inquisitiva
- Cómo razonar inductivamente
- Cómo generar idea, hipótesis, predicciones
- Cómo organizar nuevas perspectivas
- Cómo emplear analogías
- Cómo evitar la rigidez
- Cómo aprovechar sucesos interesantes y extraños

Habilidades analíticas

- Cómo desarrollar una actitud crítica
- Cómo razonar deductivamente
- Cómo evaluar ideas e hipótesis

Habilidades en la toma de decisiones

- Cómo identificar alternativas
- Cómo hacer elecciones racionales

Habilidades de comunicación

- Cómo expresar ideas oralmente y por escrito

Habilidades sociales

- Cómo evitar conflictos interpersonales
- Cómo cooperar y obtener cooperación
- Cómo competir lealmente
- Cómo motivar a otros

Habilidades metacognitivas y autorreguladoras

- Cómo evaluar la propia ejecución cognitiva
- Cómo seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado
- Cómo enfocar la atención a un problema
- Cómo decidir cuándo detener la actividad es un problema difícil
- Cómo determinar si uno comprende lo que está leyendo o escuchando
- Cómo transferir los principios o estrategias aprendidos de una situación a otra
- Cómo determinar si las metas son consistentes con las capacidades
- Conocer las demandas de la tarea
- Conocer los medios para lograr las metas
- Conocer las capacidades propias y cómo compensar las deficiencias

ENTRENAMIENTO EN ADOLESCENTES:

Durante el transcurso de este curso, hemos considerado la importancia que tiene la etapa de la adolescencia y el tratamiento a seguir con los alumnos como profesor dentro del aula y fuera de ella también. Hemos considerado aspectos fundamentales como son los relacionados con el desarrollo, los que tienen que ver con la motivación y los que tienen que ver con el aprendizaje, habiendo tomado en cuenta estos puntos, ahora consideraremos cómo trabajar con los adolescentes de tal forma que realmente estén aprendiendo.

En primer lugar haremos mención de algo que es sumamente importante tomar en cuenta durante nuestras clases. Podríamos preguntarnos: ¿qué tanto vienen los alumnos motivados a la escuela?, ¿tienen hábitos de estudio?, ¿tienen hábitos de descanso?, ¿tienen hábitos de ejercicio físico? Etc. Porque de no ser así, el entrenamiento va a ser más complicado, tal vez no difícil, pero si complicado, ya que corresponde a cada uno de los maestros inducir al alumno a su materia.

En segundo lugar, nos puede ayudar tener una perspectiva más amplia de qué tipo de alumnos tenemos, ¿cómo piensan?, qué es lo más importante para ellos?, cómo ven el estudio?, ¿qué les gusta estudiar, y por qué? Etc.; como profesores podemos realizar una pequeña encuesta en alguna de las técnicas que apliquemos de presentación, recuerden que las técnicas son perfectibles.

Y por último, después de un análisis general al grupo, como profesores, también nos tenemos que preguntar qué queremos alcanzar con el grupo, como y por qué.

Y ahora, a trabajar. Podemos ayudar a nuestros alumnos y a nosotros mismos como profesores, empleando la técnica de metacognición o los conocimientos de la cognición. En seguida se ilustra en el cuadro:

<p>1. Conocimiento de la cognición (metacognición) (autorregulación)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocimiento de qué ➤ Noción del cómo ➤ Conocimiento del cuándo y donde ➤ Variables o categorías de persona, de la tarea y de la estrategia. ➤ Experiencias metacognitivas 	<p>2. Regulación del conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Planificación y aplicación del conocimiento ➤ Monitoreo y supervisión (regulación, seguimiento y comprobación) ➤ Evaluación (relacionadas con las categorías de persona, de la tarea y de estrategia).
--	---

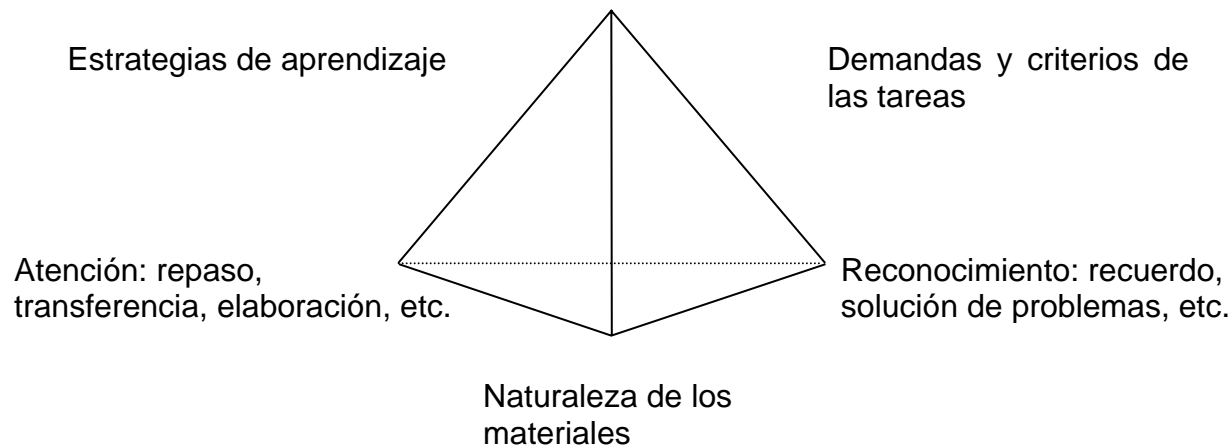
Los modelos de intervención con orientación cognitiva enfatizan el denominado entrenamiento con información (Brown, Campione y Day, 1981), a través del cual se induce el empleo de estrategias (técnica, plan) y se informa al aprendiz sobre su significado y utilidad, y ofrecen retroalimentación en la ejecución y una fase de mantenimiento de las habilidades entrenadas. Sin embargo, aun estos modelos adolecen de un problema: la generalización sólo ocurre con tareas similares.

Estos hallazgos condujeron a diversos autores a plantear que el problema de la transferencia puede resolverse en gran medida enseñando a los estudiantes no sólo las estrategias de aprendizaje (entrenamiento ciego) y su valor respecto a cuándo, dónde y por qué emplearlas (entrenamiento informado), sino enseñándoles directa y detalladamente **cómo aplicarlas y autorregularlas** frente a diversas tareas significativas para ellos (véase Campione, 1987). A este tipo de entrenamiento se le ha denominado entrenamiento informado con autorregulación.

Uno de los esquemas que han demostrado mayor efectividad para el análisis de la situación de aprendizaje, y el cual posteriormente ha evidenciado también su potencialidad para orientar la concepción y estructuración de los programas de entrenamiento en las estrategias de aprendizaje, es el propuesto por Brown (1982) (derivado de las ideas de Jenkins, 1979), denominado “tetraedro del aprendizaje” (véase la figura, a continuación). En él se expresa una concepción contextualizada de distintos aspectos internos (cognitivos, estratégicos, metacognitivos y autorreguladores) y externos (tipos de materiales, demandas en las tareas, etcétera) que influyen en las actividades de aprendizaje intencional. El modelo coincide perfectamente con muchos de los asuntos tratados en secciones anteriores respecto a la forma en que deben ser entendidas y enseñadas las estrategias de aprendizaje.

CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZ

Habilidades: conocimientos, actitudes, etc.



Modalidad (visual, lingüística, etc.); Estructura física; Estructura psicológica; Dificultad conceptual; secuencia de los materiales, etc.

Dentro del tetraedro intervienen cuatro factores, a saber:

1. **Características del aprendiz.** Esto se relaciona directamente con la variable de persona según la clasificación de los constituyentes del conocimiento metacognitivo: lo que el aprendiz sabe sobre sí mismo (especialmente en el dominio cognitivo), en relación con determinados contenidos tareas y estrategias.
2. **Naturaleza y características de los materiales de aprendizaje.** Los materiales que habrá de aprenderse pueden variar en: complejidad, familiaridad, organización lógica, formato de presentación etcétera.
3. **Demandas y criterios de las tareas.** Son las distintas demandas de aprendizaje y solución de problemas que se le plantean al alumno en la situación escolar, por ejemplo, recordar, elaborar trabajos, presentar un examen, exponer un tema, etcétera. Cada una de las demandas le exige al aprendiz una forma diferenciada de conducirse. Esta característica y la anterior están relacionadas directamente con la variable de tarea.
4. **Estrategias.** Es el conocimiento que el alumno tiene sobre estrategias que conoce y respecto a su forma de aplicación, viabilidad y efectividad para distintos materiales y demandas de las tareas. Corresponde a la variable metacognitiva estrategia.

