

01029
25



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



DISEÑO DE TECNICAS DIDACTICAS Y ESTRATEGIAS
PARA FACILITAR EL PROCESO DE
ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DEL TEATRO EN LA
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN LITERATURA DRAMATICA Y TEATRO
PRESENTA

JOAQUIN FERNANDO DEL RIO MATEO

ASESOR: MEDICO C. RAFAEL PIMENTEL PEREZ

SINODALES:

- MTRO. RICARDO GARCIA-ARTEAGA AGUILAR
- LIC. FIDEL MONROY BAUTISTA
- MTRA. SARA RIOS EVERARDO
- MTRA. AIMEE WAGNER MESA



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

MEXICO, D F.

JUNIO 2003

A



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

... a la Dirección General de Bibliotecas
UNAM a difundir en formato electrónico el
contenido de mi trabajo.
NOMBRE: Del Rio Mateo
Joaquín Fernando
FECHA: 17 de Junio de 2003
FIRMA: [Firma]

**A mis padres, Joaquín y Martha, por darme su apoyo y amor
en todo momento.**

**A mis hermanos: a Bernardo, por mostrarme el valor de la vida, a Enrique,
por enseñarme a tener paciencia, a mi sobrina Vanessa por su sonrisa.**

**A mi familia, a mi tío José, mi tía Aurora, mi abuelita Martha, mi abuelito
Enrique, por su apoyo incondicional.**

13

**A mis amigos y compañeros del Grupo Rústico Teatral,
por compartir el teatro conmigo.**

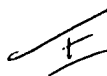
**A mis amigos: a Víctor Hugo por darme su amistad, consejo y su apoyo
incondicional; a Alma, por escucharme siempre, a Nora por su amor y
amistad, a la maestra Araceli, al Pato, Chabela, Minerva, Juanote, Adrián,
Gerardo, Luz, Chabelita, Miriam, Charlie, Beto, Laura, David, Emmanuel,
Romina, Tania, a todos, inunca acabaríal**

A mis maestros de la facultad , por su orientación e infinita paciencia,
en especial a Marcela Ruíz Lugo (†), Fidel Monrroy, Aimée Wagner,
Gonzalo Blanco, Mayra Mitre, Julieta Hernández, Gustavo Montalbán,
Oscar Armando García, Ricardo García Arteaga, Alejandro Ortíz B.,
Soledad Ruíz, Marcela Zorrilla, Héctor Mendoza.

A mi maestro y amigo, Lic. Raúl Ruvalcaba, por inculcarme el amor al teatro,
a la docencia, al trabajo en equipo, por su consejo, enseñanzas y amor,
por ayudarme a hacer del teatro mi vida.

D

**A mi asesor, el Lic. Rafael Pimentel P., por su apoyo, orientación, ayuda,
amistad y dedicación a esta tesis.**

A handwritten signature consisting of a stylized 'F' with a horizontal line above it, possibly representing the author's name.

A mis alumnos.

CF

CAPITULARIO.

Diseño de Técnicas Didácticas y Estrategias para facilitar el Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Teatro en la Escuela Nacional Preparatoria.

INTRODUCCIÓN	1.
JUSTIFICACIÓN	4.
Capítulo uno. Fundamentos teóricos básicos para el diseño de Técnicas Didácticas y Estrategias.	
Implicaciones del ejercicio docente	6.
Educación, Pedagogía y Didáctica	8.
Génesis del conocimiento y aprendizaje	13.
Motivación	17.
El binomio alumno-docente	20.
Sistematización del Proceso Enseñanza-aprendizaje	25.
Capítulo dos. Las Técnicas Didácticas y las Estrategias.	
Técnicas de enseñanza	31.
a) Técnicas didácticas	31.
b) Dinámicas de grupo	37.
Estrategias	63.
a) Estrategias de enseñanza	64.
b) Estrategias de aprendizaje	71.
Diseño, Creación y Recreación	78.
Capítulo tres. Diseño de Técnicas Didácticas y Estrategias.	
El objeto de estudio: El Teatro	85.
El teatro en la ENP	88.
Mi experiencia y organización de grupos a manera de grupo teatral "operativo"	90.
Propuesta para el diseño de Técnicas y Estrategias para la ENP	110.
CONCLUSIONES	117.
BIBLIOGRAFÍA	120.

INTRODUCCIÓN.

El interés por la investigación del ejercicio docente nació en mí, entre otros factores, primero por la obtención de la beca PITID (Programa de iniciación temprana a la Investigación y a la Docencia) orientado por el Lic. Raúl Ruvalcaba Rodríguez, durante el goce de la beca, mi proyecto de investigación se basó principalmente en conocimientos fundamentales sobre Educación, Pedagogía, Didáctica y creatividad teatral.

Por otro lado, a que durante mis estudios de licenciatura se manifestó paulatinamente este interés, gracias a la tarea y el apoyo de algunos de mis maestros, como la Maestra Marcela Ruíz Lugo (que en paz descanse), el Dr. Rafael Pimentel Pérez (asesor de esta tesis) y el Maestro Héctor Mendoza, entre muchos otros. La Maestra Marcela Ruíz, fue la que propició, (o al menos en esos momentos me di cuenta) se despertara la atención sobre los procesos pedagógicos y didácticos que se desarrollan en la enseñanza teatral y en la educación estética en general.

Durante el estudio de mi carrera y a partir de la observación de las propuestas de distintos profesores(as), me fui percatando que casi todas las actividades de esta época de mi vida tenían un propósito vinculado a la docencia, y que dichas actividades se nutrían con aspectos diversos, incluso, fenómenos que aparentemente no tenían relación con el hecho teatral. Este ejercicio de reflexión, fundamentado en la investigación y la observación de las circunstancias que me rodeaban en cuanto a la docencia, fue en gran medida, la base para desarrollar este trabajo de investigación docente.

He situado mi investigación en la enseñanza del teatro en la ENP (Escuela Nacional Preparatoria) por que en dicha institución se ha dado: A) La mayor parte de mi práctica

docente; B) Mi desarrollo teatral en los dos últimos y C) Mi acercamiento sistematizado al ejercicio de incipiente investigador educativo.

En esta tesis describo y propongo, la secuencia que debería seguir un docente para la creación y *recreación*² de técnicas didácticas y estrategias en la realización del proceso enseñanza-aprendizaje del teatro, en particular en la ENP; además, pretendo propiciar el interés que oriente futuras investigaciones en este sentido y facilite la creación de metodologías, que pudieran apoyar al docente teatral en su práctica cotidiana.

Así pues, mediante el estudio y análisis de los programas de la institución y una relectura de técnicas didácticas y estrategias para el logro de los objetivos generales de aprendizaje propuestas por diversos autores, se sugiere un procedimiento adecuado a seguir durante la tarea antes señalada.

En el capítulo uno se hace una breve referencia a las generalidades del ejercicio docente, el perfil del maestro y lo relativo a los conocimientos elementales que debiera dominar en cuanto a sus «áreas de competencia» y a los fundamentos teóricos básicos acerca de Educación, Pedagogía, Didáctica y a las particularidades que atañen a esta investigación. También se anotan los conceptos fundamentales sobre conocimiento, aprendizaje, motivación y sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje que dan sustento a las dos primeras áreas de competencia del docente.

En el capítulo dos se hace referencia al punto tres del área de competencia del maestro: Las técnicas de enseñanza, su relación con el binomio alumno-docente; se revisan conceptos de las técnicas didácticas, dinámicas de grupo; se describen las características principales de un grupo operativo y de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, su

²Con el término "recreación", me refiero a la utilización de una técnica o estrategia modificada según el criterio del docente para fines particulares.

clasificación, y normas generales para llevar a cabo cada una de ellas, y por último, se exponen los conceptos básicos para el diseño, creación o recreación de técnicas y estrategias propias.

En el capítulo tres se abordan de facto las particularidades de la investigación: el objeto de estudio: el teatro(área de competencia), el marco educativo y los programas de estudio, y se hace una comparación del grupo operativo con las características particulares de la enseñanza del teatro en la ENP, que fundamentará la propuesta de técnicas didácticas y estrategias acordes a los objetivos generales planteados por los programas, los cursos de actualización docente y los seminarios de enseñanza del Colegio de Teatro de la Escuela Nacional Preparatoria.

En los dos primeros capítulos se harán las puntualizaciones más útiles para el logro del objetivo general de la tesis, y como no se trata de una investigación de carácter estrictamente pedagógico, sólo se destacan los conocimientos necesarios para aplicar las propuestas en el campo de lo teatral, como lo establecen los programas que en la ENP.

En las conclusiones se plantea la reconceptualización a la que llegué durante el proceso de investigación para orientar el diseño, creación o recreación de técnicas didácticas y estrategias en lo teatral y se sugieren algunas recomendaciones para propiciar, reorientar y favorecer la enseñanza del teatro en la ENP.

JUSTIFICACIÓN.

Al tener acceso a la beca de la Fundación UNAM de Iniciación Temprana a la Investigación y a la Docencia (PITID), mi profesor, el Lic. Raúl Ruvalcaba Rodríguez, actual Jefe de Departamento de Teatro de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, propició que me interesara en la investigación, creación y aplicación de estrategias de enseñanza- aprendizaje. Inicialmente no pasaba de ser un ejercicio para lograr un objetivo determinado durante las prácticas de campo según lo estipulado por los planes de estudio de la ENP; pero poco a poco me fui adentrando en la investigación y se fue despertando en mí un interés más allá de los objetivos particulares planteados en el proyecto que propició la obtención de la beca.

Ahora bien, me percaté de que la dificultad y naturaleza de cada materia exigía un conocimiento y manejo de los factores que en la enseñanza de ella intervienen por parte del docente, he aquí el punto de partida de mi investigación, pues me preguntaba: ¿Qué debe conocer el nuevo docente? ¿Hasta qué punto debe dominar los conocimientos de la materia que imparte? ¿Qué conocimientos debe adquirir para enfrentarse a la tarea de la enseñanza? ¿Hasta qué punto influye la edad de los educandos y el nivel en que se imparte la materia? ¿Hasta dónde el docente es creador en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Todas estas preguntas requerían respuestas que me orillaron a investigar y resaltar el papel y la importancia del docente en el proceso de creación o recreación (en su caso) de técnicas didácticas y estrategias que contribuyan a la construcción del conocimiento en el aula de lo teatral en la ENP.

El docente en la UNAM (y por lo tanto en la ENP), como en otras instituciones, cuenta a su favor con la libertad de cátedra, esta libertad y por lo tanto responsabilidad no es relativa a lo que desea enseñar, hablando de contenidos, sino relativo al modo de enseñar. Dicha manera

de llevar a cabo su tarea, con la mencionada libertad, no es arbitraria, sino que el docente, debe emplearla de acuerdo a sus recursos, técnicamente hablando. Éstos no los obtiene, en la mayoría de los casos, *en su formación profesional*, sino con "el andar" de la práctica docente, para la cual no estudió y que resulta su experiencia. Por este motivo, esta investigación pretende servir de apoyo a aquellos profesores que inician su camino, en particular para el docente de nuevo ingreso al Colegio de Teatro en la Escuela Nacional Preparatoria.

El maestro se enfrenta a un sinnúmero de circunstancias para poder propiciar en el alumno el aprendizaje, pero, ¿qué necesita saber este individuo acerca del área y la tarea que va a desempeñar?

La mayoría de las personas dedicadas a la docencia, en especial en cuanto a enseñanza teatral se refiere, no poseen una formación pedagógica amplia (teórica y técnicamente hablando) sino que ejecutan el proceso enseñanza-aprendizaje, de manera repetitiva, como ellos mismos fueron enseñados, y en el mejor de los casos, una vez comenzado el camino de la docencia y durante este, sus conocimientos van aumentando conforme su experiencia, empíricamente, otras por iniciativa propia toman cursos, las menos. Además, siendo su campo de trabajo la práctica de su profesión, no se encuentran inmiscuidos en estudios epistemológicos y mucho menos filosóficos, sino que conforme se va practicando, estos caminos se pueden vislumbrar, oscurecer o rutinizar. Por lo tanto debemos enfatizar, que entre más claro y profundo sea su conocimiento acerca de la Ciencia de la Educación, por la vía que fuere, mayor será su perspectiva docente y mejores sus herramientas para llevar a cabo su tarea.

Capítulo uno.

Fundamentos teóricos básicos para el diseño y desarrollo de Técnicas Didácticas y Estrategias.

IMPLICACIONES DEL EJERCICIO DOCENTE

El docente; maestro, profesor, coordinador educativo, o como se quiera llamar a este individuo que tiene en sus manos la tarea de propiciar la formación, debe conocer el significado de la tarea que va a desempeñar y poseer conocimientos teóricos y prácticos básicos para desarrollarla, es decir, estar consciente de las implicaciones de la docencia como ejercicio profesional. Este agente social, en palabras de James M. Cooper, es llamado «maestro» y es "la persona cuya función profesional u ocupacional principal es ayudar a otros a aprender nuevos conocimientos y a desarrollar nuevas formas de comportamiento"¹; evaluables y demostrables, agrego.

Las cualidades, características y destrezas del maestro para llevar a cabo su tarea se pueden sintetizar mediante un perfil: Debe tener conocimiento y manejo de su asignatura, habilidades para la enseñanza, para impartir clases y para comunicarse, debe ser competente socialmente, y ser un individuo que académicamente se adapte fácilmente, cuyos valores se manifiesten en su trabajo que será de alta calidad, tener capacidad organizativa y poseer un estilo interesante, sistemático, comprensible, flexible e informal. En otras palabras: cito a Cooper:

1. Dominio acerca del conocimiento teórico acerca del aprendizaje y la conducta humanos.
2. Demostración de actitudes que promuevan el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
3. Dominio de la materia que va a enseñar.
4. Conocimiento de las técnicas de enseñanza que facilitan el aprendizaje de los alumnos.²

¹ Cooper James, *Estrategias de Enseñanza (Guía para una mejor Instrucción)*, p. 22.

² Ibid. p. 24-25.

Aunadas a estas características, el docente en lo teatral debe tener siempre en mente que: "La actividad docente para ser ejercida y entendida de una manera integral, con responsabilidad, conocimiento y creatividad, debe contemplar las siguientes funciones sustantivas:

- *Educación permanente*, es decir, el reforzamiento, afirmación y perfeccionamiento del perfil académico y profesional del maestro.
- *Ejercicio docente* propiamente dicho: en el aula, el escenario, el taller, el laboratorio, o el campo docente determinado.
- *Propuesta de programas educativos institucionales*, en las áreas de su competencia, así como la evaluación permanente de los mismos, para su reorientación y rediseño.
- La *producción artística, tecnológica o humanística* de su ejercicio profesional, en el área específica de su práctica docente.
- La *investigación* y reconceptualización metódica documentada, de su ejercicio docente y profesional, así como la *difusión*, tanto de su producción artística como de los resultados de sus investigaciones.

Estas actividades están fundamentadas en que:

- La función docente implica múltiples actividades, las cuales se encuentran estrechamente relacionadas con el fin primero y último de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.
- El proceso enseñanza-aprendizaje no es independiente del contexto en que se desenvuelve.
- La actividad docente interactúa principalmente con seres humanos, difícilmente medibles o cuantificables integralmente, en lo que se refiere a esencia, actitud, conocimientos y destrezas.

- La educación, la actividad docente en lo teatral, como en muchas otras áreas del conocimiento, se da en tres grandes modalidades: la educación formal, la educación no formal y la educación informal.³

Es decir, que mediante la posesión y desarrollo de estas características, el maestro *podría* desempeñarse favorablemente de acuerdo a las implicaciones de su tarea.

EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA.

No cabe duda que las definiciones de la Educación, la Pedagogía y la Didáctica están ampliamente estudiadas desde muy diversos puntos de vista. No es tarea de esta investigación abundar sobre tal aspecto sino revisar algunas definiciones que nos permitan puntualizar en que sentido se desarrollará la investigación.

EDUCACIÓN.

En palabras de René Hubert⁴, no existe cosa más sencilla al parecer que definir las palabras educación y pedagogía, sin embargo dice el mismo Hubert que dicha definición afrontará diversos obstáculos y que de la definición adoptada dependerá toda la orientación de nuestra investigación.

R. S. Peters en "La educación y el hombre educado"⁵ hace la comparación con la palabra «reforma» y expone una serie de planteamientos acerca del «mejoramiento» y lo «valioso», dichos conceptos engloban en términos generales a la Educación, puesto que, en palabras de Peters todo hombre es educado con el fin de ser mejorado.

³ Pimentel P. Fernanda, *Proyecto de metodología de un Sistema de Evaluación del desempeño docente.*

⁴ R. Hubert. *Tratado de pedagogía general*, p. 1.

⁵ Daerden. Hirst y Peters, *Educación y desarrollo de la razón crítica*, p. 21-32.

A través de la historia, la Educación y su definición han sido objeto de múltiples cambios, dejando eso de lado y situándonos en concepciones modernas de la Educación, bastaría con decir que el ser «educado» tiene que ver con la condición de obtener conocimiento y desarrollar la inteligencia debido a la instrucción, es decir, referir a la educación a su condición de enseñanza y formación encaminadas al aprendizaje:

Educar es incorporar las individualidades que hasta nosotros llegan, al mundo donde han nacido.⁶

La Educación no sistematizada es entonces un proceso, el cual por estar en constante desarrollo es permanente. Debido a que el ser humano va superando etapas paulatinamente durante su vida como resultado de su aprendizaje a través de las experiencias, este aprendizaje, y por lo tanto la Educación misma, puede darse de manera incidental o intencionada.

En la Educación formal e intencionada el docente interviene para que ese sujeto (alumno) interactúe con el objeto (conocimiento) en el medio ambiente (aula) favoreciendo la construcción del conocimiento (logro del aprendizaje).

Desde el punto de vista estructural la Educación es un conjunto de procedimientos en busca de un resultado específico en un nivel determinado.

PEDAGOGÍA.

La Pedagogía es considerada por muchos autores como un arte o como la forma de concebir a la Educación, por ejemplo Durkheim, Bain o Buyse entre otros. Cito lo que dice

Maurice Debesse:

La pedagogía ha sido considerada como el arte de la educación, toda educación tiende actualmente a dar origen a una pedagogía.⁷

⁶ Solá De Sellares María, *¿Qué es educar? Hacia la integridad del niño*, p. 11.

⁷ Debesse Maurice, *Introducción a la Pedagogía*, p. 35-54.

Así como en la Educación se contemplan grandes variaciones en su definición debido a los diversos enfoques que la estudian, lo mismo pasa con la Pedagogía, esta, no se puede limitar a escuela o a la enseñanza formal, puede aplicarse a toda la formación del ser como a todos los aspectos de la Educación.

La pedagogía es la teoría general del arte de la educación, que agrupa en un sistema sólidamente unido por principios universales las experiencias aisladas, los métodos personales, partiendo de la realidad y separando rigurosamente lo que procede de lo real y lo que pertenece a lo ideal. El objetivo de la Pedagogía es buscar las leyes de los fenómenos que se manifiestan y actúan en la educación y la acción de los tres factores que condicionan a la educación: el educador, el sujeto, el medio...

Lucien Cellierier.⁸

Ubiquemos a la Pedagogía como "el estudio de la educación como realidad"⁹, ésta nos lleva a ver a la Pedagogía como "ciencia que analiza las leyes de la Educación y la enseñanza"

¹⁰En este entorno, lo que realmente nos atañe, son los participantes directos en el aula, es decir, "las categorías pedagógicas"¹¹, estos son, *el alumno, el docente y la materia de estudio*, los elementos del hecho educativo. (Categorías que se analizarán posteriormente). De ahí que la pedagogía investigue las relaciones necesarias entre educando y educador y entre contenido y medios para lograr la enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de esta "praxis-investigación" se lleva a cabo mediante métodos, estos son el punto de partida del docente para ubicar su actividad con relación a la ciencia y a la práctica pedagógica; estos métodos son:

MÉTODO DE OBSERVACIÓN. La percepción especialmente organizada del proceso pedagógico que debe hacer el investigador en las condiciones naturales de la enseñanza y educación.

MÉTODO DE LA ENTREVISTA. Fuente y método del conocimiento de los fenómenos psicopedagógicos en el proceso del contacto vivo en las situaciones naturales de la vida.

⁸ Ibid. p. 33.

⁹ Larroyo, *Ciencia de la educación*, p. 46.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

MÉTODO DEL EXPERIMENTO. La experiencia especialmente planteada a fin de investigar estos o aquellos fenómenos y procesos de la realidad.

DIDÁCTICA.

La Didáctica, se desprende directamente de la Pedagogía y a ésta se le entiende como al "estudio de procedimientos más eficaces en las tareas de enseñanza"¹² La Didáctica se basa en estudio de la realidad de la enseñanza y el aprendizaje como un solo hecho, el proceso enseñanza-aprendizaje.

La Didáctica se divide en general y especial, general en cuanto a las condiciones más adecuadas para el logro del aprendizaje, y especial, relativo al grado pedagógico a que se refiera.

DIDÁCTICA GENERAL. Se ocupa de los aspectos de la fundamentación científica de la enseñanza; esto es, de los métodos, procedimientos, principios o normas que han de aplicarse en la dirección del aprendizaje; igualmente se avoca al conocimiento de otros problemas relativos a la citada dirección; pero tales estudios los hace sin referirse en forma particular al aprendizaje de determinado contenido de la materia de enseñanza, contenido que es común llamar asignatura.¹³

DIDÁCTICA ESPECIAL. Esencialmente tiene el mismo campo de estudio -con las consiguientes adaptaciones- pero circunscrito, con referencia específica a determinadas actividades docentes.¹⁴

¹² Ibid. p. 48.

¹³ Villarreal Canseco Tomás. *Didáctica General*, p. 24.

¹⁴ Ibidem.

Como vemos a partir de la Pedagogía, surge la Didáctica como un método, metodología o conjunto de procedimientos para el estudio y la manera eficaz de llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje.

El método, es un conjunto de procedimientos hacia el logro de un propósito en particular, en este caso, el logro eficaz del proceso enseñanza-aprendizaje, todo método implica pues un orden y una organización de dichos procedimientos.

En este caso el profesor es la vía para que dicho método, el "método didáctico" llegue a su fin, ahora, según Tomás Villarreal Canseco¹⁵ vemos que el método didáctico contiene las siguientes ideas:

1. De conjunto de normas.
2. De organización de recursos y procedimientos.
3. De dirección del aprendizaje.
4. De consecución de fines previamente fijados.
5. De necesidad de tener en cuenta las características biopsíquicas del educando.
6. De buscar el camino más corto en el que está implícito el obtener los resultados más satisfactorias con economía de esfuerzo y de tiempo.

Entonces el método didáctico es:

El conjunto organizado de procedimientos, normas y recursos para dirigir el aprendizaje con el máximo rendimiento y mínimo de esfuerzo, conforme al las características biopsíquicas del educando, y el conocimiento del medio ambiente, con el objeto de alcanzar los fines educativos previamente señalados.¹⁶

Teniendo en cuenta la delimitación del concepto Educación, Pedagogía y Didáctica para los fines de esta investigación, podemos darnos cuenta de la utilidad que tienen estos conocimientos para el desarrollo de la tarea docente. Para finalizar este punto, estas tres ciencias son herramientas fundamentales para todo docente, así que dependiendo del estudio y dominio de estas, éste desempeñará de manera eficaz o no su tarea.

¹⁵ Ibid, p. 89-90.

¹⁶ Ibid, p. 89.

GÉNESIS DEL CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE

GÉNESIS DEL CONOCIMIENTO.

La concepción de la génesis del conocimiento para Jean Piaget va más allá de la pregunta ¿qué es el conocimiento? Se sitúa más bien en ¿cómo se construye el conocimiento?, Su teoría se basa en que la epistemología genética tiene su origen en la filosofía. Considero para su teoría dos factores: la estructura y la génesis.

Para Piaget el conocimiento no es algo resuelto o acabado sino un constante proceso de construcción en el cual todo conocimiento implica una estructura y un funcionamiento, este involucra una interacción del sujeto con el objeto y se da en una realidad social que a su vez transmite una herencia colectiva, es decir, desde el nacimiento nos encontramos en contacto con el conocimiento y de la interacción con el mismo y su herencia social a través del tiempo vamos modificando su estructura.

Piaget basa su teoría en los conceptos de adaptación y de acción:

La **adaptación** puede definirse como un equilibrio entre las acciones del organismo sobre el entorno y las de éste sobre el organismo lo que constituye una primera aproximación al concepto de inteligencia. La inteligencia es **acción**.

