



**UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.**

INCORPORACIÓN NO. 8727-43 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

**LAS TÉCNICAS DIDÁCTICAS GRUPALES EMPLEADAS EN LA  
ASIGNATURA DE ESPAÑOL EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**TESIS**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

Claudia Fernández Bejarano

Asesora: Lic. Martha Estela Chuela Aguilar

Uruapan, Michoacán, a 27 de febrero de 2012



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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 Dios por darme la capacidad para terminar mi licenciatura y por haberme permitido concluir uno de mis proyectos.

A la Virgen de Guadalupe que me acompaña en cada momento de mi vida.

A mis padres por su amor y dedicación... Gracias a ti mamá por creer en mí, por esforzarte siempre y dar lo mejor sin esperar nada a cambio, por estar a mi lado cuando más te necesito. Te amo.

A mis hermanos Bren y Paco, quienes siempre me apoyaron y se alegraron por mis triunfos.

A papá Nano y mamá Vicky; por su ayuda incondicional y compañía.

A ti Juan por tu ayuda a lo largo de mi carrera, eres una persona muy especial y siempre estarás en mi corazón.

A la Lic. Martha Estela Chuela Aguilar y al Lic. Carlos Alberto Mendoza Calderón, por su tiempo, dedicación y asesoramiento en la realización de mi trabajo.

## ÍNDICE

### Introducción

Antecedentes. . . . .	1
Planteamiento del problema. . . . .	4
Objetivos. . . . .	4
Preguntas de investigación. . . . .	6
Justificación. . . . .	6
Marco de referencia. . . . .	8

### Capítulo 1. Técnicas didácticas grupales

1.1 Concepto de técnicas didácticas grupales. . . . .	10
1.2 Características de las técnicas didácticas grupales. . . . .	13
1.3 Tipos de técnicas didácticas grupales. . . . .	16
1.3.1 Técnica expositiva. . . . .	19
1.3.2 Técnica del dictado. . . . .	22
1.3.3 Técnica biográfica. . . . .	24
1.3.4 Técnica exegetica. . . . .	25
1.3.5 Técnica cronológica. . . . .	25
1.3.6 Técnica del interrogatorio y técnica del dialogo. . . . .	26
1.3.7 Técnica de la discusión. . . . .	27
1.3.8 Técnica de la demostración. . . . .	28
1.4 Importancia del uso de las técnicas didácticas grupales empleadas por el profesor. . . . .	30

## **Capítulo 2. Práctica docente**

2.1 Concepto del profesor..	31
2.2 Características del docente.	33
2.3 Tipos de profesor.	39
2.4 Normas de orientación docente.	46

## **Capítulo 3. Desarrollo de la infancia**

3.1 Concepto de infancia.	51
3.2 Características del niño durante la tercera infancia.	54
3.3 Desarrollo físico.	55
3.4 Desarrollo cognoscitivo.	56
3.5 Desarrollo socioemocional.	60

## **Capítulo 4. Metodología, análisis e interpretación de resultados**

4.1 Metodología.	63
4.1.1 Enfoque etnográfico..	66
4.1.2 Alcance descriptivo..	66
4.1.3 Investigación no experimental.	67
4.1.4 Diseño transversal descriptivo.	68
4.1.5 Técnicas de investigación.	68
4.2 Descripción de la población.	72
4.3 Descripción del proceso de investigación.	73
4.4 Análisis e interpretación de resultados.	76
4.4.1 La técnica del dictado empleada por el docente.	76

4.4.2 Uso de la técnica expositiva por el profesor de cuarto grado de primaria.	82
4.4.3 El maestro de cuarto grado en la aplicación de la técnica exegética y el interrogatorio.	89
Conclusiones.	96
Bibliografía.	99
Anexos.	

# INTRODUCCIÓN

En el presente documento se examinan las técnicas didácticas grupales empleadas en cuarto grado de primaria, en el área de español. Previo a ello y con fines de contextualización sobre la realidad, se exponen enseguida los elementos fundamentales sobre el problema de estudio.

## **Antecedentes**

Para Ander (citado por López; 2008) las técnicas didácticas grupales son instrumentos que se aplican al trabajo grupal, las cuales deben adaptarse a las necesidades, características y objetivos del mismo grupo, así como también a la capacidad del coordinador para implementarlas eficaz y eficientemente.

Las técnicas didácticas grupales aplicadas en el ámbito escolar son relativamente nuevas, a pesar de que existen indicios de que los fenómenos colectivos existen desde el siglo XVII, no es sino hasta los años sesenta del siglo XX cuando empezaron a aplicarse dichas técnicas en el trabajo del aula, con la finalidad de que el profesor se convierta en un coordinador de grupos.

De acuerdo con Díaz-Barriga (1993), no se sabe a ciencia cierta la procedencia de estas técnicas, ya que es múltiple, sin embargo, la teoría más general es que proceden de la dinámica de grupos.

“Aunque también hay que reconocer la presencia de propuestas que tienen su origen en otras concepciones de lo grupal, como la perspectiva liberal humanista de Rogers, la institucional de Lapassade o la concepción operativa de Pichón – Riviere” (Díaz-Barriga; 1993: 42).

La reforma educativa iniciada en los años setenta facilitó la incorporación de un conjunto extenso de técnicas para el trabajo en grupos, sin embargo, la historia de la propia educación, en lugar de analizar y profundizar las teorías y concepciones de cada una de las propuestas grupales, sólo se limitó a que aprendieran un conjunto de técnicas para el trabajo en grupo, en un principio sólo se incluían las técnicas provenientes de la dinámica de grupos, posteriormente, de cualquier otra técnica grupal.

Según Díaz-Barriga (1993) a partir del desarrollo de distintas políticas de modernización de la educación en México, principalmente las suscitadas en los últimos veinte años, se han incorporado una serie de teorías y técnicas que buscan mejorar la acción del sistema educativo, pero al mismo tiempo perjudican de manera directa la actividad del docente.

En la actualidad se le brinda mayor importancia a la efectividad de las técnicas que a la formulación teórica de los diversos problemas que rodean al grupo, esto quiere decir que normalmente, las personas dedicadas al trabajo grupal, lo hacen desde una perspectiva técnica con mayor interés en los medios para trabajar con el grupo que en los fundamentos de los mismos.



A lo largo de la historia, el profesor ha venido ejerciendo un conjunto de tareas comisionadas de acuerdo con ciertos procesos de formación, aprendizaje y capacitación, las condiciones institucionales en las que ejerza el docente crean un conjunto de determinantes para su labor. Es conveniente mencionar el error en el que cae el profesor al tomar las técnicas sólo como herramientas para llevar a cabo su labor en el aula y no se crean condiciones institucionales para que el alumno vaya más allá y además, pueda reflexionar. “Así, paradójicamente, las técnicas que forman parte de un pensamiento hermenéutico – crítico se pueden convertir en instrumentos de un proceso histórico – social” (Díaz-Barriga; 1993: 45).

Ante esta situación, es conveniente señalar que las técnicas de grupo constituyen una herramienta importante para que el maestro lleve a cabo su labor institucional y así pueda ayudar al alumno en su desempeño de habilidades y capacidades.

El año 2005, Hernández investigó en la Escuela Primaria Constitución del 57, de la ciudad de Uruapan, Michoacán, las técnicas didácticas en relación con el rendimiento académico en el nivel básico, ello con la finalidad de conocer si tienen una relación de causa - efecto. Con dicha investigación se obtuvo el siguiente resultado: “las técnicas didácticas no son un factor que influye significativamente en el rendimiento académico” (Hernández; 2005:80), esto en el caso de los sujetos estudiados.

## **Planteamiento del problema**

El problema de la presente investigación se determinó a raíz de varios comentarios acerca de la clase de un maestro, quien labora en la Escuela Primaria Constitución de Apatzingán, de la ciudad de Uruapan, Michoacán, pues diversos padres de familia mencionaron, en una plática informal, que los resultados que los niños presentan durante y al finalizar el curso no eran los más favorables, esto significa que no manifestaban conocimiento sobre las materias que impartía su profesor.

Por lo tanto, fue conveniente revisar las técnicas de grupo que el docente utilizaba y de esta forma establecer cómo es el uso de las técnicas que implementa con sus alumnos, para detectar si éstas influyen en su desempeño escolar.

Ante esta situación se estableció una pregunta que se responderá con esta investigación: ¿cómo utiliza las técnicas didácticas grupales en el área de español, el profesor de cuarto grado de primaria de la Escuela Primaria Constitución de Apatzingán, de la ciudad de Uruapan, Michoacán?

## **Objetivos**

La presente investigación se orientó al cumplimiento de las directrices que a continuación se enuncian.

## **Objetivo general**

Analizar el uso de las técnicas didácticas grupales empleadas por el profesor de cuarto grado de primaria de la Escuela Primaria Constitución de Apatzingán, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

## **Objetivos particulares**

1. Establecer el concepto de técnica didáctica grupal.
2. Definir el rol del profesor a nivel de primaria en relación con las técnicas didácticas grupales.
3. Identificar los tipos de técnicas didácticas grupales adecuadas para el nivel de primaria.
4. Describir los tipos de profesor.
5. Conocer las técnicas didácticas grupales empleadas por el docente de cuarto grado de la Escuela Primaria Constitución de Apatzingán, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.
6. Determinar la eficiencia con la que el profesor de cuarto grado de la Escuela Primaria Constitución de Apatzingán, de la ciudad de Uruapan Michoacán, emplea las técnicas didácticas grupales.

## **Preguntas de investigación**

1. ¿Cuál es el concepto de técnica didáctica grupal?
2. ¿Cómo se caracteriza el rol del profesor del nivel de primaria?
3. ¿Cuáles son las técnicas didácticas grupales adecuadas para el nivel de primaria?
4. ¿Cuáles son los tipos de profesor?
5. ¿Cuáles son las técnicas didácticas que emplea el docente de cuarto grado de la Escuela Primaria Constitución de Apatzingán?
6. ¿Cuál es la eficacia con la que el profesor de cuarto grado de la Escuela Primaria Constitución de Apatzingán, emplea las técnicas didácticas grupales?

## **Justificación**

Los resultados que arroje la presente investigación resaltarán la importancia que tiene el uso de las técnicas didácticas grupales que son empleadas por el maestro durante sus clases. Así como también se corroborará que tan eficientemente están siendo implementadas en la Escuela Primaria Constitución de Apatzingán, de la ciudad de Uruapan Michoacán, por el profesor de cuarto grado.

Con dichos resultados será posible identificar cuál es el problema que se tiene y será posible que el profesor mejore o bien, cambie sus técnicas grupales para que los alumnos obtengan un desempeño escolar que favorezca su calidad académica.

Los principales beneficiarios serán los niños que asisten a la escuela primaria mencionada, porque recibirán un servicio de calidad. El profesor, por su parte, se dará cuenta si sus técnicas están siendo útiles a sus alumnos y finalmente, cualquier persona que se interese por la investigación, como pueden ser alumnos y profesores de la Licenciatura en Pedagogía.

Asimismo, beneficiará a la investigadora de esta tesis, ya que le proporcionará herramientas para que obtenga resultados óptimos en su práctica laboral, además de brindarle un conocimiento amplio sobre la aplicación de técnicas didácticas grupales para si en algún momento llegará a fungir como evaluadora educativa.

## **Marco de referencia**

La Escuela Primaria Constitución de Apatzingán es una institución de carácter público incorporada a la Secretaría de Educación Pública (SEP) con clave 16DPR47040, perteneciente al Sector 04, ubicada en las calles Prolongación San Francisco Uruapan y Varal S/N en la Colonia 22 de octubre, al oriente de la ciudad de Uruapan del Progreso, Michoacán de Ocampo. Dicha institución atiende el nivel básico, es decir, niños de entre 6 y 13 años de edad aproximadamente y está inscrita en el Programa Escuelas de Calidad.

La escuela fue inaugurada el 15 de septiembre de 1989, once meses después del establecimiento de la citada colonia, con la finalidad de brindar educación a los hijos de los residentes. Este plantel cuenta con los servicios de agua potable, drenaje y luz eléctrica; consta de 11 aulas que fueron construidas por el gobierno federal, una dirección, un patio cívico y sanitario; actualmente se encuentra en construcción lo que será la cooperativa y el salón de usos múltiples. Cabe destacar que las instalaciones son apropiadas para los niños, los salones se encuentran en aceptable estado al igual que el mobiliario, la ventilación e iluminación tanto artificial como solar son adecuadas y existe espacio suficiente para cada uno de los alumnos, sin embargo, la escuela no tiene cancha deportiva.

El material didáctico con el que se cuenta es el paquete denominado Rincón de Lectura, libros del maestro, libros del alumno, equipos de Enciclomedia para los

grados de 4° 5° y 6°, ficheros, libros de lectura por grupo, material de matemáticas y computadora para uso de la escuela.

El director de la institución es el Profesor Alejandro Amaya Adriano, inscrito en carrera magisterial, actualmente cuenta con una planta docente de diecisiete profesores, los cuales atienden a un total de 298 alumnos divididos en trece grupos de 1° a 6° año, en el turno vespertino sólo se atienden a los grupos de 3° “A” y 3° “B”.

La escuela tiene como misión “formar a sus estudiantes como seres íntegros, acorde a su edad para que desarrollen sus capacidades, habilidades y destrezas con base en el conocimiento proporcionado por sus maestros y los padres de familia, sobre la base de los principios y valores universales, mejorar la calidad de educación con la participación conjunta de maestros, actualizándose permanentemente en los enfoques y metodología de las matemáticas, para lograr el desarrollo armónico de todas las facultades de los educandos, principalmente en la solución de problemas matemáticos que se les presenten en la vida cotidiana” (ENT; 2010).

Y finalmente, tiene como visión “la participación del personal docente, directivo y de apoyo en forma decidida para lograr un cambio en el proceso educativo de los alumnos y de esta forma, lograr que estos sean personas críticas, analíticas y reflexivas, respetuosas con valores y principios, para lo cual se realizarán acciones que induzcan al alumno a que logre lo que se está persiguiendo” (ENT; 2010).

# **CAPÍTULO 1**

## **TÉCNICAS DIDÁCTICAS GRUPALES**

En el primer capítulo de la presente investigación se abordará el concepto de técnicas didácticas grupales, las cuales han sido consideradas por diversos autores como herramientas útiles para favorecer el aprendizaje, sus características y los tipos.

### **1.1 Concepto de técnicas didácticas grupales**

Chehaybar y Kuri (1989) consideran que las técnicas didácticas grupales son herramientas para el profesor, las cuales tienen como finalidad posibilitar logros en el proceso enseñanza aprendizaje.

Por otro lado Ander (citado por López; 2008) sostiene que las técnicas didácticas grupales son instrumentos que se aplican al trabajo grupal, las cuales deben adaptarse a las necesidades, características y objetivos del mismo grupo, así como también a la capacidad del coordinador para implementarlas eficazmente.

Aguilar (1991) por su parte cree que dichos instrumentos o bien herramientas sirven para desarrollar en el grupo la eficiencia y hacer realidad sus potencialidades.



“Cirigliano y Villaverde definen las técnicas didácticas grupales como maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad de grupo” (Chehaybar y Kuri; 1989: 17).

Esta definición concuerda con la que propone Aguilar (1991) al definir a las técnicas didácticas grupales como un mero conjunto de medios o procedimientos, los cuales aplicados a una situación del mismo grupo, cualquiera que ésta fuera, logren cumplir una doble finalidad:

En primer lugar la productividad, percibida como el grado en el que se han alcanzado las metas y los objetivos propuestos en un primer momento; en segundo lugar, la gratificación o satisfacción grupal, que no es otra cosa que la acción que el grupo realiza en cuanto conjunto de personas como por ejemplo la eficaz comunicación, la confianza e integración y la amistad.