Es evidente que dentro del tetraedro están implicados distintos aspectos de tipo estratégico y metacognitivo. Por ejemplo, a través de aquél pueden comprenderse (y hacerse comprender) las distintas relaciones entre estrategias y el conocimiento

metacognitivo (variable de persona, estrategia y tarea), sobre el asunto de cuáles estrategias seleccionar (una cuestión también metacognitiva) y sobre cómo llegar a enfrentarse a una tarea o material de aprendizaje determinado de una manera global o contextual. Todos estos aspectos deben tomarse en cuenta para proporcionar un entrenamiento informado sistemático, por lo que puede ser de mucha ayuda para programar respecto al qué y al cómo tendrán que ser enseñadas las actividades estratégicas para promover aprendizajes significativos.

Con base en el mismo, se entiende que la enseñanza de las estrategias no puede hacerse en forma abstracta, sino en función de explicar para qué tareas o demandas son variables, útiles y eficaces y para cuáles otras resultan impropicias o insuficientes; asimismo en la enseñanza, deberá explicitarse para qué materiales, dominios y temáticas son valiosos.



2.3 Las relaciones interpersonales.

Es muy probable que las verdaderas barreras que se oponen a una acción social efectiva sean las relaciones interpersonales, las reacciones emocionales entre gente que se siente de algún modo inhibida por la presencia de otra gente a la cual teme o a la cual no entiende, considerando el trabajo con los adolescentes, esto puede suceder más. Con el fin de lograr relaciones de trabajo efectivas, debemos reducir esa sensación, muchas veces recíproca de “intimidación”. Vamos a entender “intimidación” en el sentido de una reacción psicológica de temor e incertidumbre, basada en la ambivalencia y la inseguridad en las relaciones interpersonales. Su significado será más amplio que el usual, y abarcará aquellas reacciones respecto de otros, que implican sensaciones de inseguridad y malestar, que pueden ser también subconscientes o difíciles de expresar.

Por muchos motivos podemos sentirnos incómodos u hostiles (intimidados) en presencia de otros, y en los alumnos de bachillerato no hay excepción, sin que las razones originarias nos sean del todo claras. Puede haber situaciones o personas que les recuerden personas o situaciones que han conocido o vivido en el pasado. También puede ocurrir que personas o situaciones totalmente nuevas para ellos, les hagan sentir incómodos. El temor y las hostilidades subyacentes resultantes condicionarán las reacciones en el grupo y serán la causa de tensiones. Puede ocurrir que los miembros del grupo tengan celos, temores o frustraciones de los cuales no son conscientes. Todo esto puede causar una tensión que impida una orientación completa hacia la resolución de problemas y hacia el trabajo que se propone. Muchas actividades de grupo que aparentemente están orientadas hacia el problema, a menudo no son más que meras tentativas subconscientes de resolver estos conflictos personales.

Las relaciones interpersonales agradables reducen la intimidación y permiten un cambio de orientación hacia los objetivos del grupo. La acción por participar implica una orientación en el sentido de bienestar en el grupo. Es preciso que el profesor haga un manejo adecuado de las técnicas a aplicar para una buena dinámica de grupo.

Según Jack R. Gibb, para lograr una efectiva acción de grupo, debe contarse ante todo con un “grupo”; un conjunto de personas a quienes les agrada la compañía de los demás, que se respetan mutuamente, que saben algo sobre cada uno de los demás, y que se interesan genuinamente en los miembros de grupo como individuos y no simplemente como compañeros de resolución de problemas. Las personas tienden a estimarse mutuamente y a no sentirse intimidadas, una vez que se conocen mejor, una de las formas más efectivas para lograrlo consiste en dedicar las primeras reuniones, o la primera parte de cada una de ellas durante cierto tiempo, a la presentación mutua.

La dinámica de la personalidad y el grupo. Los individuos reaccionan de manera muy diferente ante los grupos y desempeñan en ellos muchos roles. La forma como las personas reaccionan en los grupos está determinada por su

personalidad básica, por sus necesidades, y por la manera como ven sus relaciones con el grupo. También responden a las actitudes que el grupo asume respecto de ellas.

En el trabajo con adolescentes, no difiere en mucho esta situación, ellos asumen el papel de pares y quieren lograr la simpatía e identificación con todo el grupo, asumiendo distintos roles también. Su personalidad está en proceso de la identidad, por lo que es muy importante considerar que muchas de las veces sus respuestas están dirigidas a la necesidad que ellos tienen de sentirse aceptados por los demás miembros del grupo y por el mismo profesor, y de esto van a depender las actitudes que asuma en el grupo.

Cómo reaccionan ante la intimidación los adolescentes. En cualquier grupo puede producirse un cierto grado de inseguridad e incertidumbre. Cuanto mayor sea el grupo, tanto mayores serán los temores, ya que es más difícil juzgar o apreciar la reacción de los individuos a quienes no se conoce bien. En una situación en la que hay intimidación –ya sea debida a la inseguridad o bien a una hostilidad real- se manifestarán los mecanismos de defensa. Algunos de estos son más apreciados en la etapa de la adolescencia, pues es una etapa en donde los jóvenes están en proceso de identificación con ellos mismos y con los otros, mencionaremos algunos mecanismos:

- La proyección de la culpa sobre otros, llegando a veces al menosprecio de algunos de los miembros,
- Las generalizaciones abusivas e injustas, los comentarios negativos sobre los planificadores o las autoridades,
- La racionalización que aparece en varias formas. El que lleva la contraria a todo porque sabe más, o bien el que halla excusas “lógicas” para justificar sus propias fallas en la interacción del grupo,
- El retraimiento, puede ser una retirada física –se retira de la reunión, renuncia o no asiste a reuniones posteriores-; puede adoptar la forma de falta de interés y de cooperación, garabatear su libreta, observaciones marginales o derrotismo.
- Los miembros negativos, que objetan las actividades del grupo simplemente por objetar algo, o bien como expresión general de su rechazo de los otros o de sentirse rechazado por los demás.
- Los hipersensibles a la crítica, que tienen un alto grado de sensibilidad inadecuada o de inferioridad.
- Sentimientos de auto referencia, un problema de personalidad especialmente difícil en la interacción de grupos. Estos individuos sienten que todas las críticas van dirigidas contra ellos, y constantemente evalúan al grupo desde una perspectiva distorsionada, lo cual fácilmente conduce a resentimientos, malos entendidos o mezquindades, especialmente si los miembros del grupo no se han dado cuenta de este tipo de reacción. Estas personas suponen que las risas ocasionales y los cuchicheos de los demás se dirigen naturalmente contra ellos, y pueden sentirse afectadas o incómodas en presencia de otras personas.

- Tendencia a detractor a los demás. El señalar los defectos de los demás es por lo general una compensación de un sentimiento de inferioridad.

Toda persona necesita de la aprobación, la aceptación, el reconocimiento social, la atención, la seguridad, la felicidad, el reconocimiento como individuo, y una sensación de adecuación y de valor.

La importancia de la madurez social. En la interacción con los demás tiene la posibilidad de ampliar su horizonte personal, comprender a sus semejantes, apreciar sus valores y las formas de conducirse y de pensar, y puede ampliar su sensibilidad en las relaciones humanas. Su madurez social depende de su interacción con otros.

Un ambiente en el cual puede florecer y madurar la interacción social hace posible una gran diversidad de aprendizajes, los cuales revisten una importancia fundamental en el desarrollo de las personas.



3. CLASIFICACIÓN Y USO DE TÉCNICAS GRUPALES.

3.1 La motivación y las técnicas individuales y grupales.

Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, Estrategias para un aprendizaje significativo, editorial McGraw Hill, México 1998.

La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje.

Factores que determinan la motivación para el aprendizaje:

En este apartado se revisarán algunos aspectos relacionados con el significado de la motivación escolar, la cual constituye uno de los factores psicoeducativos que más influyen en el aprendizaje. Dada la imposibilidad de un tratamiento exhaustivo del tema, fueron seleccionados elementos conceptuales, resultados de investigación y principios de enseñanza que se consideraron de utilidad para una explicación e intervención en el contexto del aula.

El término motivación se deriva del verbo latino *movere*, que significa “moverse”, “poner en movimiento” o “estar listo para la acción”. Según Woolfolk (1990, p.326), “la *motivación* se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta”. De esta manera, un motivo es un elemento de conciencia que entra en la determinación de un acto volitivo; es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción. Puede afirmarse, en consecuencia, que en el plano pedagógico *motivación* significa proporcionar motivos, es decir, *estimular la voluntad de aprender*.

El papel del docente en el ámbito de la motivación se centrará en inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizaje y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, dando significado a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social.

La motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo-afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita. El manejo de la motivación en el aula supone que el docente y sus estudiantes comprendan que existe interdependencia entre los siguientes factores: a) las características y demandas de la tarea o actividad escolar, b) las metas o propósitos que se establecen para tal actividad, y c) el fin que se busca con su realización.