La adaptación es pues, una forma de equilibrio entre dos mecanismos: la **asimilación**, que denota las modificaciones operadas sobre el medio, y la incorporación de las relaciones objetuales a las unidades de conducta ya existentes; la **acomodación** es la modificación del sujeto mismo al contacto con el medio.

Para la génesis del conocimiento accedemos mediante dos métodos, el histórico-crítico y el psicogenético: "Piaget usa los dos métodos, el histórico-crítico para el análisis de los estudios colectivos de la construcción de los conceptos disciplinarios, y el psicogenético para

el estudio de las formas concretas de apropiación por el sujeto, de los objetos de conocimiento¹⁷. Estos estudios tiene como finalidad el estudio de los mecanismos del desarrollo de los conocimientos.

Para Piaget el conocimiento no se da en forma lineal sino que se basa en una reorganización de lo anterior, es decir, si nos enfrentamos a un objeto de conocimiento, interactuaremos con éste de acuerdo a nuestra estructura previa, lo que ya conocemos, durante el proceso de interacción, se dará el aprendizaje y suscitará una modificación en nuestra estructura de conocimiento la cual será la base para el siguiente y así sucesivamente.

La *estructuración* consiste en organizar y sistematizar lo real, creando un estado de equilibrio entre el sujeto cognoscente y el objeto conocido. Para lograr estos estados de equilibrio, la persona elabora órganos de transformación y de operación, formas sucesivas de incorporación, lo que supone un elemento activo de invención y reinención.

El desarrollo cognoscitivo se caracteriza por la construcción progresiva de estos sistemas de transformaciones y estas formas sucesivas de equilibrio y adaptación lograda.

El desarrollo se lleva a cabo motivado por la necesidad de un equilibrio más avanzado, puesto que el estado anterior resulta ya insatisfactorio e insuficiente. Toda acción o actividad responde a una necesidad y la necesidad es una manifestación de desequilibrio. La acción termina cuando las necesidades están satisfechas, cuando el equilibrio ha sido restablecido.

El progreso es constante a través de nuevos y más finos estados de equilibrio, pues éste, como forma perfecta no se consigue nunca, sin embargo por aproximaciones sucesivas el conocimiento se va construyendo sobre bases cada vez más sólidas, dado que la esencia de las

¹⁷ Panza G.M., *Las aportaciones de Jean Piaget al análisis de las disciplinas en el currículo*, p. 57.

construcciones anteriores permanece en las etapas posteriores como subestructura de las formaciones más adaptadas.

Las ideas piagetianas que sustentan la génesis del conocimiento son:

- a) La continuidad en el desarrollo cognoscitivo desde niño hasta el hombre de ciencia.
- b) Esta continuidad no puede ser "postulada" sino que debe ser el resultado de una investigación *ex post facto*.
- c) La continuidad no excluye discontinuidades en el proceso; estas son (tanto en la historia de la ciencia como en la del niño) de naturaleza funcional y no estructural.
- d) Los factores funcionales están vinculados a la asimilación de lo que es nuevo respecto de las precedentes estructuras, así como a la acomodación de éstas al nuevo objeto de conocimiento.
- e) El aspecto funcional del desarrollo cognoscitivo explica la relativa estabilidad de las estructuras adquiridas.
- f) El pasaje de una estructura a otra constituye una discontinuidad, un salto. Dicho pasaje no es predecible, ni está sujeto a normas.
- g) Las reestructuraciones no son saltos en el vacío, tienen una lógica interna.¹⁸

En resumen, la teoría de la génesis del conocimiento de Piaget propone que el ser humano tiene un funcionamiento y una estructura, ésta es la base que se va modificando conforme se interactúa con el nuevo objeto de conocimiento.

APRENDIZAJE.

En palabras de María Elena Marzolla¹⁹, el hombre, es una totalidad integrada que transforma la naturaleza y en ese proceso crea la cultura y su propia naturaleza, es un ser concreto y social que pertenece a una determinada cultura, clase social, religión, etc., que integra su ser y su personalidad y es el único ser vivo que se puede pensar como objeto, entonces todas sus manifestaciones son de índole biológica, psicológica y social, de manera coexistente.

Esta capacidad de concebirse a sí mismo le da al ser humano la característica de actuar sobre ese "objeto", que es él mismo, dicha capacidad puede ser relativa al modo como maneja

¹⁸ Ibid, p. 68.

¹⁹ Marzolla Ma. et. al, *Curso de conceptos fundamentales de la Didáctica en la enseñanza superior*, p. 18-20.

toda esa concepción y cúmulo de conocimientos sobre sí mismo para hallar respuestas a nuevos problemas. Esta capacidad es conocida como proceso de aprendizaje.

El aprendizaje resulta pues una modificación en la conducta del hombre debido a este proceso complejo, de manera más o menos permanente, las modificaciones se pueden dar entonces en cualquier momento y lugar de la vida, pero lo que nos compete es como se da éste en el aula, es decir, la manera en que el alumno interactúa con un contenido de manera que le permita enfrentar nuevas situaciones que se relacionen con el conocimiento recién adquirido.

En este proceso, se señalan los siguientes pasos:

1. Presentación de un problema a dominar.
2. Aparición del interés y sostenimiento de este para lograr ese dominio.
3. Reflexión acerca de como actuar: Procedimientos a seguir, medios a los cuales recurrir y como aplicar unos y otros.
4. Identificación y por tanto diferenciación de los diversos elementos o situaciones presentes en el problema de aprendizaje.
5. Percepción de la subordinación o de la mayor o menor importancia de dichos elementos o situaciones a fin de relacionarlos debidamente en el proceso de la solución del problema.
6. Elaboración de probables soluciones.
7. Eliminación de las soluciones erróneas y descubrimiento y comprobación de la verdadera.
8. Organización de las nuevas experiencias obtenidas.
9. Aplicación de lo aprendido en la adquisición de más experiencia.²⁰

En toda situación de aprendizaje encontramos al alumno, al contenido o conocimiento, el modo de interacción y el producto final o cambio conductual.

El alumno incide en este proceso de acuerdo a su capacidad intelectual, nivel de motivación, modos de percepción y estructuración de la información y condiciones socioculturales.

El contenido se refiere al objeto de aprendizaje, su complejidad y área de aprendizaje. La interacción será de acuerdo al área de aprendizaje, ya sea cognoscitiva (pruebas de objetivos determinados), afectiva (imprecisos en comprobación) o psicomotora (pruebas precisas).

²⁰ Villarreal Cansoco, Tomás, *op. cit.* p. 43-44.

Bajo la concepción que tenemos de Educación se busca lograr el conocimiento a través de la dirección del aprendizaje, es decir, a través de la intencionalidad. Surge el problema de las influencias hacia el aprendizaje que pueden ser planeables y no planeables, las primeras, se refieren a información previa respecto a determinadas materias de enseñanza, a sus modelos o habilidades requeridas, así como conocimientos socioculturales, las segundas son aquellas que el educador no puede prever como información ajena al aula, televisión, estado de ánimo, etc., incluso la voluntad del educando, para encontrarlas el educador tiene que unificar criterios y dirigir la voluntad del educando hacia el objetivo de aprendizaje.

Para que el aprendizaje sea eficaz el profesor se enfrenta a una serie de problemas por parte del alumno, el profesor, el medio ambiente e incluso la institución.

El proceso de creación de técnicas didácticas y estrategias pretende el estudio de los elementos que inciden en el proceso de aprendizaje, a fin de buscar la manera más adecuada de que el alumno lleve a cabo este proceso de manera eficaz.

MOTIVACIÓN²¹

Durante el proceso enseñanza-aprendizaje nos es factible intervenir, debido a las sensaciones mediante las cuales nos relacionamos y a sus representaciones correspondientes que se encuentran provistas de un tono afectivo. Dichas impresiones generalmente son agradables o desagradables.

Los sentimientos no se presentan aislados, sino que están asociados a procesos cognitivos en toda actividad, todo sentimiento se apoya en una base objetiva.

²¹ Sygier Mussán. Bclla., *Taller de métodos para el estudio productivo*, p. 103-111.

Los sentimientos agradables unidos en su percepción a una impresión ordenada y agrupada favorecen la comprensión, por el contrario, aquellos sentimientos cuya percepción va acompañada de una impresión borrosa, confusa y desordenada, no la favorecen

Como resultado, durante el proceso enseñanza-aprendizaje, como en cualquier otro, nos vemos influidos por la afectividad, consistente en un contenido sensorial o representativo como base y se caracteriza por su intensidad y relieve que adquiere en la conciencia; Se pueden distinguir por el tono placentero o desagradable de los sentimientos y con relación a las sensaciones se distinguen en excitantes o depresivos.

El alumno y, en general, todo ser humano al enfrentarse a situaciones de aprendizaje y su evaluación, se ve confrontado con la idea del éxito o el fracaso, en dicha confrontación se ponen en juego los sentimientos del individuo, en algunas ocasiones pueden dominarlo de tal modo que pueden alterar profundamente en su funcionamiento y sea la causa de que demuestre sólo un parte de lo aprendido y no su rendimiento total.

Los estados afectivos son actividades mentales de sentimientos y emociones, y entran en toda forma de conducta y puesto que el aprendizaje es un proceso de modificación sistematizado de la conducta interviene en él de forma definitiva; los estados afectivos nos proporcionan motivos, intereses y escala de valores, es decir, que todo pensamiento y acción tiene un estado afectivo.

El sentimiento es el conocimiento o percepción de lo agradable o desagradable que acompaña a los procesos mentales y acciones corporales, pueden producirse indirectamente como reacción a imágenes, recuerdos o procesos de pensamiento.

La emoción es el conjunto de sentimientos, sensaciones, conocimientos intelectuales y reacciones corporales, se distinguen entre las emociones:

Emociones personales: se refieren al "yo", al bienestar personal y se basan en la auto preservación, desarrollo físico e intelectual, reputación y carácter.

Emociones sociales: están formadas alrededor del hombre como ser social y su relación con los demás.

Existen además emociones como el miedo que se produce por una anticipación dolorosa de un mal futuro, presente o supuesto, se relaciona con la timidez, la preocupación, el temor, la ansiedad, etc. El miedo afecta la estabilidad del carácter, las funciones mentales del juicio, el razonamiento y la reflexión, es uno de los principales obstáculos del proceso enseñanza-aprendizaje; Si un docente infunde miedo en sus alumnos, éstos podrían reaccionar tímidamente, con ansiedad, y su rendimiento sería muy bajo. Independientemente del miedo que un docente puede influir en los alumnos, el miedo es un factor que se presenta constantemente en los alumnos y puede ser controlado si el docente logra la asociación de algo satisfactorio con el estímulo que le produce al alumno al relacionarlo con el conocimiento y razonamiento.

Las emociones y sentimientos constituyen una fuerza de motivación y están íntimamente relacionados con la acción, pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje.

El aprendizaje y la afectividad están directamente relacionados y pueden proporcionar satisfacciones, adquisición del gusto por las cosas, desarrollar afición y gozo, motiva el interés a desarrollar actividades en las que es importante el desarrollo de la estimación. Cuando existen actitudes desfavorables, se bloquea el aprendizaje.

En la relación alumno-docente, la conducta de ambos es interdependiente y se realiza a través de la comunicación, ya que la conducta de uno (consciente o inconsciente) actúa

(intencionalmente o no) como estímulo para la conducta del otro y éste a su vez reaccía como estímulo para las manifestaciones del primero y así sucesivamente.

La relación afectiva en los grupos se manifiesta en forma distinta e influyen además otras características, los fenómenos afectivos en los grupos se pueden observar cotidianamente y sus participantes están acostumbrados a cierto método de razonamiento, existen formalismos y las proposiciones no siempre son discutidas a fondo, sin embargo en todo grupo existen expresiones, afectos, temores, etc., que influyen de manera directa a sus miembros tanto en su desarrollo como grupo, como en lo que se refiere al aprendizaje.

De los puntos mencionados, surge entonces, la necesidad del docente de conocer dichos aspectos, pues en la medida que los entienda y pueda manejarlos, dependerá en gran parte la motivación o estimulación de los alumnos hacia el aprendizaje, dichos conocimientos no le servirán como un libro de "recetas" al cual acudir al enfrentarse a las situaciones que surjan en el aula, sino para conocer teóricamente los elementos humanos que intervienen en ella con el fin de orientarlos hacia el logro del aprendizaje.

EL BINOMIO ALUMNO-DOCENTE.

En el proceso educativo intervienen tres elementos primordiales, las categorías pedagógicas:

- A. El educador, la persona que educa.
- B. El educando, el sujeto que se educa.
- C. La materia, objeto del proceso educativo.

A y B son entidades biopsíquicas cuya naturaleza repercute en el proceso educativo, constituyen la comunidad educativa (acción mutua). La médula del proceso enseñanza-aprendizaje es la correlación entre la actividad dirigente (enseñanza) y la acción dinámica y consciente del alumno (aprendizaje):

Enseñar y aprender se implican así, por manera inseparable. Algo ha sido enseñado cuando, realmente, ha sido aprendido.²²

EDUCADOR.

El educador (maestro, guía, coordinador educativo, etc.) planea y ejecuta ciertas acciones con las que ha de dirigir la conducta de un alumno hacia un comportamiento final dado, corresponde a él utilizar medios personales o instrumentales y debe ser cuidadoso en la tarea de orientar según los impulsos propios de la edad del alumno de modo que pueda propiciar en él, el entendimiento, la creatividad, la disciplina, la comprensión, etc.

En este caso hablamos del "educador" como aquella persona que influye voluntariamente en el "educando", es un individuo ocupado en dicha práctica con sustentos pedagógicos teóricos y prácticos.

EDUCANDO.

No se puede concebir la idea de dirección sino con base al conocimiento de las características del individuo que va a ser educado, el conocimiento de la personalidad del alumno (lo más exacto posible) permite orientar concretamente la tarea del educador (Aptitudes, actitudes, habilidades y destrezas a desarrollar o estimular).

De la misma manera en que referí el perfil ideal del maestro, desarrollaré un perfil general del alumno, en este caso en particular, nos encontramos con que el alumno ese

²² Debesse Maurice, *op cit* p. 49.

encuentra en la etapa de la adolescencia: En ésta se busca la adaptación e integración del individuo al medio social, es la etapa de mayor crecimiento-desarrollo físico y mental.

Se inicia con una crisis, la pubertad:

- Máximo crecimiento corporal.
- Desarrollo sexual (físico y de intereses)
- Estado de inadaptación.
- Se torna hermético, lleno de conflictos.

Surgen nuevos intereses:

- Necesidad de ser comprendido.
- Contraste ideal-realidad.
- Deseos de superación, aventura, creatividad e independencia.
- Necesidad de identificación con paradigmas.

El "educador" debe canalizar y orientar estos impulsos a través de la tarea educativa y evitar a toda costa lesiones psíquicas y sentimientos de inferioridad en el educando, dicha tarea puede ser llevada a cabo mediante un conocimiento amplio acerca de las necesidades, las condiciones y pensamiento del adolescente:

Necesidades y condiciones:²³

Concibiendo la adolescencia como un evento multicausado, característico de la vida (y por lo tanto con movimiento y cambio permanentes), es una etapa donde se desarrollan diversas transformaciones:

²³Chapela L.M., *Hacia una concepción de la adolescencia contemporánea en ¿Qué es la adolescencia?* Págs. 117-132.

- *En el plano físico:* a nivel de células, tejidos y aparatos; en cuanto al crecimiento y desarrollo corporal; en lo reproductivo; en relación con las enfermedades o procesos degenerativos.
- *En el plano intelectual:* en cuanto a la construcción de estructuras de conocimiento, acumulación de la información, etc.; crecimiento y desarrollo de los horizontes conceptuales.
- *En el plano psicológica:* en los niveles de construcción de la auto imagen, autoestima, pertenencia grupal, compromiso, etc.; desarrollo de capacidades afectivas.
- *En el plano familiar y social:* en la capacidad de establecer relaciones interpersonales, de jugar distintos roles sociales (alumno, amigo, pareja, receptor de apoyo, etc.); desarrollar nuevos núcleos humanos.
- *En el plano laboral y de los oficios y profesiones:* en cuanto a la capacidad de responder a las situaciones diarias; inventar herramientas o instrumentos que enriquezcan el trabajo; la capacidad de transformar el entorno a través del trabajo.
- *En el plano artístico y cultural:* en la capacidad de reconocerse a sí mismos y a los demás como distintos, específicos, pertenecientes y la capacidad de expresión a través de cualquier manifestación artística y/o cultural.

Es importante resaltar, que no siempre ni en todos los casos este proceso de transformación se desarrolla de manera positiva, recordemos que es una etapa de "crisis" y que como tal se caracteriza por una constante búsqueda, en este caso del adolescente, con él mismo y con la sociedad.

Pensamiento del adolescente.²⁴

El nivel cognoscitivo más avanzado en el modelo piagetiano es el pensamiento formal que corresponde a la adolescencia, emerge a los 12 o 13 años y se consolida a los 15 o 16 años, lo cual provoca que el individuo cambie significativamente su forma de pensar a esa edad, es decir, durante el desarrollo de esta etapa el individuo que manifiesta un pensamiento formal puede:

1. aceptar los supuestos subyacentes de un argumento, aun cuando no los tome como propios.
2. elaborar una sucesión de hipótesis que se expresen en proporciones verbales, y tratar de probarlas por medio del pensamiento hipotético-deductivo.
3. observar y abstraer las propiedades generales de los eventos de tal forma que pueda plantear definiciones exhaustivas, establecer reglas generales y ver el significado común en diferentes materiales verbales (por ejemplo, en los proverbios)
4. ir más allá de lo tangible, lo finito y lo familiar, para poder concebir cantidades y dimensiones infinitas e inventar sistemas imaginarios.
5. ser consciente de su propio pensamiento, reflexionar sobre éste para proporcionar justificaciones lógicas a los juicios que ha hecho, lo que implica una madurez metacognoscitiva.
6. tratar con una amplia variedad de esquemas o relaciones complejas, tales como proporcionalidad, correlación y las combinatorias o de probabilidad.

La construcción del pensamiento formal depende de tres factores: la maduración del sistema nervioso, la experiencia adquirida en función del medio físico y la acción del medio

²⁴Díaz Barriga Arceo, *El pensamiento del adolescente y el diseño curricular en educación media superior*, en *Perfiles educativos* N° 37, Págs. 16-26.

social. Mismos que se rigen por las leyes del equilibrio (asimilación acomodación) descritas por Piaget.

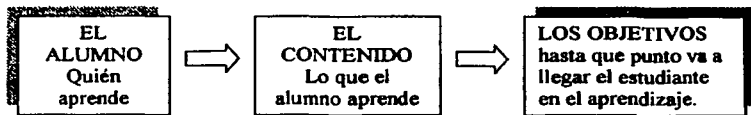
...el pensamiento se transforma en un ente flexible capaz de elaborar teorías, concebir mundos imaginarios, crear ideas originales, ubicar lo real dentro de lo posible y dejar de lado los juicios morales extremistas.²⁵

Es decir, es tarea del docente considerar al alumno en estas condiciones como un individuo que manifiesta transformaciones constantes y desarrolla paulatinamente un pensamiento formal, encauzándolo a través de *experiencias curriculares orientadas cognoscitivamente*.²⁶

SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

ELEMENTOS DE LA ESTRUCTURA DIDÁCTICA.

El proceso enseñanza-aprendizaje puede ser estudiado desde diversos puntos de vista, en este caso nos limitaremos a describir el trabajo del docente, es decir, a su forma de proceder para lograr los objetivos de aprendizaje. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se identifica como ya expuse a las "categorías pedagógicas" (ver Pedagogía), que son los elementos que constituyen a dicho proceso. La interacción del alumno con el contenido y los objetivos de aprendizaje forman el llamado "eje de aprendizaje":



27

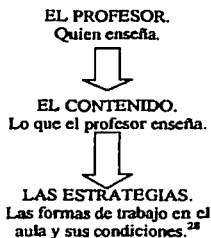
²⁵ Ibid, Pág. 17.

²⁶ Ibid, Págs. 22-26.

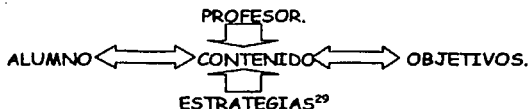
²⁷ Omelas Tavárez, G. E., *Taller de Microenseñanza*, p. 7.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La interacción del docente constituye el "eje de la enseñanza":



Estos dos ejes constituyen la "estructura didáctica":



No se concibe la existencia de un eje, debido a su interacción, es llamado proceso enseñanza-aprendizaje, esto significa que el profesor organiza el contenido y establece la forma en que el alumno va a enfrentarse al aprendizaje, es decir, realiza una planeación que puede facilitarlo u obstaculizarlo.

METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA.

Por metodología de la enseñanza se deben entender las formas en que el profesor se relaciona con el alumno para orientar el proceso, esto incluye la consideración de los fundamentos teóricos y de un conjunto de técnicas específicas que permitan organizar y orientar el trabajo del profesor para promover el aprendizaje por parte del alumno, en pocas

²⁸ Ibid, p. 8.

²⁹ Ibidem.

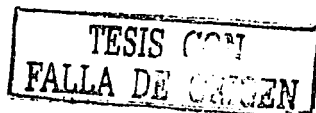
palabras, es la organización de los elementos y actividades del proceso enseñanza-aprendizaje.

El tipo de contenido determina la metodología, siempre que un maestro enseña maneja simultáneamente un contenido y la forma de organizarlo en la situación educativa.

Los procesos fundamentales de la metodología son:³⁰

1. La reorganización de las estructuras conceptuales con fines de enseñanza, esto quiere decir que debe analizarse la estructura lógica de la disciplina para poder coordinar mejor la enseñanza del cuerpo de conocimientos que la constituyen.
2. La estructuración de las actividades que el estudiante debe realizar en el proceso de aprendizaje. Las actividades que realice el alumno han de ser condicionadas para lograr un desempeño acorde a los objetivos del nivel de estudio. El profesor estructura y dirige dichas acciones.
3. La organización de los materiales de tal manera que los estudiantes actúen con y sobre el contenido. Esto se refiere a los recursos didácticos de dos maneras: la primera, relativa a los pasos de procesamiento de la información por parte del alumno y segundo, con las características de lo procesado y la manera en que el profesor lo codifica. La habilidad para la organización de dichos materiales dependerá de la experiencia, la creatividad y el interés del profesor y en la medida en que sepa estructurar el contenido.
4. La organización de las interacciones entre los miembros de la situación educativa. Ésta es de índole afectivo puesto que el comportamiento de cada sujeto interviene en el proceso enseñanza-aprendizaje.

³⁰Ibid, p. 9-11.



5. La sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje, que se manifiesta en un programa concreto, ésta se basa en la planeación, cuyo soporte es la necesidad de lograr ciertos propósitos, alcanzar los objetivos y optimizar los recursos en el tiempo y circunstancias determinadas.

SISTEMATIZACIÓN.

La sistematización se deriva de sistema, es decir, un conjunto debidamente ordenado, los significados que este concepto tiene con la enseñanza son los siguientes:

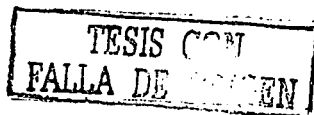
- Lo que se trabaja todos los días en el aula, debido a que sigue cierto orden, de manera que cada tema de estudio se apoya en el que lo antecede y ha de servir de apoyo al siguiente.
- El hecho de ordenar y organizar las experiencias del alumno.
- El desarrollo de cada punto del programa.

Para llevar a cabo la sistematización el profesor se enfrenta a la tarea de la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje, dicha planeación tiene varios niveles: Ciclo o nivel de estudios, plan de estudio, programa de estudio de la asignatura, unidades y temas específicos.

Un programa de estudio facilita el logro del aprendizaje, es el punto de partida de la planeación, que consiste en la estructuración sistemática y coherente de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una herramienta útil para llevar a cabo dicha planeación es la "carta descriptiva".

La planeación implica:

- Determinación de objetivos de aprendizaje congruentes con las características de los alumnos y con los objetivos terminales del ciclo o plan de estudios.



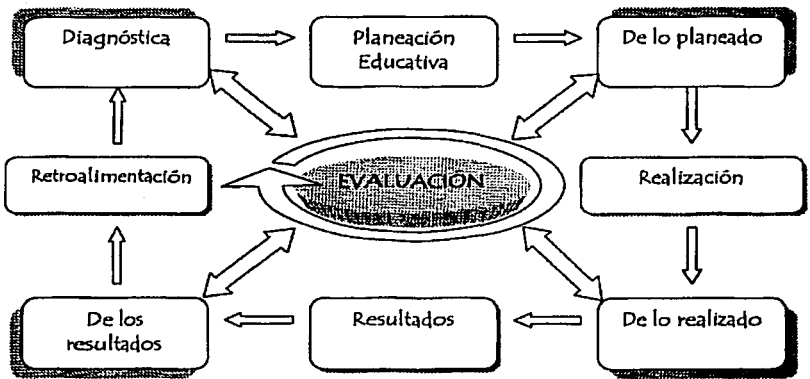
- Establecimiento, a partir de los objetivos, de actividades de aprendizaje adecuadas con las condiciones concretas de espacio y tiempo; la selección de los medios didácticos necesarios para el desarrollo de dichas acciones.
- Determinación de criterios de evaluación y mecanismos para efectuarla.

