

12. Métodos y técnicas de enseñanza

I. Principios didácticos

Los métodos y técnicas de enseñanza, sean cuales fueren y cualesquiera que sean las teorías en que se inspiren, deberían sujetarse a algunos principios que son su base común, teniendo en cuenta la madurez pedagógica alcanzada hasta hoy. Mañana es posible que las perspectivas sean otras y esas normas, entonces, también deberán ser otras.

Esas normas generales, a las que todos los métodos y técnicas de enseñanza deben responder, reciben el nombre de *principios didácticos*.

Presentamos, a continuación, esos principios, seguidos de breves comentarios:

1. *Principios de proximidad.* Tiende a hacer que la enseñanza parta de lo más cercano posible en la vida del educando, sea de la perspectiva que fuere. Este principio puede presentar tres aspectos, que son:
 - a) partir de lo cercano hacia lo lejano;
 - b) partir de lo concreto hacia lo abstracto;
 - c) partir de lo conocido hacia lo desconocido.
2. *Principio de dirección.* Tiende a señalar claramente lo que se desea, a fin de que alumnos y profesores tengan conciencia de la dirección de sus esfuerzos. Este principio puede traducirse en las siguientes palabras: *tornar claros y precisos los objetivos a alcanzar.*
3. *Principio de marcha propia y continua.* Procura respetar las diferencias individuales, no exigiendo la misma realización de todos los educandos. La fórmula sería, entonces, un proceso de enseñanza que estimulase *la tendencia a la perfección, sin exigir perfección.* No es aconsejable exigir perfección en los estudios y realizaciones de los educandos, ya que aquélla es difícil de alcanzar y resulta frustrante el sentimiento del esfuerzo en vano. Lo aconsejable, pues, es que no se exija perfección. En cambio, es preciso motivar al educando para que mejore sus realizaciones, mediante un esfuerzo de autosuperación. Así, reconocer los méritos del trabajo realizado y mostrar, cuando sea el caso, que se podrían alcanzar mejores resultados; luego, proporcionar oportunidades para que eso ocurra, marchando cada uno al paso de sus posibilidades.
4. *Principio de ordenamiento.* Prevé la secuencia en que deben desarrollarse las tareas escolares, así como el orden de estudio de las partes de un todo de la materia, para que aquéllas sean más fácilmente comprendidas y asimiladas por los alumnos.

5. *Principio de adecuación.* Prevé la adaptación de las nociones, tareas y objetivos de enseñanza a las posibilidades y necesidades del educando y de la sociedad. En cuanto a las posibilidades del educando, son muy valiosos los estudios de Piaget, con los pormenores de las fases de los esquemas sensoriomotores, de las operaciones concretas y de las operaciones abstractas.
6. *Principio de eficiencia.* Procura hacer que el educando despliegue el mínimo de esfuerzos para alcanzar el máximo rendimiento posible en los estudios.
7. *Principio de realidad psicológica.* Previene que no se debe perder de vista la edad evolutiva de los alumnos, así como tampoco sus diferencias individuales para que, sean cuales fueren los caminos didácticos seguidos, se respete la realidad de cada educando, con el fin de prestarle, en todo lo que se pueda, atención individual.
8. *Principio de dificultad.* Recomienda colocar al educando en situaciones problemáticas y cuya solución exija esfuerzo. Éste podría llamarse, también, *principio de esfuerzo.* Con relación a este principio, es preciso tener el cuidado de no colocar al educando ante situaciones de las que no tenga posibilidades de salir bien, pues el fracaso continuado es el peor veneno para la criatura humana, principalmente en su fase de formación.
9. *Principio de participación.* Prevé que se lleve al educando a asumir, en las tareas escolares, una actitud activa, dinámica y no pasiva. De ahí que deban utilizarse todos los recursos con el fin de hacer al educando partícipe y no espectador del proceso de enseñanza.
10. *Principio de espontaneidad.* Considera que todo procedimiento de enseñanza debe prever la posibilidad de favorecer la libre manifestación del educando, con el fin de propiciar su creatividad. Este principio prevé, asimismo, que no se inhiba al alumno. Si alguna inhibición se hiciera necesaria, que parta de una labor de reflexión acerca del propio comportamiento a fin de que la modificación de éste asuma un carácter de conciencia y responsabilidad, y no de mera represión, lo cual puede ser perjudicial para la personalidad del educando.
11. *Principio de transferencia.* Recomienda que todos los procedimientos de enseñanza tengan en vista la aplicación de lo aprendido en nuevas situaciones, diferentes de las escolares, tendiendo a aplicarlo en otras áreas del conocimiento y de la actuación del educando.
12. *Principio de evaluación.* Aconseja que el docente se ocupe constantemente de la evaluación del trabajo de sus alumnos, en sentido de *evaluación continua*, pues esta forma de actuar alertará al profesor en cuanto a la necesidad de reajustes parciales o generales en el proceso de enseñanza y a la de socorrer, en tiempo útil, a los educandos en dificultades.
13. *Principio de reflexión.* Enfatiza la preocupación fundamental de la enseñanza, que debe ser la de llevar al alumno a *reflexionar*, es decir, a comprender que el raciocinio no es una simple posibilidad del comportamiento humano, sino una realidad efectiva, que acompaña al hombre en todos sus pasos.
14. *Principio de responsabilidad.* Éste es el principio culminante de los principios didácticos: encaminar todo el proceso de enseñanza de modo que el educando madure en cuanto a comportamiento responsable. En realidad, el mismo principio anterior, el de reflexión, sólo tiene valor si ayuda al educando a madurar en el sentido de la responsabilidad, pues en caso contrario, esa misma reflexión será una forma más de agresión y no de felicidad personal y colectiva. Y la vida sólo adquiere significado y se torna digna de ser vivida en la medida en que el hombre crece en responsabilidad. Vivir creativa y reflexivamente, pero vivir con responsabilidad.

II. Directivas didácticas

1. El profesor debe favorecer la manifestación de las opiniones de los alumnos; las más interesantes, las que hayan despertado mayor atención, podrán servir como temas para los debates.

2. Al finalizar cada clase o cada unidad es aconsejable indicar las lecturas fundamentales.

3. El profesor debe evitar que se conozca su opinión cuando, presentado un asunto nuevo, éste suscita controversias. La revelación de su punto de vista al respecto no favorece el libre examen de la cuestión por parte del alumno. Cuando el profesor manifiesta prematuramente su opinión, el alumno se encamina, casi siempre, en *favor* o en *contra* de esa opinión, según las simpatías o antipatías de que goza el maestro, sin haberse detenido, como sería de desear, en un análisis imparcial del tema.

4. Cuando un tema suscita dudas, el profesor no debe darle solución inmediata. Debe, eso sí, favorecer el debate entre los alumnos u orientar la investigación acerca del tema.

5. El profesor, sin exageración ni afectación que provoquen inhibiciones en el alumno, debe inculcar en él el hábito de la expresión verbal y escrita, correcta y precisa. Empero, el profesor no debe corregir *ya mismo*, "sobre la marcha", sino de un modo indirecto, a fin de no inhibir al alumno. Conocemos a un docente que corregía en el momento los menores yerros de lenguaje de sus alumnos. Entonces, cuando necesitaban dirigirse a él, los alumnos lo hacían *tartamudeando*, esto es, sin ninguna espontaneidad en el hablar.

6. El profesor, en su trato con los alumnos, debe tener en cuenta la estructura mental, en cuanto al tipo de razonamiento, o, mejor aún, en cuanto al modo de acercarse a la verdad o de alcanzar un objetivo, pues pueden presentarse las siguientes modalidades: *lógica e intuitiva*.

No debe haber sobrevaloración de ninguno de estos dos modos de trabajo mental, sino la comprobación de la manera de ser de cada alumno, a fin de auxiliar a cada uno para que se perfeccione dentro de sus peculiaridades individuales.

Es común encontrarse con un profesor de matemática o de cualquier otra disciplina exacta que inutiliza cuestiones porque el *camino* seguido no fue el que se enseñó en clase, que era más lógico. Llega, a veces, a decir que la cuestión fue "copiada". Es posible que haya habido fraude; también es posible que no, que el alumno haya seguido otro camino para encontrar la solución, otro camino *menos lógico y más intuitivo*.

En el caso del alumno intuitivo, no hay duda de que el profesor, a poco andar y sin hacer sentir que está equivocado, debe llevarlo a sistematizar su trabajo intelectual, pero sin esperar jamás transformarlo en un perfecto silogista.

7. Una clase por mes, por lo menos, debe desarrollarse basándose en asuntos o sugerencias aportados por los propios alumnos. Estas clases deben ser anunciadas con anticipación, de modo que se dé tiempo para que los alumnos coordinen sus *dudas* o *preocupaciones* de orden psicológico, social, religioso, cultural, o, asimismo, dudas referidas a la disciplina del profesor. Acaso fuera mejor decir *cuestiones*, siempre que sea posible, relacionadas con la materia desarrollada. No deben ser rechazadas, cuando son sinceras, aquellas que, aparentemente, no guardan relación con la disciplina enfocada. Son éstas, tal vez, las más importantes para la vida del educando. Puede pensarse, asimismo, en colocar en el aula un *buzón de asuntos*, donde los alumnos vayan depositando, por escrito y sin firma, sus billetes con dudas o temas de interés.

8. El profesor debe procurar entablar contacto con sus alumnos, dentro o fuera de la clase, de modo que pueda conocerlos mejor y ganar así su confianza para poder,

entonces, prestarles ayuda más eficiente cuando sea necesario.

9. **FATIGA.** El profesor debe estar atento a la fatiga de la clase. No hay nada que sea más contraproducente que un trabajo que se cumple en estado de fatiga. Los resultados son más negativos que positivos. Negativos, principalmente, en el sentido de aversión que puede evolucionar en el alumno hacia el profesor, hacia la materia o hacia la propia escuela.

Cuando la clase comienza a fatigarse de manera continua y fácil, es bueno que el profesor haga una revisión de sus procedimientos didácticos y reexamine la extensión y profundidad que está confiriendo a su materia, detectando posibles faltas de adecuación.

Da buenos resultados, de vez en cuando, cambiar de ambiente para el dictado de las clases. Debe procurarse otra sala o, también, un local en el patio, etc. Lo que no es aconsejable es *insistir en proseguir dictando las clases* cuando se comprueba, realmente, fatiga en el alumnado. No cabe duda, por otra parte, de que la fatiga resulta, casi siempre, de la falta de motivación.

10. La fijación del aprendizaje debe ser preocupación constante del profesor. No basta *motivar y desarrollar bien* la materia. Para que el aprendizaje sea duradero es preciso, además, echar mano de recursos que fijen lo que fue presentado. La clase no debe transcurrir como si fuese una película cinematográfica que va desde el principio al fin sin interrupciones ni retrocesos. Para que el aprendizaje sea permanente es preciso realizar su fijación. Más adelante volveremos a hablar de este asunto.

11. Debe ser preocupación del profesor la de favorecer la creación de un ambiente alegre y de camaradería en clase. Le corresponde no perder las oportunidades en que el trabajo pueda asumir una apariencia de recreación. El juego, las diversiones, el ambiente y la actitud de recreación son necesidades de todas las edades, razón por la cual no pueden ser olvidados por la escuela. El profesor debe esforzarse en este sentido: siempre que sea posible debe introducir una actividad lúdica en su clase y hacer que las actividades escolares transcurran en un *continuo día de fiesta*.

12. El profesor debe estar siempre atento a los fracasos de sus alumnos, pues ellos pueden ofrecerle excelente material para *meditaciones pedagógicas*, de lo que puede resultar un caudal de óptimos conocimientos para la acción didáctica. Los fracasos no se dan *por casualidad*, o porque los alumnos *son malos*.

Siempre hay algo que es preciso investigar para mejorar la acción didáctica.

13. **PUNTUALIDAD.** El profesor debe procurar ser puntual en todas sus obligaciones docentes. Debe serlo en cuanto al comienzo y a la finalización de la clase, respetando los toques. No es recomendable la práctica de atrasar el comienzo de la clase o de no concluirla en la hora exacta del cierre. La primera contribuye a la indisciplina de la clase; la segunda, a la impaciencia de los alumnos: después del timbre que marca la terminación de la clase, desaparecen, casi siempre, las condiciones mínimas para cualquier trabajo fecundo.

Hay profesores que retrasan al máximo la iniciación efectiva de la clase, o bien porque entran con atraso o bien porque pierden su tiempo en pasar lista, *resolviéndose* a dar clase propiamente dicha después del timbre de finalización. Resulta fácil percibir la exasperación de los alumnos, que *contaban* con el recreo perdido.

La puntualidad debe extenderse, también, a la devolución de las pruebas escritas y otras tareas, luego de su corrección; y también a la asistencia a clase. No es buena práctica la de "dormirse" con los trabajos de los alumnos, ansiosos como están éstos por saber las notas y ver "en qué se equivocaron...".