Por lo anterior puede decirse que son tres los propósitos perseguidos mediante el manejo de la motivación escolar:

1. Despertar el interés en el alumno y dirigir su atención
2. Estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo

3. Dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos.

El papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de inducir en el alumno el interés y esfuerzo necesarios, y es labor del profesor ofrecer la dirección y guía pertinentes en cada situación.

La motivación condiciona la forma de pensar del alumno y con ello el tipo de aprendizaje resultante. Por eso es que Alonso Tapia (1991, p.11) afirma que *querer aprender y saber pensar* son las “condiciones personales básicas que permiten la adquisición de nuevos conocimientos y la aplicación de lo aprendido de forma efectiva cuando se necesita”.

De manera ideal se esperaría que la atención que la atención, el esfuerzo y el pensamiento de los alumnos estuviera guiado por el deseo de comprender, elaborar e integrar significativamente la información, pero un profesor experimentado sabe que esto no siempre, ni exclusivamente, es así. En gran medida, la orientación de los alumnos está determinada por su temor a reprobar o por la búsqueda de una aceptación personal. En realidad, la motivación para el aprendizaje es un fenómeno muy complejo, condicionado por aspectos como los siguientes:

- ◆ La posibilidad real que el alumno tenga de conseguir las metas que se propone y la perspectiva asumida al estudiar.
- ◆ Que el alumno sepa cómo actuar, qué proceso de aprendizaje seguir (cómo pensar) para afrontar con éxito las tareas y problemas que se le presentan.
- ◆ Los conocimientos e ideas previas que el alumno posee de los contenidos curriculares por aprender, de su significado y utilidad, así como de las estrategias que debe emplear.
- ◆ El contexto que define la situación misma de enseñanza, en particular los mensajes que recibe el alumno por parte del profesor y sus compañeros, la organización de la actividad escolar y las formas de evaluación del aprendizaje.
- ◆ Los comportamientos y valores que el profesor modela en los alumnos, los cuales pueden facilitar o inhibir el interés de éstos por el aprendizaje.
- ◆ El empleo de una serie de principios motivacionales que el docente puede utilizar en el diseño y conducción del proceso de enseñanza.

Mitos alrededor de la Motivación Escolar

- La motivación escolar es un proceso exclusivamente endógeno, intrapersonal, donde intervienen poco los factores interpersonales.
- La disposición favorable para el aprendizaje es inherente a la personalidad del alumno y está determinada por su ambiente familiar o contexto socioeconómico de procedencia.
- La motivación escolar es un proceso básicamente afectivo (“me gusta” o “no me gusta” estudiar).

- La motivación es un proceso que se origina al inicio de una actividad o tarea de aprendizaje (una especie de interruptor de luz que una vez encendido permanece así hasta el final).
- Para motivar a los alumnos sólo se requiere trabajar alguna dinámica o juego grupal que sea atractivo para ellos.
- Los buenos alumnos están motivados para el aprendizaje por sí mismo; los malos estudiantes, por las recompensas externas que pueden obtener.
- Los profesores no son responsables de la motivación de sus alumnos.

El contexto de aprendizaje depende en gran medida de las acciones del profesor; “él es quien decide qué información presentar, cuándo y cómo hacerlo; qué objetivos proponer; qué actividades planificar; qué mensajes dar a los alumnos, antes, durante y después de las diferentes tareas; cómo organizar las actividades – de forma individual, cooperativa o competitiva-; qué y cómo evaluar; cómo comunicar a los alumnos los resultados de las evaluaciones; qué uso hacer de la información recogida” (Alonso Tapia, 1991, p.12). es por esto que el docente ejerce una influencia decisiva, ya sea consciente o inconscientemente, en lo que los alumnos quieran saber y sepan pensar.

La motivación escolar se encuentra ligada de manera estrecha al ambiente de aprendizaje imperante en el aula (sus propiedades, procesos, estructuras y clima). Resaltaríamos en especial el denominado clima del aula, que se relaciona con la *atmósfera o ethos*¹ de aquélla (Arends, 1994). Desde esta perspectiva, la interacción entre las necesidades individuales y las condiciones socioambientales del salón son factores clave para la explicación de la motivación para el aprendizaje.

Motivación y Aprendizaje

La motivación en el aula depende de:

- El alumno	<ul style="list-style-type: none"> - tipo de metas - perspectiva asumida - expectativas de logro - atribuciones
- El profesor	<ul style="list-style-type: none"> - actuación - mensajes - organización de la clase - comportamientos que modela
- El contexto y clima de la clase	
- La aplicación de principios para diseñar la enseñanza	

¹ Ethos: carácter distintivo de un grupo humano

Metas y procesos motivacionales en los alumnos:

Es de vital importancia para el docente conocer las metas que persiguen sus alumnos cuando están en clase. Tradicionalmente la motivación se ha dividido en dos clases: motivación intrínseca y motivación extrínseca. La motivación intrínseca se centra en la tarea misma y en la satisfacción personal que representa enfrentarla con éxito. La motivación extrínseca, por su parte, depende más bien de lo que digan o hagan los demás respecto a la actuación del alumno, o de lo que éste obtenga como consecuencia tangible de su aprendizaje. Lo cierto es que en el comportamiento de los alumnos se amalgaman ambos tipos de motivación. Además, es perfectamente válido que el docente intervenga en ambas, estableciendo por supuesto un punto de equilibrio.

Puede afirmarse que dentro de los motivos principales que animan a los alumnos a estudiar están el conseguir aprender, alcanzar el éxito evitar el fracaso, ser valorado y obtener recompensas. Tales aspectos se discuten a continuación.

Uno de los propósitos centrales de la formación que reciben los niños y jóvenes en las instituciones escolares es desarrollar el gusto y el hábito del estudio independiente, y en este sentido se espera que la motivación de alumnos se centre en lo placentero que resulta adquirir conocimientos válidos que les permitan explicar y actuar en el mundo en que viven. Desde este punto de vista, la motivación intrínseca se verá privilegiada, y será lo más deseable que el alumno se vea absorbido por la naturaleza de la tarea, haga intentos de la tarea, haga intentos por incrementar su propia competencia, y actúe con autonomía y no obligado.

Asimismo, y en relación con la autovaloración que hace de su desempeño, se espera que el alumno experimente la llamada motivación de logro u orgullo que sigue al éxito, en vez del miedo al fracaso, por lo cual se reconoce con amplitud que las experiencias de vergüenza y humillación obstaculizan de manera considerable el aprendizaje.

No obstante, la motivación extrínseca también desempeña un papel central, y desafortunadamente, en no pocas ocasiones, constituye la fuente principal de motivos para aprender. Es claro que los alumnos, en particular los más pequeños, buscan experimentar la aprobación de los adultos y evitar su rechazo, y esto condiciona su interés por el estudio, mientras que los adolescentes es más evidente la búsqueda de la aprobación de los iguales.

Metas de la actividad escolar

INTERNAS	
Tarea	<ul style="list-style-type: none">. Motivación de competencia, saber más.. Motivación de control, ser autónomo.. Motivación intrínseca, naturaleza de la tarea.
Autovaloración "el yo"	<ul style="list-style-type: none">. Motivación de logro.. Miedo al fracaso.
EXTERNAS	
Valoración social	<ul style="list-style-type: none">. Obtener aprobación.. Evitar el rechazo de adultos y compañeros.
Obtención de recompensas externas	<ul style="list-style-type: none">. Lograr premios o recompensas externas.. Evitar castigos o pérdidas externas.

Por otra parte, las metas relacionadas con la obtención de recompensas externas, como lograr premios o bien evitar la pérdida de objetos y privilegios, actúan determinando el esfuerzo selectivo que el alumno imprime en su trabajo.

Las metas señaladas no son necesariamente excluyentes; lo que puede ser objeto de preocupación es que los alumnos sólo consideren el valor "instrumental" de la realización de una tarea o actividad de aprendizaje, sin tomar en cuenta lo que en sí misma les pueda aportar.

Es importante precisar que uno de los supuestos centrales de los enfoques cognitivistas de la motivación es que las personas no sólo responden a situaciones externas o condiciones físicas, también lo hacen a sus percepciones de tales situaciones. De esta forma, las teorías de la atribución (ver Weiner) describen de qué manera las representaciones, justificaciones y excusas de los individuos influyen en su motivación, explicando así los resultados, en particular los éxitos y los fracasos (Woolfolk 1990).

Aunque es imposible establecer tipologías puras sobre los alumnos preponderantemente motivados por uno u otro tipo de metas (ya se admitió que por lo general coexisten y varían incluso de una situación a otra), Dweck y Elliot (1983), consideran que los alumnos que afrontan la realización de una tarea teniendo como meta central el aprendizaje, son diferentes de los sujetos a quienes preocupa de manera fundamental quedar bien y/o evitar el fracaso.