La planeación didáctica se lleva a cabo de forma continua: De manera general, al comenzar un periodo escolar, de modo parcial al iniciar una unidad programática o un tema específico. Esta continuidad incluye también las modificaciones que pudieran surgir en el momento de llevar a cabo las actividades, debido a un cambio de circunstancias no previsto e incluso al diagnóstico de los alumnos que le indique al profesor la necesidad de modificar algún aspecto de su planeación. Es importante señalar, que la planeación no es un momento del proceso enseñanza-aprendizaje, pero se efectúa de manera permanente y obliga a una evaluación continua y por lo tanto a un replanteamiento, es decir, a una revisión y reajuste constante.

La sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje mediante una planeación adecuada constituye una guía que permite al profesor prever, realizar y evaluar los resultados.

TESIS CON
FALLA DE REVISIÓN

SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Capítulo dos.

Las Técnicas didácticas y las Estrategias en general.

TÉCNICAS DE ENSEÑANZA.

A. TÉCNICAS DIDÁCTICAS.³¹

Las técnicas didácticas son procedimientos mediante los cuales se organizan labores o secuencias de actividades que llevan a la realización efectiva del proceso enseñanza-aprendizaje, son asistentes en el desarrollo de los programas de estudio, en su carácter de auxiliares no pueden ser limitadas rígidamente a los alumnos, sino que las técnicas deben transformarse y ajustarse a las actividades y no a la inversa. El profesor recurre a las técnicas para:

- Presentar al alumno información nueva.
- Organizar el trabajo que realizan los alumnos.
- Facilitar el proceso reflexivo.

Al acceder a las técnicas didácticas, el profesor toma esquemas de acción educativa ya probados en diversas circunstancias de aprendizaje. Su habilidad radica en la capacidad de previsión de un plan trazado (sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje) y la resolución de problemas no previstos que surjan en la interacción con los alumnos.

Las técnicas didácticas se clasifican en: Expositivas, interrogativas, dirigidas y estudio dirigido.

³¹ Marzolla Ma. et al, *op. cit.* Págs. 13-44.

EXPOSITIVAS

1. **EXPOSICIÓN.** Es un discurso informal de un tema o de una parte de un tema, realizado por el profesor. Se utiliza cuando se quiere dar información necesaria para iniciar una actividad intelectual, para terminar algún trabajo o para hacer aclaraciones a temas poco precisos.
2. **DEMOSTRACIÓN.** Consiste en mostrar prácticamente el manejo de instrumento, la elaboración de un trazo, la realización de un experimento, Se utiliza cuando es necesario apreciar detenidamente la secuencia de un proceso o un aparato, se va a realizar un desarrollo por primera vez, es necesario revisar un trazo, es necesario resolver un problema.
3. **CONFERENCIA.** Es un discurso formal de un tema por un maestro o persona especializada en el asunto a informar. Se usa cuando se desea presentar información directa y completa al grupo.

INTERROGATIVAS.

1. **EXPOSICIÓN CON PREGUNTAS.** Es una plática dirigida por el profesor a un grupo de alumnos, transmite información acerca de un tema preparado previamente con meticulosidad, el profesor provoca la participación a través de interrogantes que inciten la intervención de los alumnos ya sea respondiendo a cuestionamientos o solicitando que ellos expongan algún tema.
2. **INTERROGATORIO.** Es una serie de preguntas estructuradas lógicamente y con claridad, se utiliza cuando se quiere obtener información, puntos de vista, evidencia de lo memorizado o de la capacidad de razonamiento, cuando se quiere iniciar, concluir o reflexionar sobre un tema.

DIRIGIDAS.

Las técnicas de grupo que se describen a continuación pueden ser utilizadas en forma complementaria, integrándose en el desarrollo de una actividad de equipo.

- Las técnicas en las que intervienen expertos (Simposio, Mesa redonda, Panel, Entrevista, etc.) pueden ser seguidas de por técnicas más participativas como Foros, Pequeños grupos de discusión, Philip's 6/6, Cuchicheo, etc.
 - Durante el desarrollo del problema se pueden intercalar algunas técnicas que ayuden a aclarar ciertos problemas particulares.
1. **CORRILLOS.** Son procedimientos rápidos para poner opiniones en común (unificación de criterio), en un ambiente informal, descompone a un grupo grande en unidades pequeñas. Se utilizan cuando se desea que los miembros del grupo exterioricen sus opiniones respecto a un tópico o problema, no necesariamente debe ser discusión. Se usa también cuando se quiere conocer los datos, información o experiencias de los participantes, pueden pedirse conclusiones o simplemente opiniones.
 2. **PHILIPS 6/6.** Es un procedimiento rápido para poner opiniones en común (6 personas hablan cada uno de un tema y se concluye, 6 minutos). Se utiliza para hacer participar sistemáticamente a todos los miembros de un grupo en el análisis de un tema.
 3. **LA REJA.** Es un procedimiento dinámico en el que los miembros de los diferentes subgrupos son a la vez informantes e informados. Se usa cuando se quiere promover la participación de participantes muy pasivos, se desea que cada participante se responsabilice del trabajo del grupo, se quiere obtener una rápida síntesis de todos los aspectos de un tema.

4. **LLUVIA DE IDEAS.** Es un procedimiento en el que los alumnos expresan lo primero que les viene a la mente, sea razonable o extravagante, a partir de una pregunta, un problema o un tema concreto planteado por el profesor. Se utiliza cuando se necesitan ideas, se quiere estimular la imaginación creadora, se buscan soluciones.
5. **DISCUSIÓN EN PEQUEÑOS GRUPOS.** Procedimiento rápido para discutir en un ambiente informal, algún problema, tema o manera de proceder. La discusión consiste en un trabajo intelectual de interacción de conceptos, conocimientos e informaciones. Se utiliza cuando se quiere conocer la postura de los sujetos respecto a un tópico, problema o manera de proceder que admite la divergencia de opiniones.
6. **PANEL.** Reunión de un grupo de personas para conversar, debatir entre sí un tema propuesto, desde sus particulares puntos de vista y especialización, pues cada uno es experto en una parte del tema general. Se utiliza cuando se quiere hacer participar sistemáticamente a los alumnos, el tema permite diversidad de opiniones, se quiere que el grupo tenga diversos enfoques en un corto tiempo, existen personas que ya conocen el tema y pueden ayudar en su análisis. Al término el grupo apoya las conclusiones.
7. **MESA REDONDA.** Muy parecida al panel, solo que en esta no hay necesidad de que el grupo apoye las conclusiones.
8. **DEBATE.** Consiste en la presentación de un punto de vista por parte de un alumno o grupo de alumnos respecto a un tema con el fin de discutirlo. Las posiciones contrarias se debaten para demostrar la superioridad de un criterio sobre el otro; el maestro, como moderador, guiará la discusión. Se utiliza cuando el desarrollo de las clases y el estudio de algún tema provoca posiciones divergentes en el grupo.

9. **SEMINARIO.** Tiene por objeto la investigación o estudio intensivo de un tema o problema, a lo largo de varias sesiones de trabajo debidamente planeadas, engloba muchos otros procedimientos. La tarea específica del seminario consiste en indagar, buscar información, consultar fuentes bibliográficas y documentales, recurrir a expertos y asesores, discutir en colaboración, analizar a fondo datos e informaciones, relacionar aportes, confrontar puntos de vista, hasta llegar a formular las conclusiones del grupo sobre el tema. Se utiliza cuando se busca que los alumnos se responsabilicen de su aprendizaje, adquieran una visión más amplia mediante la consulta e investigación y la discusión posterior, aprendan a buscar por sí mismos soluciones a sus inquietudes.

ESTUDIO DIRIGIDO.

1. **LECTURA COMENTADA.** Es una discusión o exposición centrada sobre la lectura de un texto escogido para aclarar o complementar aspectos importantes del curso. A partir de la lectura en clase del texto párrafo por párrafo y en cada uno de ellos se aclaran las posibles dudas, los conceptos centrales y la definición de términos y relación del texto con experiencias y/o vivencias, si es posible. Se utiliza cuando se quiere facilitar la comprensión de un material impreso de gran dificultad, proporcionar información o dar a conocer textos de difícil localización, reforzar o enfatizar los conocimientos ya adquiridos.
2. **TUTORÍA.** Implica la relación entre alumno y maestro. El maestro analiza las necesidades del estudiante y le proporciona una enseñanza individualizada según la capacidad y personalidad del estudiante.
3. **INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL.** Es la búsqueda de datos en libros, revistas, folletos y otros materiales. Se utiliza cuando se desea que los alumnos tengan conocimientos previos

a la exposición o al interrogatorio, se van a desarrollar actividades de discusión de grupo, se desea comprobar una información o punto de vista, es necesario ampliar un tema.

4. **INVESTIGACIÓN TESTIMONIAL Y OBJETIVA.** Es la búsqueda de experiencias, opiniones, datos, mediante observaciones, encuestas, cuestionarios, entrevistas, etc. Se utiliza cuando se quiere propiciar experiencias vivas que permitan la obtención de ideas más claras, se quiere partir de experiencias directas para después analizar una situación, se desea obtener información sobre una realidad concreta y accesible, se pretende ayudar expresamente a los alumnos a desarrollar conciencia social.
5. **ESTUDIO DE CASOS.** Es el estudio de problemas o situaciones concretas de índole social y presentación posterior al grupo en clase. Se utiliza cuando se quiere vincular experiencia escolar con la realidad vivida, establecer comparaciones entre algunas situaciones del pasado y situaciones presentes, ilustrar una problemática estudiada en clase.

NORMAS GENERALES PARA LLEVAR A CABO LAS TÉCNICAS DIDÁCTICAS.

Cada una de las técnicas descritas posee sus propias reglas específicas derivadas de su naturaleza particular, para llevarlas a cabo es necesario comprenderlas tanto en su estructura como en su funcionamiento, debido a lo cual:

- Quien se proponga utilizar las técnicas debe conocer previamente los fundamentos teóricos de las mismas.
- Antes de utilizar una técnica debe conocerse suficientemente su estructura, su dinámica, sus posibilidades y sus riesgos.
- Debe seguirse en todo lo posible los procedimientos propios de cada técnica.
- Las técnicas deben aplicarse con un objetivo claro y bien definido.

- Las técnicas requieren una atmósfera y ambiente específico, según el caso.
- En todo momento debe existir la actitud cooperante entre alumno y docente.
- Debe incrementarse en la medida de lo posible la participación activa de todos los alumnos.
- Los alumnos deben adquirir conciencia del proceso enseñanza-aprendizaje y que la finalidad de las actividades es la construcción del conocimiento en el aula.

Las técnicas didácticas no son un "manual de instrucciones" que se puedan seguir mecánicamente; como sucede en todos los métodos didácticos requieren una formación teórica básica y una capacitación adecuada por parte del docente que le permitan comprender el valor y sentido de las propias técnicas y utilizarlas con criterio dentro de la flexibilidad exigida por la variabilidad de las circunstancias.

B. DINÁMICAS DE GRUPO.

NOCIÓN DE "GRUPO" Y SU OPERATIVIDAD.³²

Para hablar de dinámicas de grupo hay que ocuparse primero de definir el concepto de "grupo", la noción de grupo permite explicar las conductas suscitadas en un proceso de interacción humana que se refleja en una estructura, una organización válida para funcionar de acuerdo a una tarea en común, esto último puede ser aplicado en muy diversos campos de interacción humana, desde una empresa comercial hasta una instancia educativa.

Ubicándonos dentro de una situación de aprendizaje suponemos que el docente está trabajando con un "grupo" de personas con la finalidad de cumplir y/o alcanzar una serie de objetivos de conocimiento específicos. La tarea del docente será propiciar que este conjunto de alumnos logre tales propósitos u objetivos, para lo cual es necesario que se capacite,

³² Hoyos Medina Carlos, *La noción de grupo de aprendizaje: su operatividad*, en *Perfiles Educativos* N° 7, p. 19-32.

prepare, se documente, dicha preparación comprenderá las técnicas de conducción grupal y su metodología con un marco teórico que fundamente la toma de decisiones.

Es erróneo considerar que un grupo ya está integrado desde el inicio, por el simple hecho de permanecer en un aula con una tarea común, la estructuración de éste y su razón de existencia se darán a través de su praxis, es decir, solo al abordar la tarea se propiciará la interacción entre sus miembros y cobrará un sentido significativo.

La exposición de la existencia del "grupo" como estructura y como proceso permite la condición de su "operatividad", su funcionamiento de acuerdo al abordaje de la tarea. Ésta, a su vez, le permite ir proponiendo la resolución de la tarea de acuerdo a su organización propia que decide implícita o explícitamente. La noción de operatividad del grupo permite la vinculación de la teoría con la práctica, es decir, a resolver los problemas en la práctica, pensar y actuar en la medida que se aborda el problema de aprendizaje y se avanza hacia una resolución del mismo, esta experiencia permite que se consolide el marco teórico inserto en una habilidad de manera que teoría y práctica se van enriqueciendo mutuamente.

Una vez inserta la operatividad en el grupo, ésta permite que el maestro interprete problemas de aprendizaje en relación con la experiencia concreta. Con esto el conjunto mantiene un proceso estable de interacción consigo mismo, con el abordaje de los problemas de aprendizaje y con su relación con la realidad concreta a la que se refieren.

Desde esta perspectiva el aprendizaje implica una participación activa de los miembros del grupo que con vistas al logro de la finalidad proyectada (tarea u objetivo) en relación con la realidad concreta, ésta capacidad de organización activa en torno a una tarea debe ser contemplada por el docente como el objetivo explícito del proceso enseñanza-aprendizaje.

La consideración del proceso enseñanza-aprendizaje relativa al grupo llevan a la consideración de tres elementos propuestos por Armando Bauleo que según su teoría del aprendizaje definen al grupo como una síntesis de un proceso totalizador y constituyen el fundamento del aprendizaje grupal, dichos elementos son:

1. **INFORMACIÓN.** Que se puede observar desde el punto de vista tradicional y su rol pasivo de repetición y memorización o a la relación de la información obtenida o referida en vínculo con la emoción.
2. **EMOCIÓN.** Elemento constitutivo y generador del aprendizaje participativo, es la movilización de la información recibida para la búsqueda de nuevos aprendizajes.
3. **PRODUCCIÓN.** Es la concretización de la finalidad o tarea del grupo, producto de la movilización de la información recibida en búsqueda de nuevos aprendizajes.

El docente puede apreciar estos elementos constitutivos del aprendizaje grupal a lo largo de tres fases o momentos de todo desarrollo grupal según el mismo Bauleo:

- **INDISCRIMINACIÓN.** Se caracteriza por la ubicación aún no clarificada del grupo, por la incoherencia organizativa ante la tarea que aparece como algo confuso. Es el momento del encuadre, donde el docente explicita los roles, los cuales no han sido identificados en su funcionalidad por los miembros más que en el abordaje de la tarea, se le denomina técnicamente "pretarea".
- **DIFERENCIACIÓN.** Se caracteriza por el esclarecimiento de los roles básicos, coordinador y participante, se detecta una pertenencia al grupo no como un agregado más sino como integrante de un todo. Las aportaciones de los miembros del grupo se dirigen

hacia la resolución de la tarea, se le denomina técnicamente "pertinencia a la tarea", es el momento donde el grupo se ha consolidado como tal.

- **SÍNTESIS.** Se caracteriza por ser la instancia donde el grupo ya ha abordado y elaborado la tarea y donde comienza a procesar experiencias integradoras en relación a la tarea, le permite una unificación de su presente con una visión evaluativa de su pasado en relación al aprendizaje, es el momento de síntesis como totalización.

DINÁMICA DE LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE.³³

El aumento cuantitativo de los alumnos en las aulas nos lleva a reconsiderar la técnica de trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la noción de aprendizaje grupal posibilita abordar grupos mayoritarios recuperando las posibilidades individuales de los alumnos que integrados en un grupo resuelvan la tarea en común, enriqueciéndola a partir de la visión desde múltiples marcos referenciales, lo que plantea la posibilidad de inclusión del factor humano en el aprendizaje, de manera que trabajando en conjunto, los alumnos asuman un rol significativo en el grupo a partir de su aportación personal, lo que favorece la investigación y la recuperación de algunos elementos de aprendizaje autodidáctico.

El conocimiento de las técnicas de dinámica de grupos permite al docente llevar este trabajo al aula, antes de abordar dichas técnicas como tales es necesario esclarecer su marco teórico de donde brota el significado interno y la orientación práctica de las mismas.

El conocimiento técnico capacita al docente para manejar ciertas experiencias y ejercicios grupales, en esta investigación se adoptará la Teoría de los Grupos Operativos de Enrique Pichón-Riviere. Según este autor y su teoría existen cuatro conceptos que conviene

³³ Zarzar Chanur Carlos, *La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo en Perfiles Educativos N° 9*, p. 14-35.

que el docente (coordinador de grupo de aprendizaje, como él lo llama) tenga claros, *tarea, temática, técnica y dinámica*, la clara diferenciación de estos ayudará al profesor-coordinador a elaborar hipótesis de trabajo, que se apeguen a la realidad del grupo y proporcionará por lo tanto una mejor planeación de la metodología de su trabajo y de sus intervenciones como coordinador.

1. **TAREA.** Es el objetivo que el grupo se ha propuesto alcanzar, aquello por lo cual el grupo mismo se constituye, es el *para qué* del trabajo grupal. Al referirse a tarea, no se refiere a ese trabajo en concreto sino al objetivo que se pretende alcanzar tanto con los trabajos concretos individuales, como al trabajo grupal realizado en clase. La tarea coloca al docente ante un horizonte abierto de posibilidades de acciones concretas, que permite una mayor flexibilidad de creatividad, de corrección continua de acuerdo a los objetivos de la tarea misma. El docente tiene en sus manos la función de orientar al grupo hacia los caminos más creativos y adecuados para la realización de la tarea en relación a la realidad del grupo. La tarea es el elemento hacia el cual van dirigidos todos los esfuerzos tanto individuales como grupales, orientado hacia ella están todas las tomas de decisiones, selección de metodología de trabajo, selección de temática y de las técnicas; deberá guiar todas las intervenciones del profesor-coordinador ante el grupo, indicando el tipo, frecuencia y el nivel de profundidad.
2. **TEMÁTICA.** Es el *qué* del trabajo grupal, qué se está estudiando, analizando, trabajando, es el contenido programático del curso. Se puede hablar de temática general del curso y particular de una sesión. La selección, graduación y ordenamiento de la temática debe ir siempre en función directa de la tarea, tanto en aquellos eventos programados como en aquellos que pudieran surgir de las inquietudes y las necesidades del grupo.

3. **TÉCNICA.** Es el *cómo* del trabajo grupal, cómo se enfrenta el grupo al tema seleccionado, cómo se organiza para trabajarlo, qué procedimientos, medios o maneras sistematizados se utilizan. La temática es siempre elaborada mediante una técnica, sea el profesor consciente de esto o no. Cuando el maestro trabaja con el grupo utiliza técnicas grupales como: seminario, mesa redonda, panel, simposio, etc. (vistas anteriormente), también puede utilizar algunas otras técnicas de las que se sirve para propiciar algunos fenómenos grupales necesarios para la integración y crecimiento del grupo, y/o para desarrollar actividades y habilidades de colaboración y trabajo en equipo que faciliten el desempeño del grupo.

Además de las técnicas, existen ejercicios estructurados, se trata de juegos en los que se intenta reproducir artificialmente una situación de la vida real, específicamente del ámbito social, con el fin de analizar las actividades y la actuación de los participantes en dichas situaciones. La finalidad de las técnicas grupales es ayudar a la constitución del grupo como tal, propiciando un mayor conocimiento e integración entre los participantes; facilitar la labor y la organización grupal, mediante el desarrollo de aquellas habilidades y actitudes necesarias para el trabajo en equipo; y propiciar el seguimiento de actitudes individuales y grupales.

A estas técnicas se les llama técnicas de dinámicas de grupo, es un error llamarlas dinámicas de grupo, este error surge de la confusión de los conceptos técnica y dinámica.

4. **DINÁMICA.** Es *lo que pasa* en el interior del grupo, son los fenómenos que se suscitan dentro del conjunto incluyendo al profesor-coordinador, la concepción de la dinámica está vinculada estrechamente con los conceptos de *situación* y *campo*. Por *situación* se entiende a la totalidad de los factores, internos y externos, orgánicos y ambientales, de importancia

para la conducta del grupo. Por *campo* se entiende la situación total considerada en un momento dado. Cuando hablamos de dinámica nos referimos entonces al resultado de la interacción de todos los factores que constituyen la situación del grupo de aprendizaje, los factores pueden ser: de índole individual, la personalidad de cada individuo; instrumentales o metodológicos, metodología de trabajo (seminario, curso, taller, etc.) estilo del docente, enfoque educativo, etc.; ambientales, sitio de trabajo y sus particularidades; contextuales, institucionales y sociales. La interacción de todos estos factores da como resultado la dinámica de grupo.

Desde el punto de vista operativo, es decir, de la teoría y la técnica de los grupos operativos, se identifican dos elementos teóricos de la dinámica propia de los grupos operativos: lo *manifiesto* y lo *latente*. Estos, comprenden los dos niveles de realidad a observar dentro de la vida del grupo, no todo lo directamente observable constituye la totalidad de la realidad del conjunto, dicho de otro modo, no todo lo que pasa dentro del grupo es directamente observable.

Lo manifiesto. Está constituido por todo aquello que puede ser percibido directa e inmediatamente con los sentidos corporales, es decir, cómo se comporta cada individuo, cómo actúa, que actitudes corporales toma, cómo se relaciona con los demás; así mismo, cómo se comporta el grupo como tal, qué tipo de interacciones se dan entre los miembros, etc.

Lo latente. Está constituido por el conjunto de aquellos elementos o factores que estando presentes no se manifiestan o expresan directamente en un momento dado, se encuentran en forma de latencia, están condicionando y orientando las conductas manifiestas, pueden ser conscientes, preconscientes o inconscientes. El significado latente se puede

detectar redactando preguntas cómo: por qué interviene en ese momento, con qué intención lo hace, a qué motivaciones responde, a que necesidades, qué angustia interna lo impulsa a intervenir, qué es lo que en el fondo pretende lograr, cuáles son sus pautas de conducta, qué aspectos de su esquema referencial o de su ideología nos deja ver a través de sus ideas, etc. Este análisis de lo latente es aplicable tanto al individuo como al grupo.

Cuando se analiza el aprendizaje grupal, no se puede pretender lograr una correcta comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje sin entender al mismo tiempo el proceso del grupo en relación con ese aprendizaje. Cuando un profesor está trabajando con grupos, una de las preocupaciones fundamentales debe ser la comprensión del proceso del grupo: qué tipo de grupo es, cuáles son las etapas o momentos por los que pasa a lo largo del proceso, qué posiciones va tomando ante la tarea propuesta, cómo la trata de lograr, qué tipo de interacciones se dan en el interior del conjunto y con relación al profesor, qué tipo de organización están logrando, cuáles son los roles que se están jugando, cuáles y de qué tipo son las fuerzas afectivas que se están moviendo en el interior del grupo, etc.

De aquí la importancia y necesidad de que el profesor se capacite para captar, entender y manejar los aspectos manifiestos y latentes, para lo cual será necesario, además de un sólido marco teórico, un periodo de entrenamiento práctico supervisado.

Si lo latente no es directamente observable y está contenido en lo manifiesto, será a través de este como el docente puede llegar a descubrir lo que no ve pero está allí, lo que el profesor debe hacer en un primer momento es elaborar una hipótesis sobre el significado de los contenidos latentes, a esta hipótesis se le llama *interpretación*.