Las frecuentes faltas del profesor a sus clases constituyen otro factor de indisciplina. El profesor que falta frecuentemente no es tomado en serio por los alumnos; la

expectativa de que "tal vez no venga hoy..." resta posibilidades de realizar un buen trabajo en clase. Es bien simple comprobar esa expectativa en la duda, pues cuando el profesor aparece en clase, resulta común escuchar exclamaciones de desencanto: "¡Qué pena... vino...!".

Debe habituarse al alumno al rigor que impone el cumplimiento de los horarios y de los deberes escolares para que, de ese modo, la disposición hacia el trabajo no se pierda en los meandros de la impuntualidad. El cumplimiento de los horarios, la puntualidad en las obligaciones, ayudan a establecer un clima de seriedad para la ejecución de los trabajos escolares.

14. *NOTAS (calificaciones)*. Existe la tendencia exagerada de *poner nota* (calificar) a todos los trabajos del alumno, pasándola luego a la libreta de calificaciones a fin de extraer de ellas el promedio que funcione como nota mensual o bimestral. Esta práctica no parece dar buenos resultados. Es aconsejable que se dé al alumno oportunidad de trabajar sin preocuparse por las notas que influirán en su promedio mensual. Esta preocupación —no es raro— inhibe al alumno, llevándolo, siempre que le sea posible, a eludir la realización de trabajos o de tareas, además de convertirlos en algo artificial. Los trabajos que deben merecer notas destinadas al promedio mensual deben ser encomendados después del desarrollo de una totalidad significativa del programa —como una unidad didáctica, por ejemplo—, y deben ser del conocimiento anticipado de la clase.

Lo antedicho no quiere decir que los otros trabajos no deban recibir calificación numérica. Podrían, sí, tenerla, pero con el objeto de mostrar al alumno los retrocesos y avances en su proceso de aprendizaje. Esas notas, entonces, convenientemente presentadas, podrán funcionar como verdaderos incentivos que induzcan al alumno a superarse. Para eso pueden realizarse gráficas en las cuales cada alumno podrá ir comprobando la marcha de sus estudios.

Precisando con más detalle este asunto, las notas que deberán influir en las medias mensuales deben ser las de verificación del aprendizaje y no las de la fase de su realización y fijación. Es indispensable, pues, reparar con la debida atención en este punto: las *notas de rendimiento escolar* deben ser acordadas basándose en la verificación del aprendizaje, una vez considerada esta etapa, es decir, después de su presentación, elaboración y fijación. Así, las notas correspondientes a la fase de elaboración del aprendizaje no deberían influir en las mencionadas "notas oficiales".

Ocurre frecuentemente que, cuando obtiene una *buena nota*, el alumno procura huir de la obligación de realizar otros trabajos que impliquen notas, pues "tiene miedo de disminuir" la ya obtenida...

15. El profesor debe prestar mucha atención a las *preguntas y respuestas* de sus alumnos. Éstas son una suerte de *termómetro* que informa acerca de cómo reaccionan aquéllos frente a los estímulos de la clase. Por eso, tanto en la clase como fuera de ella, el profesor debe favorecer al máximo el diálogo con sus alumnos. El diálogo es una necesidad educacional; a través de él, el profesor puede comprender a sus alumnos, auscultando sus dificultades, dudas, preocupaciones y aspiraciones.

El profesor debe imponerse a sí mismo el prestar cada vez mayor atención a los errores de sus alumnos. En lugar de indagar en los motivos que inducen a castigar con amonestaciones o rebaja intempestiva de notas, el profesor debe investigar las causas de los errores, sea en la forma de percepción del alumno o bien en la forma de presentación de la materia.

Los errores de los alumnos constituyen un manantial de información para el estudio de las *diferencias individuales* y de las técnicas de enseñanza. También son un excelente material para el mejor conocimiento del educando.

A través del estudio de esos errores, el profesor puede llegar a mejorar sus técnicas de enseñanza, y, asimismo, a comprender mejor a sus alumnos, a fin de poder asistirlos con más eficacia en sus necesidades.

16. COMUNICACIÓN. El profesor debe tener presente el cuidado de averiguar si existe una adecuada comunicación entre él y sus alumnos, sobre todo cuando esté efectuando la presentación de un tema nuevo. No es raro que los alumnos sean inducidos a equívocos o no consigan orientarse en el estudio de un asunto porque la *percepción* que tienen de lo que el profesor está exponiendo difiere de la realidad. La misma presentación puede ser *percibida* de modo diferente por parte de los alumnos; de ahí la necesidad de que el profesor haga la presentación en formas variadas y que, asimismo, procure asegurarse de que los alumnos estén percibiendo adecuadamente lo que se va explicando.

17. PRESENTACIÓN DE LA MATERIA. Muchos profesores –y es preciso advertir al respecto– cometen el error de hacer nacer y morir la enseñanza en el momento mismo de la presentación de la materia. Ésta, que debería ser la etapa inicial del proceso del aprendizaje, acaba transformándose en única etapa, toda vez que, realizada una presentación, se continúa con otra, sin ninguna elaboración por parte del alumno. Una vez llevada a cabo la presentación, el profesor debería adoptar las providencias que conduzcan a su *elaboración* por parte de los alumnos. Ésta consiste en el trabajo de los alumnos sobre los elementos presentados, a través de investigaciones, estudios dirigidos, discusiones, ejercicios, debates, etc. No se debe olvidar que una *nueva presentación de la materia* debería ser hecha después que el profesor certificase que la anterior fue debidamente aprendida, fijada e integrada. Este problema ha sido muy bien presentado por Morrison, quien recomienda: presentación, elaboración, verificación, reelaboración, reverificación, hasta que el asunto quede perfectamente dominado. Después de esto, sí, nueva presentación.

18. ALUMNOS MEDIOCRES. Los alumnos mediocres, que no revelasen aprovechamiento satisfactorio en los estudios, no deben merecer la hostilidad o el abandono del profesor. Por el contrario, los alumnos mediocres, más que los brillantes, desde el punto de vista humano, necesitan del apoyo, de la orientación y del amparo del profesor. Es necesario que éste cree las condiciones que posibiliten la recuperación de estos alumnos.

Sería muy interesante que, con relación a los alumnos mediocres, el profesor indagase el origen de sus dificultades a fin de establecer si, en condiciones biopsicológicas más o menos estables, el rendimiento podría ser mejor, o bien si sus deficiencias obedecen a condiciones fortuitas, como período de enfermedad, cambio de escuela, inadaptación, etc.

Estos casos requieren, por cierto, tratamiento diferente. A la vista del primer caso, el profesor necesita una mayor dosis de paciencia y la organización de tareas escolares que se ajusten a las reales posibilidades de aprendizaje del alumno. En el segundo caso puede organizar un programa de clases de recuperación o de orientación, a fin de posibilitar la eliminación de la *distancia* en los estudios, con relación al resto del alumnado.

19. ALUMNOS BIEN DOTADOS. Los alumnos bien dotados no deben ser relegados al olvido, sofocados u obligados a seguir el compás del grupo, ni tampoco deben ser permanentemente lisonjeados.

Estas actitudes son muy perjudiciales para su formación. Las tres primeras los inhiben y los desinteresan de las actividades escolares, empujándolos a la indisciplina; la cuarta favorece la formación de una imagen propia deformada por la supervaloración de sus dotes, que difícilmente les ayudará a adaptarse a la vida social.

Es preciso, eso sí, otorgarles la debida atención, de modo que se los estimule a

exteriorizar sus aptitudes y capacidades, a través de las tareas diferenciadas adecuadas a sus posibilidades, procurando relacionarlos convenientemente con el resto de la clase para que se realicen y se socialicen sin deformaciones.

20. VERIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE. Se encarece tener mucho cuidado en el uso de los diversos instrumentos de verificación del aprendizaje, para que no se presten a interpretaciones erróneas en lo concerniente al desempeño de los alumnos. Las situaciones de verificación del aprendizaje deben ser múltiples y variadas para que los juicios que se formulen acerca de los alumnos no sean deficientes ni deformados.

Es preciso tener en cuenta que las situaciones para verificar el aprendizaje deben obtener datos referidos a la comprensión, el juicio y la memorización. Se impone, pues, no orientar la verificación del aprendizaje hacia un solo aspecto de los objetivos de la enseñanza, sino hacia todos.

III. Método y técnica

La palabra *método* viene del latín *methodus* que, a su vez, tiene su origen en el griego, en las palabras *meta* (meta = meta) y *hodos* (hodos = camino). Por consiguiente, *método* quiere decir camino para llegar a un lugar determinado.

Didácticamente, método significa camino para alcanzar los objetivos estipulados en un plan de enseñanza, o camino para llegar a un fin predeterminado.

El método corresponde a la manera de conducir el pensamiento y las acciones para alcanzar la meta preestablecida. Corresponde, además, a la disciplina del pensamiento y de las acciones para obtener una mayor eficiencia en lo que se desea realizar, puesto que pensar o actuar sin un orden determinado resulta, casi siempre, una pérdida de tiempo, de esfuerzos, cuando no también de material.

La palabra *técnica* es la sustantivación del adjetivo *técnico*, que tiene su origen en el griego *technic* y en el latín *technicus*, que significa *relativo al arte o conjunto de procesos de un arte o de una fabricación*. Simplificando, *técnica* quiere decir cómo hacer algo.

Así pues, el *método* indica el camino y la *técnica* indica cómo recorrerlo.

También la educación como el proceso educativo, si quieren llegar a buen término en lo que respecta a sus objetivos, tienen que actuar metódicamente, es decir, metodológicamente.

La metodología de la enseñanza no es, pues, nada más que el conjunto de procedimientos didácticos expresados por sus métodos y técnicas de enseñanza y tendientes a llevar a buen término la acción didáctica, lo cual significa alcanzar los objetivos de la enseñanza y, por consiguiente, los de la educación, con un mínimo de esfuerzo y el máximo de rendimiento.

La metodología de la enseñanza debe encararse como un medio y no como un fin y debe haber, por parte del docente, disposición para alterarla siempre que su crítica sobre ella se lo sugiera, y no convertirse en su esclavo, como si fuese algo sagrado, definitivo, inmutable.

La metodología de la enseñanza, de modo general, debe conducir al educando a la autoeducación, a la autonomía, a la emancipación intelectual, es decir,

debe llevarlo a caminar con sus propias piernas y a pensar con su propia cabeza.

La metodología de la enseñanza consta de métodos y técnicas, la diferencia entre los cuales se profundizará más adelante.

IV. Tipos de métodos

Etimológicamente, método quiere decir "camino para llegar a un fin". Representa la manera de conducir el pensamiento o las acciones para alcanzar un fin. Es, asimismo, la disciplina impuesta al pensamiento y a las acciones para obtener mayor eficiencia en lo que se desea realizar.

Puede decirse, pues, que el método es el planeamiento general de la acción de acuerdo con un criterio determinado y teniendo en vista determinadas metas.

Los conceptos de método y de técnica de enseñanza no están, todavía, debidamente esclarecidos; hay, al respecto, fuertes controversias.

Método es más amplio que técnica. La técnica está más adscripta a las formas de presentación inmediata de la materia. Técnica de enseñanza tiene un significado que se refiere a la manera de utilizar los recursos didácticos para la efectivización del aprendizaje en el educando. Método indica aspectos generales de acción no específica; técnica conviene al modo de actuar, objetivamente, para alcanzar una meta.

✓ *Método de enseñanza* es el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos. El método es quien da sentido de unidad a todos los pasos de la enseñanza y del aprendizaje, principalmente en lo que atañe a la *presentación de la materia y a la elaboración de la misma*. Se da el nombre de *método didáctico* al conjunto lógico y unitario de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje.

Técnica de enseñanza es el recurso didáctico al cual se acude para concretar un momento de la lección o parte del método en la realización del aprendizaje. La técnica representa la manera de hacer efectivo un propósito bien definido de la enseñanza.

Para alcanzar sus objetivos, un *método de enseñanza* necesita echar mano de una serie de técnicas. Se puede decir que el método se efectiviza a través de las técnicas.

Debe aclararse que casi todas las *técnicas de enseñanza* pueden asumir el aspecto de un *método* en función de la extensión que se les acuerde. Tal, por ejemplo, el caso del *estudio dirigido*, de la *exposición*, de la *explicación*, del *seminario*, de la *investigación*, etc., que pueden ser aplicados como *métodos* de enseñanza.

Debe tenerse en cuenta, además, que según sea la amplitud de la aplicación, determinado método puede ejercer la función de técnica, pudiéndose decir lo mismo de la técnica con relación al método.

El método, agreguemos, se concretiza a través de las técnicas de enseñanza. Éstas se refieren de una manera más directa a las formas de presentación de la materia, o, mejor, de presentación de los estímulos ante los cuales deben reaccionar los educandos para que se cumpla en ellos el proceso del aprendizaje.