Estos investigadores han propuesto que la meta que se sigue depende en gran medida de la concepción que se tenga de la inteligencia. Se ha visto que los alumnos cuya meta es conseguir aprender, conciben a la inteligencia como un repertorio de conocimientos y habilidades que es posible incrementar mediante el esfuerzo; por otro lado, aquellos preocupados por las consecuencias y la aceptación de los demás, consideran a la inteligencia como algo estático, y si el individuo se esfuerza y fracasa, la conclusión sobre su autoestima es muy

negativa. En el siguiente cuadro se esquematiza las diferencias que proponen estos autores: Dweck y Elliot.

Aspectos	Con el deseo de aprender	Para quedar bien o no quedar bien
1. Percepción de la incertidumbre inherente a la tarea	Reto	Amenazas
2. Pregunta de partida	¿Cómo puedo hacerlo?	¿Podré hacerlo?
3. Centro de atención del alumno	Proceso de aprendizaje	Resultados
4. Interpretación de errores	Natural: producen aprendizaje	Fracaso
5. Información que buscan	Lo que saben y lo que no saben	Lo que viene
6. Valoración del profesor	Fuente de orientación y ayuda	Juez y sancionador
7. Tareas preferidas	Pueden aprender	Pueden lucirse
8. Expectativas de los alumnos	Esfuerzo a realizar	Percepción de competencia actual
9. Autovaloración	Inteligencia = cambio	Inteligencia = fija
		Criterios rígidos: Quedar bien o mal
10. Carácter reforzante de la meta	Criterios personales flexibles	Propia valoración
	Realización de la tarea	

Cabe aclarar que los educadores con frecuencia consideran que la motivación para el aprendizaje es una especie de interruptor que se “enciende” al inicio de la actividad de aprendizaje, y que una vez activada (gracias al empleo de una dinámica de grupo, un acertijo o una serie de preguntas inductoras, continúa automáticamente encendida hasta el final.

Desde la perspectiva constructivista que aquí se asume, se piensa, en contraposición a la creencia anterior, que la motivación no se activa de manera automática ni es privativa del inicio de la actividad o tarea, sino que abarca todo el episodio de enseñanza-aprendizaje, y que el alumno así como el docente deben realizar deliberadamente ciertas acciones, antes, durante y al final para que persista o se incremente una disposición favorable para el estudio.

En consecuencia, el manejo de la motivación para el aprendizaje debe estar presente y de manera integrada en todos los elementos que definen el diseño y operación de la enseñanza. Esta idea se sintetiza en el siguiente postulado de enseñanza:

Postulado de enseñanza básico para promover la motivación

Es indispensable conscientizar y manejar las variables que definen el contexto de la actividad del alumno:

*contenidos

*tareas

*organización de la actividad

*recursos

*patrones de interacción

*evaluación

En el caso de los adolescentes, se ha encontrado que perciben al estudio como una actividad instrumental cuyo valor estriba en la medida en que sea percibido como relevante o no para la consecución de metas que están implicadas con valores distintos del logro o el aprendizaje; es decir, por lo general su motivación es externa.

Ahora bien, no queda claro como antecedente o consecuencia de lo anterior, los docentes realizan un manejo motivacional centrado casi exclusivamente en la administración de recompensas y castigos externos para manejar a los estudiantes. No obstante, se ha demostrado que tales factores motivacionales son efectivos en la medida en que están presentes, pero al desaparecer, su efecto no se mantiene. Es por ello que, aun cuando no se descarte por completo el empleo de recompensas y sanciones, la promoción del comportamiento intrínsecamente motivado será más estable y formativa.

Son dos las condiciones que debe darse para que se produzca en un individuo la motivación intrínseca hacia la realización de una tarea (de Charms, 1984):

Que la realización de la tarea sea ocasión para percibir o experimentar que se es competente que se dé la experiencia de autonomía; que el sujeto sienta que ejerce control sobre su entorno y su propia conducta.

Lo anterior significa, por un lado, y en referencia al manejo del entorno, que las opciones de acción y el número de alternativas para el alumno sean lo más numerosas posibles. Por el otro, implica que el alumno necesita tomar conciencia de sus propias motivaciones y ser sensible a la autonomía de los demás; al mismo tiempo debe comprender el significado de la satisfacción interna del aprendizaje y qué puede hacer para incrementar su autonomía.

Para motivar intrínsecamente a los alumnos, hay que lograr:

- ◆ Que den más valor al hecho de aprender que al de tener éxito o fracaso
- ◆ Que consideren a la inteligencia y a las habilidades de estudio como algo modificable, y no como inmutables.
- ◆ Que centren más su atención en la experiencia de aprender que en las recompensas externas.
- ◆ Facilitar su autonomía y control a través de mostrar la relevancia y significatividad de las tareas.

Creemos conveniente hacer una breve mención de dos problemas motivacionales y afectivos que presentan frecuentemente los alumnos, y que pueden atribuirse en gran medida a las condiciones poco favorables en el aula y al uso incorrecto de la dimensión afectiva por parte del docente y la institución escolar (Alonso Tapia, ob. Cit.).

Al principio de estos problemas se le ha denominado indefensión, y aparece claramente como un patrón de comportamiento establecido a partir de los 11 o 12 años de edad: los estudiantes atribuyen el éxito escolar a causas externas, variables y fuera de su control (como la suerte o el profesor: “le caigo mal y por eso me preguntó lo que precisamente no sabía”, “pasar ese examen es cosa de suerte y atinarle”. Al mismo tiempo, atribuyen el fracaso escolar a causas internas, estables y no controlables (como serían la habilidad personal, el esfuerzo, la fatiga, etcétera: “no tengo cabeza para las matemáticas, a mi no se me dan”). Dweck y Leggett (1988), realizaron una serie de investigaciones en donde encontraron que los alumnos que manifiestan el siguiente patrón de indefensión:

1. Reportan autocogniciones negativas, y dicen espontáneamente que su inteligencia, su memoria o su capacidad de resolver problemas son deficientes.
2. Expresan un pronunciado afecto negativo, en la forma de una aversión a la tarea escolar, aburrimiento o ansiedad.
3. Se involucran en verbalizaciones irrelevantes a la tarea y dejan de concentrar sus esfuerzos en ésta.
4. A medida que incrementan las ocasiones o número de ensayos en que han fallado, aparecen un decrecimiento en su actuación académica.

Un segundo problema lo constituye la desesperanza aprendida, que ya se puede identificar en niños de 8 o 9 años de edad. En este caso, las conductas de los alumnos se orientan principalmente a evitar el fracaso escolar, en pocas palabras, la desesperanza aprendida es una sensación experimentada por los alumnos de que no importa lo que hagan ya que están condenados al fracaso (Woolfolk 1990). Se ha observado que a medida que los niños crecen las manifestaciones de derrotismo escolar aumentan; hacen muy poco esfuerzo en la realización de las tareas y su participación espontánea o voluntaria en clase es muy escasa. Además, parece que al llegar a la adolescencia, estos comportamientos se acentúan.

Los alumnos que manifiestan patrones de indefensión y desesperanza, tienden a ver sus propias dificultades como fracasos indicativos de su escasa habilidad y como insuperables.
--

Ambos problemas inciden en una disminución de la autoestima hacia las capacidades personales de estudio del alumno; por desgracia, las condiciones motivacionales imperantes en las escuelas, centradas en el castigo, los reforzamientos externos, la descalificación personal y la interpretación inadecuada

de los errores, tienden a reforzarlos. Ampliando la información anterior, se ha encontrado que los adolescentes realizan una valoración más negativa de la escuela que la realizada por niños de menor edad, y cobran relevancia especial las metas relacionadas con la autovaloración a la par que aumenta la importancia de la aprobación de los compañeros.

En este texto hemos sostenido la conveniencia de que el alumno tome conciencia de la importancia de las tareas de aprendizaje que va a realizar y que se le ofrezca retroalimentación sobre su ejecución. No obstante, parece que al darle relevancia al valor de ejecución de una meta –pero el alumno se percibe a sí mismo como poco habilidosos- la retroalimentación que recibe por sus errores lo conducen a atribuciones a sus carencias, y muestra reacciones afectivas negativas y abandona todo esfuerzo por superar dichos errores (Elliot y Dweck, 1988). Así, es evidente que no basta con la aplicación irrestricta de algunos principios educativos en el aula, si ésta no viene acompañada de un conocimiento de las características y necesidades especiales que plantean los diferentes alumnos en el contexto de una clase concreta.