Se debe entender la interpretación como una hipótesis de trabajo, es una afirmación tentativa, provisional, incompleta, en proceso, pero que le sirve al docente como un instrumento

para la comprensión y el manejo de los fenómenos que están siendo observados, que como interpretación, a base de una hipótesis debe ser comprobada y corroborada, esta confirmación se irá logrando a lo largo del proceso grupal mediante un método de aproximaciones progresivas, para esto el profesor puede optar, según las circunstancias, por tres posibles actuaciones:

- a) Dejar que el grupo siga su curso y estar atento a manifestaciones que confirmen o contradigan la primera interpretación.
- b) Señalar al grupo el fenómeno manifiesto sin dar ninguna interpretación y dejar que el grupo realice la aproximación.
- c) Dar la interpretación del fenómeno para que el grupo trabaje sobre ella.

La interpretación y la confirmación deben estar basadas en hechos observables. Toda interpretación necesita un marco teórico en el cuál fundamentarse, de la misma manera, toda observación sistemática debe estar dirigida, y orientada por un marco teórico.

El profesor que desea alcanzar una comprensión profunda de los grupos con los que trabaja, debe contar con un marco teórico sobre la dinámica de los grupos de aprendizaje, una vez adquirido éste y con un poco de experiencia, el profesor puede sobre la base de sus hipótesis modificar la metodología e irla adaptando a la realidad concreta de cada grupo.

Continuando en la línea de los elementos teóricos de la dinámica de los grupos está por supuesto el objetivo del grupo, la tarea.

En el desarrollo del proceso del grupo se identifican dos tipos de tarea, la explícita y la implícita. De acuerdo con la teoría del grupo operativo no basta con que un grupo de personas se reúnan con el fin de realizar una tarea para garantizar el éxito y eficacia de la misma, sino

que debe existir un verdadero trabajo en equipo donde los participantes estén verdaderamente integrados alrededor de la tarea.

Por **tarea explícita** se entiende aquello que ha sido explicitado, sea en papel o en palabra, como objetivo a lograr por el grupo, es aquello que ha reunido a todos los participantes en un mismo trabajo grupal y que explica la constitución del grupo como tal.

Dejando de lado los factores objetivos del trabajo grupal (libros, material impreso, instrumentos, etc.) existe una serie de obstáculos que impiden el buen funcionamiento del equipo y por lo tanto al logro de los aprendizajes, los factores subjetivos o de factor humano. La superación de estos constituye la tarea implícita.

Por **tarea implícita** se entiende, la superación de todos los obstáculos que impiden que el conjunto funcione real y eficazmente como grupo, es ésta la que convierte a un conjunto de personas en un verdadero grupo de trabajo.

La diferencia entre **tarea explícita** e **implícita** consiste en que el objeto de trabajo de la primera es el tema sobre el que se pretende lograr al aprendizaje, mientras que el objeto de trabajo de la segunda es el grupo mismo. La responsabilidad del docente recae sobre todo en ésta última.

El profesor que desee trabajar con sus grupos de un modo más activo y participativo, utilizando tanto la teoría como las técnicas de la dinámica de grupos, se encontrará con dificultades inherentes a este trabajo que impiden al equipo en distintos momentos la realización de la **tarea implícita**. Por principio de cuentas los alumnos no están acostumbrados a ese procedimiento de trabajo en la mayoría de las veces, este método les resulta novedoso y les produce angustia por lo cual presentan resistencias al cambio, sin embargo, esto es una fuente muy rica de material de trabajo para la **tarea implícita** del docente debido a que por la

resistencia, brotarán las conductas defensivas del grupo ante la tarea, mismas que el docente deberá ir detectando a su debido tiempo. Sabiendo lo anterior el docente se enfrenta al grupo previendo las características y metodología a utilizar durante la primera sesión y del encuadre que dará al curso, de la primera sesión y la circunscripción depende en gran medida el éxito o fracaso del trabajo grupal durante el curso.

Se entiende por **encuadre** la delimitación clara y definida de las principales características, tanto de fondo como de forma, que deberá tener el trabajo grupal. El encuadre toma forma de un contrato en el cual se delimitan las responsabilidades, funciones y se establecen claramente las reglas del juego.

Para la delimitación hay que distinguir entre las normas impuestas por la institución, por el docente mismo, según su estilo, y por el mismo grupo. Según las características y circunstancias particulares de cada curso se pueden incluir todos o sólo algunos y el énfasis de los mismos. Los principales puntos que debe contener son:

1. **Encuadre histórico-institucional.** Sitio que ocupa el grupo en la institución a la que pertenece.
2. **Encuadre teórico.** Sitio que ocupa el curso de acuerdo al plan de estudios de la institución y su relación con cursos anteriores y posteriores.
3. **Tarea del curso o meta final.** Objetivo que deberá ser alcanzado al finalizar el curso.
4. **Metodología de trabajo.** De acuerdo a la naturaleza de la actividad académica (curso, seminario, taller, laboratorio, etc.).
5. **Contenidos programáticos.** Grado de obligatoriedad de los contenidos y si habrá de escogerse alguno según los intereses del grupo.

6. **Instrumentos.** Con los que se cuenta para trabajar y el uso que se les dará (libros, revistas, conferencias, material impreso, películas, transparencias, etc.).
7. **Funciones y responsabilidades del coordinador (docente).**
8. **Funciones y responsabilidades de los participantes (alumnos).**
9. **Evaluación.** Cómo se llevará a cabo la(s) evaluación(es), calificación(es), sus criterios, qué elementos se tomarán en cuenta y en qué proporción, etc.
10. **Número de sesiones efectivas.** De trabajo, días de vacación en que no habrá actividades, y fecha de término de curso.
11. **Horario.** De las sesiones, de inicio y término.
12. **Porcentaje de asistencia.** Necesario para acreditar el curso, en caso de que se adopte esa norma.

Una vez realizado el encuadre e iniciado el trabajo, el grupo se irá relacionando de diversas maneras con la tarea propuesta, desde el punto de vista operativo, son estas relaciones y vínculos que el grupo establece con la tarea, lo que define e indica las etapas por las que va pasando en su proceso de constitución e integración como grupo. Según Pichón-Riviere, la mayoría de los grupos pasa por tres momentos generales, la *pretarea*, la *tarea* y el *proyecto*.

1. **PRETAREA.** Está caracterizada por la resistencia del grupo a la nueva situación de trabajo, a la cual no se encuentra acostumbrado, el alumno no sabe cómo actuar y comportarse, la nueva situación es amenazante y ataca los intereses personales del alumno (pasar el curso, obtener buena calificación, etc.). La combinación de estos factores produce una resistencia al cambio, el grupo recurre a tácticas defensivas para evitar enfrentar la tarea propuesta

y la metodología para llevarla a cabo, si no funcionan sus tácticas, el grupo recurrirá a "hacer como que hace", es decir, los alumnos actúan con pautas de conducta que les dieron resultado en situaciones pasadas. Otro de los aspectos que caracteriza a este momento de pretarea es la confusión reinante en el grupo ante la tarea misma y el modo de llevarla a cabo, no obstante se haya definido en el encuadre con toda claridad tanto la tarea como las funciones y responsabilidades de los integrantes.

2. TAREA. Cuando el grupo pasa de "hacer como que hace" a la realización de la tarea implícita con el manejo de los contenidos latentes, para que se logre esto es necesario que el grupo se de cuenta de las actitudes que ha tomado hasta el momento y las supere de manera que utilice al máximo los recursos materiales y humanos posibles para el logro de la tarea. Es importante volver a señalar que la tarea implícita es principalmente responsabilidad del docente, debe llevar al grupo a reflexionar sobre las conductas percibidas (contenidos latentes), es decir, su atención estará puesta en los aspectos potenciales que estén obstaculizando el logro de la tarea con el fin de que el grupo se enfrente a ellos y los supere, de manera que se da un mayor esclarecimiento, comprensión y aceptación de los roles tanto del coordinador, como de los participantes, la responsabilidad por el logro de la tarea explícita empieza a ser entendida y asumida por el grupo, se dejan de lado las actitudes individualistas para emprender acciones de grupo, el mismo grupo comienza a tomar sobre sí las funciones de organización, toma de decisiones y control. La principal característica de este momento es la elasticidad del equipo con respecto a los roles establecidos, se dejan de lado las conductas estereotipadas para dar paso a una forma más adaptada a la situación concreta que el conjunto vive, la tarea se convierte de un modo operativo en el líder del grupo.

3. PROYECTO. Cuando el grupo comienza a plantearse objetivos más allá del aquí y del ahora grupal, trascienden la tarea inmediata, busca proyectar la experiencia de su proceso de una forma socialmente activa. El conjunto se ha dado cuenta de que para realizar la labor grupal no bastaba quedarse al nivel de la misma, sino que era necesario enfrentar una serie de problemas relacionados con ella, después de ese paso, definen un proyecto nuevo que no es sino la prolongación de la tarea inicial, el nuevo objetivo es seleccionado de acuerdo a una estrategia acordada en el interior del equipo. El grupo se enfrenta a un sentimiento de pérdida por la próxima terminación del curso, es importante que el coordinador tenga en cuenta este fenómeno, para que pueda ayudar al grupo a comprender, aceptar y canalizar adecuadamente ese sentimiento de pérdida.

Es conveniente aclarar que los tres momentos descritos no se dan en la realidad totalmente diferenciados en el espacio y el tiempo, sino que se van superponiendo uno a otro, el que el grupo haya llegado al momento del proyecto no quiere decir que haya superado completamente las resistencias al cambio y otros obstáculos. El manejo de la tarea implícita a partir de los contenidos latentes permanece como labor hasta la última sesión, solo que el grupo paulatinamente estará más capacitado para manejarla. Una vez cumplido en el conjunto el momento del proyecto y luego de haber realizado una decisión hacia un nuevo objetivo, vuelve a comenzar el proceso y también se vuelven a reproducir los tres momentos señalados que no aparecerán necesariamente con las mismas características e intensidad que las anteriores y así sucesivamente.

ELEMENTOS TEÓRICOS BÁSICOS PARA LLEVAR A CABO LA COORDINACIÓN DE LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE.³⁴

Una alternativa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje radica en los alumnos mismos, considerándolos no en su calidad de individuos aislados, sino como grupo, el profesor-coordinador debe poseer ciertos elementos técnicos y metodológicos que le puedan servir a mejorar su desempeño en la práctica docente al enfrentarse al "grupo".

INTEGRACIÓN DEL GRUPO. Como vimos anteriormente, el grupo no es, sino que se constituye y pasa por diversas etapas durante su existencia, es decir, su dinámica es el factor que da pie a su existencia. El grupo de aprendizaje como fenómeno psicosocial, es decir, en el que se pueden estudiar el ámbito psicosocial, sociodinámico e institucional; es un proyecto y está siempre en un proceso de consolidación. Dicho proceso requiere:

- Que se comparta una finalidad, que se convierta en el núcleo de los intereses, esta finalidad estará representada por los objetivos y metas de aprendizaje.
- Que cada uno de los miembros del conjunto tenga una función para el logro de los objetivos de aprendizaje, evitando los roles rígidos y estereotipados.
- Que se consolide un sentido de pertenencia, lo que permite pensar y pensarse en grupo.
- Que se propicie una red de comunicaciones e interacciones en la que se logre el intercambio y la confrontación de los diversos puntos de vista.
- Que se tenga la oportunidad de participación en la detección y solución de problemas como procedimiento necesario para el aprendizaje.
- Que se gesté un ambiente (espacio de reflexión) para la elaboración de los aprendizajes.

³⁴ Santoyo Rafael, *Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje en Perfiles Educativos N° 11*, p. 3-19.

- Que se reconozca al grupo como fuente de experiencia y de aprendizaje para la reflexión y la modificación de las pautas de conducta.
- Que se dé tanta importancia a la persona en cuanto tal, con sus conflictos, motivaciones, intereses y contradicciones, como a las metas de aprendizaje.

Al profesor-coordinador le corresponde el ir propiciando una integración que permita a sus miembros abordar tareas conjuntas, operar como equipo y alcanzar objetivos comunes. La integración del grupo no quiere decir homogeneización, uniformación o desaparición de la individualidad, sino que la riqueza del mismo se da cuando existe heterogeneidad en cuanto a sus miembros y una mayor homogeneidad en los objetivos de aprendizaje.

APRENDIZAJE GRUPAL. El aprendizaje grupal es un fenómeno en el que se establecen relaciones entre el grupo y el objeto de estudio; es un proceso dinámico de interacciones y transformaciones donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrando a la totalidad del grupo, tanto en los aspectos cognoscitivos, como en los afectivos y sociales.

El aprendizaje grupal es un proceso de elaboración conjunta en donde el conocimiento no se da como algo acabado, es una estructura donde los cambios de conducta se da como resultado de la interacción en el intento de apropiación del conocimiento, es por eso que un docente que se proponga trabajar en y con el grupo, requiere de ciertas actitudes y conocimientos sobre el aprendizaje, la conducta, el proceso grupal y su dinámica que le permitan desarrollar una técnica propia para coordinar al grupo de aprendizaje.

FUNCIONES DEL COORDINADOR. La función nuclear del profesor-coordinador consiste en propiciar el aprendizaje, de donde se derivan otras funciones como: proponer el

programa de estudio (en su caso), observar y ofrecer retroalimentación sobre los cambios que se produzcan en la conducta del grupo, propiciar un ambiente favorable para el trabajo intelectual, procurar la comunicación y la autodependencia del grupo, así como asesorar y evaluar las actividades de aprendizaje.

1. EL COORDINADOR COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE. El profesor-coordinador debe propiciar el aprendizaje aprovechando todos los elementos y factores que estén presentes en un momento determinado y que constituye una situación de aprendizaje, esto lo irá logrando en la medida que localice y renueva los obstáculos que impidan los cambios de conducta. El profesor-coordinador debe saber que los individuos y los grupos no pueden cambiar radicalmente de un momento a otro, sino que el aprendizaje es un proceso que comporta riesgos que pueden llevar a una división y eventualmente a una ruptura del grupo, dependiendo del manejo que éste le dé.
2. EL COORDINADOR COMO OBSERVADOR DEL PROCESO GRUPAL. Para que el profesor-coordinador pueda ganar objetividad al realizar la observación de las conductas debe evitar implicarse en las situaciones, procurando no involucrarse afectivamente, de manera que mantenga una observación controlada puesto que es obvia su implicación dentro del grupo, sin este control, el coordinador no es capaz de una percepción lúcida, lo que da pie a una desviación en la tarea de superar los obstáculos del grupo hacia el logro de los objetivos de aprendizaje. La capacidad del coordinador para ser parte del grupo y a la vez observador no significa que se ubique en la neutralidad, posición imposible, debido a que sus observaciones siempre estarán sustentadas en un marco teórico e ideológico.

3. **EL COORDINADOR COMO PROPICIADOR DE LA COMUNICACIÓN.** En el grupo, la comunicación es un instrumento de aprendizaje por medio del cual los participantes condicionan recíprocamente su conducta en forma de intercambio de ideas, actitudes, conocimientos y experiencias. La comunicación incluye todo intercambio de mensajes, transmisión de significaciones entre personas o grupos, e incluye siempre, esquemáticamente, a un emisor, un mensaje y un receptor. La función del coordinador consiste en animar y favorecer la expresión, la indagación, la retroalimentación y la modificación de los esquemas referenciales por medio de una comunicación permanente, profunda y comprometida, además, debe evitar que la comunicación se rompa o deteriore para lo cual es necesario que aclare la diferencia entre intervención, participar sin considerar el curso de una discusión, sin tomar en cuenta a los demás, e interacción, participación estructurada y estructuradora en tanto que toma en consideración las intervenciones anteriores, añadiendo algo nuevo.
4. **EL COORDINADOR COMO INFORMADOR.** Una persona aprende en la medida que recibe, elabora e incorpora o rechaza información, para incorporar alguna información nueva puede tener dos momentos: el de indagación y el de elaboración. La indagación corresponde al estudio de los materiales y el de elaboración a la discusión y análisis. Cuando el coordinador proporciona alguna información debe establecer un espacio de tiempo para que pueda ser analizada y procesada por el grupo, un espacio para la apropiación por parte de los alumnos.
5. **EL COORDINADOR COMO ASESOR DEL GRUPO.** El proceso del grupo se va desarrollando de manera que poco a poco se van acrecentando en él las actitudes y

cualidades de la organización y toma de decisiones, con esto se pretende que el docente pase de ser un simple informador y enseñante a formar una parte más del grupo, una función donde deje de ser la figura central y pase a adoptar una posición donde pueda ayudar mejor: el rol del asesor. La asesoría se basa en el criterio de no hacer por el grupo lo que este puede hacer para su aprendizaje por sí mismo, es decir, el coordinador comienza a intervenir bajo demanda, orientando a petición de los alumnos en la resolución de los problemas. La coordinación debe cumplir la misión de procurar que el grupo vaya siendo cada vez menos dependiente.

La integración, la cohesión, el sentido de pertenencia, la comunicación, la productividad, la creatividad y la madurez, son metas deseables en el grupo, que no existen desde un principio, sino que se logran en menor o mayor medida a lo largo de su existencia.

El coordinador no enseña, sino que propicia el aprendizaje, no asume el papel de líder o de director, no existe en el grupo la independencia sino la interdependencia, en el grupo todos aprenden y enseñan al mismo tiempo y el liderazgo en el grupo lo constituye la tarea y los objetivos de aprendizaje.

TÉCNICAS DE DINÁMICAS DE GRUPO.³⁵

Al conocer básicamente lo que quiere decir "grupo" y su dinámica, es decir los conocimientos teóricos que éste debe tener de los aspectos psicológicos, sociales y didácticos de los procesos grupales, o sea, que alcanza a comprender y entender (por lo menos incipientemente) los fenómenos psicosociales que se dan en un grupo, puede entonces aplicar

³⁵ Chchaybar y Kuri Edith, *Técnicas para el aprendizaje grupal. (grupos numerosos)*, p. 13-144.

las técnicas grupales que proporcionen interacción, la integración y la aceleración de los procesos grupales.

Para Cirigliano y Villverde* las técnicas de grupo son "...maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad de grupo, sobre la base de conocimientos suministrados por la teoría de la Dinámica de Grupo".

Las técnicas que se utilizan adecuadamente activan los impulsos y las motivaciones individuales, estimulan tanto la dinámica interna como la externa, de forma que las técnicas se integran y dirigen hacia las metas del grupo.

Las técnicas por sí mismas no bastan para lograr los objetivos del programa, éstas, son medios que pueden ser utilizados para el logro de los diferentes objetivos de acuerdo con las condiciones específicas de su aplicación, con el proceso grupal, con los contenidos de la materia, con la disposición del grupo y con la habilidad del docente para aplicarlas, cada técnica tiene características diferentes que la hacen apta para determinados grupos en distintas circunstancias, para utilizarlas, el docente requiere del estudio analítico de las mismas y de un entrenamiento para su aplicación.

El docente posee la libertad (siempre con una fundamentación) de elegir las técnicas que sean mas afines a sus aptitudes y posibilidades, e incluso a su creatividad e imaginación y la experiencia en su aplicación le irá indicando los cambios que convengan en determinadas situaciones; al trabajar con las técnicas grupales, el docente promueve la aceleración del aprendizaje, cuando estas son utilizadas adecuadamente propician en el alumno y en el docente mismo la formación de la conciencia crítica, el desarrollo de la creatividad, la colaboración, el sentido de responsabilidad y el trabajo en equipo.

* Citado por Edith Chchaybar y Kuri en *Técnicas para el aprendizaje grupal. (grupos numerosos)*.

Las técnicas grupales no son la solución a todos los problemas docentes ni de rendimiento escolar, por lo cual no deben ser usadas como tal, son un instrumento, una herramienta para el docente y aunadas a una estrategia sistemática, bien planeada y llevada a cabo, posibilita mayores y mejores logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El uso de técnicas grupales, supone que: el docente conozca su materia, tenga claros los objetivos, conozca al grupo, observe los fenómenos grupales, los interprete y tome decisiones pertinentes, conozca técnicas grupales, sus diferentes modalidades, en incluso que aprenda a elaborar sus propias técnicas y sobre todo, sepa que no son actividades sistematizadas y ordenadas que debe utilizar sin prescindir de la información, sino que busque los medios para adquirirla; y supone de los alumnos, que asuman durante el proceso grupal, la responsabilidad y la implicación del trabajo en equipo, conozca que el aprendizaje en tales circunstancias es un proceso donde se aprende por interacción tanto con el docente como con sus compañeros, es decir, en grupo y con la información presentada en búsqueda de la construcción del conocimiento en el aula.

A continuación presento ejemplos de las técnicas para el aprendizaje grupal y su clasificación, referidas y reelaboradas en algunos casos, del trabajo de Edith Chehaybar y Kuri, donde cita y explica algunas de las técnicas grupales más representativas.

TÉCNICAS QUE PERMITEN ACELERAR EL RENDIMIENTO EN EL PROCESO DE ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS. Dichas técnicas promueven la participación activa del alumno, reduce la dependencia con respecto al docente, promueve el aprendizaje significativo y un mayor rendimiento en cuanto a la asimilación de contenidos específicos; aceleran el proceso

de aprendizaje promoviendo un mayor interés en los alumnos por investigar fuera del aula.

Ejemplo:

"REPRESENTANTES". La realización de esta técnica exige una investigación personal sobre el tema, se lleva a cabo de la siguiente manera:

- Se divide al grupo en equipos de 5 o 7 integrantes para que pongan en común aquello que cada uno estudió y analizó sobre el específico, se destacan los aspectos más importantes para discutirlos posteriormente.
- Se pide que cada equipo nombre un representante para que participe en el análisis, en el centro del salón se forma el equipo de representantes.
- Durante aproximadamente 15 minutos el equipo de representantes pone en común los puntos que sus equipos consideran los más importantes para ser analizados.
- Los equipos observan y/o toman nota de la actividad de los representantes.
- Pasados los 15 minutos los representantes regresan a sus equipos para que el representante informe durante 10 minutos lo discutido.
- Los representantes (que pueden ser los mismos u otros nuevos) regresan al centro y continúan el análisis de los puntos más sobresalientes. Se repite el circuito con la premisa de llegar a conclusiones que les permitan obtener los puntos básicos del tema y la posibilidad de conseguir la información complementaria. Si el profesor considera conveniente, orienta al grupo sobre los textos que pueden consultar.
- Al finalizar se hace una plenaria con las aportaciones del grupo, se hace una síntesis de lo visto y lo que falta por investigar. Se lleva a cabo una evaluación de la técnica, en la que el grupo expresará cuáles fueron los aprendizajes obtenidos.

TÉCNICAS QUE PERMITEN ACELERAR EL PROCESO DE INTEGRACIÓN Y EL CONOCIMIENTO DE UN GRUPO. Facilitan que el grupo aborde la tarea propuesta con mayor interés y responsabilidad y que asuman un mayor compromiso en forma creciente a lo largo del proceso de integración.

"PALABRAS-CLAVE". Con esta técnica el grupo podrá poner en común sus expectativas, mostrar temores y fantasías, analizar actitudes dentro del grupo y explicar la necesidad de conocerse.

- El grupo se acomoda en medio círculo frente al pizarrón de tal manera que todos tengan acceso al mismo.
- Se destinan unos minutos para que todos comiencen a sensibilizarse de sus propios sentimientos y se les pide que reflexionen tratando de responder: ¿Cómo se sienten? ¿Cuáles son sus deseos? ¿Cuáles son sus objetivos? E intenten explicarlo de una manera simbólica (a través de una palabra).
- Después del tiempo de reflexión se les invita a que en silencio pasen al pizarrón, a escribir su expresión, tienen 10 min. para hacerlo, pueden poner cuantas palabras quieran; la única condición es que escriban una por vez, se sienten y vuelvan a pasar a escribir (si lo desean) alguna otra que quieran (sin importar que otros compañeros hayan escrito ya esa palabra)
- Enseguida se les dice que disponen de otros 10 min. para tachar aquellas palabras que por alguna razón les molesten, no les gusten o rechacen.
- Por último disponen de otros 10 min. para subrayar aquellas palabras que les agraden.
- Una vez terminada esta parte, el profesor pide a alguno de los alumnos que haga una especie de "radiografía" del grupo, es decir, expresar cuales son las inquietudes, sentimientos y objetivos en general del grupo. Se pueden agregar preguntas personales en

los casos de tachado y subrayado de palabras en particular con relación a los sentimientos que se generaron.

- Se termina con una evaluación general del ejercicio, el grupo comienza a hacer reflexión en voz alta, a decir que aprendió y como se sintió durante el ejercicio. El profesor realizará observaciones para futuros ejercicios de integración y pide al grupo que evalúe la técnica en general.

TÉCNICAS DE SENSIBILIZACIÓN PARA LA OBSERVACIÓN DE LOS FENÓMENOS GRUPALES. Permiten conocer la situación del grupo, entender el tipo de interacciones y propiciar una dinámica de acción que permita al grupo un funcionamiento eficaz y eficiente.