Si se logra mejorar la productividad y elevar el grado de satisfacción se puede decir que las técnicas didácticas grupales han cumplido con su propósito.

Díaz-Barriga (1993) señala que las técnicas grupales ejercen una gran atracción tanto a educadores como a psicólogos y sociólogos, debido a que constantemente se encuentran trabajando con grupos, los cuales tienen metas que deben alcanzar y para ello es necesario valerse de medios que contribuyan al alcance de cada uno de los objetivos.

Para que puedan utilizarse las técnicas didácticas grupales, es necesario obviamente contar con un grupo, el cual hace referencia a un conjunto de personas que interactúan entre sí en un espacio y tiempo determinados, sobre todo, con uno o más objetivos en común y correctamente determinados.

Este proceso de interacción, como menciona Aguilar (1991), se da en los grupos humanos a través de la comunicación, sin embargo es conveniente señalar que no basta sólo con entablar algún tipo de comunicación ni la interacción en un determinado contexto, se necesita sobre todo tener bien definidos los objetivos que se pretenden alcanzar.

“Al trabajar con técnicas, el docente promueve la aceleración del proceso de aprendizaje; cuando éstas son manejadas adecuadamente, propician en el estudiante la formación de una conciencia crítica, el desarrollo de la creatividad, la colaboración, el sentido de responsabilidad y de trabajo en equipo” (Chehaybar y Kuri; 1989: 19).

Utilizar técnicas grupales según Chehaybar y Kuri (1989) ayudará a que el profesor conozca su materia, además de que tenga bien definidos sus objetivos y que conozca a su grupo, para que de esta forma pueda identificar los diferentes fenómenos que se puedan presentar dentro del mismo grupo y así pueda tomar decisiones pertinentes.

De acuerdo con Zarzar (1997), para conseguirlo, las técnicas didácticas grupales deben cumplir con tres aspectos necesarios: en primer lugar la selección de la técnica debe realizarse teniendo claro el objetivo que se pretende lograr; posteriormente la ejecución, la cual tiene que llevarse a cabo en el momento preciso, es decir, no antes ni después; finalmente la aplicación de la técnica debe ser correcta, para de esta manera garantizar resultados óptimos.

## **1.2 Características de las técnicas didácticas grupales**

Se dice que las técnicas didácticas grupales pueden lograr activar las motivaciones individuales y estimulan tanto a la dinámica interna como a la externa, dichas técnicas dirigen al grupo a lograr sus objetivos ya que actúan como medios para llegar a la meta deseada.

Además, las técnicas didácticas grupales han sido empleadas como un instrumento que puede ayudar al grupo a resolver situaciones problemáticas, sin embargo, esto no quiere decir que su uso garantice la efectiva resolución de los problemas o conflictos, pues dicho fin no compete sólo al uso e implementación de dichas herramientas.

De acuerdo con López (2008) las técnicas de grupo tienen como principales características:

- a) Permitir el desarrollo de un sentimiento de unión entre los integrantes del grupo.
- b) Enseñar a pensar activamente.
- c) Enseñar a escuchar comprensivamente.
- d) Desarrollar distintas capacidades como son: la cooperación, el intercambio, la responsabilidad, la autonomía y la creación.
- e) Ayudan a vencer temores.
- f) Contribuyen a superar tensiones.
- g) Crean un clima de seguridad.
- h) Establecen una actitud positiva ante los problemas, para de esta forma adaptar al individuo.

Para poder implementar las técnicas didácticas grupales, es necesario que exista un coordinador o animador, que en este caso será el profesor, el cual debe ser sumamente hábil para realizar preguntas; tiene que ser cordial, ya que ninguna cualidad ayuda tanto como ésta; no debe ser antipático ni agresivo.

Cuando se trabaja con un grupo de personas, es normal que lleguen a presentarse conflictos, por esta razón es importante que el coordinador cuente con la cualidad del tacto, la cual se refiere a saber distinguir en cada circunstancia cómo hay que tratar a cada una de las persona, pero no basta sólo con poseer está características, se debe aprender a ser paciente, lo cual ofrece tenacidad y constancia para lograr los objetivos.

El maestro, además debe ser imparcial, lo cual significa que debe tener respeto por los integrantes del grupo, de forma que cada uno de ellos reciba un trato y una atención igual o simplemente, que las preferencias sean nulas.

“Aun cuando el animador pueda ver con desagrado a algunos miembros y no compartir diversos puntos de vista, no debe actuar de forma que sus sentimientos influyan en su conducta” (López; 2008: 17).

No se debe olvidar que el coordinador es también un asistente técnico, por esta razón tiene la obligación de plantear de forma adecuada los problemas o en todo caso, realizar una especie de evaluación sistemática de los participantes para que todos los integrantes del grupo puedan seguir profundizando en su análisis.

El animador debe también ser una persona que tenga la capacidad de saber pensar con claridad y rapidez, de acuerdo con López (2008), esta capacidad sirve para captar problemas, resumir, acumular opiniones y saber concluir cualquier actividad. Tiene además que poseer sentido del humor, es decir, debe lograr hacer grata la reunión en todo momento.

“Para percibir necesidades, tendencias, inquietudes y preocupaciones del grupo es necesario tener sensibilidad” (López; 2008: 17). Es muy importante tener en cuenta que esta cualidad condiciona las circunstancias y la forma en que se desarrollará la actividad.

“El animador, como su nombre lo indica, debe irradiar ánimo” (López; 2008: 17). Por esta razón debe hablar con mucha claridad, concisión y sencillez.

López (2008) señala que el coordinador debe adquirir habilidades y hábitos para que pueda llevar a cabo satisfactoriamente una reunión, para ello es conveniente que conozca las actividades que no se deben realizar cuando se está coordinando una técnica de grupo. Es decir:

- a) No tratar de dominar el pensamiento de los participantes.
- b) No modificar lo dicho por cada uno de los integrantes del grupo.
- c) No decir a los presentes que están equivocados.
- d) No entrar en discusiones directas y personales.
- e) No poner en ridículo a los demás.
- f) No utilizar las razones de uno en contra del otro.
- g) No caer en el palabreo.
- h) No asumir una actitud de autoridad.
- i) No hablar si no es indispensable.
- j) No permitir que nadie se apropie de la información.

### **1.3 Tipos de técnicas de grupo**

En general es preciso señalar que no existe una técnica más o menos eficiente, existen infinidad de ellas y pueden además variar de manera sorprendente, sin embargo, se puede escoger la más adecuada para lograr cubrir cierta necesidad

dentro de un grupo y para ello es importante que el animador o coordinador sepa cómo implementarla, ya que “las técnicas no operan por sí mismas: todo depende, en gran medida, de su uso adecuado y oportuno” (Aguilar; 1991: 7).

Chehaybar y Kuri (1989) coinciden con lo que menciona Aguilar (1991), ya que consideran que las técnicas didácticas no tienen valor por sí solas, pues su única labor es ayudar a la obtención de lo anteriormente planeado y hacer más accesible la adquisición de las metas.

De acuerdo con Nérici (1973), todas las técnicas son válidas desde el momento en que son aplicadas de forma activa y propician en el educando la reflexión y el espíritu crítico, de modo que traigan consigo un cambio tanto interno como externo en el grupo.

“El docente siempre tendrá la libertad de elegir aquellas técnicas que sean más afines a sus aptitudes y posibilidades, incluso a su creatividad” (Chehaybar y Kuri; 1989: 18). Con el objetivo de lograr el éxito requerido en la actividad.

Sin embargo, como mencionan Chehaybar y Kuri (1989), hay que tener en cuenta que las técnicas grupales varían tanto en naturaleza como en complejidad, por esta razón es importante que el profesor conozca además de los distintos tipos de técnicas, al grupo y a su dinámica en general, lo cual involucra, como menciona Zarzar (1997) el momento por el que atraviesa el grupo, debido a que existen

técnicas demasiado avanzadas que requieren un entrenamiento previo en los estudiantes.

Zarzar (1997), en el mismo sentido, considera que el docente es el encargado y responsable de seleccionar la técnica más adecuada, para ello sugiere los siguientes criterios:

La técnica debe elegirse de acuerdo con los objetivos que se desean alcanzar, debe tenerse en cuenta la edad, la mentalidad, el nivel académico de los estudiantes, el número de participantes, el tiempo con el que se cuenta, el tipo de mobiliario que hay en el salón o en el espacio designado para realizar la técnica, los recursos didácticos así como también los materiales y finalmente, la dificultad de la técnica, pues “hay técnicas muy sencillas, al alcance de quien tiene poca experiencia, y otras que requieren una instrumentación experimentada” (Zarzar; 1997: 81). Sin embargo, “la práctica y la experiencia serán las que indiquen al profesor la técnica más adecuada para cada situación” (Zarzar; 1997: 82).

Nérici (1973), señala un listado de técnicas utilizadas en trabajos con grupos, sin embargo, para fines de la presente investigación sólo se abordaran aquellas que con más frecuencia se utilizan en la educación primaria, es decir:

- a) Técnica expositiva.
- b) Técnica del dictado.
- c) Técnica bibliográfica.
- d) Técnica exegética.



- e) Técnica cronológica.
- f) Técnica del interrogatorio y técnica del diálogo.
- g) Técnica de la discusión.
- h) Técnica de la demostración.

### **1.3.1 Técnica expositiva**

Según Nérici (1973) la técnica expositiva es la técnica más utilizada actualmente en las escuelas, y tiene una amplia aplicación en la enseñanza impartida en todos los niveles académicos así como también en todas las disciplinas existentes. Dicha técnica se fundamenta principalmente en la expresión oral que lleva a cabo el profesor dentro de su clase.

González (1994) concuerda con dicha definición, ya que considera que la técnica expositiva se refiere a la exposición oral de algún tema impartido por un experto ante un grupo, en este caso el maestro.

Los estudios experimentales citados por Nérici (1973) señalan que ésta técnica no debe utilizarse en el nivel preescolar, pues es casi imposible mantener la atención de los niños pequeños mediante un discurso.

En la educación primaria se recomiendan los siguientes tiempos: Para los niños de 1° y 2° grado no se debe exceder el uso de la técnica más de 5 minutos, para 3° y 4° grado lo ideal oscila entre 5 y 8 minutos.

En la educación media es recomendable no sobrepasar la siguiente duración:  
En 1° y 2° año, 5 a 10 minutos y en 3° año 10 a 15 minutos.

Y finalmente en la universidad lo ideal es que la exposición tenga una duración aproximadamente de entre 10 a 20 minutos.

De acuerdo con Nérici (1973) la exposición debe ser breve y es favorable que sufra constantes interrupciones a fin de incorporar otro tipo de recurso didáctico “como pizarrón, grabadoras, material audiovisual, maquetas, fotografías, entre otros” (González; 1994: 63).

Nérici (1973) y González (1994) coinciden en que el docente tiene que formular pequeños interrogatorios a los alumnos, para verificar que el tema expuesto se esté comprendiendo y crear un clima de reflexión constante, en el que se despierte el interés de los estudiantes por conocer más.

Además, siguiendo con estos dos autores, se considera de suma importancia que la exposición se realice de forma activa, con el propósito de estimular la participación y la motivación de los estudiantes dentro de la clase e impedir que la clase “se reduzca a un interminable monólogo” (Nérici; 1973: 282), es decir, en un simple discurso dirigido por una persona, en este caso el profesor, y para que la técnica logre su objetivo se requiere establecer una comunicación efectiva entre el maestro y los alumnos.

Además de lo anterior, durante la exposición el docente debe destacar los puntos más importantes y sobresalientes del tema expuesto, para ello debe hacer uso de distintas modulaciones en su voz, con la finalidad de resaltar lo expuesto y con esto lograr que el alumno se interese en la exposición, para conseguirlo “es importante que el profesor pronuncie bien las palabras y que su dicción sea correcta” (Nérici; 1973: 175).

Por otro lado, González (1994) señala que es de vital importancia aclarar todas las dudas o aspectos que no hayan quedado claros durante o al final de la exposición, así como también tiene un especial valor proporcionar a los alumnos toda la información oportuna y dar ejemplos suficientes para la comprensión del tema.

Nérici (1973) considera que una adecuada exposición debe contar con las siguientes partes:

- a) Presentación del tema.
- b) Desarrollo en partes ordenadas.
- c) Síntesis de lo expuesto.
- d) Conclusiones.

González (1994) coincide con Nérici (1973) en los puntos que deben ser tomados en cuenta para realizar una exitosa exposición, sin embargo, el primero considera conveniente agregar antes de las conclusiones, una ronda de preguntas y respuestas para de esta forma concluir la exposición satisfactoriamente.

Asimismo, se considera que “el éxito en la exposición del profesor depende, muchas veces, de la manera como se desempeña éste en clase” (Nérici; 1973: 283). Lo cual significa que la actitud y la manera en cómo se aborda normalmente la clase predispone el logro de la exposición, razón por la cual se requiere que el maestro no se quede ni de pie ni sentado todo el tiempo, debe moverse adecuadamente, para lograr cubrir con su presencia la clase completa.

Finalmente, Nérici (1973) señala las siguientes recomendaciones para lograr una excelente exposición:

- a) No exponer más de lo necesario.
- b) No utilizar sólo la técnica expositiva.
- c) La técnica debe complementarse con otros recursos, especialmente proyecciones e interrogatorios.
- d) Usar un tono de voz y un ritmo adecuado, para lograr captar la atención de los estudiantes.
- e) Pronunciar las palabras claramente y de manera correcta.

### **1.3.2 Técnica del dictado**

Según Nérici (1973), en la actualidad la técnica del dictado ha sido superada pedagógicamente, ya que los profesores han optado por utilizar otras técnicas que dinamizan el trabajo de un grupo, no quiere decir que dicha técnica haya dejado de

utilizarse por completo, de hecho en las escuelas aún sigue haciéndose uso de ella dentro de los salones de clase.

“El dictado consiste en que el profesor hable pausadamente en tanto los alumnos van tomando nota de lo que éste dice” (Nérici; 1973: 284). Dicho dictado puede realizarse directamente de la lectura que el docente realice de un libro o simplemente puede ir organizando sus ideas y conocimientos previos al tema impartido.

Cabe señalar, que la técnica del dictado constituye por sí misma, como menciona Nérici (1973), una pérdida de tiempo académicamente hablando, pues mientras los estudiantes escriben no tienen oportunidad de reflexionar sobre lo que registran en sus apuntes. Por tal motivo, es recomendable que el profesor realice pequeños dictados seguidos de acertados comentarios, con la finalidad de que los estudiantes comprendan de una manera más clara lo que registran en sus notas.

Es importante que el profesor que decida implementar el dictado en su clase, tenga plena conciencia que por sí sola esta técnica no traerá grandes resultados en sus alumnos, se requiere de una retroalimentación y debe efectuarlo a un ritmo que los estudiantes puedan seguir adecuadamente.

### 1.3.3 Técnica biográfica

La técnica biográfica, según Nérici (1973), consiste en presentar los hechos o problemas de la historia mediante un relato anecdótico, que narre la vida de los involucrados, para de esta forma obtener datos importantes e interesantes. Generalmente, el empleo de esta técnica se reduce a la enseñanza de la historia, de la filosofía y la literatura, sin embargo, no es exclusiva de dichas disciplinas y puede implementarse con facilidad en otras asignaturas.