Cambios evolutivos en la motivación de los estudiantes:

A medida que aumenta la edad:

1. Cambia el comportamiento:
 - ◆ Aumentan las manifestaciones derrotistas
 - ◆ Se incrementa la frecuencia de conductas tendientes a la evitación del fracaso
2. Se producen cambios cognitivos:
 - ◆ Cambia la concepción de la habilidad y el esfuerzo
 - ◆ Cambia la percepción de la dificultad de la tarea
 - ◆ Cambia la percepción del valor de éxitos y fracasos en función de la dificultad
3. Se modifican los valores y las metas que predominan:
 - ◆ Los alumnos más pequeños valoran la clase más como un entorno social que como un entorno académico
 - ◆ En la adolescencia cobra especial importancia la autovaloración, lo que hace que predomine más la búsqueda de autoestima que la del aprendizaje *per se*.
 - ◆ En la adolescencia, la mayor orientación de las mujeres hacia las relaciones personales influye con frecuencia en una valoración de los logros escolares deferente a la de los varones.
4. Cambian las causas a las que se atribuyen los éxitos y fracasos:
 - ◆ Se diferencian claramente los fracasos a características propias percibidas como no modificables ni controlables (por ejemplo, la falta de capacidad) de los que consideran que un fracaso nunca es insuperable.
5. Se modifica el grado en que las expectativas se apoyan en una base realista:
 - ◆ Se estima que esto ocurre a partir de los 8 años de edad, siendo antes excepcionalmente elevadas.

Fuente: Alonso Tapia (1992, p16).

Manejo docente de la motivación escolar: mensajes, principios de enseñanza y estrategias.

Los cambios motivacionales en los alumnos suelen estar asociados a los mensajes que les transmite el profesor a través de sus actuaciones y de la información que les da sobre su desempeño. Estos mensajes pueden centrarse en los resultados así como en el proceso de aprendizaje. En el siguiente cuadro se esquematizan los cambios más relevantes (Alonso, 1991 y 1992; Alonso y Montero, 1990).

Sobre resultados:

- Valoración/descalificación personal o social:
“Eres la más lista de este grupo”
“Qué tonto, no entiendes nada”
“Con alumnos de este nivel social y cultural, es imposible lograr lo mínimo”
- Carácter simbólico (calificaciones, vales, respuestas no verbales):
“Sacaste 10 en el examen”
“Tu trabajo merece la calificación de MB”
- Carácter objetivo de la ejecución:
“Resolviste correctamente siete de los diez problemas de física”
“Aplicaste la fórmula incorrecta y el resultado esta mal”
- Carácter normativo:
“Este mes sacaste el tercer lugar en la clase”
“Este alumno es casi siempre de los tres primeros en computación”

Sobre procesos:

- Información sobre solución de las dificultades del alumno:
“Así no vas a resolver esta ecuación; en vez de elevar al cuadrado, tienes que elevar esta cifra al cubo”
- Información con pistas para pensar:
“En vez de intentar traducir del inglés cada una de las palabras del texto al pie de la letra ¿por qué no intentas inferir su significado a partir del contexto de la lectura?”

La motivación de los alumnos y los mensajes que les ofrecen los docentes, manifiestan un carácter evolutivo. Se ha podido comprobar que a medida que los estudiantes crecen, se dan cambios sistemáticos en la frecuencia con que reciben la información de uno u otro tipo y en el grado en que la asimilan. El refuerzo social predomina como evaluación en la educación preescolar y los primeros años de la escuela primaria, mientras que la información de carácter simbólico se incrementa a partir del segundo o tercer grado. La interpretación que el alumno

puede hacer de la información objetiva sobre su ejecución se relaciona con su desarrollo intelectual (se requiere razonar sobre proporciones), y es más significativa a partir de los 12 o 13 años de edad. La información normativa implica la comparación y competencia del alumno con los demás, y se acentúa a partir de los once años de edad.

La información relativa a los procesos que sigue el alumno en su aprendizaje, sería la más deseable desde la perspectiva asumida en este texto; en particular la que provee de pistas para pensar, ya que permite al docente realizar un ajuste óptimo de la ayuda pedagógica requerida por el estudiante, a la vez que fomenta el desarrollo de sus habilidades de aprendizaje y metas cognitivas.

El manejo deliberado de la motivación en el aula encaja en el campo del as denominadas estrategias de apoyo, las cuales permiten al aprendiz mantener un estado propicio para el aprendizaje. Las estrategias de apoyo pueden optimizar la concentración, reducir la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, dirigir la atención, y organizar las actividades y tiempo de estudio (Dansereau, 1985; Weinstein y Underwood, 1985). A diferencia de las estrategias de aprendizaje, mediante las cuales los alumnos operan directamente sobre los contenidos curriculares (ver sección de estrategias de enseñanza aprendizaje), las estrategias de apoyo ejercen un impacto indirecto sobre la información que se va a aprender, y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del alumno, habilitando una disposición afectiva favorable. Existe una serie de factores de enseñanza y principios motivacionales específicos que permiten el manejo del clima afectivo y motivacional del aula, los cuales se presentan en el siguiente cuadro:

- La forma de presentar y estructurar la tarea.
- La forma de organizar la actividad en el contexto de la clase.
- Los mensajes que ofrece el docente antes, durante y después de la tarea.
- El modelado de valores y estrategias, así como de las formas de pensar y actuar al enfrentarse a las tareas.
- La forma que adoptara le evaluación del alumno.

Según Alonso Tapia (1991), de los cinco factores antes mencionados se desprende un conjunto de *principios para la organización motivacional de la enseñanza*, que pueden ser manejados convenientemente por el profesor, de la siguiente manera:

Principios motivacionales y enseñanza

En relación con la forma de presentar y estructurar la tarea:

1. Activar la curiosidad e interés del alumno en el contenido del tema a tratar o la tarea a realizar.

Para ello pueden utilizarse *estrategias* como las siguientes:

- Presentar información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del alumno.
- Plantear o suscitar problemas que deba resolver el alumno.
- Variar los elementos de la tarea para mantener la atención

2. Mostrar la relevancia del *contenido* o la *tarea* para el alumno

Como *estrategias* se sugieren:

- Relacionar el contenido de la tarea, usando lenguaje y ejemplos familiares al sujeto, con sus experiencias, conocimientos previos y valores.
- Mostrar la meta para la que puede ser relevante lo que se presenta como contenido de la tarea, de ser posible mediante ejemplos.

En relación con la forma de realizar la actividad en el contexto de la clase:

3. Organizar la actividad en *grupos cooperativos*; la evaluación individual dependerá de los resultados grupales.
4. Dar el máximo de opciones posibles de actuación para *facilitar la percepción* de autonomía.
5. *Orientar* la atención de los alumnos hacia la tarea:
 - Antes: hacia el proceso de solución más que al resultado.
 - Durante: hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios para superar las dificultades
 - Después: informar sobre lo correcto o incorrecto del resultado.
6. *Promover* de manera explícita la adquisición de los siguientes aprendizajes:
 - La concepción de la inteligencia como modificable.
 - Atribución de resultados a causas percibidas como internas, modificables y controlables.
 - Toma de conciencia de factores motivacionales personales.

En relación con el modelado que el profesor puede hacer de la forma de afrontar las tareas y valorar los resultados:

7. *Ejemplificar* los comportamientos y valores que se tratan de transmitir en los mensajes.
8. *Organizar* las evaluaciones a lo largo del curso, de forma que:
 - Los alumnos las consideren como una ocasión para aprender.
 - Se evite, en la medida de lo posible, la comparación de unos con otros y se acentúe la propia comparación para maximizar la constatación de los avances.

ESTRATEGIAS SUGERIDAS

- Diseñar las evaluaciones de forma tal que no sólo nos permitan saber el nivel de conocimientos del alumno, sino, en caso de mal desempeño en la prueba, las razones del fracaso.
- Evitar en la medida de lo posible dar sólo calificaciones –información cuantitativa-, ofreciendo información cualitativa referente a lo que el alumno necesita corregir o aprender.
- En la medida de lo posible, acompañar la comunicación de los resultados con los mensajes pertinentes para optimizar la confianza del alumno en sus posibilidades.
- En cualquier caso, no dar públicamente la información sobre la evaluación (confidencialidad de la evaluación personal).

En definitiva, los principios y estrategias anteriores deberán ser analizados por el docente en función del contexto particular de su clase, y serán aplicados a criterio en cada caso particular.

Cuando a los profesores se les pide que describan las estrategias que usualmente emplean para motivar a sus alumnos, se encuentra que su experiencia es bastante consistente con los conceptos

y principios explicados en este capítulo, particularmente en la que toca a la motivación intrínseca. Al menos eso es lo que piensa Brophy (1998), que hace un recuento de algunas investigaciones sobre este aspecto. Dos de ellas nos parecen muy ilustrativas para el profesor de educación media superior.

En un trabajo de Hoostein (1955, citado por Brophy), se pedía a profesores de historia del nivel secundaria que en listaran las estrategias que empleaban para motivar a sus alumnos. Las diez estrategias que se mencionaron son más frecuencia fueron.