"EL BALÓN". Es un ejercicio que puede ser utilizado para sensibilizar al grupo sobre la importancia de la observación, los momentos de captación d los fenómenos, y descripción, valoración e interpretación de los mismos.

- Los participantes se sentarán formando un círculo y en medio de este se colocará un balón sobre el piso.
- El profesor hablará al grupo sobre la comunicación y los diferentes tipos de la misma.
- Pedirá al grupo que reflexione sobre algo que quiera comunicar a sus compañeros.
- Pedirá que pase alguna persona que exprese sin palabras, en mímica, y con ayuda del balón aquello que quiere decir.
- Una vez dado el mensaje, pedirá a alguno de los participantes que describa lo que el compañero(a) trató de expresar, lo más probable es que el participante interprete o valore lo que vio, aquí el profesor deberá poner hincapié, en qué es necesario para la observación, primero se debe captar y describir para después interpretar y valorar. Pedirá al resto del

- grupo que complemente la descripción y solicitará al final que el participante que expresó en mímica lo haga ahora de manera verbal.
- Una vez entendido el proceso pasará otro participante y se repetirá el ejercicio cuantas veces sea necesario.
- Para finalizar se hace una reflexión y evaluación de la técnica.

TÉCNICAS QUE PROPICIAN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARA EL TRABAJO EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. Permiten la comunicación, facilitan la expresión, toma de decisiones por consenso y la coordinación de grupos de discusión.

"COMUNICACIÓN".

- El profesor pregunta a los alumnos ¿qué es para ustedes comunicarse?, Aclara que no quiere definiciones de autores, sino que se expresen según su propia experiencia. Es importante que intervengan el mayor número de alumnos hasta que el grupo sienta que se ha dicho lo que la mayoría podría decir.
- El profesor no permitirá que ninguna intervención sea discutida, recordando a los alumnos que cada cual respondió lo que para él (ella) significa comunicarse.
- El profesor aclarará que no es lo mismo el concepto de comunicación que sus cualidades como medios o formas de comunicación e invitará al grupo a reflexionar la importancia de la comunicación para el ser humano.
- El profesor apuntará en el pizarrón las intervenciones que le parezcan importantes y guiará la discusión para llegar a un común acuerdo resaltando que la comunicación es comprometerse y esto implica saber expresarse, escuchar, entender, comprenderse y comprender, ponerse en el lugar del otro.

- Al finalizar se realizará una reflexión de lo comentado con relación a la importancia de saber comunicarse y una evaluación del ejercicio.

TÉCNICAS QUE PROPICIAN EL ANÁLISIS DE LOS ROLES Y LA CONSTITUCIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJO. Permiten asumir responsabilidades, adquirir hábitos de colaboración, comprender el papel de la autoridad en un grupo, adquirir habilidad para tomar decisiones, jerarquizar necesidades y valores; planificar y programar.

"ABANICO DE ROLES". Esta técnica permite avanzar en el conocimiento del grupo y asumir los diferentes roles que son necesarios, aun cuando pudieran no gustar y respetar el punto de vista de los demás.

- Al comenzar esta técnica, el profesor recordará al grupo el concepto de rol como "el papel que desempeñan los integrantes de un grupo dentro del mismo, pero que depende del interjuego dinámico del grupo y no de las características aisladas de cada individuo"
- El profesor explicará que en esta técnica el grupo toma conciencia de lo que personalmente le resulta atrayente o repulsivo en cuanto a los roles que se viven.
- El profesor pide a los alumnos que se sienten en semicírculo frente al pizarrón y les pide que después de unos minutos de reflexión escriban los roles o papeles de todo género que podrían asumir a lo largo de su vida, pueden acercarse al pizarrón cuantas veces quieran durante 10 min.
- Enseguida pasarán los alumnos a subrayar él o los roles que asumirían con gusto, pueden subrayar las veces que deseen durante 10 min. Siguiendo las mismas reglas, pasarán a tachar aquellos que no les agraden.

* Citado por Edith Chehaybar y Kuri en *Técnicas para el aprendizaje grupal. (grupos numerosos)*; G. Griliano; A. Villaverde, *Dinámica de grupos y educación*.

- Al finalizar les pide a los alumnos que se junten en grupos pequeños y analicen:
 - ¿Por qué hay roles que nos molestan y roles que nos agradan?
 - ¿Qué sintieron cuando un rol que escribieron era subrayado o tachado?
 - ¿Cuáles roles son más aceptados y cuáles más rechazados? ¿Por qué?
 - ¿Qué relación tiene lo anterior con los roles que tenemos introyectados por la sociedad?
 - ¿Qué aprendimos en este ejercicio?
- Las respuestas de los equipos se harán del conocimiento general.
- Se finalizará con una reflexión guiada a los puntos que el profesor considere relevantes para sus objetivos particulares y una evaluación del ejercicio.

ESTRATEGIAS.

ANTECEDENTES:

Durante la década de los sesenta y hasta los ochenta se realizaron investigaciones que tenían por objeto las estructuras y los procesos cognitivos, estas investigaciones impulsaron la corriente cognitiva que se centraba en investigar procedimientos que tendían al mejoramiento de la comprensión de los contenidos conceptuales. En esta tesis se identifican dos corrientes: a) Las modificaciones impuestas, es decir, arreglos a los contenidos o estructuración del material de aprendizaje y b) Las modificaciones inducidas que se daban a la tarea de entrenamiento de los alumnos en el manejo directo y autónomo de procedimientos de aprendizaje.

Las modificaciones impuestas pretenden proporcionar intencionalmente al alumno un procesamiento más profundo de la información, estas "ayudas" son planteadas por el docente

para otorgar al alumnado una herramienta educativa, esta herramienta constituye una estrategia de enseñanza, de esta manera se puede definir la estrategia de enseñanza como:

Los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos" (Mayer 1984, Shuell 1988, West, Farmer y Wolff 1991).³⁶

Las modificaciones inducidas comprenden "ayudas internalizadas por el alumno, este decide cuando y por qué aplicarlas, esto constituye una estrategia de aprendizaje que el individuo posee y emplea para aprender, recordar y usar la información, están situadas dentro del campo de la investigación del aprendizaje estratégico cuyo propósito es proporcionar y dotar a los alumnos de estrategias efectivas para el aprendizaje escolar. De esta manera se puede definir a la estrategia de aprendizaje como:

"...procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas." (Díaz Barriga, Castañeda y Lule. 1986; Hernández. 1991).³⁷

Estos dos tipos de "ayudas" están directamente relacionadas con la promoción de aprendizajes significativos de contenidos escolares. Las primeras se refieren al diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos por aprender por parte del docente, mientras que las segundas recaen en la responsabilidad del aprendiz y forman parte de su bagaje. En ambos casos se utiliza el término de estrategia por que se considera que el alumno o el docente recurren a ellas como procedimientos flexibles y adaptables, nunca como "recetas", en diversas circunstancias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

³⁶ Díaz Barriga A, Frida y Hernández R. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, p. 39.

³⁷ *Ibid.* p. 84.

A. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.³⁸

Las principales estrategias de enseñanza son: Objetivos o intenciones, resúmenes, organizadores previos, ilustraciones, analogías, preguntas intercaladas, pistas tipográficas y discursivas, mapas conceptuales y redes semánticas, uso de estructuras textuales,

OBJETIVOS O INTENCIONES. Son enunciados que describen con claridad las actividades de aprendizaje respecto a determinados contenidos y los efectos que se pretenden. Actúan como orientadores de los procesos de atención y aprendizaje, sirven como criterios para discriminar los aspectos relevantes de los contenidos, generan expectativas acerca de lo que se va a aprender, permite a los alumnos forjar un criterio sobre lo que se espera de ellos, mejora el aprendizaje intencional por que el alumno es consciente del objetivo, proporciona al alumno los elementos indispensables para orientar sus actividades de automonitoreo y auto evaluación.

ILUSTRACIONES. Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Dirige y mantiene la atención del alumno, permite la explicación en términos visuales de lo que sería difícil comunicar en forma puramente verbal, favorece la retención de la información, permite integrar información que de otra manera quedaría fragmentada, permite clarificar y organizar la información, promueve y mejora el interés y la motivación. Los tipos más usuales de ilustración según Duchastel y Walter (1979) son: descriptiva, expresiva, construcciona, funcional, lógico-matemática, algorítmica y arreglo de datos.

RESÚMENES. Es una visión breve del contenido que enfatiza los puntos sobresalientes que habrá de aprender el alumno, es una selección y condensación de los contenidos donde se omite la información trivial y sin importancia, es como una vista panorámica de la estructura

³⁸ Ibid. p. 38-81.

general de un contenido que comunica de manera expedita, precisa y ágil. Ubica al alumno dentro de la estructura o configuración general del contenido a aprender, enfatiza la información importante.

ORGANIZADORES PREVIOS. Es un material introductorio compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de mayor nivel de inclusión y generalidad de la información por aprender, su función principal es establecer un lazo o puente entre lo ya aprendido y los nuevos contenidos por aprender. Ayuda al alumno a organizar la información considerando sus niveles de generalidad o especificidad y su relación con la clase, ofrece al alumno el marco conceptual donde se ubica la información que se ha de aprender evitando la memorización de información aislada e inconexa.

PREGUNTAS INTERCALADAS. Son aquellas que se le plantean al alumno a lo largo del material o situación de enseñanza y tienen como intención facilitar su aprendizaje, todo esto con relación a: a) la adquisición de conocimientos, b) la comprensión, c) aplicación de conocimientos aprendidos. Mantienen la atención y el nivel de activación a lo largo de un material o situación de enseñanza, dirige su conducta de estudio hacia la información más relevante, favorece la práctica y reflexión sobre la información de l contenido a aprender.

ANALOGÍAS. Proposición que indica que una cosa o evento es semejante a otro, se manifiesta cuando:

- Dos o más cosas son similares en algún aspecto, suponiendo que entre ellos hay otros factores comunes.
- Cuando una persona extrae una conclusión acerca de un factor desconocido sobre la base de un parecido con algo que le es familiar.

Una analogía se compone de cuatro elementos:

El Tópico o contenido que el alumno debe aprender, por lo general, abstracto y complejo.

El Vehículo que es el contenido familiar y concreto para el alumno con el que se establece la analogía.

El Conectivo que une al tópico y al vehículo: "es similar a", "se parece a", etc.

La Explicación de la relación analógica, donde además se aclaran los límites de ella.

La analogía incrementa la efectividad de la comunicación, proporciona experiencias concretas o directas que preparan al alumno para experiencias abstractas y complejas, favorece el aprendizaje a través de la familiarización y concretización de la información, mejora la comprensión de contenidos complejos y abstractos.

· **PISTAS TIPOGRÁFICAS Y DISCURSIVAS.** Son "avisos" que se dan durante el texto o el discurso para organizar y/o enfatizar ciertos elementos de la información contenida.

Dentro de las tipográficas, las más frecuentes son: Manejo alternado de mayúsculas y minúsculas, distintos tipos y tamaños de letras, títulos y subtítulos, subrayados y enmarcados o sombreados en palabras claves, notas al calce o al margen, logotipos, manejo de distintos colores en el texto, uso de expresiones aclaratorias.

Dentro de las discursivas: Manejo de tonos de voz, expresiones de importancia o atención sobre algún punto en particular, expresiones aclaratorias, anotación de puntos sobresalientes en el pizarrón, gesticulaciones enfáticas, pausas y discurso lento, reiteraciones y recapitulaciones.

Las pistas tipográficas y discursivas auxilian al alumno en la detección de los elementos más importantes y en la organización e interrelación de los diferentes elementos del contenido a enseñarse.

MAPAS CONCEPTUALES Y REDES SEMÁNTICAS. Son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento conceptual, presentan al alumno el significado de los contenidos que aprenderá, está aprendiendo o ya ha aprendido. Es una jerarquía de diferentes niveles de generalidad, está formado por conceptos, proposiciones y palabras de enlace; el concepto se refiere a objetos, eventos y situaciones, al vincular dos conceptos se forma una proposición referida por una palabra de enlace que los relaciona; generalmente los conceptos se expresan gráficamente por círculos llamados nodos y las palabras por líneas (relación de jerarquía) y flechas rotuladas (relación de otro tipo).

Los mapas conceptuales permiten representar gráficamente los conceptos y su relación semántica entre ellos, esto facilita al alumno aprender los conceptos relacionándolos entre sí según dos códigos de procesamiento: Visual y lingüístico.

ESTRUCTURAS DE TEXTO. Selección de determinados textos para agrupar las ideas que se desean expresar, intentando mejorar la lectura, comprensión y aprendizaje. Permite reanudar el aprendizaje y el recuerdo del contenido o la organización del mismo. Existen dos tipos esenciales de estructuras de texto: narrativos y expositivos.

CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.

Las estrategias de enseñanza se pueden clasificar de dos maneras: Por su momento de presentación en una secuencia de enseñanza o por el proceso cognitivo en el que incide la estrategia.

Según su momento de presentación pueden ser:

- **PREINSTRUCCIONALES** (antes). Preparan y alertan al estudiante con relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimiento y experiencias previas pertinentes) y le

permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje. Las estrategias preinstruccionales típicas son: Objetivos y organizadores previos.

- **COINSTRUCCIONALES** (durante). Apoyan los contenidos curriculares durante el proceso enseñanza-aprendizaje o de lectura de un texto de enseñanza. Detectan la información principal, conceptualizan los contenidos, delimitan la organización, estructuran e interrelacionan los contenidos y mantienen la atención y la motivación. Las estrategias coinstruccionales típicas son: Ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales, y analogías, entre otras.
- **POSINSTRUCCIONALES** (después). Se presentan después del contenido por aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora, e incluso crítica del material; le permiten valorar su propio aprendizaje. Las estrategias posinstruccionales típicas son: preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

Según el proceso cognitivo en el que inciden, pueden ser por:

- **ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS.** Dirigidas a activar o generar conocimientos en el alumno, le sirve al docente para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar ese conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. Principalmente se refiere a: lluvia de ideas y enunciación de objetivos.
- **ESTABLECIMIENTO DE EXPECTATIVAS ADECUADAS.** Se concentran en esclarecer las intenciones educativas que el profesor pretende durante un ciclo o situación educativa. Ayuda al alumno a encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso. Principalmente se refiere a: lluvia de ideas y enunciación de objetivos.

- **ORIENTACIÓN DE LA ATENCIÓN.** Son los recursos que utiliza el profesor para focalizar y mantener la atención de los alumnos. Principalmente se refiere a: preguntas intercaladas, pistas tipográficas y discursivas, ilustraciones.
- **ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN.** Permiten dar mayor contexto organizativo a la información por aprender de forma gráfica o escrita. Proporciona una organización adecuada, mejora la significatividad lógica y hace más probable el aprendizaje significativo en el alumno. Principalmente se refiere a: mapas o redes semánticas, resúmenes y/o cuadros sinópticos.
- **ENLACE ENTRE CONOCIMIENTO PREVIO Y NUEVA INFORMACIÓN.** Al lograr su cometido proporcionan una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Principalmente se refiere a: organizadores previos y analogías.

NORMAS GENERALES PARA LLEVAR A CABO LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.

El uso de las estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, las tareas que realizarán los alumnos, y de ciertas características de los alumnos, por lo tanto las estrategias de enseñanza pueden ser flexibles de acuerdo a los puntos anteriormente citados. A continuación se describen una serie de factores a considerar para la correcta aplicación de las estrategias de enseñanza.

1. Delimitación con respecto a la población estudiantil a quien va dirigido el proceso enseñanza-aprendizaje y en función de ello, la selección de las estrategias pertinentes y su modo de uso. El docente puede hacer adaptaciones según lo considere pertinente.

2. Ofrecer al alumno la información suficiente acerca de lo que se espera de él en el curso o la clase e intercambiar puntos de vista para fomentar el interés y participación a fin de mejorar sus expectativas.
3. Se debe establecer una comunicación por medio oral o escrito con el alumno utilizando lenguaje apropiado y accesible para él.
4. La redacción y organización debe ser ágil y precisa, sin desviar al alumno del contenido y/o la meta a lograr, de manera que no sature la memoria del alumno sino el procesamiento profundo de la información.
5. Mientras mayor sea la dificultad del contenido es más recomendable el uso de varias estrategias. No cambiar de forma abrupta o mezclar estrategias de manera que confundan la atención y procesamiento de la información por parte del alumno.
6. Evitar la frustración del alumno, informe periódicamente el avance del alumno.
7. El empleo de las estrategias de enseñanza debe mantener la atención del alumno, de manera que su presentación debe ser planeada, con dinámica y creatividad (agrega).

B. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.³⁹

A partir de la definición referida anteriormente, las estrategias de aprendizaje afectan la forma en la que el individuo adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento o incluso la modificación del estado afectivo o motivacional del alumno, son ejecutadas voluntaria e intencionalmente por él mismo siempre que se le demande aprender recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje.

³⁹ Ibid. p. 80-108.

Al ejecutar dichas tareas se asocian distintos tipos de recursos y procesos cognitivos a los cuales se les taxonomiza como "tipos de conocimiento", estos recursos que poseemos y utilizamos durante el aprendizaje se pueden resumir en:

1. PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS. Son todas aquellas operaciones y procesos de procesamiento de la información como: atención, percepción, codificación, almacenamiento, recuperación, etc.
2. BASE DE CONOCIMIENTOS. Es el bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos, también se le denomina como *conocimiento previo*.
3. CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO. Son las maneras o formas de *cómo aprendemos*, están clasificadas también como estrategias de aprendizaje (ver definición).
4. CONOCIMIENTO METACOGNITIVO. Se refiere al conocimiento que poseemos acerca de *qué y como lo sabemos*, así como el conocimiento que tenemos sobre nuestras operaciones y procesos cognitivos cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas, se le clasifica también como *conocimiento sobre el conocimiento*.

Estos cuatro tipos de "conocimiento" interactúan de forma compleja cuando el aprendiz utiliza las estrategias de aprendizaje. De esta manera se pueden observar como habilidades que propicia el docente en los educandos a través de actividades didácticas, le enseña al alumno un procedimiento, en los cuales se persigue el fin de que el alumno cuente con una herramienta más al enfrentarse al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tarea del docente consiste en ayudar al alumno a lograr la construcción del procedimiento estratégico que le propone a través de tres principios básicos para el aprendizaje de los procedimientos:

1. Exposición y ejecución del procedimiento por parte del docente.
2. Ejecución del procedimiento por el alumno, guiada por el docente.
3. Ejecución independiente y autorregulada por parte del alumno.

Para la construcción del procedimiento se identifican varias etapas en el entrenamiento del alumno:

EJERCITACIÓN. Uso reiterado de las estrategias aprendidas ante varias y distintas situaciones o tareas.

MODELADO. Exposición y aplicación ante los alumnos por parte del docente del modo de utilizar la estrategia determinada para que el alumno intente copiar o imitar su forma de uso, generalmente va acompañada de actividades reflexivas respecto a la aplicación de dicha estrategia, de esta manera el alumno observa los pasos en la ejecución del procedimiento y toma ejemplo a partir de las acciones efectuadas.

INSTRUCCIÓN DIRECTA O EXPLÍCITA. Información directa al alumno a través de indicaciones, instrucciones y consignas del uso correcto de la estrategia.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN METACOGNITIVA. Exploración por parte del alumno de sus propios procesos al ejecutar una tarea de aprendizaje con intención de que valore la eficacia de actuar reflexivamente, esto proporcionara posteriormente la aplicación de la estrategia logrando una aproximación metacognitiva ante problemas o situaciones similares.

AUTORREGULACIÓN METACOGNITIVA. Consiste en ayudar al alumno para que conozca y reflexione sobre estrategias utilizadas con el fin de conseguir mejoramiento en su uso a través de un esquema de preguntas que el alumno va respondiendo antes, durante y después de la ejecución de una tarea, con el propósito de que el alumno internalice el esquema y lo use de forma independiente.

CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Las estrategias de aprendizaje han sido clasificadas desde diversos enfoques: que tan general o particular son y del dominio del conocimiento al que se aplican o el tipo de aprendizaje que favorecen, o su finalidad, etc. Para esta investigación ocuparemos dos clasificaciones donde se les cataloga cognitivamente.

La de Pozo (1990), según el proceso cognitivo y finalidad perseguidos:

1. **ESTRATEGIAS DE RECIRCULACIÓN.** Suponen un procesamiento de carácter superficial, son utilizadas para conseguir un aprendizaje "literal" de la información, la estrategia de recirculación típica es el repaso, el cual consiste en repetir una y otra vez (recirculación) la información por aprender en la memoria de trabajo hasta establecer una asociación para luego integrarla a la memoria a largo plazo (en el mejor de los casos, agrego). Son útiles cuando los materiales que se han de aprender no poseen o tienen escasa significatividad lógica y/o psicológica para el alumno, son las estrategias básicas para el logro de aprendizajes repetitivos o memorísticos.
2. **ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN.** Suponen una integración y relación de la nueva información por aprender con los conocimientos previos, pueden ser simples o complejas, dependiendo del nivel de profundidad con que se establezca la integración, pueden ser también de elaboración visual o verbal-semántica. Permiten un tratamiento y una codificación más sofisticada de la información porque atienden de manera básica a su significado.
3. **ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN.** Permiten hacer una reorganización de la información por aprender, con su uso es posible organizar, agrupar o clasificar la información con intención de lograr una representación correcta explotando las relaciones

posibles entre partes de la información y/o las relaciones entre la información por aprender y las formas de organización.

4. **ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN.** Permiten optimizar la búsqueda de la información almacenada en la memoria a largo plazo del alumno.

Como mencioné anteriormente todos los procedimientos que el docente promueve en el alumno se refieren a habilidades para el procesamiento de la información con el fin de que el alumno los aplique en la solución de nuevos problemas o situaciones de aprendizaje, estas habilidades quedan encuadradas en la segunda clasificación que referimos para los fines de esta investigación.

La de Beltrán (1987), de acuerdo a las habilidades cognitivas:

HABILIDADES DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN.

- *Cómo encontrar donde está almacenada la información respecto a alguna materia.*
- *Cómo hacer preguntas.*
- *Cómo usar una biblioteca.*
- *Cómo utilizar materiales de referencia.*

HABILIDADES DE ASIMILACIÓN Y DE RETENCIÓN DE LA INFORMACIÓN.

- *Cómo escuchar y 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.*
- *Cómo disponer de los recursos.*

HABILIDADES INVENTIVAS Y CREATIVAS.

- *Cómo razonar inductivamente.*
- *Cómo generar ideas, hipótesis, predicciones.*
- *Cómo organizar nuevas perspectivas.*
- *Cómo emplear analogías.*

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.

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN.

- Cómo expresar ideas oralmente y por escrito.

HABILIDADES SOCIALES

- Cómo cooperar y obtener cooperación.
- Cómo motivar a otros.

HABILIDADES METACOGNITIVAS Y AUTORREGULADORAS.

- Cómo seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado.
- Cómo enfocar la atención a un problema.
- Conocer las demandas de la tarea.
- Conocer los medios para lograr las metas.

NORMAS GENERALES PARA LLEVAR A CABO LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Por principio de cuentas es necesario conocer cuatro aspectos fundamentales:

Características del aprendiz. Según su edad y nivel escolar dependen sus niveles cognitivos.

Naturaleza y características de las materias de aprendizaje. Los materiales por aprender pueden variar en: complejidad, familiaridad, organización lógica, formato de presentación, etc.

Demandas y criterios de las tareas. Los requerimientos de aprendizaje y solución de problemas que se le plantean al alumno.

Estrategias. El conocimiento que el alumno tenga sobre la estrategia que conoce y respecto a su forma de aplicación, viabilidad y efectividad para la solución de distintos problemas.

Para promover el desarrollo y la optimización de las estrategias de aprendizaje se deben cumplir con ciertas normas:

1. Se impartan de manera explícita y suficientemente prolongada.
2. Hacer que los alumnos aprendan a autorregular la utilización de dichas estrategias con un manejo consciente del cómo, cuándo y porqué de su empleo.
3. Para el entrenamiento de las estrategias debe tomarse en cuenta:
 - La sensibilización de los participantes respecto a la importancia del entrenamiento.
 - La vinculación con aspectos motivacionales.
 - La estructuración de secuencias de tareas.
 - La participación activa del docente y los alumnos.

Algunas actividades que el docente puede utilizar para el entrenamiento son:

- Exposición y actividades guiadas.
- Discusión y trabajo en equipos cooperativos.
- Selección y enumeración de problemas identificados.
- Ilustración y análisis de casos concretos observados en el aula.
- Revisión y crítica de textos y ejercicios.
- Resolución, autoevaluación y análisis individual/grupal de ejercicios, trabajos, productos, etc.
- Supervisión y retroalimentación de los procesos de construcción del alumno.
- Ejercicios de simulación y modelado de las estrategias.
- Elaboración de materiales y planes de clase apoyados con estrategias de enseñanza y aprendizaje.