Para la ejecución de dicha técnica, Nérici (1973) sugiere los siguientes criterios:

- a) Que haya indicación bibliográfica precisa y accesible.
- b) Que sea elaborado un reglamento, a fin de que el trabajo no se disperse.
- c) Que no se conceda un plazo excesivamente largo para la entrega de los trabajos.

Si se cumple con lo anterior, se facilita el logro de los objetivos planteados por el profesor.

### **1.3.4 Técnica exegética**

La finalidad de la técnica exegética o bien lectura comentada, como también se denomina, se fundamenta, según señala Nérici (1973), en acostumbrar a los estudiantes a leer diferentes obras literarias ya sea de un autor, de un tema o de una materia en particular; cualquiera que fuese, pues dicha técnica puede aplicarse prácticamente en todas las disciplinas.

La lectura puede realizarla el profesor, acompañado por los alumnos. Es conveniente que de vez en cuando el docente suspenda la lectura para hacer comentarios y aclaraciones sobre el texto.

“Esta práctica, aparentemente fácil y cómoda de aplicar, es de difícil ejecución, ya que puede derivar en la monotonía y, consecuentemente, en el desinterés de los alumnos” (Nérici; 1973: 286). Por esta razón, es importante que el maestro prepare de manera conveniente su clase, principalmente en lo que respecta al conocimiento de los temas elegidos para el estudio.

### **1.3.5 Técnica cronológica**

Nérici (1973) identifica la técnica cronológica, también llamada genética, como aquella que permite organizar los hechos en el orden de su aparición a través del tiempo. Esta técnica puede ser progresiva, es decir, los hechos se presentan

partiendo del pasado hasta llegar al presente, o regresiva, lo cual significa que los hechos son presentados a la inversa, del presente al pasado.

Si la técnica cronológica se emplea de forma adecuada, puede conducir a los alumnos a la obtención de un conocimiento acertado sobre la evolución de los hechos estudiados; para atraer la atención de los alumnos, es conveniente hacer uso de la creatividad en todo momento.

### **1.3.6 Técnica del interrogatorio y técnica del diálogo**

Para Nérici (1973) ninguna técnica ha sido tan mal utilizada como la del interrogatorio, a pesar de ser uno de los mejores instrumentos del campo didáctico.

Esta técnica ha sido etiquetada como sinónimo de castigo para los alumnos, debido a que cuando los maestros se percatan de que los estudiantes se encuentran distraídos, les hacen preguntas sobre el tema.

Por otra parte, Nérici (1973) señala que la técnica del diálogo es también una forma de interrogatorio, ambas técnicas comparten el mismo objetivo, el cual consiste en que el profesor debe llevar al alumno a la reflexión personal por medio de preguntas que exijan al estudiante una respuesta completa y no un sí o un no.

La pregunta debe plantearse a toda la clase y posteriormente se le debe indicar al alumno que tiene que responder, con la intención de que todos los



estudiantes diseñen su respuesta. Las preguntas directas sólo son recomendables para fines de disciplina.

Se dice también “que el diálogo es una conversación entre dos, pero si el profesor, en su clase, conduce a sus alumnos hacia la reflexión, hacia la indagación interior, él está empleando el diálogo con todo el grupo de alumnos” (Nérici; 1973: 292). De esta forma se puede inferir que el diálogo es una conversación interior.

### **1.3.7 Técnica de la discusión**

La técnica de la discusión, conocida también como técnica de discusión en grupos pequeños, “consiste en el intercambio mutuo de ideas y de opiniones entre los integrantes de un grupo relativamente pequeño” (González; 1994: 59). Brinda la oportunidad a cada uno de los integrantes del equipo de ampliar sus puntos de vista; para lograrlo es conveniente y necesario que los participantes estén dispuestos a escuchar atentamente las opiniones de sus compañeros, asimismo, se requiere la participación y la reflexión constante de cada uno de ellos.

González (1994) considera que esta técnica es de gran utilidad para proporcionar información a un grupo sobre cualquier tema; también favorece “el sentimiento de grupo, actitud de cortesía y espíritu de reflexión” (Nérici; 1973: 294); finalmente, brinda la oportunidad al docente de conocer a sus alumnos mediante la

observación, ya que se puede percatar de la creatividad que poseen sus estudiantes y de la forma en que intercambian ideas.

### **1.3.8 Técnica de la demostración**

Nérici (1973) señala que la técnica demostrativa tiene un carácter principalmente deductivo, es decir, va de lo general a lo particular; dicha técnica consiste en ver cómo funciona, en la práctica, lo que se está estudiando en teoría.

Por otro lado, González (1994) menciona que la técnica demostrativa se fundamenta en explicar cierta operación o destreza a cierto grupo, con la finalidad de instruirlo para que posteriormente cada uno de los integrantes del grupo sea capaz de realizar por sí solo dicha actividad.

“Esta técnica permite un aprendizaje eficiente y completo puesto que el instructor puede verificar, paso a paso, los procesos o deficiencias de los participantes” (González; 1994: 57). Esto es debido a que las dudas que surjan podrán ser resueltas en tiempo real y con ello se garantiza que los aprendizajes obtenidos sean significativos para los alumnos, ya que conseguirán ponerlos en práctica.

La técnica de la demostración de acuerdo con Nérici (1973) persigue los siguientes objetivos:

- a) Confirmar explicaciones, ya sean orales o escritas.

b) Ejemplificar lo que se expone en teoría.

Para poder implementar dicha técnica, según González (1994), es necesario que el instructor conozca perfectamente el tema, para lograr explicar correctamente al grupo, el trabajo a realizar, para ello es primordial señalar todos los detalles importantes y si es necesario, repetir la operación para asegurar que lo explicado se esté comprendiendo, para corroborarlo, el autor propone que el instructor realice constantemente preguntas a los participantes para asegurar la comprensión del tema.

Nérici (1973) divide la técnica demostrativa en cuatro fases, según la forma en que se implemente:

- a) Intelectual: cuando se realiza mediante una serie lógica de pruebas y razonamientos.
- b) Experimental: si la comprobación se lleva a cabo mediante las experiencias y provoca así fenómenos que pueden ser comprobados.
- c) Documental: cuando la comprobación es llevada a cabo mediante hechos históricos o por acontecimientos presentes, pero debidamente documentados.
- d) Operacional: si la demostración se basa en una técnica de trabajo o en la realización de determinada tarea.

#### **1.4 Importancia del uso de las técnicas didácticas grupales empleadas por el profesor**

El utilizar diferentes técnicas didácticas grupales durante las clases de algún profesor, resulta generalmente útil, ya que brindan a éste las herramientas necesarias para lograr un favorable desempeño frente a sus estudiantes. Además, si se logran implementar correctamente, lograrán favorecer la dinámica grupal, elevar la calidad de la sesión y ayudar a que los alumnos se encuentren motivados, de esta forma su rendimiento será óptimo.

Por otra parte, el uso de las técnicas didácticas grupales, posibilita el logro de los objetivos, de ahí la importancia que se les adjudica, dado que brindan al profesor la oportunidad de conseguirlos, ya que para poder implementar las técnicas didácticas grupales es necesaria la participación activa del docente.

Una vez expuestos los aspectos relativos a las técnicas didácticas grupales, en el siguiente capítulo se abordará el concepto de profesor, así como las principales características con las que debe contar, los tipos de profesores y finalmente, las normas con las que debe orientar su profesión y así lograr los objetivos propuestos.

## **CAPÍTULO 2**

### **PRÁCTICA DOCENTE**

El presente capítulo de investigación, dará a conocer el concepto de profesor, desde la perspectiva de diversos autores, también los tipos y las particularidades que los docentes deben poseer, así como las normas que deben orientar su acción dentro del aula.

#### **2.1 Concepto del profesor**

Larroyo (1982), señala que el profesor es aquella persona encargada de realizar distintos ejercicios de un arte o bien una profesión con la finalidad de ser aplicados y de esta forma brindar un servicio a la sociedad. El término maestro generalmente se utiliza para referirse a la persona que ejerce su acción en la educación.

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002), a lo largo de la historia y desde diferentes perspectivas pedagógicas, el docente ha sido considerado como el individuo encargado de transmitir conocimientos, como el animador de la clase, el guía del proceso enseñanza aprendizaje o como un investigador educativo, sin embargo, es conveniente señalar que la función del profesor no puede reducirse a un simple transmisor de información y mucho menos ser considerado como facilitador del aprendizaje, ya que éste “se constituye en un organizador y mediador en el

encuentro del alumno con el conocimiento” (Sacristán y colaboradores, citados por Díaz-Barriga y Hernández; 2002: 3), debido a que comparte experiencias y saberes en un proceso de construcción del conocimiento, a lo que se le denomina co-construcción.

Según Díaz-Barriga y Hernández (2002), es tarea del profesor ayudar al alumno a construir su propio conocimiento, a crecer como persona y concientizarlo de que es él el actor principal de su entorno.

De igual manera, García y Rodríguez (1985) consideran que la profesión de enseñar requiere compromiso y responsabilidad. Además, se necesita una constante capacitación, pues sin ella los conocimientos resultarían obsoletos y sin uso práctico.

En este punto, es importante hacer un paréntesis y conocer como mencionan García y Rodríguez (1985), si un eficaz profesor es aquel que enseña o da clases.

Según los autores citados, impartir clase es sólo tratar un tema, sin importar si el alumno lo comprende, es decir, si se presenta un cambio que modifique su conducta. Por otra parte, enseñar es algo mucho más complicado, profundo, que implica un compromiso, es un proceso en el cual el maestro selecciona el material que debe ser aprendido por el estudiante, con el propósito de poner a su alcance los conocimientos; enseñar implica producir un cambio en la persona que aprende, por lo tanto, enseñar es producir aprendizajes.

En esencia, como señalan Díaz-Barriga y Hernández (2002), la función central del profesor consiste no sólo en orientar, sino también guiar la actividad mental de sus alumnos.

## **2.2 Características del docente**

Martínez y colaboradores (citados por Díaz-Barriga y Hernández 2002), consideran que la actividad docente, así como la formación del profesorado, deben generar un conocimiento didáctico, que forje propuestas concretas que a su vez favorezcan la actividad del profesor. Dichos autores consideran además, que el maestro debe:

- a) Conocer a profundidad la materia que ha de enseñar.
- b) Adquirir conocimientos sobre el aprendizaje de las diversas disciplinas.
- c) Hacer una crítica fundamentada de la enseñanza habitual.
- d) Saber preparar actividades.
- e) Tener la habilidad de dirigir la actividad de los alumnos.
- f) Saber evaluar.
- g) Hacer uso de la investigación.

Es conveniente señalar, como menciona Maruny (citado por Díaz-Barriga y Hernández 2002), que enseñar no es sólo facilitar información, sino ayudar al educando a aprender, para ello es importante que el docente conozca a sus estudiantes, así como también debe estar al tanto de cuáles son las ideas previas

que ellos tienen, si son capaces de aprender en un momento determinado, cuáles son sus estilos de aprendizaje, cuáles son los motivos intrínsecos o extrínsecos que los animan o los desalientan, sus hábitos, actitudes y valores hacia el estudio. Con la finalidad de brindar a sus alumnos un desarrollo integral.

Además, debe ser un profesional reflexivo, que piense críticamente su práctica, que sea capaz de tomar decisiones para resolver los problemas que puedan presentarse en su clase, asimismo, debe tomar conciencia y analizar sus propias ideas acerca del aprendizaje y la enseñanza.

“La docencia no es una ciencia exacta. La docencia es un arte” (Zarzar; 1997: 91). Lo anterior significa que a lo largo de la práctica profesional, el maestro es completamente libre de decidir sobre su propio estilo para transmitir los aprendizajes y de esta forma instrumentar el proceso de enseñanza.

Sin embargo, el profesor no debe olvidar que su función más que enseñar consiste en propiciar en los alumnos aprendizajes significativos, es decir, que sean benéficos en la vida de los estudiantes, pues más que informar, su principal tarea es “formar personas útiles a la sociedad” (Zarzar; 1997: 91).

Para lograr dichos aprendizajes en los estudiantes, Zarzar (1997) señala que es indispensable lograr cuatro condiciones básicas en el proceso: en primer lugar, se requiere motivar y fomentar el interés de los estudiantes por el aprendizaje, seguido del logro de la comprensión de lo que se estudia es decir, que el alumno sea un ser



crítico y reflexivo; posteriormente se debe buscar una participación activa y constante de los educandos dentro del proceso enseñanza aprendizaje y finalmente, obtener la aplicación de la teoría revisada en clase, durante la vida diaria.

El correcto uso de las técnicas didácticas grupales, según Zarzar (1997), es el complemento para lograr tales condiciones, ya que al estar fundamentadas en el trabajo cooperativo, contribuyen la formación de valores y actitudes positivas; estimulan la motivación, el interés y la participación del alumno; facilitan la evaluación del proceso y, como resultado certifican la comprensión de los contenidos; por último, propician la integración entre la teoría y la práctica y, como resultado, la aplicación de los contenidos a situaciones de la vida real.

Jennings (citado por García y Rodríguez; 1985), considera que un adecuado maestro es aquel que tiene un gran amor hacia su profesión, éste debe ser capaz de mantener la atención de los estudiantes, conducirlos hacia el éxito y ampliar el deseo por saber.

Belmont (citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2002) señala que uno de los roles más significativos que cubre el docente, es que favorece en el aprendiz el desarrollo de una serie de estrategias cognitivas mediante situaciones de experiencia interpersonal. Para lograrlo, el profesor requiere un manejo de diversas estrategias como son: de aprendizaje, de instrucción, motivacionales y de manejo de grupo, entre otras.

“El buen maestro, como cualquier profesional, es aquél que conoce su trabajo y lo realiza cabalmente” (García y Rodríguez; 1985: 18). En pocas palabras, es aquél individuo que se preocupa por adquirir una eficiencia profesional que garantice el logro de todos sus objetivos.

Según Alves (1990), las actividades típicas del profesor eficiente se dividen en tres fases:

a) Planeamiento: en esta primera fase, el docente deberá estar constantemente diseñando planes, se da la programación de labores y se presentan tres sub fases más:

- El plan anual.
- El plan de unidad.
- El plan de clase.

b) Orientación: el profesor orienta a sus alumnos acerca del aprendizaje, esta segunda etapa se divide a su vez en cinco sub fases, destinadas a acompañar cada paso del proceso enseñanza aprendizaje:

- Motivación del aprendizaje: el profesor debe desarrollar la habilidad de implementar adecuadamente técnicas, recursos y procedimientos que despierten en los alumnos el interés por el estudio.
- Presentación de la materia: con ayuda de las técnicas didácticas, recursos y procedimientos, el educador debe lograr que los estudiantes obtengan

una comprensión inicial de lo que van a aprender, pues de dicha comprensión depende el futuro éxito del aprendizaje.