1. Trabajar con simulaciones históricas (dramatizaciones, role playing) en las que los estudiantes representan personajes históricos.
2. Organizar proyectos que se traducen en la creación de productos concretos.
3. Realizar juegos con los estudiantes, como una manera de revisar material contenido en las pruebas.
4. Relacionar la historia con eventos actuales o con la vida de los alumnos.
5. Solicitar a los alumnos que lean novedades históricas.
6. Formular preguntas que provoquen reflexión.
7. Invitar como conferencista a personas de la comunidad.
8. Proyectar videos y películas históricas.
9. Organizar actividades de aprendizaje cooperativo.
10. Proporcionar experiencias de participación activa y manipulativas (hands on activities).

También se obtuvieron respuestas de los estudiantes: se les mostraron las estrategias que en listaron sus profesores y se les pidió que seleccionaran aquellas que los motivaran más. Las dos estrategias que mencionaron más los

estudiantes fueron, en ese orden: el juego de roles con personajes históricos y la participación en grupos de discusión con sus compañeros. También tuvieron frecuencias altas los intentos del profesor para hacer que la materia fuera interesante, como por ejemplo, relacionar el contenido con sus vivencias e intereses, el “inyectar humor a la clase” mediante anécdotas, chistes o historias. En opinión del autor, en este estudio los alumnos evidenciaron que incluso llegaban a disfrutar formas de aprendizaje consideradas como pasivas (v. gr., exposiciones, demostraciones), a condición de que el profesor hiciera interesante el material.

Otro trabajo que arroja luz al tema de la motivación escolar, es el de Zahorik (1996, citado por Brophy), donde se pidió a profesores de educación elemental y secundaria que escribieran una serie de ensayos sobre los aspectos que despertaban más interés en sus alumnos por el aprendizaje. Agruparon las respuestas en ocho categorías, que cualitativamente coinciden, de manera global, con las del estudio anterior, aunque hay variaciones importantes en la jerarquía. Algunas de las categorías, con ejemplos de actividades posibles, son las siguientes:

- *Actividades de participación activa y manipulativas:* empleo de juegos diversos, simuladores, dramatización; realización de proyectos (v.gr., germinar semillas y cultivar plantas en Ciencias Naturales o inventar comerciales en la clase de Español); resolver problemas o acertijos significativos (v. gr., determinar cuánta azúcar hay en una goma de mascar).
- *Personalizar el contenido:* vincular el contenido con experiencias y conocimientos de los alumnos (v. gr., iniciar una unidad temática sobre “Imperialismo en Latinoamérica” con una discusión acerca de los efectos de la propaganda comercial de las firmas norteamericanas en las costumbres y estilos de vida de los adolescentes mexicanos); permitir que los alumnos intervengan en la planeación del curso o en la generación y/o selección de los contenidos a trabajar.
- *Estrategias para fomentar la confianza de los alumnos:* encaminadas a mostrar respeto a la integridad, esfuerzo e inteligencia de los estudiantes. Por ejemplo, la comparación de ideas mediante el dialogo o debate, la toma de decisiones, o el despliegue de su creatividad personal.
- *Realización de tareas grupales:* enfocadas a la realización de trabajos cooperativos en pequeños grupos (véase capítulo siguiente de este libro).
- Las categorías restantes incluyeron *emplear materiales de aprendizaje variados, el entusiasmo del profesor, la realización de tareas prácticas* que involucran a los alumnos en tareas que tuvieron alguna utilidad fuera de la escuela o que permitiera elaborar un producto útil, y finalmente, la *realización de actividades variadas*.

Todo lo anterior corrobora la estrecha relación entre el aprendizaje significativo y la motivación que hemos planteado desde el inicio de esta obra. Los autores revisados muestran que la clave del trabajo motivacional en el aula reside en la

habilidad del profesor de poner en contacto a los estudiantes con ideas potentes que permitan vincular estructuras de contenido, clarificar las principales metas de enseñanza y proporcionar las bases de aplicaciones auténticas.

Para terminar, insistimos en que la motivación es un proceso a la vez personal y social: el alumno actúa como elemento integrante de un grupo. Ya se dijo lo importante que es mantener un clima emocional positivo en el grupo, de interactuar con el docente y los compañeros involucrados en la consecución de metas afines. Esto nos conduce, naturalmente, a discutir el problema del aprendizaje cooperativo: los estudiantes creen que sus metas de aprendizaje son alcanzables si otros también las alcanzan.

3.2 Técnicas individuales y grupales.

Técnicas centradas a la tarea

Las técnicas se dividen en: técnicas centradas en el profesor y técnicas centradas en el alumno. Las técnicas de trabajo grupal se dividen, también, en dos: técnicas centradas en la tarea y técnicas centradas en el grupo.

Técnicas de enseñanza – aprendizaje orientadas al trabajo individual:

1. <i>CENTRADAS EN EL PROFESOR:</i>	
➤ Exposiciones	➤ Resolución de problemas en el pizarrón
➤ Demostración (para trabajos prácticos)	➤ Conferencia
2. <i>CENTRADAS EN EL ALUMNO:</i>	
➤ Preparación de un examen (con guía o sin ella)	➤ Realización de experimentos
➤ Búsqueda de bibliografía sobre un tema, y lectura de la misma.	➤ Presentación de reportes de prácticas o experimentos
➤ Presentación de fichas bibliográficas	➤ Aplicación de cuestionarios a otras personas
➤ Presentación de reportes de lectura, o síntesis del material	➤ Realización de entrevistas
➤ Comentarios o críticas a lo leído	➤ Redacción de ensayos breves
➤ Respuesta a un cuestionario	➤ Preparación y presentación de exposiciones
➤ Resolución de problemas	➤ Desarrollo de investigaciones más amplias, que duren un semestre o un año escolar
➤ Realización de prácticas	➤ Resolución de casos

Técnicas de enseñanza-aprendizaje orientadas al trabajo grupal:

<p>1. CENTRADAS EN LA TAREA:</p> <ul style="list-style-type: none">• Esquema básico de todo trabajo grupal: preparación individual, fuera del aula Trabajo en equipos o grupos pequeños• Sesiones plenarias• Debate• Panel• Simposio• Mesa redonda• Rejilla *• Representantes *• Grupo de verbalización – grupo de observación• Concordar – discordar*• Jerarquización*• Philips 6-6• Corrillos o Grupos de discusión*• Estudio de casos*• Incidente crítico*• Tres teorías• Seminario de investigación• En general, todas las técnicas de trabajo individual centradas en el alumno pueden servir de base para hacer trabajo y discusión grupal	<p>2. CENTRADAS EN EL GRUPO: (se señala entre paréntesis un ejemplo de cada una de ellas)</p> <ul style="list-style-type: none">• Presentaciones y rompimiento de hielo (Presentaciones progresivas)• Comunicación (Comunicación en uno y dos sentidos).• Trabajo en equipo (Cuadrados de Babéelas).*• Análisis de problemas (Mipps y Wors).*• Toma de decisiones (la NASA).*• Manejo de conflictos (Destrucción del mundo).• Integración afectiva (Sociograma).• Valores e ideología (las Islas).*• Liderazgos grupales (los Caballos).*• Espíritu de colaboración (Bolsa de valores).• Construcción de esquemas conceptuales (Concordar – discordar).*• Técnicas para mejorar el estudio en equipo.• Sociodramas o juego de papeles.
--	---

Algunas técnicas para el trabajo grupal:

1. Las técnicas para el trabajo grupal son instrumentos, herramientas, y como tales, cada una tiene sus propios objetivos y es útil para un fin específico. Las técnicas no son una panacea, no sirven para todo. El coordinador debe señalar la técnica más adecuada en función de los criterios establecidos para cada grupo.
2. Es de vital importancia tener siempre en cuenta los objetivos implícitos de cada técnica. El mismo objetivo explícito puede lograrse de diversas maneras, a través de diferentes técnicas. La selección de una u otra técnica debe estar orientada, sobre todo, por los objetivos implícitos que se pretende lograr, en los que se encierran los aspectos formativos del proceso de enseñanza aprendizaje.

3. Las técnicas no son sagradas ni intocables. Como instrumentos que son, se les pueden hacer modificaciones y adaptaciones que el coordinador considere necesarias para el logro de los objetivos. También es posible crear nuevas técnicas mediante la combinación de dos o tres existentes. De aquí la importancia de terminar cada técnica con una evaluación grupal de la que el coordinador podrá extraer orientaciones útiles para modificarlas, de ser necesario, en ulteriores ocasiones.
4. Para que una técnica sea efectiva, debe cumplir con las siguientes condiciones básicas.
 - Seleccionar la técnica más adecuada para el objetivo que se pretende
 - Aplicarla en el momento preciso, no antes ni después
 - Aplicarla correctamente

Cuando una técnica no alcanza los objetivos planeados, es porque faltó alguna de estas condiciones. No es que las técnicas no sirvan, sino que no se supieron aplicar, no se llevaron a cabo en el momento adecuado o no se seleccionó la técnica apropiada.

Algunos ejemplos se presentan a continuación. También puede consultar la bibliografía con respecto a Edith Chehaybar.