4. Lograr concientizar a los alumnos acerca de sus destrezas y sus motivaciones incrementando así su interés y esfuerzo.

DISEÑO, CREACIÓN Y RECREACIÓN.⁴⁰

En la mayoría de los casos los profesores son profesionales de su área, pero en muchas ocasiones se enfrentan al diseño de estrategias, técnicas, planes de trabajo, etc., sin la debida preparación pedagógica formal, al momento de planear una clase, un curso, o incluso en la ejecución de alguna actividad de aprendizaje, estrategia o técnica de enseñanza en el aula, lo hacen con un completo desconocimiento tanto teórico como práctico; algunos docentes salen del paso copiando la planeación, técnicas y estrategias de enseñanza, herramientas, etc., que experimentaron como alumnos porque les parece que con ellos funcionaron, lo que da como resultado una buena intención pero en la mayoría de los casos fracasan debido a que no se atiende a la realidad propia y específica del aula, por lo que no cubre las necesidades del proceso enseñanza-aprendizaje.

El diseño debe constituirse sobre la base de las condiciones de nuestro medio social, para que, a partir de la observación y análisis de nuestra realidad se realice un bosquejo del diseño sabiendo lo que se necesita y establecer así los propósitos, objetivos y metas que debe alcanzar el alumno, lo cual permitirá definir el diseño con su correspondiente extensión y profundidad.

Particularmente la planeación educativa contempla:

⁴⁰ Salazar Resines Javier, *Modelos esquemáticos para la elaboración de planes en la educación superior*, p. 11-15.
De la Vega Lezama Carlos, *Planeación y diseño de cursos de nivel superior*, p.1-20.

- a) **Necesidades** sociales, culturales, y económicas que estén en el ámbito de las instituciones de la educación.
- b) La **interpretación reflexiva y científica** de las mismas.
- c) Los **finés y objetivos explícitos y coherentes** de las instituciones que las atenderán;
- d) La **configuración sistemática de medios y procedimientos** que consideren interacciones funcionales y;
- e) La **programación** que incluya plazos para la **realización operativa** de los **objetivos** planteados.

Se pueden agregar a esta lista algunos aspectos que ya se encuentran esbozados como: metodología, organización, financiamiento, etc. Los cinco puntos principales están de alguna manera vinculados con la temática de la planeación educativa y nos servirán de punto de partida para la estructuración de nuestro diseño en particular y nos servirán de apoyo para la creación y recreación de elementos y actividades dentro del diseño.

Por creación y recreación de elementos me refiero a que en algunos casos en particular, la mayoría de ellos debido a las características de la asignatura, el docente se ve en la necesidad de efectuar una estrategia o técnica de enseñanza elaborada por él mismo, debido a que sus conocimientos no cubren completamente las necesidades observadas en el aula, en manos de docentes creativos se llega a productos muy útiles los cuales reflejan la versatilidad y la capacidad de adaptación a situaciones problemáticas en el aula. En otros casos el docente decide que algunos aspectos de las estrategias y técnicas ya conocidas no concuerdan del todo con alguna necesidad en particular por lo cual recurre a elementos de algunas otras o (en su caso) los crea y adapta para obtener una herramienta que le auxilie en su labor.

Frecuentemente afrontan dificultades serias para lograrlo debido a que no cuentan con la formación pedagógica y didáctica necesaria para resolver dichos problemas, es entonces cuando se presentan los casos en donde los docentes copian aquellas técnicas y estrategias en las cuales fueron partícipes como alumnos en tiempos pasados y que por obvias razones no se ajustan a la problemática particular de su curso y de su grupo, esto no quiere decir que dichas técnicas y estrategias sean erróneas, sino que simplemente no están adaptadas a la realidad inmediata.

Es necesario entonces que el profesor cuente con herramientas básicas para poder llevar a cabo este trabajo de manera que pueda evitar incurrir en errores, estas herramientas básicas para el diseño, le permitirán planear sus técnicas, estrategias y actividades de aprendizaje, sobre la base de su programa de estudio, de manera que pueda solucionar de forma creativa algunos de los problemas a los que se enfrenta en el aula.

A continuación puntualizo algunas orientaciones para resolver los problemas del diseño de las actividades que alumno y docente realizarán durante el desarrollo del curso. Estas orientaciones estarán resumidas en cinco puntos, resultado de la planeación educativa: observación y análisis de la realidad; propósitos del curso, requisitos y metas del alumno; recursos; evaluación; Y por último un resumen de algunos puntos básicos sobre planeación educativa que pueden servir para reafirmar el contexto del diseño.

Observación y análisis de la realidad.

Es evidente que todo diseño responde a un plan de estudio de la institución en la que se labora, esta institución, a través de dicho programa señala las finalidades de cada curso y su integración con los demás (en su caso), bajo esta premisa resulta obvio que cada diseño de estrategia o técnica didáctica responde entonces a una planeación general de dicho curso

sobre la base de su programa de estudio; a partir de esta es tangible que el diseño responde a necesidades, éstas pueden referirse a requisitos planteados por el programa de estudios o a exigencias a las que el docente se enfrenta en el aula. El docente que va a diseñar una técnica didáctica o una estrategia debe ser plenamente consciente que su labor está determinada para satisfacer dichas necesidades; para observarlas se requieren indicadores que las muestren, como por ejemplo: ¿cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que el alumno requiere para su formación integral?, Preguntas como esta, deben ser planteadas antes de llevar a cabo el diseño, lo importante es que se ajuste a nuestras necesidades y recursos.

Propósitos del diseño, requisitos y metas del alumno.

Una vez contestadas las necesidades mediante indicadores (es importante señalar que dichas preguntas dependerán de nuestro objeto de diseño) estamos en posibilidad de estructurar nuestro diseño, entonces estableceremos los propósitos y las metas que deben alcanzar los alumnos y objetivos específicos que permiten definir la extensión y profundidad.

Debido a que el diseño tendrá como propósito cubrir las necesidades puestas de manifiesto, es preciso saber que tanto los propósitos como los conocimientos y destrezas que se espera obtener en el alumno, deben ser dados a conocer antes de llevarlo a cabo, estos pueden ser sintetizados en tres puntos:

- Determinación de las **necesidades de aprendizaje.**
- **Propósitos del diseño** de acuerdo con las mismas.
- **Capacidad de alcance de los alumnos.**

Con los puntos señalados se puede entonces estructurar nuestro diseño. Es importante mencionar que nuestro programa de estudio de la asignatura nos indicará claramente cuáles son

los propósitos institucionales, generales y específicos del curso y a su vez los generales y específicos por unidad y contenido programático.

Recursos.

Es mediante la utilización de los recursos que tengamos a nuestro alcance como vamos a lograr el aprendizaje de los alumnos, dentro de estos figuran los recursos humanos, económicos, físicos, metodológicos, etc.

La dificultad para la ejecución de lo diseñado reside en el uso de nuestros recursos, que aunque puedan ser modestos, en manos de un docente creativo pueden dar resultados óptimos. La utilización de los recursos debe estar dirigida sobre todo a la capacitación del alumno para enfrentarse a la realidad, en consecuencia, es el alumno mismo quien debe tomar parte activa en su preparación.

Dentro de los recursos es de vital importancia considerar el humano, debido a que éste es el factor principal de desarrollo. Podemos contar con una metodología, un lugar y medios para llevar a cabo la planeación y aplicación de lo diseñado, pero es con relación a los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje como vamos a diseñar y aplicar. Esto hace que el recurso humano sea la parte medular del diseño, creación y recreación.

Evaluación.

Una vez llevado a cabo la aplicación de lo diseñado es necesario cerciorarse de hasta que punto funciona, así como se descubrieron las necesidades, se señalaron las metas, métodos y actividades sobre la base de recursos humanos, metodológicos, físicos, económicos, etc., de cada diseño en específico, esto es lo que nos permite saber en que medida se han logrado las metas, esto lo verificaremos mediante un proceso de evaluación que recoerá tanto en los

avances del aprendizaje de los alumnos como en la eficiencia de los elementos estructurales y funcionales del diseño.

La evaluación requiere de una observación constante en la aplicación de lo diseñado, creado o recreado y tener en mente las posibles fallas cómo remediarlas, esto es aplicable a todos los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Planeación Educativa.

La planeación educativa permite lograr los objetivos de la institución donde labora el docente, por lo tanto corresponde a él mismo el diseño de planes operativos que tienen como base la utilización de los programas de estudio de cada asignatura para cubrir los objetivos de la misma. El formato puede ser aquel que se ajuste mejor a cada asignatura e incluso a cada docente.

Para llevar a cabo la planeación didáctica, los aspectos más importantes son:

- 1) Considerar la organización del grupo para llevar a cabo la técnica o forma didáctica que el docente vaya a utilizar, o en su caso la que requiera (diseño) dada la naturaleza del tema que se presente.
- 2) Precisar los objetivos de aprendizaje (programa de estudio) para que el alumno actúe de forma consciente del fin que persigue.
- 3) Manejo del conocimiento del área específica por parte del docente (contenidos específicos).
- 4) Selección y preparación de recursos didácticos (diseño) con los cuales el docente se auxiliará para llevar a cabo la clase y facilitar el aprendizaje al alumno.
- 5) Elección de la modalidad del método que utilizará el docente (diseño) tomando en cuenta la naturaleza del tema, grado de dificultad, edad de los alumnos, recursos disponibles.

- 6) Selección y ordenación de las actividades para dirigir el aprendizaje (diseño) donde el docente decide los procedimientos, de tal manera que al ordenarlos se logre la consecución de los objetivos.
- 7) Elección de instrumentos de evaluación.
- 8) Ajustes de tiempo y situaciones no previstas (adaptación).

El orden señalado para la planeación de las actividades y, en consecuencia, el diseño específico (estrategias, técnicas y actividades) puede variar, el docente puede darle el seguimiento que más le acomode y convenga siempre y cuando cuide de no omitir alguno de los puntos, ya que estos son complementarios unos con los otros.

Al saber que la planeación y el diseño van de la mano, es un hecho que el docente tiene muchas posibilidades de diseño, ya sea en algún punto en particular sobre alguna clase o tema (actividades de aprendizaje) o en aspectos más generales como elección de procedimientos, técnicas y estrategias de enseñanza e incluso en la planeación general de su curso a lo largo del periodo escolar. El docente es entonces quién decidirá en que aspecto debe incursionar en el diseño, creación o recreación, teniendo como base siempre estas orientaciones básicas y algunos otros documentos que le lleven a mejorar su labor en el aula.

Capítulo tres.

Diseño de técnicas y estrategias.

EL OBJETO DE ESTUDIO: EL TEATRO.

GENERALIDADES.⁴¹

Cuando nos referimos al Teatro como objeto de estudio hay que contemplarlo como una actividad social de características especiales, estéticas y artísticas, de la cual se ha creado una asignatura a la que corresponden ciertos contenidos específicos y un nivel de estudios en particular. Por eso los conocimientos de lo teatral tendrán que ser tomadas en cuenta para su enseñanza.

El Teatro como creación múltiple resulta de: la voluntad de un dramaturgo, el estilo de un director escénico, el juego de los actores y la participación del público. Pero ante todo es una ceremonia, un acto colectivo donde se hace la distinción de un público y de un grupo de actores aislados en un mundo restringido. Los participantes deben representar el papel que les impone su posición en el grupo o la elección que han hecho. La sociedad se expresa por una representación teatral, pone en escena una acción en el drama que reúne los principales roles sociales. En el teatro la ceremonia se trata de un segmento de la experiencia real, los participantes se adosan el ropaje de su rol y actúan según la idea simbólica del personaje al que encarnan y un texto que se les impone, de la misma manera el autor fija y establece los personajes donde la apariencia estética manda a la sociológica. Al final de la representación, a

⁴¹Duvignaud Jean., *Sociología del Teatro*, Págs. 13-27.

veces, el personaje se acerca a saludar al público, a restablecer y reintegrar la ficción en el universo social del cual es integrante.

En el teatro la organización de los elementos representacionales dirige a los demás elementos. El autor se da a sí mismo una acción. El conflicto que representa ya no es el conflicto vivo que una acción colectiva concertada puede superar a lo largo de una ceremonia activa, es un conflicto que jamás se puede resolver porque el obstáculo, idéntico al que enfrentan los hombres de carne y hueso, se presenta insuperable por la ineficacia de la acción sublimada, la representación teatral es la teatralización de los roles reales. En la acción dramática se retrasa indefinidamente y el obstáculo se exalta de un modo exagerado; el hombre choca contra una barrera insuperable y sabe que no es capaz de actuar y esto exalta el poder simbólico del discurso poético. La impotencia social de la ceremonia enriquece su poder de simbolización, así, la ceremonia dramática puede detenerse allí donde la vida no espera.

Mediante la delimitación del espacio teatral el espectador sacia su necesidad de identificación con las figuras representadas, al mismo tiempo ayuda a crear una imagen de la persona humana que define tanto los valores de un grupo en un periodo de la historia como la representación individualizada de los conflictos que afectan al hombre. Es decir, se realiza una selección dramática, que tiende a aislar de la masa común y anónima y proyecta a un individuo al cual la sociedad confiere las tendencias características de su propia naturaleza, generalizando los roles sociales de manera estética.

Los elementos o disciplinas que componen al teatro como conjunto resultado de literatura más espectáculo son⁴²:

⁴² Salvat Ricardo, *El Teatro*, p. 7-12.

1. **Actuación.** El desarrollo del argumento, que nos cuenta un suceso se realiza mediante la actuación, los actores son los que encarnan a los personajes y que coordinados por el director recrean en escena lo establecido por el texto dramático para que a través de su expresión se exponga el desarrollo de la obra. Los actores contribuyen con su trabajo y su visión particular de la obra (donde el director unifica criterios) a exponer claramente las ideas del director de escena y del dramaturgo.
2. **Dramaturgia.** Realizar un espectáculo teatral presupone, antes que nada, algo que contar, es decir, el suceso, la historia. Esta historia expone ante el público imágenes, pensamientos, ideas, conceptos, atmósferas, sensaciones, impulsos, sentimientos, emociones y estados de ánimo, todo esto a través del argumento, el cual mostrará el tema del discurso teatral. El dramaturgo es aquél que intenta comunicar por medio de la obra teatral, para esto, le da una estructura al argumento y lo desarrolla mediante los diálogos, la propuesta y descripción de las acciones de los personajes. El trabajo del dramaturgo, ya sea en forma individual o incluso en trabajo colectivo (donde es necesario que alguien estructure y coordine) es el punto de partida para la creación del espectáculo teatral.
3. **Dirección.** La estructuración del espectáculo requiere de una persona que organice a todos los individuos que intervienen en él. El director de escena es quien se encarga de eso y propone la concepción general de la puesta en escena, el modo de desarrollarla y la distribución de los papeles a los actores. Solicita y comunica al escenógrafo, iluminador, vestuarista y musicalizador un espacio con características específicas. A maquillistas, peluqueros y utileros pide que colaboren a la construcción de los personajes y lleva a los actores mediante instrucciones de movimiento, patrones de conducta tareas escénicas y actitudes. Todo esto para lograr desarrollar el argumento que se presenta al público. En

este trabajo se permite que las ideas del dramaturgo sean expresadas y a su vez el modo particular de concebir la obra por parte del director.

4. **Producción Teatral** Se refiere al diseño, creación plástica, realización y manipulación de recursos y materiales que se utilizan durante la representación teatral, cuya función reside en ambientar el lugar donde se desarrolla la acción dramática. Su esencia radica en el trabajo humano técnico y artístico y que se concretiza en una imagen visual y artística conocida como puesta en escena o representación teatral.⁴³

La producción teatral comprende diversas disciplinas que abarcan desde la arquitectura y mecánica teatral hasta los elementos escenográficos que requiere un montaje escénico. Aunque actualmente existen especialidades muy diversas en el ámbito de la producción teatral, creativamente hablando, las más representativas son: Escenografía, vestuario, maquillaje, utilería, iluminación, sonorización o musicalización y tramoya.

EL TEATRO EN LA ENP⁴⁴

La asignatura: Educación Estética y Artística. Teatro, forma parte del cuadro básico de asignaturas ubicadas en el rubro de la Educación Estética y Artística, está situada dentro del núcleo formativo cultural en el área de formación llamada: Lenguaje, comunicación y cultura.

El Teatro, como todas las asignaturas de índole artística (Artes Plásticas, Danza, Música y Teatro) que se imparte en la Escuela Nacional Preparatoria pretende:

⁴³ Este apartado se refiere a la producción teatral en el ámbito estudiantil de la Escuela Nacional Preparatoria.

⁴³ Alcázar Araceli, et al, *Manual de prácticas teatrales. Quinto año.*, Pág. 69

⁴⁴ Programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria.

- Dar una visión global del arte y la manera en que se desprenden las disciplinas artísticas para dar una connotación respecto al arte en la actualidad.
- Que el alumno pueda interpretar y valorar el arte que se encuentra en interacción con su realidad inmediata, de manera que refuerce su visión y calidad estética.
- Que el alumno indague sobre el conocimiento e interprete sus propias ideas y/o que las describa dentro del aula.
- Que el alumno lleve a cabo las tareas propias de cada elemento técnico y humano que conforman el quehacer teatral.
- Que el alumno logre despertar su capacidad perceptual con respecto al arte: La armonía corporal, vocal y verbal en referencia a su capacidad retentiva y de comunicación; La capacidad cognoscitiva aplicada a la capacidad de síntesis y selección de una situación dada y de un personaje para ser proyectados en una acción escrita o escenificable y lograr así la comprensión o distinción entre realidad y ficción; Que logre transformar diversos materiales y texturas de acuerdo a un ambiente teatral.
- Propiciar el desarrollo de la personalidad del alumno, a través de la escenificación de un texto dramático y de un conocimiento teórico elemental del teatro en interrelación con las otras materias que integran la Educación Estética y Artística.

Estos propósitos, pretenden que la enseñanza del teatro en la ENP coadyuve a definir el perfil del alumno en el bachillerato, se busca que sea capaz de construir saberes, adquirir conocimientos, lenguajes, técnicas básicas de expresión gestual, así como también propiciar su formación humanística y artística para que reconozca los valores y comportamientos de su entorno social de manera que le permita desarrollar su capacidad de comunicación y expresión,

fomentando su creatividad y su apreciación del arte. El propósito fundamental de la disciplina radica en el desarrollo de la personalidad madura del alumno a través de la escenificación de un texto dramático y de un conocimiento teórico elemental de lo teatral en interrelación con las demás materias que integran la Educación Estética y Artística.

A través de los contenidos de la asignatura "Educación Estética y Artística. Teatro" se busca que el alumno logre despertar su capacidad perceptual con respecto al teatro; que desarrolle su armonía corporal, vocal y verbal en referencia a su capacidad retentiva y de comunicación; que ejercite la capacidad cognitiva aplicada a la capacidad de síntesis y selección de una situación dada y de un personaje para ser proyectados en una acción escrita o escenificable y logre así la comprensión o distinción entre realidad y ficción; que consiga transformar diversos materiales y texturas de acuerdo al ambiente teatral de la obra que se va a representar ante el público.

En resumen, según el programa de estudio: "El teatro estudiantil universitario en la ENP contribuye a despertar en los alumnos la capacidad perceptual, la creatividad para comenzar a comunicarse a través del teatro y visualizar la realidad cultural que lo circunda con análisis crítico, con el fin de que al adquirir una mayor solidez cultural, pueda fortalecer su identidad..."⁴⁵

MI EXPERIENCIA Y PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN DE GRUPOS A

MANERA DE GRUPO TEATRAL "OPERATIVO"

En el aula, el docente teatral de la Escuela Nacional Preparatoria trabaja con grupos numerosos y con diversos propósitos:

⁴⁵ Programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria.

- A) Grupos teóricos (módulos) 4º año.
- B) Grupos teórico-prácticos (taller) 4º, 5º y 6º año.
- C) Grupos representativos (taller/montaje teatral) 4º, 5º y 6º año.

A) **GRUPOS TEÓRICOS (MÓDULOS) 4º AÑO.** Son aquellos grupos que le son asignados al docente en la asignatura E. E. y A. IV, (*las siglas corresponden a la asignatura Educación Estética y Artística y IV o V según el grado de bachillerato*) la que se divide en dos modalidades: A) La parte teórica, donde se distinguen los cuatro módulos básicos de enseñanza estética y artística que se desarrollan en la ENP.: Artes Plásticas, Música, Danza y Teatro. Estos módulos tienen una duración aproximada de 8 sesiones de 50 minutos cada una. B) La parte práctica, donde el alumno elige uno de los cuatro talleres.

B) **GRUPOS TEÓRICO-PRÁCTICOS (TALLER) 4º, 5º Y 6º AÑO.** Son los grupos conformados por los alumnos que el docente inscribe en el taller de la asignatura de acuerdo tanto a su capacidad según las horas/semana/mes que labora en plantel, como a la coincidencia del horario del docente asignado a taller con las horas libres o asignadas para la asignatura.

Se distinguen los tres grados del bachillerato superior: *Primero*, 4º año, que corresponde a la parte práctica de la asignatura E. E. y A. IV, que consta de dos horas a la semana durante todo el año. *Segundo*, 5º año, que corresponde a la totalidad de la asignatura E. E. y A. V, a diferencia del cuarto año en éste solo se cursan horas prácticas (materia teórico-práctica) que consta de tres horas a la semana durante todo el año y desaparecen los módulos. El taller es de libre elección por parte del alumno. Y *tercero*, 6º año, son casos esporádicos debido a que la asignatura E. E. y A. VI, solo está prevista para aquellos alumnos cuya elección de carrera se vislumbra hacia las humanidades y las artes, además

de ser elegible como materia optativa, es importante señalar que generalmente esta asignatura se lleva a cabo en forma de asesoría debido a la limitada inscripción de los alumnos y que generalmente sirve de propedéutico a la carrera, en particular, hacia la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro.

- C) **GRUPOS REPRESENTATIVOS (TALLER/MONTAJE ESCÉNICO) 4º, 5º Y 6º AÑO.** Es el grupo o los grupos que el docente integra mediante una selección de sus alumnos del taller para el montaje escénico, dicha selección se realiza con base en el criterio del profesor y su capacidad de observar mediante evaluaciones, el taller mismo o por el aprovechamiento de algún(os) alumno(s) y respecto a sus posibilidades y habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes, e incluso talento para la actividad teatral en escena. La cantidad de alumnos en dichos grupos depende en gran medida del número de horas/semana/mes del profesor, los horarios y la capacidad del docente para controlar determinado número de alumnos en dicha actividad.

A continuación, con base a mi experiencia como alumno y como docente, me limitaré a esbozar algunas características y ejemplos de la práctica con los grupos teatrales en la ENP, siguiendo las bases antes citadas (ver capítulo dos) sobre el grupo operativo y sus características particulares, de manera que iré identificando dichos grupos como operativos.

Dentro de este apartado es relevante señalar que en la mayoría de los casos me referiré al grupo representativo debido a que la finalidad primordial del taller y de la asignatura (en general) es llegar a la práctica teatral y porque el grupo-taller de teatro es la base del representativo, en puntos particulares y/o ejemplificaciones destacaré alguno de los tres.

El grupo teatral en general está obviamente referido a una organización formal, la institución, es su causa de existencia. Esta organización formal establece puestos, cargos, posiciones y roles; los más evidentes: autoridades-docentes-alumnos. Las relaciones son impersonales, la autoridad como tal, y la que reside en el docente en relación con el alumno, no están basadas en la personalidad sino en el cargo. La organización formal establece de antemano la propia organización de los deberes y tareas de sus integrantes.

Debido a eso los alumnos necesitan de una vía de escape a tal rigidez, es cierto que los educandos generalmente encuentran esa salida por sí solos en todos los grupos, asignaturas y todo esto sin necesidad del teatro, de modo que se conforma la "organización informal", es decir, un espacio libre para las relaciones emotivo-sociales no canalizadas. Dichas relaciones pueden ser observadas en los salones, patios y pasillos de cualquier escuela; pero en el taller y espacio teatrales, por la naturaleza misma del fenómeno teatral, los alumnos encuentran en él, la vía donde expresarse, y relacionarse libremente a la vez sujetos a las normas tanto de la asignatura como a las del taller.

De este modo, la organización informal que se basa en el rechazo a la rigidez al sistema, se convierte en la base de la estructuración de un grupo operativo.