- Dirección de actividades de los alumnos: ésta es quizá la sub fase más importante y decisiva para el logro de los aprendizajes. Posterior a la comprensión, el maestro debe poner a trabajar a los estudiantes activamente; es la sub fase de los trabajos prácticos, los cuales tienen que estar dirigidos por el educador con mucha seguridad y una técnica adecuada.
- Integración del contenido del aprendizaje: tiene la finalidad de brindar al educando una visión general de todo lo que ya aprendió.
- Fijación del contenido del aprendizaje: se da con el propósito de que el alumno se sienta permanentemente atraído por el aprendizaje.

c) Control: el docente tiene que controlar el aprendizaje de los alumnos, con el fin de asegurar los resultados que se desean alcanzar, esta última fase se divide en cuatro sub fases:

- Sondeo o exploración en el pronóstico del aprendizaje: el maestro debe observar las condiciones en las que se encuentran los alumnos al iniciar el curso.
- Conducción de la clase y el control de la disciplina: con la intención de asegurar el orden y la disciplina en el aula.
- Diagnóstico y rectificación del aprendizaje: el docente tendrá que identificar los problemas y dificultades que se les presenten a los alumnos

en el aprendizaje, así como también deberá orientarlos para que los rectifiquen con la finalidad de que dicho aprendizaje no resulte imperfecto.

- Comprobación y evaluación del rendimiento obtenido: con la aplicación de exámenes no sólo se mide el logro obtenido por los alumnos, sino también la eficiencia del profesor para conseguir la superación del alumno.

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002) el maestro debe manifestar ante su grupo las siguientes actitudes y habilidades:

- Convencerse de la formación de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que debe promover en sus estudiantes.
- Respetar las opiniones y propuestas de sus alumnos, aunque no las comparta.
- Evitar imponer sus ideas.
- Establecer una adecuada relación interpersonal con sus estudiantes, basada en valores.
- Evitar caer en la enseñanza verbalista y unidireccional.
- Ser capaz de motivar a sus alumnos, así como también hacer las clases interesantes y activas.
- Plantear retos que sus alumnos puedan resolver.

## 2.3 Tipos de profesor

De acuerdo con Nérici (1973) se han realizado distintas clasificaciones acerca de los tipos de profesores existentes, sin embargo las más destacadas pertenecen a Kerschensteiner, Caselman y Lisboa de Oliveira (citados por Nérici; 1973).

En primer lugar Kerschensteiner (referido por Nérici; 1973) señala cuatro tipos de maestros:

- a) El educador angustiado: este profesor es aquel que por lo regular impide la iniciativa de sus alumnos, lo cual trae consigo la nula participación.
- b) El educador indolente: tiene como característica principal dejar al grupo en total libertad, sin embargo, esta condición hace referencia a la falta de atención que el docente muestra hacia sus estudiantes.
- c) El educador ponderado: a diferencia del indolente, tiene la habilidad de saber medir la libertad que proporciona a sus alumnos para crear un ambiente de confianza sin salirse de las reglas pedagógicas tradicionales.
- d) El educador nato: es un profesor sumamente práctico y se caracteriza por la fuerza de voluntad con la que se desenvuelve en su práctica docente, por lo general es muy claro y preciso en sus ideas, además, es comprensivo con los demás y se preocupa por ayudar a sus alumnos.

Por otra parte, Caselman (nuevamente citado por Nérici; 1973) sólo divide a los docentes en dos grupos:

- a) El profesor logotropo: hace referencia al que se inclina por los valores culturales e intenta entusiasmar a sus estudiantes con esos mismos valores, su mayor preocupación pedagógica es instruir a sus alumnos.
- b) El profesor paidotropo. Es el docente que tiene como prioridad sus alumnos, se inclina hacia ellos, ya que se interesa no sólo por su instrucción, sino también por su formación.

Lisboa de Oliveira (citado por Nérici; 1973), es uno de los autores cuya clasificación de profesores ha sido más extensa, pues señala una lista de diez tipos:

- a) El profesor brillante: a este tipo de profesionista le preocupa la impresión que pueda llegar a causar en sus estudiantes, más que el progreso al que pueda contribuir en ellos mismos.
- b) El escrupuloso: tiene una visión muy limitada de su práctica educativa, debido a que se interesa por aspectos insignificantes de la disciplina, y se detiene bastante en el reglamento de la escuela, de modo que deja de lado aspectos mucho más importantes del proceso.
- c) El profesional: este profesor da clases sólo por la remuneración económica, en otras palabras, sólo para ganarse la vida y por esta razón, su acción está llena de altibajos y presenta dificultades.

- d) El eufórico: considera y califica a todos sus alumnos como excelentes, sin importar que no lo sean.
- e) El displicente: siempre se encuentra atrasado en sus labores y obligaciones como docente, por ejemplo, en el cumplimiento del programa.
- f) El depresivo: generalmente se encuentra atento a los aspectos negativos que presentan sus alumnos y es incapaz de ver o aceptar los puntos positivos que éstos presenten.
- g) El poeta: se encuentra siempre alejado de la realidad de sus alumnos y de las condiciones reales de la enseñanza, observa la realidad a través de la fantasía.
- h) El desconfiado: constantemente se siente atacado o agredido por sus alumnos, en todas las manifestaciones de sus estudiantes ve actos en contra de su persona y su dignidad.
- i) El absorbente: constantemente busca ser visto como ejemplo y atraer la admiración de sus alumnos.
- j) El sugestivo: “Sería el tipo ideal de profesor, si fuera capaz de amar y ser amado; recuerda el tipo productivo de personalidad señalado por Erich Fromm. Infunde ideales y vibra ante las positivas acciones de sus alumnos; no teme que éstos lo alcancen o lo superen. Posibilita a sus alumnos la aprehensión de la belleza, de la verdad, y del bien, que es su principal objetivo” (Nérici; 1973: 108). Su prioridad son sus estudiantes y se esfuerza por que desarrollen todas sus potencialidades.

Doring, discípulo de Spranger (citado por Nérici; 1973) indica los siguientes seis tipos de educadores:

- a) El tipo teórico: su objetivo principal es instruir, mientras que las relaciones que entabla con sus educandos son siempre frías y objetivas.
- b) Tipo práctico: la preparación técnica de sus alumnos cobra mayor importancia comparada con la formación espiritual, este profesor trata de ser un administrador de la enseñanza y busca obtener un máximo de resultados con un mínimo de esfuerzo.
- c) Tipo esteta: es un profesionalista interesado en formar las distintas personalidades de sus alumnos, para ello infunde siempre el ánimo en sus estudiantes, “considera la formación de los alumnos como la más bella obra de arte” (Nérici; 1973: 108).
- d) Tipo social: se caracteriza por la paciencia y la comprensión con la que se relaciona con sus alumnos, su finalidad es generar un espíritu de familia en ellos mismos y de esta manera, los impulsa al logro de un exitoso desarrollo en la sociedad.
- e) Tipo autoritario: constantemente se encuentra a la defensiva y rechaza la idea de que sus alumnos sean superiores a él, el método que utiliza para impartir sus clases es totalmente tradicional y su mayor preocupación consiste en imponerse al grupo, más que educar.
- f) Tipo religioso: se concibe como el responsable de la formación de las almas de sus educandos, es muy cuidadoso, religioso y a la vez severo, ya que busca el bienestar de sus alumnos.

Zarzar (1997) por su parte, considera que “a lo largo del proceso enseñanza aprendizaje, el profesor realiza una gran diversidad de funciones, asume diferentes



roles o papeles con el fin de propiciar el aprendizaje en sus alumnos” (Zarzar; 1997: 73). Dichas funciones se encuentran condicionadas por los objetivos que se pretenden lograr dentro de la clase, por ejemplo, el maestro asume una postura de:

- a) Planificador: cuando realiza un plan de trabajo diseñado para cubrir las necesidades del ciclo escolar, así como también, la elaboración de planeaciones didácticas.
- b) Organizador: al plantear una metodología de trabajo, programar actividades y tareas extraescolares, así como también la organización de equipos.
- c) Expositor: al hacer uso adecuado de la técnica expositiva, al presentar a sus alumnos un tema nuevo.
- d) Orientador: es decir, actuar como un guía y ayudar a los alumnos a cumplir los objetivos programados, para lo cual, debe retroalimentar los errores y los aciertos de los estudiantes, con la finalidad de lograr un aprendizaje significativo.
- e) Coordinador: al dirigir, controlar y supervisar el trabajo que realiza el grupo.
- f) Modelador: interviniendo activamente en la realización de diferentes técnicas de grupo, al indicar ya sea el tema, la metodología, dar la palabra a quien la solicita, escribir en el pizarrón lo que se necesite y finalmente, al dar conclusiones.

Zarzar (1997) señala que las cuatro primeras funciones anteriormente descritas son comunes para todos los profesores, sin embargo, las últimas dos son exclusivas de aquel docente que ha decidió implementar diferentes técnicas didácticas grupales.

Por otra parte y para finalizar, Nérici (1973) ha realizado una última clasificación, misma que se divide en cuatro tipos de maestros; esta categorización es la más realista y objetiva que usualmente se puede localizar en las instituciones:

a) El profesor instructor: meramente tradicionalista, se ocupa sólo de enseñar lo que marca el programa, siguiéndolo paso a paso; considera que si al estudiante le interesa conocer más, él mismo tiene la libertad y la responsabilidad de hacerlo solo y no con la ayuda del profesor. Para el profesor instructor, “si el alumno aprende, y cómo aprende, son cuestiones que no le interesan, dado que él sólo debe dar clase” (Nérici; 1973: 108). Además, nunca se preocupa por las dificultades de aprendizaje que presentan sus estudiantes, así como tampoco de la motivación de éstos mismos y de sus problemas personales, aunque éstos influyan en su rendimiento académico.

Para éste profesionista “el alumno no existe como ser humano” (Nérici; 1973: 109). Al contrario, es visto sólo como un recipiente que debe ser llenado, así que el estudiante debe tener la completa disposición de copiar, recordar y repetir todo lo que el profesor diga, es decir, todo lo que le ha sido enseñado.

b) El profesor erudito: tiene muchos conocimientos, los cuales va revelando sobre la práctica. Constantemente se encuentra actualizándose en los hechos y acontecimientos más recientes sobre las materias que imparte formación, sin embargo, a la hora de dar la clase deja de fortalecer los elementos básicos de la

asignatura y no transmite lo verdaderamente importante y significativo de la materia.

- c) El profesor investigador: imparte la clase sin la mínima preocupación de que sus alumnos comprendan lo que intenta transmitir, ya que olvida la preparación mental de ellos, su materia carece de organización y los alumnos se quedan con escasa información importante e indispensable.

“Este tipo de profesor presta poca atención a la sedimentación de los conocimientos básicos en el espíritu del alumno, prefiriendo, por el contrario, las cuestiones discutidas, las últimas novedades que ni siquiera puede entender él mismo” (Nérici; 1973: 110), lo cual significa que por lo regular no profundiza en el origen de los conocimientos básicos que se tienen que estudiar, pues toman más interés temas fuera de contexto.

- d) El profesor educador: es aquel que orienta, para ello debe tener presente la realidad de cada uno de sus alumnos y tener muy claros los objetivos que se desean alcanzar; además, estimula y guía a sus estudiantes y se concibe como amigo de éstos, se preocupa por despertar su interés y su curiosidad, asimismo, los capacita para realizar investigación y para que adquieran una capacidad crítica, mostrándoles los valores e incitándolos a la superación siempre por medio del ejemplo.

Su método debe estar orientado por la didáctica, lo cual sólo puede ser posible por medio de la pedagogía. La didáctica se concibe de acuerdo con Nérici

(1973), como el estudio de la acción educativa de forma teórica y práctica con la única finalidad de que los aprendizajes tengan una correcta orientación.

#### **2.4 Normas de orientación docente**

Como ya se mencionó anteriormente, según Nérici (1973), el profesor educador se encuentra en la clasificación más real de los profesores existentes, cabe señalar que éste tipo es el que presenta las características más objetivas y con más beneficio para los estudiantes, por lo que vendría a ser el docente ideal.

Es muy importante que, además de que los profesores adquieran las características referidas en esta clase, también orienten su acción educativa mediante las siguientes normas:

- Planear el trabajo docente: la responsabilidad que el profesor tiene al permanecer frente a un grupo es sumamente grande, pues de él depende la provechosa formación de sus educandos, es por ello que tiene la obligación de planear su trabajo, es decir, debe realizar planeaciones continuas durante todo el ciclo escolar, dicha tarea incluye plan de curso, de unidad y de clase o sesión, además de actividades extraescolares que vienen a ser las tareas y finalmente, las evaluaciones mensuales y parciales.

Para el alumno “el tiempo transcurrido en la escuela puede tener reflejos poderosos a lo largo de su vida” (Nérici; 1973: 521). Por tal motivo, su educación

debe estar oportunamente planeada, lo cual implica para el docente realizar una excelente planeación y organización.

- Mantener provechosas relaciones con los colegas: de acuerdo con Nérici (1973), el docente tiene que buscar establecer y conservar positivas relaciones con los demás profesores y personal de la institución, para que el ambiente de trabajo sea favorable.
- Orientar los estudios e indicar que hacer: el maestro tiene el deber de orientar a sus alumnos acerca de dónde, qué y cómo pueden estudiar, con la intención de que ellos logren tener hábitos de estudio.
- Dar informes precisos: es importante que el profesor señale claramente las normas que se aplicarán en la clase, desde el comienzo del ciclo escolar.
- Respetar al alumno: “el profesor debe ver en sus alumnos personas en formación, que requieren de su ayuda para realizarse” (Nérici; 1973: 522). Por ello debe respetar a sus estudiantes y verlos como personas, no como recipientes a los que debe llenar de conocimientos. De ahí la importancia que el maestro acepte a sus alumnos tal como son y procure mejorarlos día con día.
- Reconocer los esfuerzos: para evaluar satisfactoriamente el desempeño del alumno en clase, debe tomarse en cuenta no sólo la calificación numérica, sino también el esfuerzo y empeño que ponga en la realización de cada una de las actividades a evaluar.

- Interesarse por la participación: de acuerdo con Nérici (1973), el profesor tiene que interesarse por motivar a los educandos para que participen. “Las actividades extra clase constituyen un excelente recurso para conseguir la participación del grupo” (Nérici; 1973: 523).
- Proporcionar una mejor relación: la relación maestro alumno es primordial en el proceso enseñanza aprendizaje, mediante ella se favorece el clima escolar.
- Captar la confianza del alumno: los docentes tienen el deber de ganarse la confianza de sus estudiantes, mediante ella se garantiza el éxito del proceso educativo.
- Estar atento al estado físico de los alumnos: de él depende el logro o fracaso escolar, “asimismo, el comportamiento indisciplinado puede tener origen en un mal estado de salud” (Nérici; 1973: 523).
- Dialogar: el docente debe tener una comunicación constante con sus alumnos, para lo cual, tiene que estar siempre dispuesto a dialogar, ya que esto ayuda a una mejor comprensión de las diferentes situaciones que puedan presentarse.
- No sobrecargar de trabajos: es conveniente que la carga de trabajo sea moderada, no debe exigírsele a nadie más de lo que puede dar. La sobrecarga de obligaciones condicionan al estudiante a negarse a realizar las actividades señaladas.
- Inculcar sentimientos de colectividad: para que el alumno coopere en clase, es indispensable que se sienta parte del grupo, por ello, el docente tiene el deber de infundir un sentimiento de unión.