✓ Las técnicas de enseñanza son, en consecuencia, formas de orientación inmediata del aprendizaje.

Los métodos, de un modo general y según la naturaleza de los fines que procuran alcanzar, pueden ser agrupados en tres tipos, a saber: métodos de investigación, métodos de organización y métodos de transmisión.

1. Métodos de investigación

Reciben este nombre los métodos que se destinan a descubrir nuevas verdades, a esclarecer hechos desconocidos o a enriquecer el patrimonio de conocimientos. Estos métodos pueden ser de investigación religiosa, filosófica o científica, de acuerdo con el mundo de valores o de hechos que se pretenda esclarecer. ✓

Son métodos que buscan acrecentar o profundizar nuestros conocimientos. Se destinan a enriquecer el patrimonio cultural con nuevos descubrimientos o explicaciones más precisas de hechos más o menos conocidos.

2. Métodos de organización

Reciben este nombre los métodos que trabajan sobre hechos conocidos y procuran ordenar y disciplinar esfuerzos para que haya eficiencia en lo que se desea realizar. Los *principios* y los *fines* son conocidos. Sólo falta coordinar las acciones para que haya racional aprovechamiento de las energías y de los recursos materiales y humanos. Estos métodos no están destinados a descubrir ni tampoco a transmitir, sino, únicamente, a establecer normas de disciplina para la conducta, a fin de ejecutar mejor una tarea. Repetimos: no están orientados hacia el descubrimiento o hacia la transmisión, sino a la organización para una mejor realización de las tareas.

3. Métodos de transmisión

Se denomina así a los métodos destinados a transmitir conocimientos, actitudes o ideales o, mejor dicho, los organizados para conducir hacia objetivos ya conocidos para quien los transmite y desconocidos para quien los recibe. ✓

Reciben también la denominación de *métodos de enseñanza*, empleados principalmente en la escuela. Son los intermediarios entre el profesor y el alumno en la acción educativa que se ejerce sobre este último.

V. Plan de acción didáctica

La disposición de todos los procedimientos de enseñanza, incluyendo métodos, técnicas, formas de motivación, maneras y momentos de usar recursos audiovisuales, así como las etapas de desarrollo de las tareas, recibe el nombre de *plan de acción didáctica*, también denominado *estrategia instruccional*.

El desarrollo de todas las actividades y la distribución de éstas para el estudio de un tema o unidad requiere, en efecto, un plan: el plan de acción didáctica.

Gran parte del éxito de la enseñanza depende de ese plan, pues las acciones didácticas llevadas a cabo antes o después de ciertos momentos apropiados u óptimos pueden no producir los efectos esperados.

Por lo tanto, es deber del docente reflexionar acerca de la estructura de los pasos de estudio, el material a utilizar, los métodos y técnicas a emplear y en qué momentos hacerlo.

El plan de acción didáctica consta de tres momentos, que son:

- a) el momento del planeamiento, en el que el profesor elige los métodos y técnicas de enseñanza que más se adaptan a los objetivos instruccionales y educacionales en vista;
- b) el momento del escalonamiento secuencial de las tareas, para aplicación de los métodos y técnicas, el uso del posible material de concretización y de otros accesorios de la enseñanza considerados como necesarios;
- c) el momento de la ejecución, en el que toda esa preparación se pone en práctica, a fin de activar y hacer efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje con relación al tema a estudiar y a los objetivos a alcanzar.

VI. Clasificación general de los métodos de enseñanza

Veremos ahora una clasificación general de los métodos de enseñanza, tomando en consideración una serie de aspectos, algunos de los cuales están implícitos en la propia organización de la escuela.

Estos aspectos realzan las posiciones del profesor, del alumno, de la disciplina y de la organización escolar en el proceso educativo. Los aspectos tenidos en cuenta son: en cuanto a la forma de razonamiento, coordinación de la materia, concretización de la enseñanza, sistematización de la materia, actividades del alumno, globalización de los conocimientos, relación del profesor con el alumno, aceptación de lo que es enseñado, trabajo del alumno y abordaje del tema de estudio.

1. Los métodos en cuanto a la forma de razonamiento

1. MÉTODO DEDUCTIVO. Cuando el asunto estudiado procede de lo general a lo particular, el método es deductivo. El profesor presenta conceptos o principios, definiciones o afirmaciones, de las cuales van siendo extraídas conclusiones y consecuencias, o se examinan casos particulares sobre la base de las afirmaciones generales presentadas. La técnica expositiva sigue, generalmente, el camino de la deducción, porque casi siempre es el profesor quien va presentando las conclusiones. Parece, no obstante, que la deducción puede y debe ser usada siempre que deba llegar el alumno a las conclusiones o a criticar aspectos particulares a la luz de principios generales. La enseñanza de la geometría, por ejemplo, puede servir de instrumento para aprender a deducir. El hecho de extraer consecuencias, de prever lo que puede suceder, de ver las vertientes de un principio o de una afirmación, no es otra cosa que hacer uso de la deducción. Así, en la enseñanza, el mal no está en la deducción, sino en el uso que se hace de ella como método.

Lo que otorga validez al razonamiento deductivo son los principios lógicos. Los hechos no llevan a aceptar una conclusión deducida; la confianza que tenemos en los principios lógicos evita la contradicción. El razonamiento deductivo parte de los *objetos ideales*, que son los universales de las premisas.

2. MÉTODO INDUCTIVO. El método es inductivo cuando el asunto estudiado se presenta por medio de casos particulares, sugiriéndose que se descubra el principio general que los rige. Este método se impone a la consideración de los pedagogos debido al desarrollo de las ciencias. La técnica del redescubrimiento se inspira en la inducción. Muchos son los que aseguran que el método inductivo es el más indicado para la enseñanza de las ciencias; es indudable que este método ha sido bien aceptado, y con indiscutibles ventajas, en la enseñanza de todas las disciplinas. Su aceptación estriba en que, en lugar de partir de la conclusión final, se ofrecen al alumno los elementos que originan las generalizaciones y se lo lleva a *inducir*. Con la *participación de los alumnos* es evidente que el método inductivo es activo por excelencia. Esta cualidad se pierde, sin embargo, si al presentar los casos particulares, el profesor, osadamente, convencido de la *incapacidad de los alumnos*, realiza las generalizaciones o inducciones prescindiendo de aquéllos. Es evidente que ciertas disciplinas se prestan más que otras para una enseñanza de tipo inductivo; pero lo que se debe resaltar es que en todas ellas no deben perderse las oportunidades que se presenten para que el alumno induzca.

La inducción, de modo general, se basa en la experiencia, en la observación, en los hechos. Orientada experimentalmente, convence al alumno de la *constancia de los fenómenos* y le posibilita la generalización que lo llevará al concepto de *ley científica*.

3. MÉTODO ANALÓGICO O COMPARATIVO. Cuando los datos particulares que se presentan permiten establecer comparaciones que llevan a una conclusión por semejanza, hemos procedido por analogía, esto es, estamos dentro del terreno del *método analógico o comparativo*. El pensamiento va de lo particular a lo particular. Este método, convenientemente estudiado, puede conducir al alumno a analogías entre el reino vegetal y también animal con relación a la vida humana. Muchos comportamientos y actitudes pueden ser sugeridos por analogía. La educación sexual, por ejemplo, puede beneficiarse bastante si se utiliza este método. El ejemplo y la vida de los grandes hombres pueden inculcar actitudes e ideales de vida mediante la analogía.

2. Los métodos en cuanto a la coordinación de la materia

1. MÉTODO LÓGICO. Cuando los datos o los hechos son presentados en orden de antecedente y consecuente, obedeciendo a una estructuración de hechos que va desde lo menos a lo más complejo o desde el origen a la actualidad, el método se denomina *lógico*. Pero la principal ordenación es de causa y efecto, en secuencia inductiva o deductiva. El método lógico procura estructurar los elementos de la clase según las formas de razonar del adulto. Su aplicación es amplia en el segundo ciclo de enseñanza y también en las universidades. La estructuración lógica de las clases, sin embargo, no siempre interesa al adolescente de los primeros años del gimnasio y mucho menos a los alumnos de las escuelas primarias. En esos primeros años lo más recomendable es partir de la experiencia, de *la vivencia*, en vez de hacerlo a partir de premisas o de antecedentes lógicos.

2. MÉTODO PSICOLÓGICO. Cuando la presentación de los elementos no sigue tanto un orden lógico como un orden más cercano a los intereses, necesidades y experiencias del educando, el método es llamado *psicológico*. Se ciñe más a la motivación del momento que a un esquema rígido previamente establecido. Responde en mayor grado a la edad evolutiva del educando que a las determinaciones de la lógica del adulto. Sigue con preferencia el camino de lo concreto a lo abstracto, de lo próximo a lo remoto, sin detenerse en las relaciones de antecedente y consecuente al presentar los hechos. La presentación de una clase o de un determinado asunto debe comenzar por el método psicológico, por los nexos afectivos y de intereses que puedan tener con el alumno.

Todo indica que es más natural presentar los temas de estudio a partir de lo psicológico hasta alcanzar lo lógico, y que esto es válido para todas las edades. Es obvio que cuanto menor es la edad o la madurez psicológica, tanto mayor es la demora en los dominios del campo psicológico.

"Ir de lo psicológico a lo lógico es seguir la marcha natural, continua y progresiva, de modo que no haya hiatos entre la vida real y la materia de enseñanza. A partir de los conocimientos que el alumno posee tenemos que llegar a una experiencia sistematizada y mejor definida."¹

3. Los métodos en cuanto a la concretización de la enseñanza

✓ 1. MÉTODO SIMBÓLICO O VERBALÍSTICO. Si todos los trabajos de la clase son ejecutados a través de la palabra, estamos en el área del *método simbólico o verbalístico*. El lenguaje oral y el lenguaje escrito adquieren importancia decisiva, pues son los únicos medios de realización de la clase. Un exclusivo procedimiento verbalístico no es recomendable, porque termina por cansar y luego desinteresar a los alumnos debido al esfuerzo que comporta tratar de reproducir con la imaginación lo que el profesor va diciendo. Este método se presta a las mil maravillas para la técnica expositiva. Desgraciadamente, este método predomina en nuestra escuela secundaria; llégaselo a emplear incluso para realizar experiencias en sustitución de los laboratorios.

Sería injusto querer ver tan sólo las desventajas del método verbalístico. Usado con moderación y en momentos oportunos, puede llegar a ser de gran valía para la disciplina y organización de los trabajos escolares, llegando hasta a constituir, en determinadas circunstancias, una gran economía de tiempo.

¹ Penteado Júnior, Onofre de Arruda, *Didática Geral*. San Pablo, 1958, pág. 129.

2. MÉTODO INTUITIVO. Cuando la clase se lleva a cabo con el constante auxilio de objetivaciones o concretizaciones, teniendo a la vista las cosas tratadas o sus sustitutos inmediatos, el método se denomina *intuitivo*. Lo ideal sería que todas las clases se realizasen a través de la experiencia directa. Como esto, pese a todo, es casi siempre difícil y hasta imposible, el profesor debe echar mano, en ciertas circunstancias y en la medida de lo posible, de recursos que aproximen la clase a la realidad.

Veamos cuáles son los elementos intuitivos que pueden ser utilizados: contacto directo con la cosa estudiada, experiencias, trabajos en oficinas, material didáctico, visitas y excursiones, recursos audiovisuales –carteles, modelos, esquemas, cuadros, proyecciones, fijas o móviles–, confección de álbumes, etc.

El método intuitivo se debe prácticamente a Comenio, cuando dice que es necesario “abrir el libro del mundo” para que el niño aprenda. Pero el impulso definitivo de la intuición como método pedagógico se debe a Pestalozzi, quien puso en evidencia el valor de la impresión sensoria en el acto del aprendizaje. Son célebres sus *Lecciones de cosas*.

La intuición es, asimismo, un método de la filosofía, pero, en este caso, enfocada con un sentido diferente, cual es el de alcanzar la verdad en forma directa, sin la ayuda de elementos discursivos. Pero, en el fondo, tanto en filosofía como en pedagogía, se trata de la misma cuestión: tener la visión de la cosa, directamente, sin el auxilio de intermediarios.

4. Los métodos en cuanto a la sistematización de la materia

1. MÉTODOS DE SISTEMATIZACIÓN:

1º *Rígida*: cuando el esquema de la clase no permite flexibilidad alguna a través de sus ítems lógicamente ensamblados, que no dan oportunidad de espontaneidad alguna al desarrollo del tema de la clase. Esta rigidez, además, es consecuencia de los programas que, en este caso, son elaborados en forma de *índice de libro*, y la determinación es *dar todo lo que está incluido en dicho índice*, punto por punto.

2º *Semirígida*: cuando el esquema de la lección permite cierta flexibilidad para una mejor adaptación a las condiciones reales de la clase y del medio social al que la escuela sirve. Esta semirrigidez permite, así, el desarrollo del programa de acuerdo con un conjunto de circunstancias y, a la vez, la inclusión de cuestiones ponderables en el momento de la clase. Los *programas mínimos* se ajustan a esta forma de realización.