Al mantener un contacto continuo entre sí, los alumnos conservan entonces en su organización informal, las pautas de conducta y comunicación necesarias para cumplir con la tarea: la práctica teatral/el montaje escénico.

Se produce un código particular del grupo (característica de la futura estructuración operativa), este se puede reflejar en la sólida pertenencia y lealtad al grupo, un ejemplo particular se refiere a la "elite" que se observa y se vive al ser parte de un grupo teatral, los alumnos se distinguen de sus compañeros por su participación en el taller de teatro, son

identificados y reconocidos (generalmente después de ensayos o representaciones ya como grupo donde son observados) por sus maestros, autoridades, padres, amigos y la población estudiantil en general (que son su público), de manera que se afianza su sentido de pertenencia y el rol que cada uno juega ya sea como actor, equipo de producción, tramoya, etc., los gustos y necesidades personales del alumno se ven recompensados, la personalidad, las emociones y sentimientos que produce el grupo juegan un papel determinante.

Es erróneo considerar que una organización informal designe al grupo, es solamente una característica de su etapa inicial, solo el abordaje de la tarea (práctica teatral/montaje escénico) permitirá que un grupo se estructure como tal.

Debido a que la dinámica del grupo fundamenta su operatividad, esta matiza la elaboración de la tarea y es el esquema referencial de sus miembros en la medida que van adoptando la tarea no como algo solucionable como individuo sino como grupo, recordemos que una de las características principales de la práctica teatral es el trabajo en equipo; entonces la dinámica particular de cada grupo teatral (en este caso) dependerá en cierta medida del estilo particular del docente y sus alumnos al enfrentarse a la tarea teatral.

Una vez iniciado el trabajo, el grupo se relaciona con la tarea, desde el punto de vista operativo se puede decir que de acuerdo al tipo de relación establecida con la tarea a lo largo del proceso, se indicará el momento o etapa por la que el grupo atraviesa.

Cabe recordar que, como se mencionó en el capítulo dos, la mayoría de los grupos pasa por tres momentos generales: Pretarea, tarea y proyecto⁴⁶.

⁴⁶ Zarzar Charur, op. cit.

I. PRETAREA.

Una vez establecido el encuadre (primera sesión), la primera reacción típica del grupo es la resistencia a la tarea propuesta.

En el grupo teórico, cuando comienzan las sesiones y se ven contenidos específicos como la "estética", el profesor ya ha planteado que la metodología será diferente a la que los alumnos están acostumbrados, que la clase será más participativa y que el docente tomará el rol de coordinador; ocurre que, al querer llevarla a cabo, se puede encontrar (sucede en la mayoría de los casos) con un grupo reactivo a la participación y a la nueva metodología.

Si hablamos de este fenómeno en el taller y en el grupo representativo nos podremos encontrar, por ejemplo, en los ejercicios de mimesis para la observación y creación de personajes, donde el alumno desarrolla un doble miedo: a la experimentación física, que resulta un elemento completamente nuevo, no es utilizado en otras asignaturas, y por supuesto al cambio mismo que involucra que toda nueva metodología puede resultar amenazante.

Implica por principio de cuentas perder la posición a la que está acostumbrado. Generalmente una clase de teatro, por muy teórica que resulte, supone una no-tradicionalidad, debido a que se trabaja con información y disciplinas humanísticas. Tanto más en un taller donde se trabaja con sentimientos, emociones, relaciones emotivas, etc.

Para el alumno esto implica una situación completamente novedosa por lo cual no sabe como comportarse y entonces pierde su lugar (por el momento), se provoca el miedo a la pérdida.

La nueva situación es amenazante porque toca los intereses personales del alumno: pasar el curso, sacar buenas notas, etc., porque sabe que con la nueva metodología no lo conseguirá si solamente hace lo que acostumbraba; percibe entonces que debe aprender a

trabajar con y para la nueva tarea, esto no quiere decir que lo haga en ese momento; se produce un miedo al cambio.

Aparte de asaltar los intereses personales con respecto a sus notas, el teatro en su praxis es amenazante porque el trabajar con sentimientos, emociones, ejercicios expresivos, de mimesis, etc., le provocan miedo al ridículo.

La combinación del recelo, la pérdida y el miedo al ataque (incluyendo el miedo a hacer el ridículo) produce en los alumnos la reacción de resistencia al cambio que caracteriza a la pretarea.

El grupo utilizará entonces una serie de tácticas defensivas para evitar enfrentarse a la tarea, generalmente existen alumnos con la disponibilidad para emprender el cambio y experimentar, pero aquellos que se sientan más fuertemente amenazados conformarán un subgrupo que llamaremos de "resistencia", que tratará por todos los medios posibles evitar la tarea y contagiar ese ánimo a los demás; intentarán convencer al profesor-coordinador de que no pueden hacerlo, que después lo harán, que se les tenga paciencia, que hay otros medios para lograrlo, etc.

Cabe mencionar que el enfrentarse al ridículo posee todas estas características y puede presentarse en diferentes momentos a lo largo de la práctica escénica no obstante se supere este primer momento. Debido a que el alumno se va "soltando" en escena paulatinamente, es natural que utilice este tipo de estratagemas para evitar realizar o reproducir conductas (en ejercicios de actuación y creación de personaje por ejemplo) que le resulten penosas o que no se sienta capaz de llevar a cabo.

Si el profesor detecta al subgrupo de resistencia y sus actitudes, al mantenerse firme en la tarea propuesta, existe la posibilidad de que algunos alumnos, al ver truncada su

resistencia, utilicen como evasión un ataque directo contra el profesor, ya sea en contra de sus métodos o contra él mismo.

Estos casos se presentan con mayor frecuencia en las clases teóricas y pocas veces en el taller debido a que algunos alumnos se inscriben al mismo sin información previa, desean estar con sus amigos ó una variedad de causas similares. En los grupos representativos son aislados los casos debido a que el alumno está convencido de pertenecer al mismo.

Si las tácticas de convencimiento y de ataque (si se presentan) no les funcionan, entonces utilizarán otra más sutil, comenzarán a "hacer como que hacen", harán como si experimentaran, como si expresaran, como si cambiaran, como si realizaran cierta conducta, como si estuvieran convencidos, como si estuvieran trabajando en equipo, etc., pero en el fondo solo son conductas estereotipadas, aprendidas anteriormente, nuevamente recurren a conductas que les dieron resultado en el pasado en busca de su máximo beneficio personal, es decir, no se aplican al trabajo de equipo ni a la elaboración de la tarea sino a evadirla.

Las tácticas de evasión raramente se expresan como lo que son: una defensa; el alumno siempre tiene una explicación lógica para sus actitudes, por ejemplo: si existe resistencia a ejercicios de expresión corporal como: respiración, colocación, emisión, proyección, o alguna otra, el alumno se ve afectado física y emotivamente: físicamente porque experimenta sensaciones nuevas no deseadas y emotivamente porque al someterse a dicha experiencia física donde a veces se producen situaciones y reacciones extrañas o incluso chuscas (posiciones corporales comprometedoras, voz ahogada, etc.) en las que el alumno se ve expuesto, esto lo lleva a razonar que no le conviene y puede argumentar falsos malestares, enfermedades, afonía, o cualquier otra excusa que le evite el ejercicio propuesto para el cumplimiento de la tarea.

El docente siempre debe tener en cuenta que la tarea es la guía del grupo y que solamente con referencia a ésta podrá juzgar los fenómenos que ocurren en el grupo. A estas alturas es conveniente reflexionar respecto a la tarea y las actividades que de ella han emanado: ¿de qué han servido las actividades?, ¿Qué aprendizaje, de qué tipo y a qué nivel de profundidad se está logrando?, ¿Qué tanto nos lleva adelante en el logro de la tarea?

Otro de los aspectos que caracteriza a la pretarea es la confusión reinante en el grupo con respecto a la tarea misma y cómo llevarla a cabo.

El grupo teórico ya conoce los lineamientos a seguir, sabe que es una experiencia nueva, es más, una asignatura completamente diferente y que tiene conexión teórico-práctica con las demás pero no sabe que va a obtener trabajando de esa forma y de que le van a servir contenidos teóricos sobre el arte, los valores estéticos, la obra dramática, el autor, la actuación, la producción teatral, entre otras, y la forma interactiva de ir construyendo la tarea: la apreciación del arte con vistas a su formación integral.

En el taller, una vez planteadas las normas particulares del mismo, se enfrenta además a la práctica de los contenidos, esto ocasiona en los alumnos una mayor confusión, pues no solamente se enfrenta a tomar apuntes y a conocer de forma teórica dichos contenidos, sino que se va a introducir en la praxis de los mismos, si no sabe para que le va a servir conocer los elementos básicos de la actuación teatral, por ejemplo, mucho menos sabe de que le sirve hacerlo, aunque sea en forma de ejercicios y actividades enfocadas a tal aspecto. El hecho de conocer, por lo menos en forma de enunciado la tarea y su finalidad no quiere decir que el alumno asimile dicho enunciado y mucho menos que lo comprenda.

El grupo representativo hasta el momento se ha enfrentado al hecho teatral más directamente pues su meta es el montaje escénico, pero desconoce la funcionalidad de las

actividades realizadas para el logro de la tarea propuesta, por ejemplo: pese a que existan conductas defensivas, los alumnos poco a poco se irán acostumbrando a la idea de que los ejercicios de creación de personaje son una forma de expresión, pero al llevarlos a cabo en este primer momento, sienten que ya lo han hecho. Se encuentran desconcertados debido a que no saben si en realidad esas experiencias están relacionadas con la tarea, lo que el alumno desconoce es que con todos esos ejercicios, ya sean de desinhibición, imitativos, de improvisación, etc., va adquiriendo la capacidad de desenvolverse en escena y que, poco a poco, está siendo encaminado al logro del montaje escénico.

Para el alumno, una forma de ver cristalizados sus esfuerzos es la representación teatral, (ésta no se da en este momento como veremos posteriormente) su trabajo se ve recompensado por el aplauso del público y entonces comprende, como en cualquier proceso, que todos aquellos ejercicios y actividades que realizó durante su preparación le sirvieron para dicho propósito, por ejemplo: el alumno-actor, no se da cuenta que los ejercicios de expresión verbal, como la correcta respiración y proyección de la voz, funcionan para la tarea (montaje escénico) hasta que se enfrenta a un teatro lleno y entonces puede utilizarlos como recurso para su desempeño actoral.

Que la representación de la obra teatral sea la cúspide del logro de la tarea y por lo tanto donde el alumno corrobora la utilidad de los ejercicios que realizó iban dirigidas a su logro, no quiere decir que éste sea el momento único y propicio para dicho reconocimiento. Corresponde al docente señalar la funcionalidad de cada actividad en relación con el logro de la tarea, de esta forma el alumno aún sabiendo que los ejercicios de expresión verbal le proporcionarán un recurso para llevar a cabo la tarea, que es una parte de la construcción del

personaje, una herramienta para enfrentarse a la representación. Con estas indicaciones el alumno reafirmará tales señalamientos.

II. TAREA.

Hasta ahora el grupo ha estado "haciendo como que hace", es decir, ha estado realizando acciones en la línea de la tarea explícita pero no están dirigidas a la misma sino que están determinadas por las resistencias grupales. Mientras el grupo se encuentre en este estado los resultados obtenidos serán más o menos lo que se espera según (la planeación de cada docente), para superar este estado es necesario que el docente se percate de las actitudes que el grupo ha tomado y por qué las ha tomado, para entonces tomar las medidas necesarias para hacer reflexionar al grupo y lograr que éste cambie su actitud. Para llevar a cabo esta tarea de reflexión en busca del logro de la tarea implícita a través del manejo de los contenidos latentes en el grupo, el profesor puede adoptar tres maneras:

- 1) Puede decidir no intervenir directamente y esperar a que el grupo realiza de manera espontánea algunas tentativas de entrar a la tarea. El docente puede darse cuenta de esto cuando observa que algún integrante identifica la situación, es importante entonces que el docente observe cómo reacciona el grupo ante el señalamiento del alumno.

Este tipo de señalamiento se presenta más recurrentemente en los grupos representativos debido a que algunos de sus miembros poseen mayor experiencia y conocen un poco más de la práctica escénica, ya la han experimentado y han sido participantes de otros procesos.

Los nuevos integrantes han formado el grupo de "resistencia" y se sienten inseguros por lo ya mencionado, pero al observar a sus compañeros más experimentados, se hacen a la

idea de que no hay que tener miedo a las actividades propuestas y paulatinamente lo van perdiendo y se van adaptando a la nueva situación.

Durante los ejercicios, por ejemplo de improvisación, los alumnos experimentados se desenvuelven con mayor facilidad y esto hace que los demás se estimulen a desempeñarlos no obstante su miedo y falta de experiencia. Aún cuando existe este comportamiento, la adaptación es lenta y generalmente permanece el miedo y las conductas defensivas, es aquí donde alguno de los alumnos experimentados realiza la señalización de la participación poco recíproca de sus compañeros con respecto al ejercicio y a la tarea misma. Aquí el docente debe concentrar sus esfuerzos en observar e incluso mediar la discusión (si se da) acerca de lo señalado, para poder realizar ejercicios que promuevan la integración del grupo.

Es importante que el docente tenga en cuenta que no todos los señalamientos se dan en las sesiones. Existe la posibilidad de que algún alumno experimentado realice un señalamiento fuera de sesión y esto pueda ocasionar alguna ruptura o descontento en el grupo debido a que algún alumno nuevo se sienta atacado, menospreciado por su trabajo o que sienta que el compañero que le hace el señalamiento lo haga por una desavenencia personal o que el alumno nuevo piense que la persona que le hace el señalamiento se sienta protagonista dentro del grupo.

Debido a esta posibilidad, el docente debe observar conductas que pudieran presentarse fuera de las sesiones e incluso establecer algunas normas en el grupo para dichos señalamientos.

En el taller se presentan casos similares porque algunos alumnos poseen mejores capacidades, perspectiva e incluso conocimiento de algunos contenidos particulares. Por ejemplo: algunos alumnos tienen facilidad para las actividades manuales y por lo tanto en la

realización de diseño o realización de elementos escenográficos; aquí el profesor-coordinador debe ser capaz de comunicar a sus alumnos que no obstante la capacidad o conocimiento de algunos de sus integrantes, todos en el grupo tienen un rol determinado y que la importancia radica en alcanzar la tarea y el trabajo en equipo para el logro de la misma.

Si el profesor afronta a un grupo totalmente nuevo, es importante observar con mayor detenimiento dichas conductas y aprender a interpretarlas. El docente puede enfrentarse a alumnos que ya hayan pertenecido a otro(s) grupo(s) y que estén acostumbrados al trabajo de una manera específica, incluso al realizar señalamientos a sus compañeros como parte de la comunicación del equipo, aquí es importante que el docente recalque las normas de este grupo y preste especial atención a los fenómenos suscitados por alguna señalización.

Este tipo de señalamientos se presenta poco en los grupos teóricos debido a que el tiempo del que dispone el docente para estar frente a grupo es muy reducido y existe la posibilidad que, debido a ese factor y a que el mismo grupo tendrá cuatro profesores, no llegue a consolidarse como tal, esto no quiere decir que la tarea sea inútil, sino que es más viable que el profesor haga los señalamientos para conseguir el logro de la tarea.

- 2) Puede optar por intervenir directamente para hacer él mismo los señalamientos para llamar la atención del grupo sobre aquellas situaciones que considere más importantes y significativas.

En el grupo representativo existen comportamientos recurrentes debido a las conductas defensivas, una es que algunos alumnos faltan a los ensayos (generalmente los nuevos) y esto impide que se trabaje con continuidad. En este caso, por ejemplo, es recomendable

que el docente sea quien haga la indicación argumentando que dicha conducta no favorece el logro de la tarea y desarma el trabajo en equipo, es importante que sea el docente quien diga debido a que puede ser que los alumnos defiendan todavía intereses personales, aún y cuando el alumno poco a poco se va incorporando a la tarea, prevalecen los intereses personales, el alumno piensa que si el grupo no cumple con la tarea como está programado, esto afectará sus notas.

Este tipo de pensamiento y los sentimientos que de él emanan hacen que si el alumno hace la observación, mezcle entonces intención personal en donde debería de existir una intención de alcance de la tarea, esto no quiere decir que en el logro de la tarea no existan intereses personales, claro que los hay, solo que en ese tipo de señalamientos el énfasis está puesto en el interés personal y no en el logro de la tarea.

En el taller se da de manera similar, debido a que el alumno se enfrenta a situaciones teatrales prácticas y en algunos casos (dependiendo del docente) relacionadas con el grupo representativo.

En la clase teórica es la forma más adecuada de realizar los señalamientos porque es poco el tiempo y además debe adaptarse a las formas de trabajo realizadas anteriormente con el fin de dar un seguimiento. Una de las formas es efectuar estas observaciones de manera que la sugerencia esté vinculada con el logro general de la tarea de todo el curso y no de cada profesor en particular durante los cuatro módulos.

- 3) Puede optar por comunicar al grupo la interpretación o hipótesis que ha elaborado sobre la situación que está enfrentando el grupo. Este tipo de intervención requiere un trabajo previo que prepare al grupo para dichas reflexiones, además es importante que el docente sea consciente de qué momento es el propicio para comunicar dicha interpretación.

Este tipo de señalización se da también con frecuencia en el grupo representativo y en el taller, (difícil de lograr en ocho sesiones con el grupo teórico,) debido a que existe una mayor consolidación en el trabajo de equipo, existen también las condiciones para una discusión grupal de manera que se pueda llegar a una reflexión acerca del señalamiento.

Por ejemplo: en el grupo representativo cuando se lleva a cabo la elección de la obra y el reparto, el profesor puede percibir renuencia a alguna obra en particular por lo cual lo expone, entonces se abre un espacio de discusión donde el profesor presenta los motivos como: es una obra apta para la preparatoria, tiene una dificultad adecuada para el nivel del grupo, contamos con las personas suficientes, etc., y el grupo reflexiona ante tales aspectos para deducir entonces que su conducta defensiva se debe a sus deseos personales, a sus miedos u otros factores.

También se puede observar esto en la elección del reparto, generalmente el grupo no está contento con la selección del mismo debido al protagonismo que pueda surgir, esto hace que los alumnos hagan la búsqueda de su personaje de mala gana o simplemente "hacen como que hacen", es ahí donde el docente expresa su interpretación y la expone a los alumnos de manera que dentro del espacio de discusión tanto docente como alumnos exponen a su vez los argumentos para llegar a la reflexión del porqué de cada selección dentro del reparto. Esto puede llevar a que los alumnos contemplan tanto el funcionamiento de la elección del reparto como las decisiones particulares del docente y entender así como se relaciona de acuerdo a esos mismos estándares con el logro de la tarea.

Al hablar de los contenidos latentes que han de ser expuestos y explicitados a través de la interpretación, me refiero a todos los aspectos latentes del grupo, que aunque un docente no llega a observarlos todos, estamos hablando de la selectividad en la interpretación, es decir,

de todos los contenidos latentes que sea capaz de captar el docente, éste escogerá los que más significativos le parecen y que por lo tanto afectan en mayor medida el logro de la tarea, es decir, que el énfasis del docente en esta selectividad estará puesto en aquellas conductas latentes que estén obstaculizando el logro de la tarea, con el fin de presentarlos al grupo para que éste los enfrente y los supere.

Es importante destacar la trascendencia que tiene el discernir el momento adecuado para presentar al grupo tanto los señalamientos como las interpretaciones y diferenciar los unos de las otras.

Si se realizan antes de tiempo y sin previsión, el grupo puede no estar en situación propicia para enfrentar tal o cual aspecto de su realidad, debido a las tensiones, resistencias y sus miedos o, debido a que el conjunto no entiende el señalamiento o la interpretación por ser demasiado abstracta. Si esto sucede, la reacción puede ser la mecanización de sus conductas con lo cual será más difícil aún modificar actitudes.

Otra de las características de este segundo momento es el esclarecimiento, comprensión y aceptación de los roles dentro del grupo tanto del profesor-coordinador como de los demás integrantes.

La responsabilidad por el logro de la tarea comienza a ser entendida y asumida, es entonces cuando el grupo deja de depositar toda la responsabilidad en el docente (conducta estereotipada aprendida anteriormente) para adoptar y realizar cada cual su parte.

En el grupo teórico los alumnos empiezan a comprender que la finalidad del curso es que tengan una mayor perspectiva para la apreciación del arte y que no se trata de tomar apuntes que terminando el curso tirarán a la basura, una vez entendido esto, los alumnos comienzan a relacionar los contenidos específicos con su realidad inmediata.

En el grupo representativo y en el taller se empiezan a dejar de lado las actitudes individualistas para prestar mayor atención al montaje escénico, desaparecen paulatinamente conductas como, las que según los alumnos, el profesor debe decirles qué hacer en escena puesto que es obra del profesor y no de los alumnos. Comienzan a desarrollarse actitudes y conductas que muestran la creatividad de los alumnos por aportar algo a su personaje, esto enriquece las representaciones, cada alumno comprende que su función dentro del teatro, ya sea actor, tramoya, utilero, maquillista, etc., es importante para el logro de la tarea.

Generalmente en este momento de la "TAREA" (ver momentos), es cuando se atenúa la presencia del grupo de "resistencia" para aparecer un grupo "pro-tarea", este conjunto promueve el desempeño de los roles de sus integrantes sin la intervención directa del profesor-coordinador y la organización propia.

Los alumnos comienzan a inyectarle vida a su tarea particular, por ejemplo: los alumnos-actores se reúnen por su cuenta para ver la forma de enriquecer su personaje, se ven actitudes como: Elección de vestuario, detalles físicos, recomendaciones entre ellos para mejorar su desempeño actoral, etc. A partir de estas actitudes, el resto se contagia del ambiente y busca integrarse.

Es entonces cuando el profesor-coordinador es colocado en una posición de asesor, experto, y acompañante de la experiencia grupal. Vemos que los alumnos recurren al docente para preguntarle si está bien lo que eligieron, si concuerda con su personaje, si deben hacer más o fortalecer algún aspecto en particular, se sienten inquietos por si la obra lleva un buen paso y qué tan bien lo están haciendo tanto para sentirse admitidos como para mejorar. Recurren al profesor no en la actitud individualista y estereotipada anterior: ¡Tú tienes que enseñarme, a ver si aprendo!, para pasar a una diferente y en relación con el buen logro de la

tarea: ¿Qué te parece si hago esto?, ¿está bien?, ite pregunto porque tú sabes de esto y puedes ayudarme a hacerlo mejor!

Es entonces donde se observa la mayor productividad del grupo, y se denomina "de síntesis", porque los alumnos comienzan a ensayar soluciones a sus problemas; primero de una manera parcial y poniendo atención solamente en algunos aspectos del proceso y después de manera que integran paulatinamente todos los aspectos del mismo. Esta etapa de productividad máxima es el síntoma inequívoco de que el grupo está listo para la representación teatral.

El grupo suele manifestar en esta etapa una gran creatividad en la búsqueda de nuevos procedimientos de trabajo, el docente puede llegar a descubrir que el grupo ha llegado a posibilidades de organización que nunca llegó a imaginar. Nos encontramos en la fase previa al estreno de la obra, los alumnos se organizan en sus demás actividades para poder realizar los ensayos generales, durante ese tiempo perciben que necesitan dar lo mejor para que su trabajo resulte lo mejor posible, se reúnen para afinar detalles de vestuario, escenografía, trabajo actoral, etc.

La principal característica de esta etapa es la elasticidad del grupo con respecto a los roles establecidos. Esto lo podemos observar claramente durante el proceso, donde se van abandonando las conductas estereotipadas y se acoge una forma más adaptada a la nueva situación que se está viviendo.

Quizá la mayor cristalización de lo anterior es lo observable durante los días de representación, los alumnos se ayudan entre sí, a vestirse, a maquillarse, se avisan entradas y salidas, ayudan a montar la escenografía, se interesan por la iluminación y el sonido, etc. Sus roles ya no son fijos, el logro de la tarea hace que tengan deseos de participar en otras actividades sin obstaculizar a los compañeros responsables de tales aspectos, existe una mayor

armonía y responsabilidad en el trabajo escénico. La síntesis total del grupo de teatro es la representación teatral.

III. PROYECTO.

El tercer momento general, se alcanza cuando los alumnos comienzan a plantearse objetivos que van más allá del aquí y el ahora grupal, es decir, trasciende la tarea inmediata y al grupo mismo.

En el grupo teórico sucede que el alumno expresa que va a utilizar los conocimientos adquiridos en la próxima obra de teatro que los profesores de otras asignaturas utilizan como estrategia de enseñanza, incluso en las obras que se presentan dentro del plantel y/o en cualquier oportunidad de apreciar el arte.