- Eliminar privilegios: la escuela debe ser una institución equitativa, en la que no existan preferencias ni privilegios ya sean económicos, sociales o intelectuales.
- Procurar adaptarse al alumno: es tarea del docente ajustarse a sus estudiantes, ya que ellos jamás lo harán.
- No olvidar las dificultades de toda presentación inicial de un tema nuevo: el iniciar un tema casi siempre implica confusión, es por ello que el docente necesita mucha paciencia para explicar una y otra vez hasta que el contenido se comprenda.
- Llevar a la reflexión: es necesario que en la escuela se le enseñe al alumno a que razone y reflexione, y no únicamente a que memorice, para esto, “el profesor debe tener presente que el hombre sólo crece mentalmente, reflexionando” (Nérici; 1973: 529).
- Dar claridad a los objetivos: el profesor debe mostrar la meta a la que se pretende llegar, por tal motivo, es importante que los objetivos que plantee sean claros y posibles de lograr.
- Presentar la mayor atención a los errores: el maestro tiene que estar atento a los errores de sus educandos, para así averiguar la causa de los mismos y no asignarles bajas calificaciones o reprobarlos.
- No matar la imaginación: el profesor debe dar la oportunidad a los alumnos para desarrollar su imaginación y ejercitar su espíritu creador. “Para eso es preciso crear y mantener condiciones de libertad de expresión, dentro de la clase y reducir al mínimo el trabajo de memorización” (Nérici; 1973: 530).

- Formar hábitos saludables: el docente debe esforzarse por establecer un clima de confianza, respeto y alegría, en el cual, el alumno se sienta cómodo.
- Estar siempre disponible: es responsabilidad del maestro ayudar al alumno en sus dificultades, por tanto, es necesario que esté disponible para sus estudiantes en todo momento; esta disposición no es en cuanto a tiempo sino más bien en cuanto a actitud.

El desempeño eficiente del profesor, es parte fundamental para el crecimiento de los alumnos, aquél debe adaptarse a éstos para lograr un favorable rendimiento, sin embargo, es conveniente que el docente tome en cuenta la edad y el grado por el que cursan sus alumnos, para que así le sea más fácil ponerse en su lugar y los comprenda más fácilmente.

En el próximo capítulo se describirá el concepto de la tercera infancia en el periodo de la edad escolar, así como también las características físicas, cognoscitivas y socioemocionales de los niños que atraviesan por esta etapa.



## **CAPÍTULO 3**

### **DESARROLLO DE LA INFANCIA**

En el siguiente capítulo de esta investigación, se pretende describir el concepto de infancia a lo largo de la historia, así como también las características que posee un niño ubicado en la tercera infancia en la edad escolar, su desarrollo físico, cognoscitivo y socioemocional.

#### **3.1 Concepto de infancia**

Según Newman y Newman (1991), a lo largo de la historia se ha establecido la noción de que la niñez es el paso dentro de proceso del desarrollo humano, con cualidades exclusivas.

“El desarrollo es el resultado de una interacción constante entre las capacidades personales de los niños y las características de los ambientes en que se hallan” (Newman y Newman; 1991: 19). Lo cual significa que conforme el niño interactúa y se desenvuelve en un determinado contexto, éste contribuye a su perfeccionamiento.

De acuerdo con Newman y Newman (1991) existen seis perspectivas históricas que plantean distintos conceptos de niñez, los cuales traen consigo diversas repercusiones en el trato proporcionado a los mismos niños.

La primera perspectiva data del siglo XVI y XVII, corresponde al niño como adulto en miniatura, y se encuentra caracterizada por la falta de agrupamientos por edad, es decir, los niños y los adultos realizaban las mismas tareas, no había actividades ni ambientes especiales para los niños, éstos eran tratados exactamente como adultos, de ahí su forma de actuar, debido a que el acceso al mundo de los adultos estaba abierto para ellos, todo esto traía consigo una complicación, ya que los niños posteriormente estaban propensos a sufrir frustraciones ante las exigencias que se les planteaban.

La segunda perspectiva habla del niño como innatamente malo, está orientada por Edmund Burke (citado por Newman y Newman;1991), quien consideró que la naturaleza humana es mala y por tal motivo, era necesario crear instituciones sociales con la finalidad de instruir a los individuos en la ética y la decencia, y así garantizar conductas responsables.

Al niño, desde muy temprana edad, se le exigía que controlara sus impulsos y que además se comportara moralmente, aun sin entender las razones, pero lo tenía que hacer ya que de no obedecer los castigos eran bastante crueles, asimismo, las relaciones entre adulto y niño eran a distancia y de desconfianza mutua, pues como el primero consideraba al segundo un ser malvado, lo que se buscaba era disciplinarlo y educarlo.

El tercer concepto histórico, señalado por Locke (citado por Newman y Newman (1991), es el niño como tábula rasa, aquí se concibe al infante como un

pizarrón en el que no hay nada escrito, y por esta razón se cree que el niño no es malvado y que además no trae consigo conocimientos innatos. “Locke sostenía que el conocimiento era adquirido por las experiencias sensoriales” (Newman y Newman; 1991: 23), es decir, el niño adquiriría sus experiencias por medio de los sentidos: la vista, el tacto, el olfato, el gusto y el oído, por lo tanto, el conocimiento que lograba adquirir era el reflejo de tales experiencias.

Sin embargo para Locke (citado por Newman y Newman; 1991), la educación moral es de mayor importancia en comparación con la adquisición de conocimientos o habilidades que pueda llegar a ser capaz de desarrollar el niño.

El siguiente concepto es el niño y la bondad innata, postulado por Rousseau (citado por Newman y Newman; 1991), a diferencia del niño como tabula rasa, éste concibe a la niñez como un estado de bondad en el que el sujeto es bueno por naturaleza, y “por lo tanto, la educación debe satisfacer las necesidades del niño y mejorar sus predisposiciones e intereses naturales” (Newman y Newman; 1991: 23).

Para lograrlo “el maestro tiene que estar dedicado a entender a los niños y ayudarlos a que se realicen completamente” (Newman y Newman; 1991: 23), para así conseguir el objetivo principal de la educación, el cual se encontraba encaminado a fortalecer en el individuo el juicio independiente.

El niño como propiedad, plantea la idea que el menor es un recurso económico, el cual estaba destinado a generar ganancias con su trabajo, además, no

era de importancia satisfacer sus necesidades, a menos que tuvieran que ver con su capacidad para el trabajo que debía realizar.

El destino del niño dependía estrictamente de la voluntad de su superior, es decir, de su padre o su patrón. Posteriormente surgieron leyes que regularían el trabajo infantil, para que de esta forma dejara de ser visto como una manera de obtener dinero.

La sexta perspectiva postulada por Newman y Newman (1991), es el niño como persona en desarrollo, se considera que el desarrollo temprano de capacidades mejora la capacidad del adulto y es conveniente que el pequeño acuda a instituciones de acuerdo con su edad.

### **3.2 Características del niño durante la tercera infancia**

La etapa en la que se ubican los niños del presente estudio corresponde, como señalan Stassen y Thompson (1998), a la tercera infancia. En este período la enfermedad y la mortalidad son más raras en comparación con las demás etapas de la vida.

Una de las características más distintivas de este período según Stassen y Thompson (1998), es que la mayoría de los niños comienzan a realizar con más facilidad diferentes tipos de habilidades físicas, sin necesitar de muchas instrucciones de los adultos.

“Además, las diferencias sexuales en el desarrollo y las aptitudes físicas son mínimas, y los deseos sexuales están tranquilos, comparados con lo que serán después” (Stassen y Thompson; 1998: 411). Esta etapa representa más bien un período de tranquilidad para el niño, y de progreso en ciertas habilidades físicas, cognitivas y emocionales.

### **3.3 Desarrollo físico**

Durante este período los niños crecen más lentamente, en comparación a la etapa anterior y posterior de su vida.

“El hecho de que los niños crezcan con mayor lentitud durante la tercera infancia, puede explicar en parte por qué mejoran tanto sus habilidades para controlar el cuerpo durante estos años” (Stassen y Thompson; 1998: 417).

Lowrey (citado por Stassen y Thompson; 1998), señala que a la edad de 10 años los niños pesan en promedio 32 kilos y miden aproximadamente 137 cm. Sin embargo, las variaciones en el peso y la estatura se deben en gran parte a la mala nutrición, por lo que Stassen y Thompson (1998) consideran que un niño bien nutrido debe aumentar en un año, aproximadamente dos kilos de peso y seis centímetros a su altura.

“Durante estos años, los niños en general parecen más estilizados, porque se hacen más altos y cambian sus proporciones corporales. Además, los músculos se

hacen más fuertes” (Stassen y Thompson; 1998: 411), razón por la cual de acuerdo con Newman y Newman (1991), el desarrollo de los niños mejora considerablemente en cuanto a sus capacidades motrices, así como también se vuelven más rápidos y su fuerza muscular y su coordinación aumentan. De ahí que tanto los hombres como las mujeres comiencen a interesarse por actividades tales como el fútbol, el basquetbol, el beisbol, la natación, entre muchas otras que pueden ser indicadas por sus profesores en sus escuelas.

Por otro lado, según Stassen y Thompson (1998), la capacidad de los pulmones también aumenta, de modo que con el paso del tiempo los niños adquieren la capacidad de correr más rápido y hacer ejercicio durante más tiempo.

Roffwarg, Muzio y Dement (citados por Newman y Newman; 1991), consideran que los niños entre cinco y diez años duermen alrededor de diez horas diarias y que ya no necesitan siestas como los niños más pequeños.

### **3.4 Desarrollo cognoscitivo**

“La tercera infancia es una época en la que se producen muchos cambios cognitivos que convierten al niño de edad escolar en un tipo de pensador muy diferente al niño de edad preescolar” (Stassen y Thompson; 1998: 438). Ya que no sólo saben más, sino que además tienen más recursos para resolver los problemas a los que se puedan enfrentar.

De acuerdo con Piaget e Inhelder (citados por Newman y Newman; 1991), entre los cinco y los diez años de edad, las capacidades intelectuales se hacen presentes, es decir, los niños comienzan a cobrar conciencia de diferentes conceptos de permanencia que los acompañaran y manejaran durante el resto de su vida, entre los cuales se encuentran el concepto de masa, número, peso, volumen, clasificación, entre muchos otros.

Para Piaget (citado por Stassen y Thompson; 1998), el logro cognitivo de mayor importancia en la tercera infancia es el pensamiento operacional concreto, gracias al cual los niños consiguen razonar de una manera más lógica acerca de los acontecimientos y las cosas que los rodean y que perciben.

Para Piaget (citado por Moraleda; 2000), la etapa de operaciones concretas presenta las siguientes características:

- El pensamiento del niño tiene un carácter lógico verbal, mismo que lo capacita para elaborar conceptos y solucionar problemas, vinculando su pensamiento y sus experiencias, sin embargo, como aún es corto de edad, sus experiencias son pocas y este factor le impide la solución de muchos problemas.
- El niño capta cantidades o materias, lo cual depende no sólo del nivel de su desarrollo sino de su aprendizaje.
- Se adquiere la capacidad de captar simultáneamente, relacionar y ordenar los diversos estados de una cosa o los pasos de un problema.

Piaget (citado por Moraleda 2000), señala que además de realizar operaciones concretas, el niño también es capaz de realizar operaciones lógico-matemáticas, como la seriación, la clasificación y la numeración.

“Una vez que el concepto de conservación de los números está firmemente establecido, las relaciones numéricas se tornan más entendibles” (Newman y Newman; 1991: 410). Por lo anterior, es más sencillo que los niños logren comprender el significado que tienen los problemas matemáticos en la vida cotidiana y los puedan emplear.

Es además en esta etapa donde los niños, según señalan Newman y Newman (1991), descubren que existen reglas que tienen que seguir, asimismo, aprenden a imponerlas y a seguir instrucciones; igualmente, el tiempo comienza a cobrar sentido, los menores comienzan a utilizar el reloj y logran comparar objetos y lugares. Pues de acuerdo con Moraleda (2000), los infantes logran comprender las relaciones espaciales y temporales, desarrollando así la relación causa y efecto.

Piaget (citado nuevamente por Moraleda; 2000) define el espacio como el lugar de desplazamiento de los objetos.

Por otro lado, “una de las habilidades más importantes que el niño aprende en la escuela primaria es la capacidad de leer” (Pflaum, citado por Newman y Newman; 1991: 410). Dicha habilidad les abre las puertas a un mundo nuevo, lleno de situaciones interesantes y les permite entrar en contacto con gente experta en temas



que el niño apenas está descubriendo y por tanto, en la medida en la que el infante aprende a leer mejor, podrá tener a su disposición infinidad de información útil para su vida.

De acuerdo con Bloom (citado por Newman y Newman; 1991), otra de las habilidades que el niño adquiere es el lenguaje. Stassen y Thompson (1998) mencionan que los niños logran comprender de manera consciente muchos aspectos sobre la estructuración y el uso del mismo, de modo que aumentan sus posibilidades cognitivas, pues adquieren un mayor control de la comprensión y uso del mismo lenguaje.

Anglin (citado por Stassen y Thompson; 1998) señala que a la edad de diez años los niños consiguen adquirir hasta veinte palabras nuevas cada día, para lograr así dominar un vocabulario de aproximadamente 40 000 palabras.

Asimismo, “uno de los progresos lingüísticos más importantes que se realizan durante la tercera infancia es un cambio en la forma como los niños piensan sobre las palabras” (Stassen y Thompson; 1998: 448). Ya que poco a poco se van haciendo más analíticos y lógicos en la forma de procesar su vocabulario. “Así pues, la maduración cognitiva de la tercera infancia, junto con las experiencias que los niños tienen en la escuela, permite un aumento exponencial del vocabulario” (Stassen y Thompson; 1998: 449).

Moraleda (2000) menciona que en este estadio se presenta un crecimiento en el uso de sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios y nexos.

Por otra parte según Stassen y Thompson (1998), es notoria la conciencia que los niños adquieren acerca sus puntos intelectuales fuertes y débiles, de esta manera, logran reconocer que pueden ser hábiles para realizar ciertas tareas y no tan hábiles para realizar algunas otras.

Newman y Newman (1991) señalan que el principio de aprender por la acción, tiene gran importancia para los niños en esta edad, ya que ellos aprenden mediante la interacción con todo lo que les rodea, por ejemplo, para entender cómo surge una mariposa es necesario que vean al gusano fabricar su capullo, pues sólo de esta forma lograrán comprender dicho proceso.

### **3.5 Desarrollo socioemocional**

“A medida que los niños de seis a once años se van haciendo más fuertes y capaces a nivel físico, y más razonables y lógicos a nivel cognitivo, sus crecientes capacidades sirven como fundamento para unos extraordinarios logros psicológicos y sociales” (Stassen y Thompson; 1998: 471).

La tercera infancia es denominada por Freud (citado por Stassen y Thompson; 1998), como el período de latencia, en el que “los impulsos emocionales del niño están más calmados, sus necesidades psicosexuales están reprimidas y sus

conflictos inconscientes están sumergidos” (Stassen y Thompson; 1998:472). Todas estas características hacen de este período una época en la que el niño puede adquirir habilidades cognitivas y asimilar los valores culturales.

Erikson (citado por Stassen y Thompson; 1998), concuerda con Freud (citado por Stassen y Thompson; 1998), al señalar que la tercera infancia es una etapa de la vida emocionalmente tranquila.

El desarrollo socioemocional del niño comienza con la curiosidad y el deseo por la investigación, pues se quiere “saber cómo son las cosas, y por qué son como son” (Newman y Newman; 1991: 412). Con todo lo anterior, lo único que se busca es ampliar los conocimientos que se tienen.

“El segundo aspecto emocional que se desarrolla es el sentido de industriiosidad” (Erikson, citado por Newman y Newman; 1991: 413). Dicho concepto se refiere a que los niños en edad escolar no sólo buscan realizar las cosas por sí solos, sino que además se preocupan porque dichas cosas queden realizadas a la perfección, por lo cual comienzan a establecer distintos criterios de calidad, tanto para ellos como para sus compañeros de salón, y es aquí, donde los niños comienzan a interesarse por las competencias: cada uno busca ser el mejor, ganarle a su compañero tanto en rapidez como en calidad y además, buscan complacer a su profesor y lograr su aprobación.