2. MÉTODO OCASIONAL. Se denomina método ocasional al que aprovecha la motivación del momento, como así también los acontecimientos importantes del medio. Las sugerencias de los alumnos y las ocurrencias del momento presente son las que orientan los temas de las clases. Este método didáctico, por su fuerte matiz psicológico, es más recomendable para la escuela primaria, donde las exigencias de continuidad no son tantas y, por eso mismo, los docentes están en condiciones de *abordar todos los asuntos*. Esto se torna más difícil en la escuela media o en la superior, donde los temas de clase deben someterse a una adecuada preparación previa. No obstante, cabe destacar que el método ocasional no debe ser desdeñado en la enseñanza de cualquier disciplina y en cualquier nivel de enseñanza. Es preferible, muchas veces, abordar un asunto no programado, traído a colación por los alumnos, a insistir en el desarrollo del tema planeado. En la escuela media o superior el método ocasional no debe ser

utilizado continuamente, pues contribuiría a restar unidad y profundidad a la enseñanza.

Estos tres ítems, en verdad, se refieren más a cuestiones de planeamiento didáctico que al método propiamente dicho. Con todo, la cuestión acerca de cómo debe ser dada la materia no deja de estar relacionada con el problema del método.

5. Los métodos en cuanto a las actividades de los alumnos

1. MÉTODO PASIVO. Se lo denomina de ese modo cuando se acentúa la actividad del profesor, permaneciendo los alumnos en actitud pasiva y *recibiendo* los conocimientos y el saber suministrado por aquél, a través de:

- 1° Dictados.
- 2° Lecciones marcadas en el libro de texto, que son después reproducidas de memoria.
- 3° Preguntas y respuestas, con obligación de aprenderlas de memoria.
- 4° Exposición dogmática.

Estos procedimientos didácticos, prácticamente condenados por todas las corrientes pedagógicas, imperan todavía en muchas escuelas. Lo peor es que este método inutiliza a una buena parte de los estudiantes para estudios futuros que requieren reflexión e iniciativa. Así, el alumno encontrará dificultades en el estudio si no hay en el contexto "el punto para memorizar". Ciertos profesores dan su clase hablando tan despacio que son una invitación para tomar apuntes, palabra por palabra, las cuales son después reproducidas en las pruebas de verificación del aprendizaje.

2. MÉTODO ACTIVO. Cuando se tiene en cuenta el desarrollo de la clase contando con la participación del alumno, el método es *activo*. En este caso, el método se convierte en mero recurso de activación e incentivo del educando para que sea él quien actúe, física o mentalmente, de suerte que realice un auténtico aprendizaje. Así, el método activo se desenvuelve sobre la base de la realización de la clase por parte del alumno, convirtiéndose el profesor en un orientador, un guía, un incentivador y no en un *transmisor* de saber, un enseñante.

Todas y cada una de las técnicas de enseñanza pueden ser activas; ello depende de la manera cómo la utiliza el profesor. La cuestión consiste en saber cómo aplicar la técnica, lo que depende en mayor grado de la actitud didáctico-pedagógica del docente. No obstante, hay técnicas que favorecen más la actividad del educando como, por ejemplo, las siguientes:

- 1° Interrogatorio.
- 2° Argumentación.
- 3° Redescubrimiento.
- 4° Trabajos en grupo.
- 5° Estudio dirigido.
- 6° Debates y discusiones.
- 7° Técnica de problemas.
- 8° Técnica de proyectos, etc.

6. Los métodos en cuanto a la globalización de los conocimientos

1. MÉTODO DE GLOBALIZACIÓN. Se considera que el método es de *globalización* cuando, a través de un *centro de interés*, las clases se desarrollan abarcando un grupo de disciplinas ensambladas de acuerdo con las necesidades naturales que surgen en el transcurso de las actividades. Lo principal, en este caso, no son las disciplinas aisladas, sino el asunto que está siendo estudiado. Ellas no intervienen, a no ser para esclarecer, ayudar y, si es posible, sin denominación alguna, a fin de que los conocimientos tengan significación como *realidad* y no como un mero *título*. El método globalizado tiene más aplicación en la escuela primaria; empero, se hace cada vez más necesario en la escuela media, si bien de una manera *mitigada*. Es dable aquí, sin embargo, una articulación entre las diversas disciplinas de iniciación, que sean afines; y después, con mayor experiencia de los profesores, se podría intentar la interrelación de todas ellas sobre la base de planeamientos conjuntos. De este modo no sólo habría coordinación entre las diversas disciplinas, sino que se auxiliarían mutuamente en la comprensión y solución de sus dificultades comunes. La *globalización mitigada* se impone en los primeros años del gimnasio, además, para atenuar la cantidad de disciplinas que, de un momento a otro, pasan a gravitar sobre el educando. Los profesores *polivalentes*, ya mencionados, podrían prestar excelente ayuda en este aspecto.

2. MÉTODO NO GLOBALIZADO O DE ESPECIALIZACIÓN. El método es de *especialización* o *no globalizado* cuando las asignaturas y, asimismo, parte de ellas, son tratadas de modo aislado, sin articulación entre sí, pasando a ser, cada una de ellas, un *verdadero* curso, por la autonomía e independencia que alcanza en la dirección de sus actividades. Los profesores de algunas disciplinas, entonces, acentúan con voz tonante que: "¡Yo no tengo nada que ver con eso. Yo soy profesor de Ciencias Naturales!" Éste es, generalmente, el temperamento adoptado en nuestras escuelas de enseñanza media, no solamente por tradición, sino también por imperio de la legislación que rige dicho nivel de enseñanza. Pero, siempre que fuese posible, el profesor debería relacionar su disciplina con las demás y ejemplificar con la interdependencia de las mismas. Las cátedras afines, como Latín e Idioma Nacional, Geografía e Historia, Matemática y Dibujo, Ciencias Naturales y Educación Física, podrían articularse desde ya, pues nada impide que eso ocurra y con ventajas indiscutibles para la enseñanza.

Todas las materias, entre tanto, deberían articularse con las siguientes cátedras:

- 1° *Artes industriales*, para la confección de material didáctico con la ayuda de los propios alumnos.
- 2° *Dibujo*, para la confección de material didáctico, como gráficas, cuadros, carteles y paneles, con los cuales ilustrar las clases y ayudar en las fiestas y campañas encaradas por la escuela.

3. MÉTODO DE CONCENTRACIÓN. Este método asume una posición intermedia entre el globalizado y el especializado o por asignatura. Recibe también el nombre de *método por época* (o *enseñanza epocal*), del alemán *epochalunterricht*.^{*} Consiste en convertir, por un período, una asignatura en materia principal, funcionando las otras como auxiliares. De este modo podrá dedicarse una semana o una quincena a la matemática, a la historia o a la geografía.

^{*} Véase al respecto, Stöcker, Karl, *Principios de Didáctica Moderna*, Buenos Aires, Kapelusz, pág. 225.

Otra modalidad de método concentrado consiste en pasar un período estudiando solamente una disciplina, a fin de lograr una mayor concentración de esfuerzos, benéfica para el aprendizaje, y también permitir un mejor aprovechamiento de los profesores especializados, ya que podrían actuar en diversos establecimientos de enseñanza. Se trata, como se ve, de una modalidad metodológica más aplicable en la instrucción superior.

7. Los métodos en cuanto a la relación entre el profesor y el alumno

1. MÉTODO INDIVIDUAL. Es el destinado a la educación de un solo alumno. Un profesor para cada alumno. Este método, como podrá advertirse, no se presta para la educación del pueblo, sino más bien para la educación de carácter excepcional. Cuando se refiere a la posición social o económica, recibe el nombre de "educación del príncipe", proceso hoy superado pero que lamentablemente todavía tiene vigencia en ciertas clases sociales imbuidas de quiméricas pretensiones de superioridad. Es un proceso antidemocrático, antieconómico y, además, perjudicial para la formación del educando.

Su uso, empero, es recomendable en los casos de recuperación de alumnos que, por cualquier motivo, se hayan atrasado en sus estudios. También es utilizado en casos de alumnos excepcionales, que requieren tratamiento individualizado. Es de hacer notar que el alumno, cuanto menos favorecido es intelectualmente, tanto más precisa de una asistencia individualizada.

La enseñanza en grupos, además, no puede perder su aspecto de individualización. A pesar de ser la clase para un conjunto de alumnos, el profesor tiene la obligación de no descuidar al alumno como ser individual, brindándole también asistencia pedagógica individualizada. Para finalizar, es bueno recordar que el método individual, en el sentido de "educación del príncipe", es perjudicial para la educación social del educando.

2. MÉTODO INDIVIDUALIZADO. El método individualizado ha asumido, sin embargo, en estos últimos años, un papel muy importante en la educación, pues es la modalidad de enseñanza que tiende a permitir que cada alumno estudie de acuerdo con sus posibilidades personales, destacándose entre ellas el ritmo de trabajo de cada uno. Se concede, por lo tanto, para el estudio de un tema, un tiempo diferente a cada alumno, en función de su ritmo de estudio o de trabajo.

3. MÉTODO RECÍPROCO. Se llama así al método en virtud del cual el profesor encamina a sus alumnos para que enseñen a sus condiscípulos. Este método, también llamado *lancasteriano*, es debido a Lancaster, quien, impresionado por el número de alumnos y frente a la escasez de profesores, se ingenió para hacer de sus mejores alumnos *monitores* que repitiesen a grupos de compañeros lo que fuesen aprendiendo. Los inconvenientes de este método son fáciles de advertir, toda vez que lo principal es la falta de preparación y la inmadurez de los monitores.

4. MÉTODO COLECTIVO. El método es *colectivo* cuando tenemos un profesor para muchos alumnos. Es recomendable que estos "muchos alumnos" no sobrepasen los treinta o treinta y cinco. Lo ideal serían clases de veinte o veinticinco alumnos, lo que permitiría un trabajo colectivo e individualizado. Entre nosotros, resulta prácticamente imposible establecer grupos-límite tan pequeños, debido a la gran población estudiantil y al reducido número de escuelas.

Este método no solamente es más económico sino, también, más democrático.

En la enseñanza colectiva, no obstante, debe tenerse presente al alumno como ser individual. Él necesita ser atendido en sus peculiaridades también en el conjunto de la clase. El buen profesor debe dispensar el máximo de atención a las diferencias individuales de sus alumnos. De ahí que pueda decirse que el buen profesor proporciona a sus alumnos enseñanza colectiva e individualizada.

Cabe destacar que la enseñanza colectiva se torna más eficiente a medida que se va individualizando.

8. Los métodos en cuanto al trabajo del alumno

1. MÉTODO DE TRABAJO INDIVIDUAL. Se lo denomina de este modo cuando, procurando conciliar principalmente las diferencias individuales, el trabajo escolar es adecuado al alumno por medio de tareas diferenciadas, estudio dirigido o contratos de estudio, quedando el profesor con mayor libertad para orientarlo en sus dificultades.

La ventaja de este método consiste en que se pueden explorar al máximo las posibilidades de cada educando. Ofrece, también, la desventaja de no favorecer el espíritu de grupo y de no preparar para los trabajos en equipo, forma de actividad cada vez más reclamada por la sociedad moderna.

Ningún sistema de enseñanza debe olvidar el trabajo individualizado. Es menester, por eso, establecer tareas o determinar trabajos a los cuales el alumno deba dedicarse solo, a fin de aprender a *concentrarse* y a resolver por sí, en la medida de lo posible, sus propias dificultades.

2. MÉTODO DE TRABAJO COLECTIVO. Es el que se apoya, principalmente, sobre la enseñanza en grupo. Un plan de estudio es repartido entre los componentes del grupo, contribuyendo cada uno con una parcela de responsabilidad del todo. De la reunión de esfuerzos de los alumnos y de la colaboración entre ellos resulta el trabajo total.

Este método requiere una disposición diferente del mobiliario escolar y adecuada preparación del profesor. Es un excelente instrumento de socialización del educando, ya que desarrolla el espíritu de grupo y prepara para futuros trabajos de cooperación en la oficina, el escritorio, el laboratorio, etc.

Con todo, presenta el inconveniente de no posibilitar el desenvolvimiento de peculiaridades estrictamente personales, necesarias para la plena formación de la personalidad. Recomiéndase, por eso, que el método de trabajo colectivo por excelencia no deje de propiciar oportunidades de trabajo individual, teniendo en cuenta la mejor formación del educando.

El método de trabajo colectivo puede ser también llamado *enseñanza socializada*.

3. MÉTODO MIXTO DE TRABAJO. El método de trabajo es *mixto* cuando planea, en su desarrollo, actividades socializadas e individuales. Es, a nuestro entender, el más aconsejable, pues da oportunidad para una acción socializadora y, al mismo tiempo, a otra de tipo individualizador. Por eso, en nuestras escuelas debería haber oportunidad de llevar a cabo trabajos individuales y socializados, tanto dentro como fuera de la clase. El estudio dirigido puede ser realizado con criterio individual, mientras que otras tareas de investigación pueden llevarse a cabo por medio de grupos de estudio.