En el taller y en el grupo representativo se observa cuando después de las representaciones, los alumnos comienzan a planear los próximos montajes escénicos según la fecha, incluyendo propuestas de texto, vestuarios e infinidad de ideas creativas con respecto a la actividad teatral.

A lo largo del proceso, el grupo ha venido trabajando en la realización de una tarea, sus integrantes se han adaptado al trabajo de equipo, han conocido sus posibilidades y sus limitaciones, han experimentado una variedad de sensaciones, sentimientos y emociones con respecto al trabajo escénico que les resultan gratificantes. El conjunto busca entonces una manera de expresar esa experiencia de una manera socialmente útil, algunas veces dentro de la institución en la que están insertos, otras en función de otros grupos similares al suyo.

La mayoría de los alumnos del taller y del grupo representativo vinculan sus experiencias desde actividades en otras asignaturas como en las exposiciones en clase por

ejemplo, hasta la promoción de actividades de aprendizaje para otras materias como por ejemplo haciendo pequeños ejercicios escénicos ante sus compañeros de clase.

El grupo se ha dado cuenta de que para realizar la tarea propuesta, no bastaba quedarse al nivel de la misma, sino que era necesario enfrentar y superar una serie de obstáculos. Definen entonces su nuevo proyecto que no es sino una prolongación de la tarea inicial. El nuevo objetivo es seleccionado de entre varios posibles (propuestos por el profesor-coordinador) de acuerdo a una forma de organización ya establecida.

El grupo teórico define sus nuevos proyectos en otras asignaturas y en otros grupos con base en las experiencias adquiridas durante el transcurso de todo el proceso grupal o en el mejor de los casos deciden inscribirse, debido a la misma experiencia, en los talleres teatrales de la preparatoria.

El taller y grupo representativo se enfrentan a la partida de algunos miembros y a la inclusión de otros por lo cual está en constante cambio, se termina un proceso para enfrentarse a otro. El nuevo proyecto se basa en la elaboración y futura realización del mismo, tiene la utilidad de canalizar el sentimiento de pérdida que se ocasiona y va en aumento conforme se acerca el fin de las actividades.

En la mayoría de los grupos esta situación se presenta con el fin de cursos, como todo mecanismo de creación, y en definitiva el teatro lo es, está destinado a superar la situación de "muerte" o de pérdida que vivencian los miembros, cuando a través de la realización de la tarea advierten la posibilidad de la separación o finalización del proceso y por lo tanto del grupo.

En el grupo teatral se presenta cada vez que se inicia un nuevo proyecto de montaje escénico, generalmente dos o tres durante el transcurso de un año lectivo, cada vez que se cambia de proyecto se inicia un nuevo ciclo y por lo tanto un nuevo grupo y un nuevo proceso.

El sentimiento de pérdida estará condicionado en la medida creciente conforme se vaya acercando el final, es importante entonces que el docente tenga en cuenta este fenómeno para que pueda ayudar al conjunto a comprender, aceptar y canalizar dicho sentimiento de pérdida e incentivar al alumno a inmiscuirse en un nuevo proyecto o hablarle de lo efímero del proceso teatral y que lo contemple como un método de auto realización permanente.

PROPUESTA PARA EL DISEÑO DE TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA

ENP.

Una vez mencionados los aspectos teóricos y el marco que establece el programa de estudios de la asignatura; descritos los aspectos más comunes y dinámicas que he presenciado en mi práctica docente, haré a continuación una reflexión sobre la importancia de la elaboración, reelaboración (según sea el caso) y ejecución de técnicas y estrategias para la enseñanza del teatro en la ENP.

Dicha reflexión se basa en la idea de que el docente retome todos los elementos antes expuestos, tanto teóricos, metodológicos como empíricos, para realizar su labor de forma sistemática. El diseño y la ejecución parten de la idea de conocer el programa de la asignatura para poder organizar sistemáticamente los contenidos específicos, así como los elementos y la forma con que se llevará a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Me limitaré a señalar que dicha planeación responde a cinco preguntas básicas: ¿Qué? (contenidos de aprendizaje), ¿A quién? (alumno), ¿Por qué? (fines y objetivos de la educación), ¿Cómo? (metodología) y ¿Con qué? (auxiliares didácticos).

Como podemos darnos cuenta, en esta planeación didáctica se encuentran todos los aspectos referidos en esta tesis, es por eso que el diseño mismo de las técnicas y estrategias partirá del estudio de éstos y su ejecución en el aula.

La importancia de la planeación didáctica reside pues en que el docente cumpla con las tres etapas mencionadas en el capítulo uno: planeación, ejecución y evaluación. La planeación didáctica no es entonces la dosificación de los contenidos en tiempo y espacios sino el ejercicio del pensamiento crítico que lleve al docente a tomar las decisiones más adecuadas para desarrollar su trabajo, este ejercicio requiere conocimiento, análisis, reflexión y evaluación.

El objetivo general queda de manifiesto en el párrafo anterior, de manera que de él se desprenden los objetivos particulares de la misma:

- Contar con un instrumento de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Proponer las actividades de aprendizaje que mejor conduzcan al logro de los objetivos.
- Reconocer improvisaciones sin fundamento y desviaciones que dificulten el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos.
- Prever las dificultades que puedan presentarse en el desarrollo de determinados contenidos.
- Reflexionar sobre los aspectos esenciales de la materia de enseñanza para poder reconceptualizar.
- Preparar con anticipación los recursos didácticos, así como las técnicas y procedimientos más adecuados para el desarrollo de los contenidos.
- Posibilitar la interrelación de las diferentes materias, a fin de lograr procesos de enseñanza-aprendizaje integrados.

Ahora bien, el instrumento fundamental para llevar a cabo la planeación didáctica y el diseño de técnicas y estrategias es el programa de estudio de la asignatura, dicho programa debe considerarse como un instrumento dinámico y flexible, esto significa que los docentes ya sea en forma individual o a través del trabajo colegiado pueden realizar cambios y/o modificaciones que consideren necesarios, basados en las necesidades y características de sus alumnos, teniendo cuidado de no alterar los contenidos y no perder de vista los propósitos que promueve tanto el plan de estudios como el programa de la asignatura.

Sobre este aspecto, el Colegio de Teatro de la ENP, en sus seminarios de enseñanza ha planteado que debido a la variedad de fuentes de información al servicio del docente para sustentar los contenidos programáticos pueden existir, en algunos casos, vacíos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por ejemplo, en el contenido que se refiere a la actuación, se ha observado que la gran cantidad y variedad de autores y sus distintos puntos de vista proveen al docente de mucha información y que en ocasiones debido a la disparidad de criterios, como sucede frecuentemente en el arte, los alumnos procesan una información que responde únicamente al criterio del docente, lo que ocasiona que los alumnos cumplan con el objetivo del contenido parcialmente, de manera particularizada a la formación teatral profesional y no a lo que estrictamente señala el programa.

Otro ejemplo se da cuando en IV año, la Unidad I, "Arte y Bellas artes", común a las cuatro especialidades, las definiciones de arte y clasificaciones de la misma son muy variadas y estilísticamente distan en su punto de vista, esto ocasiona que el objetivo particular del contenido no se cumpla, pues el alumno no comprende qué es el arte ni como identificarlo y mucho menos clasificarlo. Esto no quiere decir que los enfoques diferentes impliquen un

incumplimiento del objetivo, sino que el mal manejo de conceptos y definiciones puede causar confusión en el educando.

Uno de los problemas más frecuentes es la disparidad de enfoques que los docentes tanto del Colegio de Teatro como de otros colegios que conforman la Educación Estética y Artística, tomando en cuenta que en el IV año el alumno se enfrentará a cinco profesores distintos (según el manejo propio de cada plantel) con distintas posturas que pueden llegar a confundirlo, lo que obstaculizaría el proceso enseñanza-aprendizaje.

En la mayoría de los casos es el docente quien impone su criterio sin importar que los contenidos y/o sus objetivos se cumplan, esto refleja que algunos de ellos no llevan a cabo las modificaciones de acuerdo a necesidades y circunstancias de sus alumnos.

Debido a este tipo de variaciones en el criterio de los docentes del Colegio de Teatro de la ENP, se ha optado por elaborar dos esquemas que engloban los aspectos básicos de los contenidos programáticos que los docentes podrán enriquecer con su enfoque personal:⁴⁷

Siendo nuestro quehacer, fundamentalmente teórico-práctico, creemos que es importante lograr un perfeccionamiento en la didáctica de los contenidos del programa de IV y V año de teatro, ya que nuestra materia tiene sin duda, una base interdisciplinaria con otras asignaturas del mapa curricular: Lengua y Literatura, Literatura Universal, Literatura Mexicana e Iberoamericana, Estética, e Historia, etc. Para ello el profesor:

- 1. Debe asumir con cada grupo que se le asigne, (teórico-práctico); el compromiso de reafirmar en sus alumnos, conocimientos, habilidades y aptitudes.*
- 2. Debe manejar con sus alumnos (con respecto a otros profesores, de la misma disciplina) un lenguaje homogéneo de los temas y contenidos de los programas de*

⁴⁷ Seminario de enseñanza del Colegio de Teatro de la Escuela Nacional Preparatoria 2001.

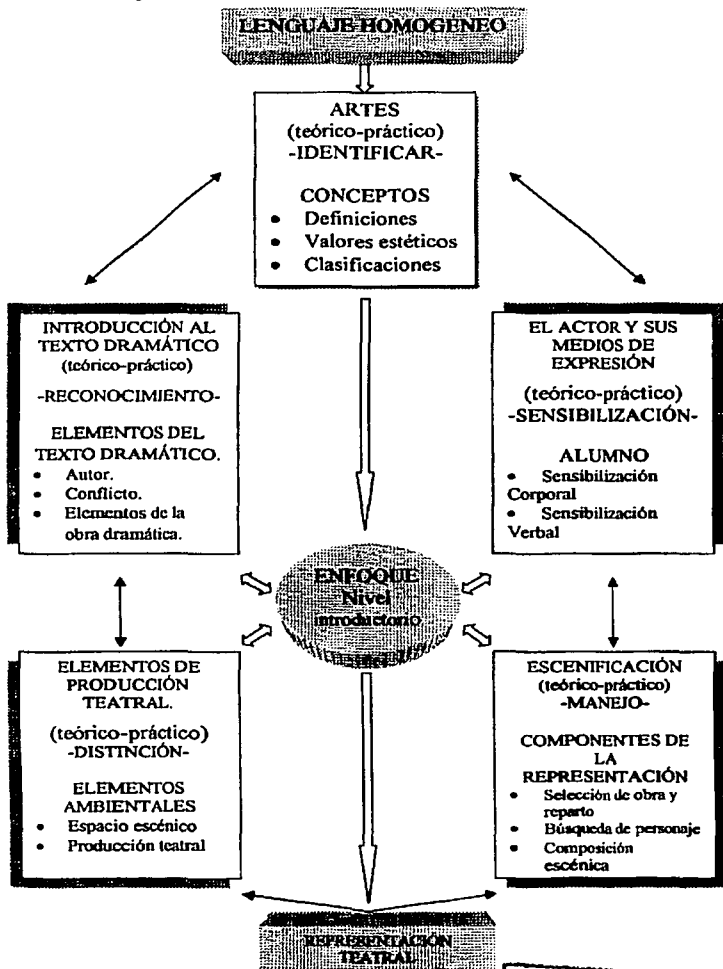
teatro. Buscando que el estudiante sea capaz, desde el primer contacto con la asignatura, de descifrar los códigos de este lenguaje teatral, sobre todo cuando éste, se confronte con la resolución de exámenes ordinarios y/o extraordinarios. Por ejemplo, en el programa de V año; en la 1era unidad titulada "El Texto dramático", partimos de la sugerencia de un lenguaje homogéneo; el profesor debe ubicar que el texto dramático es el punto de partida de la escenificación de una obra teatral; por lo tanto, el profesor hará saber al alumno (con un enfoque didáctico particular), que para llegar a comprender éste, tendrá que ser desde el análisis de su estructura dramática.

Asimismo el profesor debe también, una vez que concluya; fomentar en sus alumnos el respeto y la apreciación por su propio trabajo artístico, para que de esta forma encuentre una identidad no sólo con el teatro de ENP, sino con el teatro UNIVERSITARIO.

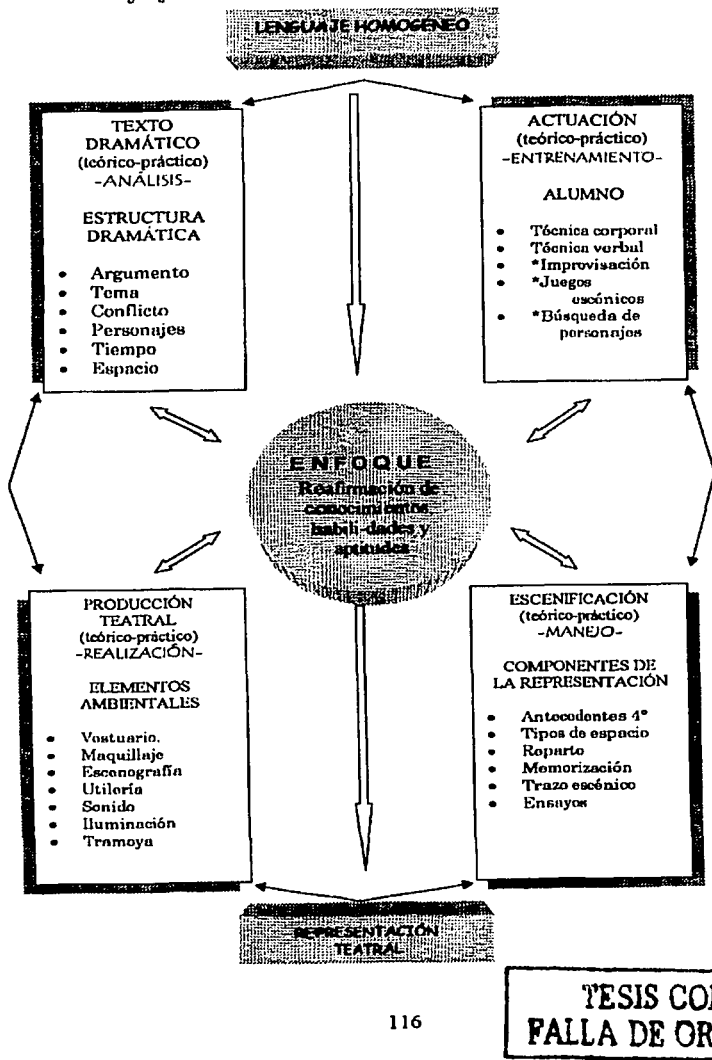
A continuación presento los esquemas para facilitar el diseño y la unificación de las estrategias propuesto por el Colegio de Teatro de la Escuela Nacional Preparatoria.

Estos esquemas son resultado de la reflexión de los profesores del colegio con el fin de tener una guía para llevar a cabo las estrategias que al docente le sean más convenientes, tanto en forma, para su ejecución, como para el cumplimiento del programa y los objetivos antes citados.

Construcción y perfeccionamiento de la Didáctica de la especialidad. IV año.



Construcción y/o perfeccionamiento de la Didáctica de la especialidad. V año.



CONCLUSIONES.

Los factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje son diversos, el conocimiento y manejo adecuado de éstos propician que la construcción del conocimiento en el aula sea posible.

Durante el proceso de estudio para la elaboración de esta tesis, fui percatándome que a más conocimientos acerca de la docencia en sí, más los conocimientos del área en particular, más la acumulación de experiencia en lo docente y la autoevaluación, el profesor tendrá más posibilidades de que el proceso enseñanza-aprendizaje avance de manera significativa.

No obstante no es suficiente tener las "ganas" de ser mejor profesor para lograrlo, las características particularmente deficientes de la educación en nuestro país son un obstáculo considerable para llevar a cabo esta tarea. Si el profesor carece de los conocimientos necesarios no logrará superar o subsanar las deficiencias previas en la formación de sus alumnos, sino por lo contrario propiciará que se desvinculen los conocimientos adquiridos previamente y no tengan relación con lo que pretende enseñar en este nivel.

Hay que tomar en cuenta que el docente, en este caso, se enfrenta a dos particulares dificultades profesionales importantes: el nivel educativo en que se da su proceso y las características específicas de la asignatura.

Si bien es necesario tener dominio de la materia y de las técnicas de enseñanza, es relevante considerar que trabajará con adolescentes, el docente debe entonces evitar los prejuicios acerca de la adolescencia y debe estar informado acerca de los cambios físicos y psicológicos que se enfrentarán día a día sus alumnos, a parte de las circunstancias propias de un salón de clase en la ENP. En la medida en que el docente comprenda y asimile y se enfrente eficazmente a esta problemática, facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro aspecto es, que la asignatura se refiere a un contenido estrictamente humanístico, es decir, el proceso que va a enfrentar en el aula es un fenómeno netamente socializante, tanto en lo teórico como en la práctica, a esto hay que sumar que se trata de enseñar o de aprender sobre arte, si bien no se quiere formar artistas el docente debe poner particular atención en una de las características del arte: la subjetividad, por lo cual debe ser cuidadoso de no caer en interpretaciones o valoraciones personales, el objetivo según la ENP, es coadyuvar a la formación integral del alumno.

Durante el proceso de elaboración de esta tesis fue muy claro que el docente es en mayor medida el organizador, comparable con la figura de director de escena: organizador de técnicas y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del Teatro, porque solo él conocerá a través de la observación y correcta interpretación, las características específicas de sus grupos, sabrá con qué individuos y con qué materiales cuenta para cumplir con su tarea. Si el docente comienza a improvisar sin ton ni son sobre la forma de llevar a cabo el proceso, entonces sus resultados se "desviarán", en algunos casos su intuición lo guiará a la decisión pertinente, pero es de gran importancia que posea los elementos básicos, objeto de reflexión de esta tesis, para poder orientar y diseñar, crear o recrear en la medida de lo posible sus propias técnicas didácticas y estrategias que beneficiarán la construcción del conocimiento en el aula.

Al investigar, estudiar y aplicar los elementos de la práctica referida en esta tesis me he dado cuenta de que la creación y/o aplicación de las técnicas didácticas y estrategias no obedecen a una receta a seguir, por lo cual es necesario que el docente participe en su replaneación como en su ejecución, evaluando y reorientando permanente y activamente.

Per-se la enseñanza del Teatro es un tema discutido, pero es menester señalar que la formación del docente teatral es una actividad que no se ha desarrollado ampliamente, sobretodo en el bachillerato superior, si bien contamos con muchos contenidos teóricos y experiencias, apuntes y reflexiones, es necesario aplicar dichos conocimientos en los cursos de capacitación y actualización docente. Como incipiente maestro/investigador me he percatado que si bien en la ENP se cuenta con cursos de actualización docente y Seminarios de enseñanza, en algunos casos el actualizador carece de los conocimientos reales para optimizar dichos recursos; En beneficio de los futuros profesionales del teatro, incluyendo los docentes, es recomendable contar con una mejor formación de profesores en esta área.

En el caso particular del nuevo docente teatral de la ENP es necesario que se lleve a cabo por parte del Colegio de Teatro una serie de cursos preparatorios para enfrentar las características específicas de la enseñanza en dicha institución, esto permitirá que tanto el nuevo docente como las ya practicantes subsanen, en la medida de lo posible, algunas de sus carencias; con esto, con investigaciones y publicación de materiales que orienten a los profesores se propiciará el que se reoriente y favorezca la enseñanza.

La formación del docente como tal es un proceso continuo y permanente, por lo que en la medida que él mismo se interese por su tarea y adquiera más conocimientos, teórica y técnicamente hablando, tendrá la posibilidad de llevar a cabo mejor su labor.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCÁZAR ARACELI, ET AL., Manual de Prácticas Teatrales. Quinto Año, UNAM-ENP, México 2002, 185 pp.
- COOPER JAMES M, Estrategias de Enseñanza (Guía para una mejor instrucción), México D. F., Limusa S.A. Grupo Noriega Editores, 1999 cuarta edición, segunda reimpresión, 602 pp.
- CHAPELA L. M., ¿Qué es la adolescencia?, CONAPO, México 1998.
- CHEHAYBAR Y KURI EDITH, Técnicas para el Aprendizaje grupal (Grupos numerosos), México D. F., UNAM-CISE, 1985 tercera edición, 180 pp.
- DEARDEN R. F., HIRST P. H. y PETERS R. S., Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico, Madrid, Narcea S.A. editores, 1982, 495 pp.
- DEBESSE MAURICE, et al, Introducción a la Pedagogía, España, Oikos-tau S.A. editores, 1972 segunda edición, 231 pp.
- DUVIIGNAUD JEAN, Sociología del Teatro, Fondo de Cultura Económica, México 1967.
- DE LA VEGA LEZAMA, CARLOS, Planeación y Diseño de cursos de nivel superior, México D. F., IPN-Cuadernos Politécnicos de Ciencia y Cultura, 1979, 20 pp.
- HUBERT RENÉ, Tratado de Pedagogía General, Buenos Aires, Editorial "El Ateneo", 1970 sexta edición, 459 pp.
- LARROYO FRANCISCO, La ciencia de la Educación, México D. F. Porrúa Editores, 1965 novena edición, 518 pp.
- MARZOLLA MARÍA, ET AL, Curso de conceptos fundamentales de la Didáctica en la enseñanza superior, México D. F., UNAM-Facultad de Medicina. Secretaría de Educación Médica Programa de Formación y Desarrollo Docente, 1987, 106 pp.
- ORNELAS TAVAREZ, GLORIA, Taller de Microenseñanza, México D. F., UNAM-Facultad de Medicina. Secretaría de Educación Médica. Coordinación de Formación Docente, 1987, 63 pp.
- PANSZA GONZÁLEZ, MARGARITA, Las aportaciones de Jean Piaget al análisis de las disciplinas en el currículo, México D. F., UNAM-CISE, 1993 tercera edición, Serie Sobre la Universidad 7, 130 pp.
- PÉREZ ÁVILA, NOÉ, Cómo hacer una investigación, México D. F., UNAM, 1984, 95 pp.

- RUELAS VÁZQUEZ, Carlos, Investigación Científica. Teoría y Práctica, México D. F., Editores Mexicanos Unidos S.A., 1994 tercera edición, 93 pp.
- SALAZAR RESINES, JAVIER, Modelos esquemáticos para la elaboración de planes en la educación Superior, México D. F., Editorial ANUIES, 1979, 116 pp.
- SALVAT RICARDO, El Teatro, México D. F., Salvat Editores,
- SOLÁ DE SELLARES, MARÍA, ¿Qué es educar? Hacia la integridad del niño, México D. F., COSTA-AMIC Editores, 1983 segunda edición, 90pp.
- VILLARREAL CANSECO, TOMÁS, Didáctica General, México D. F., Ediciones Oasis S.A., 1981 decimosegunda edición, Nueva Biblioteca de Pedagogía 4, 398 pp.

HEMEROGRAFÍA

- DÍAZ BARRIGA A. FRIDA, "El pensamiento del adolescente y el diseño curricular en educación media superior" Revista Perfiles Educativos, 1987 Núm. 37, Artículos.
- HOYOS MEDINA, CARLOS, "La noción de grupo en el aprendizaje: su operatividad", Revista Perfiles Educativos, 1980 Núm. 7, Artículos.
- SANTOYO, RAFAEL, "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje." Revista Perfiles Educativos, 1981 Núm. 11, Artículos.
- ZARZAR CHARUR, CARLOS, "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", Revista Perfiles Educativos, 1980 Núm. 9, Artículos.

DOCUMENTOS

- DÍAZ BARRIGA A. FRIDA Y HERNÁNDEZ R., "Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos". En Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, México D. F., Editorial Mac Graw Hill, 1988. (Documento IV. Taller Introdutorio a la práctica educativa, Colegio de Bachilleres, 2000).
- "Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención". En Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, México D. F., Editorial Mac Graw Hill, 1988. (Documento V. Taller Introdutorio a la práctica Educativa, Colegio de Bachilleres, 2000).

- PIMENTEL P. FERNANDA., Proyecto de metodología de un Sistema de Evaluación del desempeño docente.
- PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA, Educación Estética y Artística IV, V y VI, UNAM , 1996.
- SEMINARIO DE ENSEÑANZA DEL COLEGIO DE TEATRO DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA 2001 (documento interno).
- SYGIER MUSSÁN, BELLA, Taller de métodos para el estudio productivo, México D. F. ISSSTE. Subdirección Médica- Departamento de Enseñanza e Investigación. Sección de Tecnología Educativa. (Documento) 115 pp.