Pero en esta etapa no sólo es importante lo que opine el maestro, pues los padres de familia también juegan un papel sumamente importante, es tarea de ellos inculcar los valores con los que el niño se desarrollará tanto en la escuela como en la sociedad, ya que constituyen la influencia principal en las actitudes que el niño tenga.

Los niños establecen grupos, los niños se juntan con los niños y las niñas con las niñas, “las niñas demasiado rudas o los niños demasiado sentimentales, son rechazados por el grupo” (Newman y Newman; 1991: 414).

“En la medida en que los niños se acercan a la adolescencia van estableciendo actitudes con relación al éxito en la escuela, al desarrollo de sus capacidades que van desde la seguridad y la autoestima hasta el sentido de inutilidad” (Erikson, citado por Newman y Newman; 1991: 414). Es así como comienza la formación de su personalidad.

Para finalizar con el presente capítulo, es importante señalar que la participación de los niños en este estudio es fundamental, debido a que son ellos quienes responden a dichas técnicas didácticas grupales y sin ellos, no se podría comprobar si el desempeño del profesor al emplear las técnicas de grupo es adecuado.

## **CAPÍTULO 4**

### **METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

El presente capítulo de este estudio, describe la metodología aplicada, es decir, el método, el enfoque, el alcance, tipo y diseño de la investigación, el diseño de la muestra y los instrumentos de recolección de datos. Así como también se describirá la población, el proceso de investigación, la aplicación de los instrumentos y finalmente, las categorías de análisis.

#### **4.1 Metodología**

“El enfoque cualitativo, a veces referido como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, es una especie de paraguas en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos” (Grinnell, citado por Hernández y cols.; 2008: 8).

Bisquerra (1989) menciona que, en general, este enfoque no permite un análisis estadístico. Las características de dicha orientación metodológica, de acuerdo con Hernández y cols. (2008), son las siguientes:

- El investigador plantea un problema, sin embargo, no sigue un proceso definido, como en el caso del enfoque cuantitativo.
- Se utiliza para descubrir y refinar preguntas de investigación.
- Es un proceso inductivo, es decir, va de lo particular a lo general.

- Las hipótesis se generan durante el proceso y se van refinando conforme se recolectan los datos. Por lo tanto, como menciona Bisquerra (1989), este método no suele probar teorías o hipótesis.
- Se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados. Los cuales según Bisquerra (1989), no se especifican previamente.
- Las técnicas que utiliza para recolectar los datos incluyen la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, interacción e introspección con grupos o comunidades. Además, Bisquerra (1989), considera que se pueden utilizar encuestas, fotografías, videos y grabaciones.
- Su propósito es reconstruir la realidad tal como se observa.
- Evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación de la realidad.
- Postula que la realidad se define a través de las interpretaciones.
- Es naturalista, porque estudia los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes originarios.
- Bisquerra (1989) señala que la investigación cualitativa es holística, ya que abarca el fenómeno en su totalidad.
- Este autor cree que la investigación arroja resultados que en ocasiones pueden ser subjetivos, esto debido a que los datos son filtrados por el criterio del investigador.

Según Hernández y cols. (2008), en el proceso de investigación cualitativa no siempre se lleva la misma secuencia, esta varía de acuerdo con cada estudio en particular. La revisión de la literatura existente puede realizarse en cualquier etapa de la investigación.

El proceso que señala Hernández y cols. (2008), consta de las siguientes nueve fases:

1. Idea.
2. Planteamiento del problema.
3. Inmersión inicial en el campo.
4. Concepción del diseño del estudio.
5. Definición de la muestra inicial del estudio y acceso a ésta.
6. Recolección de los datos.
7. Análisis de los datos.
8. Interpretación de los resultados.
9. Elaboración del reporte de resultados.

En el presente estudio se utilizó el enfoque cualitativo, porque se recolectaron los datos a profundidad, sólo se observaron los fenómenos de manera detallada, tal y como se presentaron en su ambiente natural, en este caso, el salón de clases, con la finalidad de analizarlos.

#### **4.1.1 Enfoque etnográfico**

De acuerdo con Bisquerra (1989), la investigación etnográfica es un tipo de investigación descriptiva, la cual, tiene como finalidad llegar a una comprensión de lo que sucede en un ambiente particular, para ello, el investigador debe pasar mucho tiempo en el lugar de estudio, realizar observaciones y entrevistas a profundidad con personas clave.

Asimismo, trata de ver el punto de vista de los sujetos, es decir, que significado dan los mismos a los hechos presentados. Además, no parte de hipótesis previas, sin embargo, se generan hipótesis tentativas a partir de las cuales se recoge información adicional. Según Bisquerra (1989), la tarea de este enfoque consiste principalmente en mantener la objetividad.

#### **4.1.2 Alcance descriptivo**

Bisquerra (1989) señala que el objetivo de los estudios descriptivos consiste como su nombre lo indica, en detallar los fenómenos; además considera que en la investigación descriptiva no se manipulan las variables. Se debe limitar a observar y describir los fenómenos tal y como se presentan en su ambiente natural.

Este tipo de investigación se enfoca principalmente a la descripción de estudios más a profundidad sobre un número reducido y específico de casos.



De acuerdo con Hernández y cols. (2008), en un estudio descriptivo se recolecta datos o información sobre las diversas variables, para de esa forma describir a detalle lo que se desea investigar.

En pocas palabras, “la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Hernández y cols.; 2008: 103).

#### **4.1.3 Investigación no experimental**

Hernández y cols. (2008) señalan que la investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular las variables, sólo se observan los fenómenos tal y como se desarrollan en su contexto natural, con el objetivo de posteriormente ser analizados.

Además, considera que en este tipo de estudios no se construyen situaciones nuevas, sólo se observan las ya existentes.

La investigación ex post facto es un tipo de diseño no experimental, “es una búsqueda sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables” (Kerlinger, citado por Bisquerra; 1989: 218). Por lo

tanto, como mencionan Hernández y cols. (2008), el investigador sólo se encarga de observar.

#### **4.1.4 Diseño transversal descriptivo**

Hernández y cols. (2008) expresan que en los estudios transversales los datos se presentan en un tiempo único, además, señalan que tienen como finalidad describir y posteriormente analizar las variables. Por otra parte, estos autores consideran que los diseños transversales descriptivos, son estudios que tienen como objetivo único indagar la incidencia de las variables en una población determinada.

“El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades; y así proporcionar su descripción” (Hernández y cols.; 2008: 210).

#### **4.1.5 Técnicas de investigación**

Las técnicas empleadas en el presente estudio fueron la observación y la entrevista.

Van Dalen (1986) considera que la observación juega un papel importante dentro de la investigación, ya que facilita uno de los elementos de la ciencia, es decir, los hechos, que no son otra cosa que “cualquier experiencia, cambio, acontecimiento

o suceso que sea lo bastante estable y esté apoyado en pruebas suficientes como para que sea posible tenerlo en cuenta en una investigación” (Van Dalen; 1986: 70).

Para lograr una adecuada investigación, es preciso que el observador aprenda a crear las condiciones necesarias, que le permitan obtener hechos confiables. Para ello Van Dalen (1986) señala cuatro factores psicológicos que deben ser considerados en la observación:

- Atención: se presenta como un requisito indispensable para que la observación obtenga positivos resultados. Se refiere principalmente a la disposición mental que le permitirá al observador sentir diferentes sucesos. La atención es sin lugar a dudas un proceso de selección, en el cual el sujeto escoge los estímulos de los cuales desea obtener mensajes.
- Sensación: se refiere a la capacidad que tiene el hombre para percibir el mundo que lo rodea por medio de sus sentidos, los cuales actúan como canales receptores, que brindan al hombre la oportunidad de percibir diferentes cualidades, ya sean visuales o auditivas y de esta forma puede experimentar “presión, dolor, calor y frío, gustar lo dulce, lo agrio, lo salado, y lo amargo y distinguir distintos olores” (Van Dalen; 1986: 64).
- Percepción: consiste en la capacidad de relacionar lo que se siente con lo anteriormente vivido, es decir, las experiencias pasadas, para así otorgar un significado a la sensación, ya que los significados se encuentran en la mente

de las personas es por eso que no todas las personas observan lo mismo en un mismo objeto.

- Reflexión: se encarga de formular varias teorías acerca de lo que ocurre en una situación determinada, para de esta forma detectar directamente el problema y darle una solución.

Para Cozby (2005) la observación naturalista, también conocida como trabajo de campo u observación de campo, implica realizar observaciones en un ambiente natural en particular durante mucho tiempo y utilizar diversas técnicas para reunir información, por lo que “la observación naturalista demanda que los investigadores se sumerjan en la situación” (Cozby; 2005: 113).

Bisquerra (1989) coincide con lo que señala Cozby (2005), pues señala que se deben observar los fenómenos en su estado natural. Según el primer autor, los datos observados pueden ser de tres tipos, es decir:

- Narrativos: describen eventos conductuales, tales como “anécdotas, notas de campo, descripciones ecológicas, cartas, diarios, archivos, entrevistas, fotografías, dibujos, documentos” (Bisquerra; 1989: 266).
- Listas de datos: “como descriptores estáticos; listas de acción, diarios de actividades” (Bisquerra; 1989: 266) entre otros.

- Evaluativos: éstos “requieren un juicio por parte del evaluador, como escalas evaluativas numéricas, escalas gráficas, escalas de puntos acumulados”, (Bisquerra; 1989: 266).

Según Cozby (2005), el observador de campo debe prestar atención a todo un conjunto de situaciones, es decir, al ambiente, a las relaciones personales entre los individuos involucrados, a la reacción de los mismos frente a los acontecimientos, entre otros elementos, todo lo anterior, con el propósito de “ofrecer una imagen completa y precisa, más que probar hipótesis formuladas antes del estudio” (Cozby; 2005: 113). Para lograrlo el observador debe tomar notas detalladas de todas las situaciones que se presenten.

Por otro lado, de acuerdo con Bisquerra (1989), la entrevista es una conversación entre dos personas, en la cual, según Hernández y cols. (2008), se reúnen para intercambiar información.

La entrevista, tiene “el propósito específico de obtener información relevante para la investigación” (Bisquerra; 1989: 103). Mismo que según Hernández y cols. (2008) debe ser acorde al lenguaje y perspectiva del entrevistado, pues lo que se busca realmente es conocer su punto de vista ante algún tema.

Hernández y cols. (2008) señalan que las entrevistas se dividen en tres tipos:

- a) Estructuradas: las cuales constituyen una guía de preguntas específicas y el entrevistador se sujeta exclusivamente a ésta.
- b) Semiestructuradas o no estructuradas: el entrevistador se basa en una guía de preguntas, sin embargo, tiene la libertad de agregar preguntas adicionales que complementen la investigación, ya que las preguntas no están predeterminadas.
- c) Entrevistas abiertas: se fundamentan en una guía de preguntas generales y el entrevistador posee tanto libertad y flexibilidad para adaptarlas y manejarlas según le convenga.

En el presente estudio se aplicó al profesor una entrevista estructurada (anexo 1).

## **4.2 Descripción de la población**

“Una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Hernández y cols.: 2008; 238). Según Bisquerra (1989), dicho conjunto corresponde al grupo de individuos en los que se pretende estudiar algún fenómeno. Por su parte, Hernández y cols. (2008) consideran además que ese grupo de individuos debe situarse en torno a sus características específicas de contenido, de lugar y de tiempo.

El grupo en el cual se realizó la presente investigación, fue el cuarto grado de la Escuela Primaria Constitución de Apatzingán, de la ciudad de Uruapan Michoacán,

turno matutino, el cual consta de un total de 26 niños (13 mujeres y 13 hombres), los cuales oscilan entre los nueve y los diez años de edad, aproximadamente.

Los integrantes de dicho grupo son niños de escasos recursos, utilizan uniforme y en la mayoría de los casos éste se encuentra muy desgastado, cabe destacar que los padres de familia de estos mismos son personas sin una formación profesional, por lo que muchos de ellos no cuentan con un trabajo estable y las necesidades económicas se hacen presentes y se reflejan en los niños.

El salón en el que el grupo desarrolla sus actividades es pequeño en comparación con el número de alumnos, el espacio es reducido, incluso para el desplazamiento del profesor. El grupo presenta una división en cuanto a subgrupos, existen además constantes faltas de respeto entre ellos, por lo que el profesor implementa castigos con mucha frecuencia.

### **4.3 Descripción del proceso de investigación**

La presente investigación surgió a finales del año 2009, a raíz de escuchar varios comentarios sobre el inadecuado desempeño del profesor.

Posteriormente surgió una pregunta de investigación que fue inicio y eje del presente estudio. Se diseñó un objetivo general y varios particulares que se alcanzaron en el estudio metodológico. Se realizaron tres capítulos teóricos con la finalidad de sustentar el estudio.

El trabajo de campo se realizó en la Escuela Primaria Constitución de Apatzingán, de la ciudad de Uruapan, Michoacán. Dicha actividad inicio el lunes 12 de abril de 2010 y concluyó el jueves 24 de junio del mismo año, con un total de 16 observaciones, las cuales fueron analizadas y así se obtuvieron las categorías de análisis correspondientes al estudio, mismas que se explican en el siguiente apartado.

Es importante señalar que los instrumentos aplicados para la obtención de información dan evidencia confiable a la presente investigación, debido a la constancia y dedicación con la que se realizaron.

Un primer momento fue la elaboración de la guía de observación, la cual incluyó reactivos formulados con la intención de verificar las técnicas didácticas grupales que el profesor utilizaba en su clase.

En el trabajo de campo se registró principalmente el uso de dichas técnicas, la actitud del profesor y el ambiente físico.

Posteriormente se formuló una entrevista estructurada para el maestro, la cual constó de ocho preguntas destinadas a saber si esta persona conocía las técnicas didácticas grupales, así como también para conocer cuáles son las que utilizaba con más frecuencia con sus alumnos y por qué.



La entrevista se realizó el día lunes 18 de octubre del 2010. La información proveniente de la aplicación de instrumentos se describirá a detalle en las unidades de análisis.

#### **4.4 Análisis e interpretación de resultados**

Los resultados de esta investigación se presentan en las siguientes tres categorías: la técnica del dictado empleada por el docente, uso de la técnica expositiva por el profesor de cuarto grado de primaria y, por último, el maestro de cuarto grado en la aplicación de la técnica exegética y el interrogatorio. Tales categorías van en función de la información obtenida de diversos autores, seguida por las observaciones asentadas en el diario de campo y, finalmente, de la entrevista aplicada al profesor de cuarto grado de primaria de la Escuela Constitución de Apatzingán, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Las categorías se presentan en el orden de acuerdo con la frecuencia con que fueron observadas.

##### **4.5.1 La técnica del dictado empleada por el docente**

De acuerdo con Nérici (1973), la técnica de grupo del dictado consiste en que el profesor hable pausadamente mientras los alumnos van tomando nota de lo que él dice. Dicho dictado puede realizarse ya sea de la lectura directa de un libro o simplemente organizando sus ideas o conocimientos previos al tema.

El maestro de cuarto grado de la Escuela Primaria Constitución de Apatzingán, de la ciudad de Uruapan, Michoacán, utilizó en repetidas ocasiones dicha técnica.