9. Los métodos en cuanto a la aceptación de lo enseñado

1. MÉTODO DOGMÁTICO. Se llama *dogmático* al método que impone al alumno observar sin discusión lo que el profesor enseña, en la suposición de que *eso es la verdad*, y solamente le cabe absorberla toda vez que la misma está siéndole ofrecida por el docente.

En *Pedagogía de la Matemática*, dice Fouché acerca de este método: "Hay que aprender antes de comprender, a costa de ejemplos, de problemas-tipo y resúmenes; todo adquiere el carácter de verdad revelada". Esto ocurre en la enseñanza de la matemática o de cualquier otra disciplina. La mejor forma de concretización se lleva a cabo a través de la exposición tradicional, también llamada *exposición dogmática* en la cual no existe preocupación por la *búsqueda de la verdad*, ni tampoco por el razonamiento y la reflexión; la única meta es la transmisión del saber.

Corresponde aclarar, sin embargo, que todas las disciplinas pueden presentar partes que implican la exigencia de exposición dogmática, debido a la casi imposibilidad de que sus fundamentos teóricos sean desarrollados o alcanzados por los alumnos. En matemática, por ejemplo, cuando se enseña la extracción de la raíz cuadrada, la justificación teórica estará por encima de las posibilidades de los alumnos de la escuela primaria o del gimnasio.

2. MÉTODO HEURÍSTICO (del griego *heurisko* = yo encuentro). Consiste en que el profesor incite al alumno a *comprender* antes que *fixar*, implicando justificaciones o fundamentaciones lógicas y teóricas que pueden ser presentadas por el profesor e investigadas por el alumno, a quien se le acuerda el derecho de discordar o de *exigir* los fundamentos indispensables para que el asunto sea aceptado como *verdadero*. Dice Fouché, en la obra citada, con respecto al método heurístico: "Se debe comprender antes que aprender; todo adquiere el aspecto de un descubrimiento".

10. Los métodos en cuanto al abordaje del tema de estudio

1. MÉTODO ANALÍTICO. Este método implica el *análisis* (del griego *analysis*, que significa *descomposición*), esto es, la separación de un todo en sus partes o en sus elementos constitutivos. Los fenómenos de cualquier índole se presentan como una totalidad, impresionan como un todo. Para su mejor comprensión, es preciso descomponerlos en sus elementos. El método analítico se apoya en la concepción de que, para comprender un fenómeno, es necesario conocerlo en las partes que lo constituyen. Así, en la alfabetización, el método analítico parte de la frase para llegar al conocimiento de las letras, pasando por las palabras y las sílabas. Cuando se llega al dominio de las letras que forman las palabras, a partir de las frases o de las palabras, una persona estará alfabetizada. Es, pues, "el método que separa las partes del todo, sin destruirlo, para conocerlo mejor".

2. MÉTODO SINTÉTICO. Implica la *síntesis* (del griego *synthesis*, que significa *reunión*), esto es, unión de elementos para formar un todo. Los fenómenos no son estudiados a partir de cómo se presentan, sino a partir de sus elementos constitutivos, en marcha progresiva hasta llegar al todo, al fenómeno. Para comprender mejor un objeto o un fenómeno cualquiera, es preciso realizar un trabajo de asociación de las partes hasta llegar al objeto o fenómeno. Así, en la alfabetización, se parte de las letras. La reunión de

éstas va a formar sílabas que, reunidas a su vez, formarán las palabras. Por último, la reunión de las palabras va a constituir las frases.

Hay situaciones, en verdad, en que el análisis es de gran utilidad, así como lo es la síntesis en otras ocasiones. El docente debe saber cuál es el momento más oportuno para emplear el método analítico o el método sintético, para facilitar el aprendizaje del educando.

VII. Sugerencias de acción metodológica

Si la educación tiene como finalidad llevar al individuo a actuar en la realidad para enfrentar situaciones nuevas, actuando de manera consciente, eficiente y responsable, es obvio que el individuo tiene que aprender a actuar. Debe aprender eso y a ejercitarse en sus formas de actuación dentro de la realidad, a fin de desenvolver su *disposición* y sus *posibilidades de acción*.

La *disposición* y las *posibilidades de acción* inherentes a la criatura humana requieren ser ejercitadas a través de un *aprendizaje activo*, en el cual el educando sea convocado a elaborar su propio conocimiento y a estructurar su conducta, sin recibir pasivamente datos, informes, técnicas y valores totalmente estructurados y con la sola obligación de memorizarlos y de repetirlos cuando se le solicite.

La enseñanza activa debe tener como objetivo el de *orientar la experiencia* del educando a fin de llevarlo a aprender por sí, lo que le permitirá *desenvolver todas las posibilidades, promover la realización plena de su personalidad y descubrir todas sus virtualidades*.

El alumno, a través de la enseñanza activa, gana confianza en sí mismo y aprovecha de manera más eficiente su capacidad de aprendizaje.

El punto de vista más importante de la enseñanza activa quizá sea habituar al alumno al *esfuerzo de la búsqueda, de la investigación, de la elaboración y de la reflexión*.

Habituarlo, en fin, al *esfuerzo consciente* para aprender. El esfuerzo para aprender por sí, mediante la investigación y la reflexión, es mucho más ventajoso que el memorizar.

A nuestro entender, la manera activa de aprender predispone, también, al educando para el *trabajo*. En la enseñanza activa, *aprender es trabajar*.

La enseñanza activa debe acentuar, pues, las posibilidades de acción física y mental que posee todo ser humano, a fin de fortalecerlas y desenvolverlas a través de los siguientes procedimientos, entre muchos otros:

1. Observación de los fenómenos desconocidos y también conocidos para descubrir en ellos algo singular o desconocido.
2. Compilar datos para comprobar una realidad, formular problemas o hipótesis o también realizar comparaciones, recopilaciones, exclusiones o caracterizaciones.
3. Comprobación de hechos o principios ya enunciados.
4. Realización de experiencias y compilación de datos para llegar al enunciado de principios o leyes o, también, para caracterizar hechos.

5. Investigaciones relacionadas con dificultades o indagaciones surgidas, a fin de resolverlas, explicarlas o esclarecerlas.
6. Búsquedas de nuevas soluciones para antiguas cuestiones o de soluciones para otras nuevas, sin olvidar el desarrollo de la creatividad.
7. Criticar aparatos u objetos propendiendo con ello a lograr una mayor practicidad, eficiencia, economía o estética.
8. A partir de premisas dadas, llevar a elaborar deducciones.
9. Formular inducciones partiendo de datos particulares presentados o recogidos por el propio educando.
10. Orientar al descubrimiento de analogías entre fenómenos diferentes.
11. Propiciar actividades que exijan que el alumno haga un planeamiento total e individual, que las pueda llevar a cabo; procurar que los temas de dichas actividades sean también indicados por el propio alumno.
12. Propiciar actividades de la misma naturaleza, pero que exijan el trabajo grupal.
13. Propiciar actividades que conduzcan a discusiones, acentuando la cooperación intelectual de los educandos entre sí y de éstos con el profesor.
14. Estimular, siempre que resulte oportuno, el diálogo entre alumnos o entre docente y educando. No olvidar, empero, que el diálogo realmente educativo es aquél en que las partes se disponen a ensayar una "caminata" intelectual, en busca de la verdad, sin las sutilezas de las segundas intenciones, sin imposiciones o mistificaciones.
15. Auspiciar oportunidades para desarrollar debates en los que los educandos puedan demostrar *lógicamente* la superioridad de una tesis sobre otra.
16. Propiciar trabajos que conduzcan al alumno a optar, elegir o decidirse. Con esto se intenta desarrollar la iniciativa personal, liberarse de tutelas, asumir responsabilidades y ganar la confianza en sí mismo.
17. Orientar para establecer relaciones –siempre que sea posible– entre los temas en estudio y las realidades de la vida social.
18. Propiciar trabajos libres en los cuales el educando, individualmente o en grupo, pueda desarrollar planes de trabajo de su exclusiva iniciativa, propendiendo a los mismos objetivos del ítem 16 y además hacia la creatividad.
19. Iniciar cualquier tipo de estudio, siempre que sea posible, en contacto con la realidad como fórmula de auténtica motivación.
20. En todas las circunstancias que tengan cabida, llevar al alumno a que capte su responsabilidad con relación a sus semejantes, en el sentido de aumentar el respeto por ellos y simultáneamente el deseo de cooperación con los mismos.

VIII. Métodos de enseñanza individualizada y de enseñanza socializada

Los métodos de enseñanza más en boga, actualmente, pueden clasificarse en dos grupos: los de enseñanza individualizada y los de enseñanza socializada. Los primeros atienden a las posibilidades individuales; los segundos, a la integración social del educando.

1. Métodos de enseñanza individualizada

Éstos tienen por máximo objetivo ofrecer oportunidades de un desenvolvimiento individual más eficiente, teniendo en vista llevar a cada educando a un completo desarrollo de sus posibilidades personales. Aspiran, así, a contemplar las diferencias individuales.

La enseñanza individualizada ofrece las siguientes ventajas:

1. La materia puede ser mejor subdividida, para su enseñanza, en tres grados de dificultades: inferior, media y superior.
2. Pueden establecerse trabajos suplementarios de recuperación para los alumnos que se atrasan.
3. El programa puede ser enriquecido para favorecer a los alumnos que van venciendo las dificultades de sus estudios.
4. La motivación se torna más efectiva porque cada alumno advierte que los objetivos de la enseñanza están, efectivamente, a su alcance.
5. El esfuerzo exigido es el adecuado a la capacidad de cada alumno.
6. Valoriza las diferencias individuales.

Si bien los métodos individualizados propician la socialización del alumno, su importancia mayor estriba en hacer que cada uno trabaje según sus posibilidades y peculiaridades.

Los principales métodos de enseñanza individualizada son: *el método de proyectos, el plan Dalton, la técnica Winnetka, la enseñanza por unidades y la enseñanza programada.*

A) Método de proyectos

El *método de proyectos* fue creado por W. H. Kilpatrick en 1918. Lo fundó en el análisis del pensamiento hecho por John Dewey, y su cometido fue el ensayo de una forma más efectiva de enseñar. De los mismos principios que dieron origen al método de proyectos surgió el *método de problemas*, por obra del propio Dewey. En tanto que el método de Kilpatrick se propone actuar concretamente en el campo de la realización efectiva, el de Dewey procura desenvolverse en el campo intelectual.

El método de proyectos es debido, pues, a Kilpatrick, quien adhiere a la línea pragmática de Dewey. Tiene por finalidad llevar al alumno a realizar algo. Es un método esencialmente activo, cuyo propósito es hacer que el alumno realice, actúe. Es, en suma, el método de determinar una tarea y pedirle al alumno que la lleve a cabo.

El método de proyectos intenta imitar la vida, ya que todas las acciones del hombre no son otra cosa que realizaciones de proyectos. El ser humano vive proyectando continuamente. Debe señalarse, empero, una diferencia entre el *proyecto del adulto* y el *proyecto del educando*. El adulto proyecta después de conocer; el educando proyecta para conocer.

El método de proyectos ha tenido más aplicación en la escuela primaria,

pero nada impide que sea aplicado en otros grados de la enseñanza. Representa, pedagógicamente, un paso al frente con relación al de problemas. La solución teórica de un problema no es tan rica como la *solución por la realización*. La realización implica una riqueza extraordinaria de experiencia que en modo alguno consigue proporcionar la simple solución teórica.

Un proyecto puede tener carácter general, globalizador, cuando abarca el conjunto de todas las disciplinas para su ejecución; y puede ser de carácter restringido cuando sólo abarca una o dos disciplinas.

El método de proyectos procura desenvolver el espíritu de iniciativa, de responsabilidad, de solidaridad y de libertad.

El proyecto es una cadena organizada de actividades, dominada por un motivo central, cuyo propósito es realizar algo, sea por el placer que se encuentra en la realización o bien por la satisfacción que deparan los resultados que han de alcanzarse.

Podemos encontrar cuatro tipos principales de proyectos:

1. *Proyecto de tipo constructivo*: se propone realizar algo concreto.
2. *Proyecto de tipo estético*: se propone disfrutar del goce de algo como la música, la pintura, etc.
3. *Proyecto de tipo problemático*: se propone resolver un problema en el plano intelectual.
4. *Proyecto de aprendizaje*: se propone adquirir conocimientos o habilidades.

Las etapas del proyecto son:

1. *Descubrimiento de una situación o relación del proyecto*, en la cual el profesor ayuda a "ver" el problema, sugiriendo situaciones a fin de "sensibilizar" a los alumnos para la tarea.