3.3 Técnicas didácticas.

Fajardo Sánchez Evangelina L., Apuntes para el curso: Técnicas didácticas y manejo de grupo, México 2001.

Las técnicas didácticas generan la participación activa, transfieren lo aprendido al escenario real de trabajo, refuerzan comportamientos, motivan al participante, propician su disposición al cambio y promueven la aplicación en el área de trabajo.

METODOS VERBALES

TÉCNICAS	COMO SE UTILIZAN
PANEL	Parte de la selección de un equipo, conformado por personas capacitadas en el tema en cuestión, posteriormente un coordinador o moderador va formulando preguntas en forma secuencial generando así un diálogo o conversación ante el grupo.
ASAMBLEA	Es una reunión para informar abiertamente a un público sobre determinado tema, aceptando sugerencias e intervenciones de los oyentes.
CONFERENCIA INTERACTIVA	Tanto el instructor como los participantes pueden presentar verbalmente cada uno de los temas ante el grupo de trabajo o bien el instructor expone un tema determinado, y al mismo tiempo permite la aportación de las ideas del grupo.
DISCUSIÓN	Reunión de un grupo de personas para intercambiar ideas y llegar a una conclusión sobre un asunto que se quiere estudiar.
SIMPOSIO	Consiste en que varias personas informan a un auditorio acerca de los distintos aspectos de un mismo problema.
MESA REDONDA	Discusión ante un auditorio entre un pequeño grupo de personas presididas por un moderador, en donde cada participante expone diferentes hechos y sus puntos de vista y actitud acerca de un tema específico.
FORO	Técnica participativa donde el grupo discute informalmente un tema, hecho o problema, conducido por un coordinador (instructor).
CONFERENCIA	Exposición del tema ante un grupo, realizado por el instructor, permite obtener información, opiniones y conocimientos sobre el mismo. Desarrollando capacidades y habilidades del capacitando: análisis, síntesis y juicio crítico.

TÉCNICAS	COMO SE UTILIZAN
ENTREVISTA CONSULTA PÚBLICA	O Un experto es interrogado por un miembro del grupo ante el auditorio y sobre un tema prefijado.
LLUVIA DE IDEAS	Permite la libre presentación del tema los integrantes del grupo, exponen libre y espontáneamente sus ideas con el propósito de encontrar nuevas soluciones o mejorar las existentes. Se busca la producción de gran cantidad de datos, opiniones, soluciones, puntos de vista sobre el mismo asunto (el grupo debe conocer el tema con anticipación). Técnica grupal dirigida hacia las áreas afectivas y comitivas.
LECTURA COMENTADA	El instructor conduce al grupo hacia la lectura y análisis de un documento para lograr su comprensión propiciando la emisión de opiniones y comentarios por parte de los participantes. Esta técnica es dirigida hacia el área cognoscitiva y afectiva.
EXPOSITIVA	Exposición de un tema, hecho por un experto ante un grupo, puede ser usada para lograr objetivos relacionados con el aprendizaje de exposiciones de cualquier tema, con introducción motivante y conclusiones contundentes.
LECCIÓN	El instructor presenta un tema ante un grupo de participantes. El método consiste de introducción, sensibilización, consolidación, síntesis y regulación. Se relaciona lo que se ha aprendido con lo anteriormente adquirido. Se aplica resolución de problemas.
DIALOGOS SIMULTANEOS	Los integrantes del equipo dialogan por parejas. Sirve para que el grupo discuta un tema o problemas que surja en el momento.
PHILLIPS 66	Consiste en dividir al grupo de enseñanza en corrillos o subgrupos de 6 participantes cada uno, para que durante 6 minutos discutan y obtengan conclusiones acerca de un asunto o problema, con base en las conclusiones obtenidas por cada corrillo el grupo total obtiene conclusiones finales. Técnica grupal dirigida hacia las áreas cognoscitivas y afectivas.
CORRILLOS	Consiste en dividir al grupo de participantes en pequeños grupos de 4 a 6 integrantes cada uno, su afán es revisar y debatir información en torno a un problema o decisión a tomar, llegando a conclusiones válidas. Esta técnica es dirigida hacia las áreas cognoscitivas y afectivas.

MÉTODOS DE DEMOSTRACIÓN

TÉCNICAS	CÓMO SE UTILIZAN
DEMOSTRATIVA	Explicación ilustrada que permite enseñar cómo se ejecuta una operación, cómo se desarrolla una habilidad, cómo funciona un aparato o cómo se realiza una tarea.
ACUARIO	Se emplea para captar a un mismo tiempo varios aspectos de un tema, su objetivo es interesar al grupo en el trabajo que realiza el equipo, a través de una dinámica de observadores en el papel de "peces" y "tiburones".
TRABAJO DE GRUPO	Se forma con un número reducido de participantes la enseñanza basada en el trabajo de grupo puede efectuarse según diferentes enfoques, la naturaleza de los objetivos, un procedimiento adecuado para objetivos cognoscitivos.
GRUPOS "T"	Se define como un grupo relativamente inestructurado, en el cual los individuos participan para aprender. El aprendizaje está enfocado al mismo individuo, a los demás participantes, a las relaciones interpersonales, a los procesos de grupo y a los sistemas sociales mayores (integración de grupo).
TALLER	El instructor plantea un problema, por lo general correspondiente al ambiente real de trabajo, en donde los participantes deben aplicar los contenidos del evento para su solución.

MÉTODOS DE ACCIÓN

TÉCNICAS	CÓMO SE UTILIZAN
ESTUDIO DE CASOS	<p>Permite introducir al participante a situaciones cercanas a aquellas que caracterizan su vida profesional. La posibilidad de tratar en grupo situaciones complejas lleva al participante a desarrollar experiencias.</p> <p>Consiste en el análisis de una serie de hechos susceptibles de presentarse en la vida real.</p> <p>Se sugiere tener previamente el caso (reproducción escrita) que se va a analizar y el instructor forma equipos, presenta los casos a tratar, propiciar la discusión en un ambiente favorable, ayuda a los participantes a descubrir por sí mismos las ideas más significativas. La discusión se suspende cuando los grupos alcanzan la solución a través de las vivencias en el proceso de solución de problemas conforme al objetivo propuesto. Finalmente se retoman las conclusiones pertinentes procurando lograr el consenso grupal.</p> <p>Se sugiere indicar una lectura en silencio del caso antes de iniciar la discusión, sugiriendo el subrayado de los puntos clave.</p>
ESTUDIO DIRIGIDO	<p>Consiste en una serie de procedimientos que llevan al participante a estudiar un tema siguiendo una guía con la orientación del instructor.</p>
COMISIÓN	<p>Permite aportar el mayor número de datos posibles sobre un tema previsto cuyas fuentes de información no están al alcance del grupo, por lo que se elige un equipo para desempeñar la investigación documental.</p>

TÉCNICAS	CÓMO SE UTILIZAN
FABRICANDO FLORES	<p>Esta es una actividad artesanal y tiene como propósito que los participantes aprendan a trabajar en equipos y que conozcan el proceso que se requiere para la elaboración en serie de un producto determinado y realicen éste con calidad.</p> <p>Para llevar a cabo dicha actividad el instructor deberá de formar equipos dependiendo del número de participantes y haciendo hincapié en que es conveniente que al interior de cada equipo se divida el trabajo de tal manera que cada integrante desarrolle una tarea. Al finalizar la actividad, el instructor pedirá al grupo que, como equipo, evalúen el trabajo que realizaron tomando en cuenta los siguientes aspectos: organización del trabajo, actitudes que ayudaron e impidieron la realización de la tarea, calidad del producto (referente a los atributos), responsabilidad ante el rol desempeñado, aprendizajes que se obtuvieron finalmente.</p>
CANCIÓN DE RONDA	<p>El instructor solicita a los participantes se acomoden en círculo con las sillas. Posteriormente se da la indicación de que van a ir pasando un lápiz conforme van cantando una canción (acitrón, acitrón de un fandango, sango, sango de barendela con su trique trique tran, etc.) de una persona a otra, al terminar la canción se detienen y la persona que se quede con el lápiz pierde. Se repite tres veces la canción (entre cada repetición se va variando ya sea en forma rápida o lenta) y entre cada canción se analiza la forma en como se comportan haciendo resaltar las actitudes del grupo en relación a la calidad y su organización en el trabajo.</p>
JORNADAS	<p>Serie de reuniones concebidas para impartir instrucciones e información específica en sectores particulares de trabajo, generalmente se programan para ser realizadas en varios días, un objetivo importante es el de identificar, analizar o resolver problemas.</p>
SOCIODRAMAS	<p>Esta técnica se usa para presentar situaciones problemáticas, ideas contrapuestas, actuaciones contradictorias, para después suscitar la discusión y la profundización del tema.</p>