En una sesión, el profesor “comenzó a dictar a los alumnos la pequeña introducción del tema ‘*El punto y aparte*’, que viene en el libro de español, mismos párrafos que ya habían leído anteriormente” (D.C.; 2010: 51). Posteriormente el profesor “continuó dictando de la guía y dijo – esto viene siendo lo mismo que lo otro que les dicte, pero en otra presentación” (D.C.; 2010: 52).

En otra clase... “Bueno, dijo el maestro, vamos a escribir lo que dice aquí abajo, y comienza a dictar: los sinónimos son palabras...” (D.C.; 2010: 145), dictado que realizó nuevamente de la guía.

Nérici (1973), señala que es recomendable que el docente realice pequeños dictados, seguidos de comentarios acertados, con la finalidad de que los alumnos comprendan lo que están escribiendo.

Un día, al terminar la primer parte de un dictado, el maestro continuó diciendo: “Ya ven era lo que les decía, hay dos clases de acento, el ortográfico que lleva el coscorrón que se le llama tilde, y el acento prosódico que sólo lo vamos a pronunciar” (D.C.; 2010: 89).

En una única ocasión, mientras el profesor se percató de que los alumnos no comprendían lo que estaban escribiendo, en lugar de complementar esta técnica con alguna otra comentó: “Para que tengan que estudiar, le voy a dictar. Escriban en su cuaderno, — dice el maestro y comienza a dictarles. Y cuando da un ejemplo escribe en el pizarrón la palabra del ejemplo, en este caso, ‘*Comunicación*’ ” (D.C.; 2010: 85).

Y posteriormente continua diciendo — “Vamos a ver cuántas sílabas tiene ‘Comunicación’, — el maestro comienza a aplaudir para dividir la palabra en sílabas, — Cuenten cinco aplausos. ¿Esta correcta? — Pregunta el maestro, algunos niños contestan que sí. — Muy bien — dice el profesor y continúa el dictado” (D.C.; 2010: 87).

Este ejercicio de los aplausos probablemente no es un comentario posterior al dictado, sin embargo, es una actividad que, como mencionan los autores, ayuda a comprender a los niños lo que están escribiendo.

De igual forma, otro día, posterior al dictado, como un ejemplo, el maestro “escribió en el pizarrón la forma en que deben escribir las palabras que les dictará posteriormente” (D.C.; 2010: 63). Esta actividad, también les brinda la posibilidad de comprender y realizar de una forma correcta lo que los niños escriben.

En otro momento, dijo el maestro: “vamos a poner una nota bien importante... Anoten: no olvides que contamos la sílaba de derecha hacia la izquierda. Ahora sí, escriban correcto lo que les voy a dictar, porque si se equivocan en esto se van a equivocar en todo... El maestro continua dictando” (D.C.; 2010: 91).

Asimismo, en otra de sus clases en las que utilizó dicha técnica, interrumpió el dictado diciendo: “traten de hacer la letra bonita, hay que hacer el esfuerzo, a eso venimos” (D.C.; 2010: 55). De igual forma, otro día, “el maestro se puso de pie y se dirigió al frente mientras comenzó a dictar. De pronto interrumpió diciendo: — Miren

niños, esto deben escribirlo con letra bonita, porque es importante. — El profesor continuó con su dictado... y mientras sigue dictando el maestro comienza a transitar por un espacio libre que hay en el salón” (D.C.; 2010: 225).

No obstante, cabe señalar, que las interrupciones que el maestro realizó en estas últimas sesiones, no fueron para complementar la técnica implementada en ese momento o para ampliar el tema y lograr en sus alumnos una mejor comprensión, sino que fueron para dar sugerencias de la forma en que deben escribir.

De igual forma, Nérici (1973), considera que la técnica del dictado empleada por sí sola constituye una pérdida de tiempo académico, pues no le da oportunidad al educando de analizar y reflexionar lo que está escribiendo, y de esa forma lo limita a aprender algún tema nuevo.

En las clases observadas en las que el profesor utilizó dicha técnica, se puede mencionar que fueron escasas las ocasiones en que se complementó con alguna otra técnica de grupo, aunque como señalan los autores, que es conveniente para aprovechar de una forma óptima el tiempo, así como también, para lograr la reflexión y el análisis en los alumnos.

En una sesión el profesor complementó el dictado con la técnica expositiva pues “al terminar de dictar el maestro... habló del *‘Punto y seguido y punto y aparte’*” (D.C.; 2010: 52).

Asimismo, en otra clase el profesor utilizó la demostración y el dictado ya que después de dictar, “escribió en el pizarrón... Mi papá es muy triste = \_\_\_\_\_” (D.C.; 2010: 63), con referencia a un ejemplo del tema que estaba siendo dictado, al igual que otro día, que “comenzó a escribir palabras agudas, que se acentúan si llevan n, s o vocal” (D.C.; 2010: 91), ejemplos que también acaba de dictar.

Zarzar (1997) señala que aquel profesor que decidió implementar técnicas de grupo en su clase, debe fungir como coordinador para así saber dirigir, controlar y supervisar el trabajo que realiza su grupo, así como también, debe ser un eficaz modelador e intervenir activamente en la realización de las diferentes técnicas de grupo empleadas en su salón de clases.

El profesor de cuarto grado sabe que los maestros que han decidido emplear las técnicas de grupo deben contar con ciertas características, sin embargo sólo tiene presente una, que tiene que ver con “saber aplicar los pasos de una técnica” (ENT; 2010). Considera además, no contar con esa característica “en un 100%... pero ha tratado de dar todo lo que es humanamente posible” (ENT; 2010). Quizá por esa razón, el profesor no lleva a cabo las funciones que señalan los autores, ya que su participación es pasiva al momento de dictar, pues cuando va a comenzar, por lo regular siempre se sienta y sin preocuparse por ver y supervisar si los niños escriben o no, ejecuta la técnica.

Generalmente, “el maestro comienza a dictar desde la silla ubicada en la parte izquierda del salón, en la que normalmente se sienta” (D.C.; 2010: 63). En una

ocasión, el maestro dijo: “— A ver les voy a explicar nuevamente... — El maestro se vuelve a sentar y continúa dictando. Todos los niños escriben” (D.C.; 2010: 89).

En otro momento, continuó, “— A ver ya para terminar, escriban lo último, ahora sí, voy a dictar lento para que anoten bien —, dice el maestro, se sienta en la silla y vuelve a dictar” (D.C.; 2010: 95).

En otra clase, “el maestro se sienta en la silla de su escritorio... y sentado desde el mismo lugar dice: — saquen su libreta de español ‘Anotaciones’, — los niños obedecen y el profesor comienza a dictar y continua, — como título, ‘Hablar y convencer’; recuerden que al iniciar deben poner mayúscula” (D.C.; 2010: 223).

Como se mencionó anteriormente, el profesor utilizó la técnica del dictado en repetidas ocasiones, aún sin considerarla como técnica de grupo. En estos casos, “los niños se encuentran pasivos, sólo escriben y aunque la mayoría no voltea a ver al profesor mientras habla, estos permanecen quietos y en su lugar” (D.C.; 2010:91).

Finalmente, se puede señalar que el profesor de cuarto grado de primaria de la escuela Constitución de Apatzingán, de la ciudad de Uruapan, Michoacán, sí aplica con frecuencia la técnica del dictado en sus clases, sin embargo, no la implementa como señalan los autores que es correcto, debido a que no tiene la plena conciencia de que por sí sola no traerá grandes resultados en sus alumnos, ya que se requiere además de una continua retroalimentación; todo lo anterior como consecuencia de que el maestro no la considera como técnica y no sabe a ciencia

cierta cómo aplicarla adecuadamente para obtener resultados satisfactorios en sus alumnos.

#### **4.5.2 Uso de la técnica expositiva por el profesor de cuarto grado de primaria**

De acuerdo con Nérici (1973) y González (1994), la técnica expositiva se fundamenta principalmente en la expresión oral de algún tema, impartido por un profesor dentro de su clase.

El maestro de cuarto grado de la escuela citada, utilizó frecuentemente esta técnica en sus clases y argumenta que a “los niños, cuando se les expone un tema lo captan, y en cinco, diez, quince minutos ya se les olvidó” (ENT; 2010). Sin embargo, y pese a su comentario, el profesor no la considera como técnica de grupo.

Por otra parte Nérici (1973), señala que en cuarto grado de primaria, es recomendable que dicha exposición tenga una duración de entre cinco y ocho minutos, aproximadamente. El maestro de cuarto grado de primaria no toma en cuenta dichas recomendaciones, pues sus exposiciones por lo general no cubren los tiempos señalados.

Además, según González (1994), dichas exposiciones deben impartirse por un experto en el tema, de modo que el profesor debe fungir acertadamente como un experto al impartir los contenidos escolares. Sin embargo, las exposiciones que realiza el maestro regularmente no son referentes a un tema en específico, que él



como docente domine, por el contrario, sus exposiciones la mayor parte del tiempo son comentarios meramente subjetivos que improvisa en el momento que permanece hablando frente a su grupo.

En una ocasión el profesor comentó: “las personas que venden hacen tontas a las personas humildes. Las personas que venden verdura ganan de los piquitos que roban, 300 ó 400 pesos al día” (D.C.; 2010: 30).

Asimismo otro día, antes de revisar la tarea, mencionó: “la tarea es una de las armas fundamentales para reafirmar lo que se vio un día antes” (D.C.; 2010: 43). “Ahorita en la actualidad la mujer debe estar bien preparada, yo creo que más que el hombre, porque ahorita la mujer vive una situación que debe enfrentar la vida sola con sus hijos, y los hijos son una bendición de Dios” (D.C.; 2010: 44).

De igual forma, en otra sesión dijo: “hay veces que no nos dejan dormir porque nuestros vecinos tienen música, pero ustedes pueden llamar a la policía porque es un pecado no dejar dormir a un niño” (D.C.; 2010: 87). Y en otra clase continuó: “su mamá y su papá están allá esperando resultados, y ustedes que no lo toman en serio, entonces los vamos a invitar a que se graben lo que viene en su libro” (D.C.; 2010: 71).

Y finalmente, en otra de sus clases señaló: “un cuento para gente grande qué podría decir... fíjense bien, sus papás dejan a sus mamás, se van con otras, si yo

preguntara quién está en esta situación, muchos levantarían la mano, pero no es correcto, mejor no nos metamos en problemas” (D.C.; 2010: 165).

Es importante señalar, que de vez en cuando el profesor también hace comentarios acertados a sus alumnos, por ejemplo, en una ocasión les dijo: “la puntualidad es muy importante. Los felicito por haber obtenido el segundo lugar en puntualidad. Sin embargo, los exhorto para que la próxima vez logren sacar el primer lugar” (D.C.; 2010: 12). Y en otro momento continuó, “Estoy seguro que sí repasan sus anotaciones no van a tener problemas ni en quinto, ni en sexto, ni en la secundaria, pero si no lo hacen cuando entren a quinto no van a saber...” (D.C.; 2010: 95).

De acuerdo con Nérici (1973), la exposición debe ser breve y es conveniente que el profesor realice constantes interrupciones, a fin de incorporar otros tipos de recursos didácticos “como pizarrón, grabadoras, material audiovisual, maquetas, fotografías, entre otros” (González; 1994: 63).

El maestro por su parte, el único recurso didáctico que utiliza para complementar sus exposiciones, es el pizarrón y otras técnicas de grupo, por ejemplo la técnica del dicado, pues un día “al terminar de dictar, el maestro se para y se dirige al pizarrón y... habla del ‘Punto y aparte’ ”... (D.C.; 2010: 52).

Otro día, decidió formar equipos y dijo: “Tenemos cinco equipos... Vamos a hacer 5 enunciados como éstos — y señaló el pizarrón —, ustedes se los van a

inventar, y ustedes le van a preguntar al equipo que quieran y ellos les van a decir la palabra contraria” (D.C.; 2010: 67).

Para que los estudiantes logren comprender los temas que el docente expone, es importante que exista comunicación entre los alumnos y el profesor, para de esta forma evitar que la explicación se convierta, como señala Nérici (1973), en un discurso sólo del profesor en el que sólo habla él y la participación del alumno es nula.

Un día, posterior a la explicación del profesor, “una niña dice: — mi papá, mi mamá, mis hermanos, mis primos, mi tía Camelia y yo fuimos a México a ver a la Virgen de Guadalupe —, y el maestro dijo: — bueno... vamos a seguir” (D.C.; 2010: 54). Limitando de esta forma la participación de la niña y prestando poca atención a su comentario, así pues, la comunicación que se pudo haber establecido entre el maestro y la alumna se perdió de inmediato.

Por otro lado, González (1994) menciona que es importante que el maestro aclare todas las dudas o aspectos que no comprendan sus alumnos, asimismo, Nérici (1973) señala que además el docente debe formular pequeños interrogatorios a los estudiantes, con la finalidad de verificar que el tema expuesto se esté comprendiendo; finalmente, debe proporcionar información oportuna y dar ejemplos suficientes.

Los interrogatorios que realiza el docente regularmente no van dirigidos a sus exposiciones para de esta forma verificar si se comprendió el tema explicado, sin embargo, es importante señalar que en sus clases el profesor sí brinda ejemplos del tema expuesto.

En una ocasión comentó: “El cuento tiene tres partes...”

Asimismo, en otra de sus sesiones el maestro dijo: “vamos hablar sobre el *‘Punto y aparte’*. Fíjense bien, nosotros hablamos en enunciados; exclamativos, imperativos, etc. La mamá de Danae dice: — *Ve a las tortillas* —, le está haciendo un enunciado imperativo, la está mandando... Entonces nosotros estamos hablando de *‘punto y aparte’* cuando terminamos de escribir. Porque el *‘punto y seguido’* todavía continua con el mismo pensamiento” (D.C.; 2010: 47).

De igual forma, en otra clase el profesor por medio de ejemplos “escribió en el pizarrón la forma en que deben escribir los ejemplos que les dictará posteriormente” (D.C.; 2010: 63).

Otro día, “el maestro pasó a un niño al frente y lo puso de ejemplo para que los demás comprendieran una de las preguntas del examen” (D.C.; 2010: 33). Y en otra ocasión, el profesor “comenzó a explicar lo siguiente: — Miren, niños, esto que acaban de escribir es una arma muy importante... hay niños muy listos que saben convencer. Por ejemplo, una vez había un niño que vendía dulces en su salón y todos le compraban y él ayudaba a su mamá. Entonces aquí nos está diciendo que

debemos convencer a la gente, por ejemplo, si tenemos un negocio debemos...” (D.C.; 2010: 227).

Nérici (1973) considera que el profesor debe desplazarse por el salón de clase, para de esta forma cubrir con su presencia el aula. Por lo que respecta al maestro de cuarto grado de primaria, se puede señalar que “de vez en cuando se desplaza por el salón” (D.C.; 2010: 29).

En una sesión, “el maestro se desplaza al frente, pide que saquen el libro de español y da la indicación a los alumnos para ponerse de pie. – Nuestro tema de hoy es lo que significa ‘*Lo contrario*’ — dice el maestro. Los niños escuchan la explicación de pie” (D.C.; 2010: 57).

Otro día, “el maestro entra al salón y se dirige al frente y dice: — cuando tenemos que hacer examen debemos poner de nuestra parte para llegar temprano” (D.C.; 2010: 27).

En otro momento, “el maestro da las indicaciones para el examen que se aplicará... desde su escritorio, posteriormente se pone de pie y avanza hacia el pizarrón y dice: ... — Este examen es el penúltimo, sólo falta uno para ver quiénes son los niños que pasan a quinto” (D.C.; 2010: 17).