2. *Definición y formulación del proyecto*, en la cual el profesor ayuda a los alumnos a formular el proyecto, a su viabilidad y a establecer sus límites.

3. *Planeamiento y compilación de datos*, en la cual el profesor, por medio de preguntas y dudas aparentes, estimula a los alumnos para que elaboren el plan de trabajo y reflexionen acerca de las dificultades que encontrarán, y también dónde y cómo encontrar elementos para su ejecución.

4. *Ejecución*, en la cual el profesor, discretamente, estimula al alumno para que ponga en ejecución el plan anteriormente elaborado.

5. *Evaluación del proyecto*, en la cual el profesor orienta el espíritu crítico de los alumnos acerca del proyecto en marcha o de sus resultados finales.

En conclusión, el método de proyectos se propone:

- a) que el alumno logre una situación auténtica de experiencia en la que esté verdaderamente interesado;
- b) que las actividades tengan propósitos definidos;
- c) que el pensamiento sea estimulado;
- d) que el alumno *observe* para utilizar los informes e instrumentos;
- e) que los resultados del trabajo sean algo concreto;
- f) que el alumno tenga oportunidad de comprobar sus propias ideas a través de la aplicación de las mismas.

B) *Plan Dalton*

El Plan Dalton se debe a Helen Parkhurst, que lo aplicó en la ciudad de Dalton, Massachusetts, en el año 1920.

Este plan se basa en la *actividad, individualidad y libertad*, y su objetivo principal consiste en desenvolver la *vida intelectual*. Cultiva también la *iniciativa*, toda vez que deja al alumno la oportunidad de escoger los trabajos y los momentos de realizarlos.

Cada disciplina tiene una sala que es un verdadero laboratorio. Las disciplinas están divididas en *asignaciones semanales, mensuales y anuales*, y el alumno hace *contratos semanales*, en las disciplinas en que estuviese interesado, pasando de inmediato a trabajar dentro de su ritmo y posibilidades.

El profesor queda a disposición de los alumnos para cuando éstos lo requieran. A pesar de que el trabajo es individualizado, algunas disciplinas como música, dibujo, economía doméstica y educación física son estudiadas en clases colectivas.

Dos de los principales inconvenientes del Plan Dalton son: acentúa exageradamente la *individualidad*, y su carácter es esencialmente *intelectual*.

Veamos el Plan Dalton en una breve explicación.

El trabajo de cada disciplina a lo largo de un año es dividido en diez tareas mensuales, y éstas son subdivididas en cuatro partes semanales. Las semanales, a su vez, se subdividen en cinco partes, correspondiendo una para cada día. De este modo, la materia tiene, durante el mes, veinte partes, tareas o asignaciones.

El alumno hace contratos mensuales de las disciplinas en las cuales está interesado, pero no puede iniciar el trabajo de un mes sin que antes tenga vencido el contrato del mes anterior. El horario de trabajo y la unidad-materia quedan librados al criterio del alumno.

Otras particularidades del *Plan* son:

1. *Conferencias*: una por la mañana, que el profesor mantiene con los alumnos para organizar los trabajos del día, y otras, si fuese necesario, para grupos de alumnos interesados en el mismo asunto o que tengan las mismas dificultades.

2. *Boletín mural*: en el cual el profesor consigna otras instrucciones destinadas a los alumnos, además de las tratadas en la conferencia matinal.

3. *Hoja de tareas*: es el documento esencial del Plan. Contiene explicitaciones sobre unidades-trabajo, ejercicios e indicaciones de fuentes de consulta.

C) *Técnica Winnetka*

La *técnica Winnetka*, debida a Carleton W. Washburne, fue aplicada por primera vez en las escuelas de Winnetka, suburbio de Chicago. Se trata de una técnica que procura conjugar las ventajas del trabajo individualizado con las del trabajo colectivo, sin perder de vista, empero, las diferencias individuales.

La doctrina del método se basa en algunos principios esenciales, acentuando el respeto a la personalidad del educando.

1. La enseñanza debe suministrar un núcleo de conocimientos y de habilidades que deben estar al alcance del alumno.
2. Todo alumno tiene derecho a vivir su vida, plena y felizmente.
3. Es fundamental, para la felicidad del educando, la formación de personalidad y la educación social; que él pueda desarrollar su imaginación, expresar su originalidad y dar oportunidades de ejercicio a las actividades creadoras.
4. La escuela debe desenvolver en el educando los sentimientos, los hábitos y actitudes que resulten de la colaboración y de la interdependencia de la vida social.
5. La escuela debe desenvolver en el educando la alegría de vivir, el espíritu de solidaridad y el interés por el bienestar común.

El programa de actividades de la técnica Winnetka está dividido en dos partes:

1° Comprende nociones *comunes y esenciales*, como historia, geografía, matemáticas, idioma nacional, etc.

2° Comprende actividades *colectivas y de creación*, como dibujo, música, oportunidades de discusiones, debates, etc.

Las nociones *comunes y esenciales* son desarrolladas de este modo:

1. Subdivisión del programa de las diversas disciplinas en pequeñas *unidades de trabajo*, que deben ser estudiadas individualmente.
2. *Tests de diagnóstico y de verificación* del aprendizaje; los primeros, para saber las posibilidades del educando, y los segundos, para acompañar el proceso de aprendizaje del mismo.
3. Material de autoinstrucción y autocorrección, que permite al educando trabajar solo e ir verificando el rendimiento de su trabajo.
4. Control general de los trabajos de los alumnos.

Todas esas medidas permiten al alumno estudiar solo y controlarse a sí mismo. Al finalizar la unidad, el alumno es sometido a un test de control y, de acuerdo con los resultados, continuará adelantando en los estudios o hará estudios suplementarios para vencer las deficiencias comprobadas.

Las actividades *colectivas y de creación* son de gran importancia para la plena formación de la personalidad, por lo que los alumnos son agrupados por edad mental para la práctica de las mismas.

D) *Enseñanza por unidades*

La *enseñanza por unidades*, llamada también "Plan Morrison" o, además, "Plan de las unidades didácticas", es debida a Henry C. Morrison.

Este método guarda estrecha relación con los *pasos formales* de Herbart, que eran de cuño fuertemente intelectual. Los pasos formales de Herbart eran:

- 1er. paso: preparación;
- 2º paso: presentación;
- 3er. paso: comparación;
- 4º paso: recapitulación o generalización;
- 5º paso: aplicación.

Veamos, a título de curiosidad, cómo presenta *Felkin* la planificación de los 5 pasos, en *Introduction to Herbart's Education*:²

"Objetivo: nosotros vamos a estudiar hoy la colmena.

PASO 1. 'Preparación'. Antes de examinarla mejor, dígame lo que sabe acerca de ella.

PASO 2. 'Presentación' del tema nuevo:

- 1º Las especies de abejas; reina, obrera, zángano; su estructura.
- 2º La comunidad de las abejas y su vida social.
- 3º Significación religiosa de las abejas en diferentes naciones.
- 4º Países donde es mayor la producción de miel.

PASO 3. 'Comparación' o formación de conceptos:

- 1º Comparación de la abeja obrera con la reina y el zángano.
- 2º Diferencia entre el ala de la abeja y la del escarabajo (fue dada en una clase anterior referida al escarabajo).
- 3º Comparación entre ambos insectos en lo que atañe a la estructura de la boca y modo de alimentación.
- 4º Comparación de su modo de desarrollarse.

PASO 4. 'Recapitulación' o 'generalización': resumen de los conceptos adquiridos:

- 1º Sumario oral de las principales características de la abeja.
- 2º El alumno escribe un resumen en su cuaderno.

PASO 5. 'Aplicación' de conceptos. Respuestas orales o escritas a preguntas sistemáticamente formuladas, por ejemplo:

- 1º ¿Qué órganos posee la abeja para alimentarse y para defenderse?
- 2º ¿Con qué órganos produce a) miel y b) cera?
- 3º ¿Qué países de Europa a) producían en los tiempos antiguos y, b) actualmente son los mayores productores de miel y cera?
- 4º ¿Qué quiere decir 'él es tan trabajador como una abeja'?
- 5º Dibuje, como si fuese visto a través del microscopio: a) un ojo; b) una pata; y c) el aguijón de la abeja."

Como hemos dicho, las fases del plan de unidad de *Morrison*, guardan mucha similitud con los pasos formales herbartianos; veámoslas:

1. FASE DE LA EXPLORACIÓN. El profesor efectúa un sondeo acerca de los conocimientos del alumno respecto del asunto a estudiar. En esta comprobación pueden ser utilizados interrogatorios o tests de indagación. De este modo, el profesor procura informarse sobre lo que saben sus alumnos acerca de la unidad y, asimismo, procura despertar el interés de la clase hacia el asunto a estudiar, buscando, como dice *Morrison*, "una genuina motivación".

2. FASE DE PRESENTACIÓN. En posesión de los datos obtenidos en la primera fase, el profesor efectúa una exposición del asunto centrando el tema en lo esencial y adaptándolo a la *realidad de la clase*. Dice *Morrison*: "Ese paso constituye la mayor oportunidad del profesor para llevar a cabo una enseñanza directa y efectiva". Y agrega: "Cuando se completa la presentación, debe tenerse preparada la motivación de la nueva unidad y, empleando un lenguaje comercial, debe haberse *vendido* la clase de modo que los

² Citado por Raymond, T., *Educação moderna*. Rio de Janeiro, Editora Fundo de Cultura, pág. 160.

alumnos mantengan una actitud inteligente para con la nueva unidad, que servirá de punto de partida para las actividades de estudio..." Como final de la presentación, el profesor aplicará pruebas de verificación que versen sobre lo que fue expuesto, a fin de cerciorarse sobre la marcha del aprendizaje, todavía no con criterio estricto de *verificación*, sino como control del mismo. Los alumnos, sabiendo de antemano que serán sometidos a esa prueba, se esforzarán para asimilar al máximo los datos esenciales expuestos en esta fase por el profesor.

3. FASE DE ASIMILACIÓN. El alumno debe aprender a ampliar por sí mismo lo que el profesor presentó. Lo hará a través del estudio dirigido, de la investigación y de la experiencia, según la disciplina de que se trate. Con relación al quehacer del profesor en esa fase, dice Morrison: "El profesor debe ser un persistente y hábil proveedor de nuevos y mejores materiales de investigación, inspector y director de estudios, y permanente estudioso de las dificultades individuales de los alumnos, a fin de orientarlos". Al finalizar dicha fase puede llevarse a cabo una prueba de verificación del aprendizaje, para que el profesor se cerciore si fueron asimilados los elementos fundamentales de la unidad.

4. FASE DE ORGANIZACIÓN. Se lleva a cabo mediante un trabajo de integración y revisión del aprendizaje, que puede ser orientado por el profesor, pero con el máximo de participación del alumno. Puede constituir, por ejemplo, la elaboración de un cuadro sinóptico que abarque toda la unidad, según la materia y el asunto tratados. Es preciso hacer notar que Morrison insiste en que la organización sea hecha prescindiendo de apuntes o de libros y que el resumen sea claro y comprensible. Esa fase debe iniciarse cuando el profesor está convencido de que la asimilación fue satisfactoria. El alumno es llevado a organizar el asunto que fue estudiado, en su totalidad y de una manera clara y comprensible. Dice Morrison al respecto: "La organización no es prueba de verificación del aprendizaje, sino de un modo indirecto y subsidiario. Es, sí, una de las principales oportunidades que se le ofrecen al alumno para ejercitarse en la coherencia intelectual..." De este modo, el alumno es conducido a resumir, en sus líneas maestras y temas principales, la unidad en estudio, a la vez que va asumiendo una nueva actitud frente al asunto enfocado.

5. FASE DE RECITACIÓN. Algunos alumnos hacen la presentación oral de la unidad –o parte de ella– según lo determine el profesor; después de su exposición deben responder a las interrogaciones de los compañeros acerca del asunto expuesto. Ese trabajo no debe ser un mero *repetir o recitar*, toda vez que los expositores pueden manifestar sus críticas y sus puntos de vista personales. Los alumnos que no toman parte en la exposición oral están obligados a hacerlo por escrito. Dice Morrison: "El alumno vuelve sobre sus conocimientos para el discurso y avanza en el desarrollo de la capacidad de asentar un contenido intelectual en un lenguaje que es, acaso, la expresión final de la integridad espiritual".

Morrison prevé tres tiempos para *consolidar* el aprendizaje: estimulación, asimilación y reacción. Las dos primeras fases –exploración y presentación– constituyen para él la *estimulación*; la tercera –asimilación– *asimilación* propiamente dicha; la cuarta y la quinta –organización y recitación–, la reacción.

La *enseñanza por unidades*, de Morrison, puede ser expresada en el siguiente esquema:

1. Pre-test (sondeo para iniciar estudios de una unidad).
2. Enseñanza (presentación y elaboración de la materia).

3. Verificación del aprendizaje.
4. Reorientación del aprendizaje (si es necesario).
5. Nueva verificación y, si los resultados fuesen satisfactorios, pre-test para iniciar el estudio de la nueva unidad.