TÉCNICAS	CÓMO SE UTILIZAN
DRAMATIZACIONES	Representación más o menos improvisadas por un grupo de personas, de una determinada situación en el campo de las relaciones humanas, se utiliza para proporcionar datos inmediatos sobre situaciones de Interés para todo el grupo.
ROLE-PLAYING	La finalidad de esta técnica es representar una situación de la vida real, con personas que encarnan un personaje típico.
COLLAGE	El instructor forma equipos (5) por tema, da indicaciones que cada equipo representará un collage del tema seleccionado previamente, haciendo recortes de revistas o periódicos y pegándolos en hojas de rota folio o cartulina. Posteriormente pasan a exponer con comentarios relacionados al tema.
DULCES	El instructor forma equipos de 4 ó 5 integrantes y se le da la indicación de desenvolver los dulces y posteriormente a una indicación tienen que envolver los dulces en determinado tiempo. Donde analizan el proceso administrativo (planear, organizar, dirigir, evaluar y controlar). Nuevamente se le da tiempo y vuelven a hacer el mismo proceso para volver a analizar el proceso administrativo, esto mismo se repite dos veces más y finalmente se concluye. Esta técnica es vivencial y se sugiere para el análisis del proceso.
COMERCIAL	El instructor forma 4 ó 5 equipos, a cada uno le da un tema o les pide que piensen en algún tema, le da las siguientes instrucciones: van a diseñar y personificar un comercial con la finalidad de vender un producto.

MANEJO DE GRUPO

TÉCNICAS	COMO SE UTILIZAN
PRESENTACIÓN	El encuentro entre los participantes de un evento y el instructor marcan el inicio de una relación grupal. El primer contacto físico lo constituye la presentación, aun cuando las personas del grupo se conozcan, esto ayudará al instructor para el desarrollo de las sesiones y lograr entre los participantes un acercamiento agradable entre ellos.
ROMPE - HIELO	El instructor deberá establecer un sentimiento de mutua confianza y comprensión, disminuyendo así la tensión del grupo, esto es rompiendo el hielo.
PAREJAS DE ANIMALES	El instructor detalla la técnica: primeramente en tarjetas con nombres de animales que se reparten a los participantes en donde se deberá imitar a un animal. Todos los participantes forman un círculo en el centro del salón, el instructor indica que imitaran el sonido del animal que les tocó en la tarjeta. Inicia imitando a los animales, desplazándose hasta encontrar a su pareja. Posteriormente las parejas se preguntan sus datos (nombre, escolaridad, puesto de trabajo, familia, pasatiempos, pareja ideal, entre otros). Posteriormente cada pareja presenta a su compañero (a).

TÉCNICAS	COMO SE UTILIZAN
CANASTA REVUELTA	<p>En esta etapa se busca acercar más a la gente, para favorecer la comunicación y la integración.</p> <p>Todos los participantes se forman en círculo con sus respectivas sillas y piensan en el nombre de un fruto. El instructor se coloca al centro de pie. En el momento que el instructor señale a una persona y dice ¡piña! Ésta deberá responder el nombre del compañero de su derecha con el nombre de la fruta. Si le dice: ¡naranja! U otro fruto DEBE decir el nombre de la persona de la izquierda con el nombre del fruto. Si se equivocó o tarda más de tres segundos en responder pasa al centro y el instructor ocupa su puesto.</p> <p>En el momento que se diga ¡canasta revuelta! Todos deberán cambiar de asiento, el que esta en el centro deberá aprovechar para ocupar un asiento y dejar otro participante en el centro.</p> <p>Esta técnica se sugiere para que los participantes refuercen el conocimiento de los nombres. En un curso no es apropiada para la iniciación de una presentación.</p>
CONEJO Y CONEJERAS	<p>El instructor pide a los participantes que se trasladen a un espacio amplio (al centro del salón o al patio según el lugar).</p> <p>Las instrucciones son: dos personas agarradas de las manos forman las conejeras y una persona se coloca en medio de estas dos personas, es el conejo. Cuando se diga ¡conejeras! Las dos personas corren a atrapar a un conejo sin soltarse, el conejo no se mueve. Cuando se diga ¡conejos!, éstos corren a otra conejera. Para esto las conejeras no se mueven de su lugar, finalmente cuando se diga ¡cacería!, los conejos y las conejeras se sueltan para formar otras conejeras. Y el conejo que quede sin conejera es el que inicia nuevamente.</p> <p>Esta técnica energiza y se sugiere para la integración del grupo y para activarlo.</p>

TÉCNICAS	COMO SE UTILIZAN
LAS OLAS	<p>El instructor da la indicación que consiste en lo siguiente: los participantes se trasladan al centro del salón y preparan un círculo de sillas, se sientan y se sujetan de los brazos sin soltarse. Enseguida se dice la indicación, ejemplo: una ola a la derecha y dos a la izquierda. El grupo debe seguir la instrucción sin soltarse y así la indicación irá variando hasta que alguno de los integrantes se suelte; éste será el que pierda y tendrá que dar la instrucción.</p> <p>Esta técnica energiza y se sugiere que no dure más de diez minutos y tiene el propósito de activar a los integrantes del grupo para lo que siga.</p>
EL BAÑO (Relajación)	<p>El instructor indica a los participantes del grupo que se trasladen a un espacio amplio (al centro del salón o patio, según el lugar). Posteriormente forma parejas y les indica que van a bañar a su pareja con respeto y que estará dando la espalda, al que primero inicia. Se inicia por la cabeza, los hombros y la espalda, posteriormente secan a su pareja con una toalla (situación imaginaria) y la pareja que fue bañada, ahora baña al participante que lo baño.</p> <p>Esta técnica se sugiere para cuando se han saturado de información o cuando la situación del evento ya a sido muy cansada.</p>
MAR ADENTRO MAR AFUERA	<p>El instructor da la indicación que consiste en que los participantes formen un círculo y posteriormente el instructor explica que cuando se diga ¡mar adentro!, van a saltar o dar un paso hacia adentro, cuando se diga ¡mar afuera!, saltan o dan un paso hacia afuera y así se repite combinándolas en forma repetida hasta que vayan saliendo los participantes y que queden uno o dos. Al final se les comenta que le den aplauso al ganador.</p> <p>Esta técnica se sugiere para cuando se han saturado de información o cuando la situación del evento ya a sido muy cansada.</p>

TÉCNICAS	COMO SE UTILIZAN
NÚMEROS	El instructor forma 10 equipos de dos participantes, selecciona un equipo que se formará como juez, después, coloca a los equipos en un extremo del salón, posteriormente menciona un número y los equipos corren al otro extremo y forman el número que se dijo y así varias veces. Esta técnica se sugiere para después del receso para activar al grupo.
JUEGO DE PELOTA	El instructor forma 2 equipos. Los equipos se forman frente a frente e intentan meter gol. Posteriormente cambian de posiciones. (ver bibliografía)
LAS LANCHAS	El instructor forma 3 equipos de 7 y uno de 6 participantes, posteriormente da la indicación (ver bibliografía)
CUADRO DE NÚMEROS	El instructor explica a los participantes lo siguiente: (ver bibliografía)
ESCULTURA	El instructor forma equipos de 4 o 5 integrantes, reparte y da indicación de realizar una escultura o figura en un tiempo aproximado de 30 minutos. Posteriormente cada equipo hace la presentación de la escultura y se concluye identificando los males de cada equipo. Esta técnica tiene el propósito de identificar el liderazgo y sus características y como influye en los demás participantes del grupo o equipo.
LIDER EFICAZ	Esta técnica se sugiere para identificar cada rol de un equipo de trabajo. (ver bibliografía)
DIBUJO	El instructor selecciona a un participante del grupo y le pide que describa un dibujo por líneas o dibujos (no puede decir que dibujo es), los demás integrantes no pueden hacer preguntas. Posteriormente se les dan indicaciones, pero ya pueden hacer preguntas. El instructor entrega por equipo la hoja de instrucciones. (ver bibliografía)

BIBLIOGRAFÍA

Cirigliano, Gustavo F.J. y Villaverde, Aníbal, Dinámica de grupos y educación, Editorial Humanitas, Buenos Aires Argentina 1966.

Chehaybar y Kuri, Edith, Técnicas para el aprendizaje grupal, Editorial Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM y Plaza y Valdés editores, México 2001.

Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Editorial McGrawHill, México 1998.

Gaskins, Irene y Tborne, Elliot, Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela, editorial Piados Educador, Argentina 1999, Págs. 97-109

Martínes Medrano, J. Carlos, Curso de formación de instructores, Consultor – FACILITADOR AICO- Julio, 2001.

Reza Trocino, J. Carlos, El ABC del instructor, editorial Panorama, México 1994.

Reza Trocino, J. Carlos, Curso de formación de instructores hábiles, Editorial Panorama, México, 1997.

Zarzar Charur, Carlos, Habilidades básicas para la docencia, Editorial Patria, México 1999.