En otra ocasión, “mientras se desplaza lentamente, dice que el planeta está adecuado para que exista vida” (D.C.; 2010: 48). Así pues, constantemente “llega el

maestro, se dirige al frente” (D.C.; 2010: 36) y habla. Y otras veces “mientras... da su explicación camina por algunos de los lugares” (D.C.; 2010: 81).

Para concluir con la presente categoría de análisis, se puede señalar nuevamente que el profesor referido, sí se apoya de la técnica expositiva para impartir sus clases, pero no lo hace de acuerdo con el uso que señalan los autores.

El profesor no considera este recurso como técnica didáctica, sin embargo tiene presente que es de gran utilidad al impartir las clases, ya que mediante ella atrae la atención de sus alumnos y reconoce que ellos tienen la capacidad de captar lo que se les dice, aunque en un lapso corto de tiempo se les olvide.

Con todo lo anteriormente señalado, se puede decir que el método con el que el profesor imparte sus clases es tradicionalista, ya que de acuerdo con Nérci (1973), el tipo de profesor en el que se ubica este sujeto, es el instructor, ya que para él, el hecho de que el alumno aprenda y cómo aprenda son cuestiones que no le interesan, pues su único deber es concluir la clase.

Además, nunca se preocupa por las dificultades que presentan específicamente sus estudiantes, por el contrario, en ocasiones limita la participación de éstos, y los presiona para que apresuren el trabajo. Como en una de las sesiones en la que mencionó: — “ahorita voy a revisar y pobre de aquel que no tenga nada no va a salir a recreo y va a ver con su papá” (D.C.; 2010: 91).

Este tipo de profesor considera al alumno un recipiente que debe llenar de conocimientos, y éste debe estar en total disposición de copiar, escuchar, recordar y repetir todo lo que se le enseñe. De ahí la insistencia del profesor porque el alumno repase sus apuntes.

#### **4.5.3 El maestro de cuarto grado en la aplicación de la técnica exegética y el interrogatorio**

En gran parte de las sesiones de trabajo plasmadas en el diario de campo, se pudo observar que la aplicación de la técnica exegética siempre estuvo complementada con la técnica del interrogatorio y viceversa, por tal motivo, en la presente categoría de análisis se vinculan ambas técnicas.

El profesor por su parte, considera que “las técnicas de grupo son bien importantes, porque con ellas los alumnos aprenden a despejar su mente” (ENT; 2010).

Una de las técnicas más utilizadas por el profesor de cuarto grado de primaria es la técnica exegética, también denominada lectura comentada, que de acuerdo con Nérici (1973), tiene la finalidad de acostumbrar a los estudiantes a leer.

La lectura puede realizarla el profesor, acompañado por los alumnos o viceversa.

En una ocasión, “el maestro comienza a leer en el libro una indicación que se refiere a ilustrar un anuncio, los alumnos siguen la lectura en sus libros” (D.C.; 2010: 237). En otro momento, el docente le dijo a un niño: “— comienza a leer — y el maestro sigue la lectura en el libro de Jazmín” (D.C.; 2010: 197).

Nérci (1973) señala que es conveniente que de vez en cuando el maestro suspenda la lectura para hacer comentarios y aclaraciones sobre el texto.

Constantemente el profesor, posterior a que sus alumnos leen en voz alta, realiza dichos comentarios con el propósito de que los estudiantes comprendan la lectura. Y “cuando los niños leen, el maestro sigue igualmente la lectura” (D.C.; 2010: 51).

Así pues, un día, “el profesor pide a Lauren que lea y enseguida él explica lo anteriormente leído” (D.C.; 2010: 49).

De igual forma, “en una de las clases de español el maestro les pidió a los niños que leyeran el primer subtema... posteriormente intentó retroalimentar lo leído con anterioridad” (D.C.; 2010: 5), mediante comentarios referentes a la lectura.

En otro momento, el maestro dijo: “— Vamos a leer el instructivo para saber lo que vamos a hacer —. El maestro le pide a un niño que comience a leer, al término da una pequeña explicación” (D.C.; 2010: 14).



Asimismo, en una clase el profesor le pidió a un niño que leyera, “y al terminar el maestro dijo: — van a rellenar los globos con el diálogo de lo que creemos que están diciendo, y abajo la solución” (D.C.; 2010: 211).

En las siguientes ocasiones, el profesor hizo lo mismo, pero además agregó una técnica distinta, “pidió a una niña que comenzará a leer el primer párrafo y enseguida el profesor hizo preguntas y trató de retroalimentar” (D.C.; 2010: 9) nuevamente.

De la misma manera, después de decir: “— vamos a leer el texto para contestar lo de español... — el maestro intenta retroalimentar...” (D.C.; 2010: 20). Posteriormente continúa diciendo: “— A ver ¿cuántas horas tiene el día?” (D.C.; 2010: 20). El mismo “maestro dice 24 horas y comienza hablar del cambio de horario” (D.C.; 2010: 21).

Otro día el maestro dijo: “— Vamos a leer y vamos a identificar los ‘punto y aparte’ —, posteriormente pide a una niña que lea y después el maestro pregunta nuevamente: — ¿Qué es el punto y aparte?” (D.C.; 2010: 49).

En un siguiente momento el profesor le dijo a un niño: “— vuelve a leer el primer renglón... ¿Cómo nos damos cuenta que debe llevar un punto?... — El maestro intenta explicar” (D.C.; 2010: 50).

Asimismo, en otra clase, el maestro le pidió a una niña que comenzará a leer el texto *“La canica favorita”* (D.C.; 2010: 185), enseguida el profesor preguntó “¿quién sabe jugar canicas?” (D.C.; 2010: 185). También hubo una ocasión en la que “el maestro comenzó a leer el texto y preguntó: — ¿Por qué la palabra Antonio va con mayúscula?” (D.C.; 2010: 195).

La técnica de grupo con la que el profesor complementó la técnica exegética fue el interrogatorio. Nérci (1973) señala que este recurso tiene el objetivo de llevar al estudiante a la reflexión, en este caso de la lectura.

Por su parte, el maestro denomina esta técnica de grupo como la “técnica de pregunta y respuesta” (ENT; 2010). De igual forma, “es la técnica que se le facilita más” (ENT; 2010). Y como él mismo mencionó: “es la técnica que uso más” (ENT; 2010). Constantemente el profesor utiliza la técnica del interrogatorio por sí sola sin antes haber tenido una lectura previa.

En una sesión “el maestro preguntó a un niño: — ¿qué ves en esta hoja? — y la misma pregunta se la hizo a cuatro niños más” (D.C.; 2010: 14).

En otra clase, nuevamente preguntó a un niño: “— ¿qué ves en el libro? — y el niño responde: — La Luna —. La misma pregunta se la hace a otra niña y ella dice: — la Tierra” (D.C.; 2010: 48). Asimismo, otro día volvió a preguntar a una niña — “¿qué ves en el libro? ... y ¿qué te imaginas que vamos a poner en el libro?” (D.C.; 2010: 61).

Otro día, volvió a preguntar a una alumna: “— ¿Qué es lo más importante que ves en el texto?” (D.C.; 2010: 103). En clases siguientes volvió a hacer la misma pregunta a dos niños más. En otra ocasión preguntó a un niño: “¿Qué es lo que ves en esta página?” (D.C.; 2010: 183).

Nérici (1973) señala que ninguna técnica ha sido tan mal utilizada como ésta, a pesar de posicionarse como uno de los mejores instrumentos del campo didáctico. Ya que los profesores la han etiquetado como sinónimo de castigo para los alumnos, pues, cuando se percatan que éstos se encuentran distraídos les hacen las preguntas.

En una ocasión al notar el profesor que una niña permanecía recostada en su banca mencionó: “Vamos a hacer una pausa porque Jazmín se está durmiendo” (D.C.; 2010: 85). Posteriormente después de decir: “A ver, Jazmín, vamos a suponer que ya despertaste” (D.C.; 2010: 89), le realizó las siguientes preguntas: “¿cuántas clases de acento hay?, ¿cuáles y cuáles?” (D.C.; 2010: 89).

Por otra parte, el profesor de cuarto grado acostumbra realizar preguntas directas para verificar que los alumnos estén atentos a la clase.

Un día el docente preguntó a un niño “¿Cuáles son las palabras que significan lo contrario?... ¿Qué aprendiste de las palabras antónimas?” (D.C.; 2010: 71). Asimismo, en otro momento preguntó a una niña “¿Qué es la sílaba tónica?” (D.C.;

2010: 81). Igualmente en otra sesión preguntó nuevamente a una niña “¿Qué querrá decir sospechoso?” (D.C.; 2010: 145).

Nérici (1973) señala que las preguntas deben plantearse para toda la clase y posteriormente se le debe indicar al alumno que tiene que responder, esto con la intención de que todos los estudiantes diseñen su respuesta, así pues, las preguntas directas sólo son recomendadas para fines de disciplina.

Como se pudo notar, el profesor de cuarto grado de primaria sí realiza preguntas directas, dirigidas a cierto niño en particular, sin embargo, también plantea preguntas generales para toda la clase y de esta forma le brinda la oportunidad de contestar al niño que sepa la respuesta.

De igual forma, es preciso señalar que el maestro sí hace uso de la lectura comentada, sin embargo nunca con el objetivo planteado por Nérici (1973) descrito con anterioridad, ya que el docente sólo la aplica para abordar algún tema, darlo por visto y pasar al siguiente.

En una clase el profesor dijo: “— A ver ¿quién tiene en mente un sinónimo? — Un niño levanta la mano y contesta ‘balón’, el maestro... dice: — ¿cuál es el sinónimo? — Brayan responde ‘pelota’ ” (D.C.; 2010: 147).

Para terminar, vale la pena destacar que el maestro de cuarto grado de la Escuela Primaria Constitución de Apatzingán, de la ciudad de Uruapan, Michoacán,

tiene una relación directa con las técnicas de grupo, ya que el profesor hace uso constante de ellas en cada una de sus clases, quizá no de la forma que señalan los autores, pero él las ajusta a su forma de trabajo.

## CONCLUSIONES

Para concluir esta investigación, se procede a determinar el alcance del objetivo general planteado inicialmente, el cual señala: analizar el uso de las técnicas didácticas grupales empleadas por el profesor de cuarto grado de primaria de la Escuela Primaria Constitución de Apatzingán, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Mediante el análisis de los hallazgos de campo, se logró verificar que el profesor de cuarto grado sí utiliza técnicas didácticas grupales en sus clases, sin embargo, no las emplea como señalan los autores consultados. Además, no considera como técnicas de grupo algunas de las mismas que utiliza, por ejemplo, la del dictado y la expositiva, que son algunas de las que maneja con más frecuencia.

Asimismo, los objetivos particulares planteados en el presente estudio se resolvieron de la siguiente manera:

En el capítulo 1, se logró cumplir el primer objetivo particular, el cual hace referencia a establecer el concepto de técnicas didácticas grupales.

El segundo objetivo particular, que tuvo como propósito definir el rol del profesor en el nivel de primaria en relación con las técnicas didácticas grupales, se cumplió en el capítulo 2.

El tercer objetivo particular, se refiere a identificar los tipos de técnicas de grupo que existen, se cumplió también en el capítulo 1. Nérici (1973), señala un listado de técnicas utilizadas en trabajos con grupos, sin embargo, para fines de la presente investigación sólo se abordaron aquellas que con más frecuencia se utilizan en la educación primaria.

El cuarto objetivo particular buscó describir los tipos de profesor, dicho objetivo se cumplió en el capítulo 2. Nérici (1973) señala distintas clasificaciones de varios tipos de profesores existentes. Finalmente en las categorías de análisis, en el apartado 4.5.2 se detalla el tipo de agente educativo en que se clasifica el maestro de cuarto grado de la Escuela Primaria Constitución de Apatzingán, de la ciudad de Uruapan, Michoacán, el cual, de acuerdo con Nérici (1973) hace referencia al profesor instructor.

El objetivo 5 tuvo como finalidad conocer las técnicas de grupo empleadas por el docente de cuarto grado de primaria, este objetivo se cumplió en el capítulo 4, específicamente en las categorías de análisis, mismas en las que se describió a detalle cuáles son las técnicas de grupo que el profesor de cuarto grado emplea con más frecuencia en sus clases y cómo las utiliza.

El sexto y último objetivo que hace referencia a determinar la eficiencia con la que el profesor de cuarto grado de la escuela Constitución de Apatzingán, de la ciudad de Uruapan, Michoacán, emplea las técnicas didácticas grupales, se cumplió en el capítulo 4, en las categorías de análisis, en el apartado 4.5.3.

Las técnicas didácticas grupales son empleadas por el profesor de cuarto grado de primaria en la materia de español, pero no como señalan los autores que es correcto; además de ello, el profesor no conoce las técnicas didácticas con los nombres que señalan los autores y aún sin considerarlas en dicha categoría, las implementa en sus clases. Es así como se da respuesta a la pregunta de investigación planteada al inicio del presente estudio.



## BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, María José. (1991)  
Cómo animar un grupo.  
Edit. El ateneo. México D.F.

Alves de Mattos, Luis. (1990)  
Compendio de didáctica general.  
Edit. Kapelusz. México.

Bisquerra Rafael. (1989)  
Métodos de investigación educativa.  
Edit. CEAC. Barcelona, España.

Cheybar, Edith; Kuri, F. (1989)  
Técnicas para el aprendizaje grupal.  
Centro de Investigación y Servicios Educativos. México, D.F.

Cozby, Paul C. (2005)  
Métodos de la investigación del comportamiento.  
Edit. McGraw—Hill. México.

Díaz—Barriga Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo. (2002)  
Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.  
Edit. McGraw—Hill. México. D.F.

Díaz Barriga, Ángel. (1993)  
Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial.  
Edit. Nueva imagen. México, D.F.

García González, Enrique; Rodríguez Cruz, Héctor M. (1985)  
El maestro y los métodos de enseñanza.  
Edit. Trillas. México.

González Núñez, José de Jesús. (1994)  
Dinámica de grupos.  
Edit. Pax. México.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández—Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (2008)  
Metodología de la investigación.  
Edit. McGraw—Hill. México D.F.

Hernández Servín, Rosalinda. (2005)  
Las técnicas didácticas y el rendimiento académico en el nivel básico.  
Tesis inédita de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Don Vasco A.C.  
Uruapan, Michoacán, México.

Larroyo, Francisco. (1982)  
Diccionario Porrúa de Pedagogía.  
Edit. Porrúa, S.A. México D.F.

López Torres, Marcos. (2008)  
Técnicas de enseñanza en grupo.  
Edit. Trillas. México.

Moraleda, Mariano. (2000)  
Psicología del desarrollo: infancia, adolescencia, madurez y senectud.  
Edit. Alfaomega. México. D. F.

Nérici, Imídeo Giuseppe. (1973)  
Hacia una didáctica general dinámica.  
Edit. Kapelusz, S.A. Buenos Aires.

Newman, Barbara M.; Newman, Philip R. (1991)  
Desarrollo del niño.  
Edit. Limusa. México, D.F.

Stassen, Berger Kathleen; Thompson, Ross A. (1998)  
Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia.  
Edit. Médica Panamericana. Madrid, España.

Van Dalen, D. B. (1986)  
Manual de técnicas de la investigación educativa.  
Edit. Paidós. México.

Zarzar Charur, Carlos. (1997)  
Habilidades básicas para la docencia.  
Edit. Patria. México. D.F.