Morrison establece los siguientes tipos de enseñanza, según su naturaleza, objetivos, procesos de enseñanza y productos del aprendizaje:

1. *Tipo científico*, que se preocupa por la comprensión y la reflexión, como ocurre en la matemática, física, etc.
2. *Tipo de apreciación*, que presta especial atención a los juicios de valor como la historia moral, la estética, etc.
3. *Tipo de artes prácticas*, que se ocupa de la acción sobre elementos concretos, como las artes industriales, el dibujo, la economía doméstica, etc.
4. *Tipo de lenguaje y artes*, que atiende a la expresión por medio de la palabra oral y escrita así como a través de las expresiones musical y dramática.
5. *Tipo de práctica pura* ("*drill subjects*"), que se ocupa de aspectos prácticos de las diversas disciplinas.

E) *Enseñanza programada*

La *enseñanza programada* constituye la más reciente tentativa de individualizar la enseñanza, a fin de permitir que cada alumno trabaje según su propio ritmo y posibilidades. Su sistematización se debe a B. F. Skinner, de la Universidad de Harvard.

Su aplicación es apropiada para los estudios de índole intelectual y sus resultados vienen siendo alentadores: casi un 50% más que los resultados obtenidos por medio de la enseñanza colectiva.

La instrucción programada se puede efectuar con el auxilio de máquinas, apostillas o libros.

Las máquinas usadas pueden ser de dos tipos: las *lineales* y las *reparadoras*.

Las máquinas de tipo "lineal", a una solicitud del alumno, presentan la materia en pequeñas dosis, tan pequeñas que las respuestas a las mismas son, prácticamente, siempre ciertas.

Las máquinas de tipo "separador", más perfeccionadas, permiten la corrección cuando el alumno yerra. En caso de error, la máquina suministra *enseñanza suplementaria*. Una vez comprendida la parte en que hubo error, la máquina prosigue presentando la materia en la *línea principal del estudio*.

Las apostillas o libros presentan la materia en pequeñas porciones y, de inmediato, proponen cuestiones de ejercicio y verificación, con respuestas anexas que el alumno va computando, a medida que va resolviéndolas, controlando, así, en forma continua sus propios estudios.

La *enseñanza programada* permite a cada alumno trabajar dentro de su propio ritmo, a la vez que el profesor puede asistir individualmente a todos sus alumnos si lo considera necesario.

La materia presentada en máquinas, apostillas o libros es estructurada en pequeños ítems, simples y fácilmente asimilables, que están, sin embargo,

unidos lógicamente y dispuestos en orden de dificultad creciente.

El alumno, a medida que estudia, va procediendo a un trabajo de inmediata autocorrección, lo que elimina la posibilidad de aumentar el déficit en el aprendizaje.

En la instrucción programada, la motivación es bien eficiente, ya que es provocada por el propio *éxito* en los estudios.

No cabe duda de que la enseñanza programada es un verdadero *contravene-*no de las clases colectivas, especialmente las de tipo expositivo, confusas, incompletas y –cosa no extraña– también ilógicas.

El presente método atenúa el problema de las clases heterogéneas, de la disparidad en la capacidad de aprender de los alumnos. Ella no se presta para un trabajo de socialización, pero nada impide que sea complementado con prácticas sociales y socializantes, que reúnan a los alumnos en actividades de integración y cooperación.

Es necesario destacar que la instrucción programada comenzó a ser aplicada en los Estados Unidos de América en el curso primario, pasando luego a los cursos medio y superior.

La enseñanza programada permite al alumno trabajar solo. Presenta la materia en secuencias lógicas y bien estructuradas, basándose en pequeñas dosis, en orden de dificultad y complejidad crecientes. Lleva a verificar el aprendizaje luego de cada secuencia, permitiendo la rectificación inmediata en caso de error, y no dando oportunidad de que se engrosen las deficiencias o lagunas de aprendizaje.

El programa de una disciplina, construido con arreglo a la enseñanza programada, debe ser elaborado en su totalidad sobre la base de una secuencia clara, explícita y lógicamente estructurada, con secuencias de introducción de enseñanza, de ejercicios y de cuestiones de verificación del aprendizaje.

Se puede decir, a modo de conclusiones, que la instrucción programada:

- a) es eficiente para el aprendizaje instructivo;
- b) es eficiente para el aprendizaje de las partes fundamentales y básicas de una disciplina;
- c) es eficiente para el aprendizaje de técnicas y realización de experiencias dirigidas;
- d) no se presta para el estudio en profundidad de cuestiones que reclaman reflexión y temas de carácter ideológico, como tampoco es adecuada para un trabajo de educación y de socialización.

Inspirados en la instrucción programada, están comenzando a surgir técnicas de enseñanza basadas en “preguntas y respuestas”, reviviendo así, de una manera actualizada, una de las más antiguas y perniciosas formas de enseñanza.

Principios de la enseñanza programada. Ocho son los principios en que se asienta la enseñanza programada, a saber:

- 1° *Principio de pequeñas dosis.* El alumno aprende mejor cuando el aprendizaje se cumple gradualmente: un poco cada vez.

- 2° *Principio de la respuesta activa.* El alumno aprende mejor si tiene que responder a cuestiones relativas a lo que está estudiando.
- 3° *Principio de evaluación inmediata.* El alumno aprende mejor cuando puede verificar, inmediatamente, la exactitud de su trabajo.
- 4° *Principio de la velocidad propia.* El estudiante aprende mejor cuando puede estudiar según su propio ritmo, lento o rápido, conforme a sus posibilidades y a su voluntad de trabajar.
- 5° *Principio del registro de resultados.* El aprendizaje se hace más eficiente si el estudiante va conociendo sus progresos y sus errores. En cuanto a estos últimos, una vez identificados, él puede efectuar revisiones para eliminarlos.
- 6° *Principio de los indicios o insinuaciones.* Cuanto menos yerra el alumno, mejor; de ahí la conveniencia de ofrecer indicios, sugerencias e insinuaciones que conduzcan a respuestas acertadas.
- 7° *Principio de la redundancia.* El aprendizaje se realiza y se fija mejor cuando el asunto desconocido es asociado con uno conocido o, asimismo, si se dan repeticiones; de ahí la preocupación de asociar lo nuevo a lo viejo y de repetir todo constantemente.
- 8° *Principio del éxito.* El alumno, al advertir que está progresando, esto es, que está obteniendo éxito en sus estudios, se interesa más por los mismos y se siente motivado para proseguir estudiando.

F) Enseñanza personalizada

La enseñanza personalizada, modalidad de enseñanza individualizada, se debe a Fred. S. Keller (de la Universidad de Columbia, Estados Unidos de América) quien defiende la tesis de que cada educando debe desarrollarse y estudiar a su propio ritmo. Dice, además, que todos los educandos pueden alcanzar los mismos objetivos, si se proporciona el tiempo de estudio necesario a cada uno de ellos, porque el ritmo de aprendizaje varía de un educando a otro.

Los objetivos de la enseñanza personalizada son:

1. permitir que cada educando estudie a su propio ritmo;
2. permitir que cada educando organice sus estudios de acuerdo con sus posibilidades personales y de tiempo, así como con su disposición para estudiar;
3. permitir que el educando estudie en el lugar que le sea más conveniente;
4. permitir que los estudios se efectúen individualmente o en grupo, a criterio de los propios educandos;
5. hacer la enseñanza más objetiva;
6. hacer que el educando siga más objetivamente los resultados de sus estudios;
7. hacer que el educando estudie por sí mismo, a fin de que adquiera autoconfianza;
8. hacer la enseñanza más económica y aplicable a un mayor número de personas.

El profesor elabora el programa de su asignatura, sobre la base de unidades bien precisas y que corresponden a objetivos también precisos. Elabora asimismo "guías de estudio" para cada unidad, con el fin de orientar al alumno en su estudio.

El alumno puede elegir la unidad que quiera estudiar, no estando obligado a seguir el orden consignado en el programa. La elección de una unidad para

estudio no será posible sólo en el caso de que el estudio de una de ellas requiera, como requisito previo, el estudio obligatorio de determinada o determinadas unidades anteriores.

El profesor puede dictar una clase cuando ello sea solicitado por un grupo de alumnos, o también cuando, para mejor orientación de los estudios, se haga necesaria una explicación del docente.

Elegida una unidad para su estudio, el alumno entra en posesión de todas las instrucciones necesarias para poder hacerlo, por intermedio de la respectiva "guía de estudio" y estudiará donde juzgue más conveniente, dentro o fuera de la escuela.

Cuando el educando juzgue que ha dominado convenientemente la unidad, requerirá del profesor su evaluación y, entonces, éste o su consejero de estudios lo someterán a una prueba referente a la unidad en cuestión.

Terminada la prueba, se la corregirá inmediatamente y en presencia del alumno, y se harán comentarios respecto de los posibles errores o imprecisiones, lo cual ayudará a la mejor evaluación de la prueba, que será juzgada suficiente o insuficiente.

Si el resultado de la prueba se juzga suficiente, el alumno podrá elegir otra unidad de la misma asignatura para estudiar.

Si el resultado fuese juzgado insuficiente, el alumno volverá a estudiar la unidad en cuestión para ser sometido, más tarde, a otra prueba de evaluación.

2. Métodos de enseñanza socializada

Los métodos de enseñanza socializada tienen por principal objeto –sin descuidar la individualización– la integración social, el desenvolvimiento de la aptitud de trabajo en grupo y del sentimiento comunitario como, asimismo, el desarrollo de una actitud de respeto hacia las demás personas.

Enseñanza socializada no es precisamente enseñanza colectiva, ya que en ésta el trabajo escolar puede ser orientado individualmente. La enseñanza socializada se realiza, principalmente, por grupos o mediante otras formas que agrupen a los alumnos en torno de objetivos comunes y que todos se sientan responsables de la realización de tareas comunes, para lo cual tienen que coordinar esfuerzos, como en el caso de las actividades extraclase.

La enseñanza socializada debe ser entendida como una práctica escolar que procura:

1. Fortalecer el espíritu de grupo.
2. Llevar al educando a que coordine sus esfuerzos con los de los demás compañeros.
3. Socializar al educando, esto es, llevarlo a sentir la necesidad de los objetivos del grupo, que lo conducirá a moderar sus exigencias egoístas.
4. Hacer que el educando aprecie las necesidades colectivas por encima de las caprichosas exigencias individuales.

5. Llevar al alumno a una disciplina del comportamiento que lo conduzca a cooperar en el orden social.

Dice algo más, al respecto, S. Brunnet.³ Para esta autora el trabajo en grupo presenta dos aspectos favorables:

- 1º Agradece a la mayoría de los alumnos, no porque sea *divertido*, sino porque es necesario para el intercambio y la expresión de cada uno.
- 2º Porque permite efectuar tareas que el educando no podría realizar solo.

Únicamente la enseñanza socializada puede atenuar el individualismo que impera en las prácticas de la mayoría de las escuelas y de la propia sociedad. Este individualismo contribuye a exacerbar las tendencias egoístas que concluyen por aniquilar un gran número de alumnos, *infundiéndoles sentimientos de incapacidad o de exagerado valor personal*.

La enseñanza socializada tiene el mérito de conducir al educando a trabajar en grupo, de acuerdo con sus posibilidades y preferencias, contribuyendo con lo que cada cual pueda para la realización de una tarea común, que será ejecutada mediante la suma de esfuerzos de todos, o mejor, con la integración de esos esfuerzos. Otro aspecto positivo es que el educando se integra en el trabajo común siguiendo sus peculiaridades y preferencias, y es, asimismo, llevado a practicar *lo que sea necesario* para atender a las necesidades del grupo, desarrollando, por así decir, la capacidad de sacrificio.

Dentro de la organización actual de la escuela es posible desarrollar esfuerzos en el sentido de que sean efectivizadas prácticas de cuño socializante, como:

1. Incentivo para las actividades extraclase, organizadas y dirigidas por los alumnos, con la supervisión de los profesores.
2. Realización de estudios en grupo.
3. Realización de visitas, excursiones y prácticas en entidades sociales, con los alumnos organizados en grupos.
4. Participación de los alumnos en la dirección de la escuela, convirtiéndolos en corresponsables de la elaboración de todas las normas disciplinarias, pedagógicas y administrativas de la escuela.
5. Participación en discusiones, debates, seminarios, paneles, etc.

El estudio en grupos es una modalidad que debe ser incentivada, a fin de que los alumnos se vuelquen a *colaborar* y no a *competir*. No debe omitirse, empero, el estudio individual. La escuela debe esforzarse en el sentido de ofrecer al alumno oportunidad de prácticas socializadas y prácticas individualizadas. Pero siempre que sea posible, el profesor debe promover trabajos en grupo.

³ Brunnet, S., *Leçons de pédagogie*. Paris, P.U.F.

A) *El estudio en grupo*

El estudio en grupo recibe gran aporte de los estudios de dinámica de grupos.⁴ Ésta, según Cirigliano y Villaverde,⁵ "se ocupa del estudio de la conducta de los grupos como un todo, y de las variaciones de la conducta individual de sus miembros, de las relaciones entre grupos, de formular las leyes y principios que rigen esas variaciones, así como también se preocupa en elaborar técnicas que aumenten la eficiencia de los grupos".

Los grupos pueden ser primarios y secundarios. Son grupos primarios aquellos en que sus miembros realizan un proceso de interacción directa, bajo los efectos de ligazones afectivas, íntimas y personales, como es el caso de las relaciones entre los miembros de una familia, de un grupo de amigos, de los alumnos de una clase, etc.

Los grupos secundarios, por el contrario, mantienen relaciones impersonales, formales, no-afectivas. La comunicación entre los miembros es, de un modo general, indirecta.

Se puede decir que un *grupo de estudio* es, en su esencia, un grupo primario toda vez que sus miembros se encuentran en situación de interacción directa.

Dicen M. y H. Knowles⁶ que las características de un grupo son:

1. *Una ligazón definible.* Un conjunto de dos o más personas identificables por una sigla, título o calificación.
2. *Conciencia de grupo.* Los miembros piensan en términos de grupo, tienen una percepción colectiva de unidad, una identificación consciente mutua.
3. *Un sentido de participación en los mismos propósitos.* Los miembros tienen los mismos objetivos e ideales.
4. *Interdependencia en la satisfacción de necesidades.* Los miembros necesitan el auxilio mutuo a fin de cumplimentar, juntos, los objetivos que los llevaron a nuclearse.
5. *Interacción.* Los miembros se comunican entre sí, se influyen recíprocamente.
6. *Habilidad para actuar de manera unificada.* El grupo es capaz de comportarse como un solo organismo.

Según Gibb,⁷ los trabajos de grupo deben obedecer a ocho principios, para que el aprendizaje grupal se realice satisfactoriamente:

1. *Ambiente.* El grupo debe actuar dentro de un ambiente físico favorable, cómodo y adecuado al tipo de trabajo a desarrollar, ya que ese ambiente contribuye a formar una "atmósfera" del grupo, favorable o no para un trabajo productivo. El local no debe ser ni

⁴ Beal, G.M.; Bohlen, J.M.; Raudabaugh, *Conducción y acción dinámica del grupo.* (Vers. cast.) Buenos Aires, Kapelusz. Anzieu, D., y Martin, J.Y., *La dinámica de los grupos pequeños.* (Vers. cast.) Buenos Aires, Kapelusz. Frey, G., *El trabajo en grupos en la escuela primaria.* (Vers. cast.) Buenos Aires, Kapelusz.

⁵ Cirigliano, Gustavo F., y Villaverde, Aníbal, *Dinámica de Grupos y Educación.* Buenos Aires, Humanitas, pág. 66.

⁶ Knowles, M. y H., *Introducción a la dinámica de grupo.* México, E. Letras, pág. 31.

⁷ Gibb, Jack R., *Manual de dinámica de grupos.* (Vers. cast.) Buenos Aires, Humanitas.

demasiado amplio ni demasiado estrecho, con relación al grupo. Los componentes del grupo deben poseer condiciones de comunicabilidad directa y fácil.

2. *Atenuación de coerciones.* Las relaciones entre los miembros del grupo deben ser amables, francas, de aprecio y colaboración. El hecho de actuar en un grupo suele provocar sentimientos de temor, inhibición, hostilidad y timidez, que pueden ser englobados bajo la denominación de coerción o intimidación. Así, la reducción de tensiones es indispensable para un buen trabajo. No ha de olvidarse que uno de los objetivos de los trabajos en grupo es el de obtener buenas relaciones interpersonales.

3. *Liderazgo distribuido.* Todo grupo requiere una acción de liderazgo para llevar adelante y satisfactoriamente sus trabajos. Pero esta acción debe estar distribuida entre todos sus miembros a los efectos de permitir una mejor participación de todos. Estando bien distribuido el liderazgo, el grupo logra mayores progresos.

4. *Formulación de objetivos.* Los objetivos de un trabajo deben ser formulados claramente, con la participación de todos sus miembros, de suerte que la tarea llegue a sentirse como perteneciente a todos. Procediendo así, el grupo trabajará con mayor ahínco y conciencia de sus deberes.

5. *Flexibilidad.* Una vez establecidos los objetivos, deben elegirse los procedimientos para alcanzarlos. Éstos, sin embargo, no deben ser inflexibles cuando surgen otras circunstancias que deben ser atendidas. Así establecidas las normas de acción, éstas pueden variar siempre que las circunstancias lo aconsejen.

6. *Consenso.* El grupo debe procurar establecer un tipo de comunicación libre y espontánea, que evite antagonismos, polarizaciones o formación de "grupitos" dentro del grupo, perjudiciales para los trabajos. Por el contrario, debe imperar un espíritu de cordialidad y una disposición abierta hacia el verdadero diálogo, con espíritu de *búsqueda de la verdad* y no de *imposición de la verdad*, actitud esta última que siempre conlleva las marcas de la intolerancia.

7. *Comprensión del proceso.* El grupo necesita aprender a distinguir el contenido del asunto tratado y los procesos que tendiendo al desarrollo de tensiones, competencias, frustraciones, inhibiciones, etc., pueden ocurrir durante un trabajo en grupo. Esta distinción puede indicar con mayor facilidad el camino a seguir para vencer una serie de dificultades.

8. *Evaluación permanente.* El grupo necesita estar continuamente enterado acerca de si los objetivos y actividades corresponden a las conveniencias e intereses de los componentes del grupo. Así, es indispensable que se efectúe siempre una tarea de evaluación para saber hasta qué punto el grupo está satisfecho con los trabajos, y si las metas previstas han sido o no alcanzadas.

Para finalizar, es preciso recordar que la serie de condiciones que rigen el buen funcionamiento del grupo –tales como las normas apuntadas anteriormente– depende en alto grado de la actuación de los miembros de un grupo y que, como muy bien lo consigna Gibb, "los miembros de un grupo no nacen, se hacen".

Dice Marzi⁸ que "el trabajo en grupo se basa en el concepto de que el hombre es un ser social, que depende en gran parte del prójimo para desenvolver, en la práctica, sus posibilidades". Sostiene, además, que los principios sobre los cuales se basa el trabajo en grupo son:

⁸Marzi, A., *La personalidad nell'età evolutiva*. Sansoni, pág. 100.

1. Hay necesidades humanas que los individuos satisfacen únicamente reuniéndose en grupo.
2. Influye en el comportamiento individual el hecho de pertenecer a un grupo.
3. Los individuos difieren, unos de otros, en la capacidad de actuar y de cambiar.

Es importante aclarar que "el trabajo en grupo no debe tender a la perfección de las actividades que lo integran, sino más bien, a guiar al individuo para obtener en él un progreso personal".⁹

La dinámica del grupo encuentra su principal energía en la acción recíproca de sus miembros, y después, en los propios resultados del trabajo.

El profesor debe poseer requisitos de equilibrio y de penetración psicológica para estimular el desarrollo de las posibilidades de todos los miembros y hacer que ellos mismos conduzcan al grupo.

Según Glyn Morris,¹⁰ los grupos de estudio presentan las siguientes ventajas:

1. Ayudan al desenvolvimiento personal de los participantes.
2. Incentivan el sentimiento de participación mutua.
3. Aumentan los conocimientos y la capacidad profesional.
4. Estimulan el intercambio de ideas, informaciones y sugerencias.
5. Promueven la iniciativa.
6. Consiguen mayores recursos para la solución de problemas.

Lo antedicho se puede acrecentar diciendo que el estudio en grupos:

1. Estimula la capacidad de asimilación.
2. Ayuda a la memorización.
3. Incentiva para "ver" las cuestiones desde otros puntos de vista, así como a "ver" cada problema desde la posición de otras personas.
4. Desarrolla el sentimiento del "nos", con el fortalecimiento del espíritu de grupo, atenuando el egoísmo.
5. Enseña a pensar.
6. Enseña a escuchar de modo comprensivo, lo que contribuirá al diálogo.
7. Reemplaza la *competición* por la *cooperación*.
8. Estimula la iniciativa y la creatividad.
9. Ayuda a vencer temores e inhibiciones, contribuyendo a vencer tensiones y dando oportunidad a que se desenvuelva el sentimiento de seguridad.
10. Desenvuelve el espíritu de tolerancia.
11. Conduce a actuar *objetiva e impersonalmente*.
12. Favorece el aprendizaje, puesto que propicia:

⁹ Marzi, A., *ob. cit.*, pág. 100.

¹⁰ Morris, Glyn, *Practical guidance methods for principals and teachers*. Harper, Nueva York, pág. 124.

- a) mayor atención;
- b) mejor asimilación;
- c) mejor fijación e integración;
- d) mayor actividad reflexiva.

1. Formación de los grupos

El profesor orienta la formación de grupos que pueden variar en su composición, desde 2 hasta 6 alumnos. Es aconsejable que los grupos se formen por sí mismos, según preferencias y amistades, debiendo darse, no obstante, la intervención discreta del profesor cuando notase en esas formaciones marcada heterogeneidad o el propósito de algunos de inmiscuirse en el trabajo de otros.

Cada grupo podrá tener un *coordinador* y un *relator*, pero no con carácter permanente; cada uno de ellos debe ser escogido especialmente para cada tarea o estudio.

Los grupos pueden constituirse en tres oportunidades: al principio del año, al comenzar el desarrollo de una unidad o bien para el estudio de ciertos problemas. Los que se forman al principio del año pueden ser denominados *permanentes*, y los que se constituyen al comienzo de cada unidad o para la realización de determinadas tareas, *transitorios* o *temporarios*.

La experiencia ha demostrado, con el auxilio de sociogramas y con ajustes ocasionales, y de acuerdo con las necesidades y conveniencias de adaptación, que los grupos que más producen son los que se constituyen al comenzar el año lectivo.

Los grupos pueden formarse de tres modos: por imposición del profesor, por sugestión del profesor o por libre iniciativa de los alumnos.

Los grupos formados por iniciativa del profesor, pueden obedecer a las siguientes razones:

1. El orden alfabético, que es la menos recomendable.
2. El nivel mental, que da lugar a que se formen grupos inferiores, medios y superiores.
3. Los conocimientos, según las notas de aprobación o promoción.
4. Según las aptitudes, preferencias e intereses.
5. Según el domicilio de los alumnos.

Al constituir los grupos, el profesor debe tener presentes los siguientes aspectos:

1. Que es conveniente que en un grupo haya siempre uno o dos alumnos más inteligentes y con disposición para ayudar a los menos favorecidos. Los alumnos más difíciles, así como los más díscolos, pasivos o perezosos, deberían ser distribuidos entre los diversos grupos, a fin de que vayan recibiendo, en forma continua, estímulos "recuperadores". Es un error formar grupos únicamente con alumnos de esos tipos puesto que, de ese modo, se van afirmando, de más en más, en esas formas indeseables de comportamiento.

2. Que el rendimiento del grupo es siempre mayor cuando los alumnos se agrupan según sus aptitudes, nivel mental e intereses.

3. Que el factor domicilio es muy importante, principalmente en ciudades grandes, toda vez que los componentes del grupo, si viven cerca, favorecen la continuidad de los trabajos escolares en el hogar.

4. Que parece dar buenos resultados –considerando al grupo como un todo– cuando se lo constituye con alumnos de nivel mental diferente, lo que hace que los más inteligentes ayuden a los que lo son menos, y que éstos, así estimulados, se esfuercen para aproximarse a los otros.

5. Que los grupos formados por iniciativa del profesor difícilmente llegan a constituir *espíritu de grupo*.

6. Que no puede olvidarse que los mejores grupos se forman en torno de la estima, el respeto mutuo y los intereses comunes.

Los grupos formados por sugestión del profesor, pero con libertad para que el alumno se niegue o acepte ser parte de los mismos, parece que dan mejores resultados que los que se constituyen por imposición, que no siempre alcanzan la espontaneidad que es de desear.

Los grupos formados por libre iniciativa de los alumnos, y después ajustados en la medida de lo necesario por el profesor, sobre la base de los resultados obtenidos, parecen ser los más aconsejables en cuanto al procedimiento.

Cuando los alumnos quedan en libertad para formar sus grupos, los constituyen casi siempre sobre las siguientes pautas:

1. Afinidad personal.
2. Intereses, gustos y preferencias comunes.
3. Conocimientos comunes.
4. Tener, más o menos, la misma edad.

El profesor debe intervenir en un grupo, discretamente, en los siguientes casos:

1. Cuando hay abuso en el grupo, esto es, cuando uno o dos trabajan para todos.
2. Cuando un miembro procura tiranizar o monopolizar al grupo.
3. Cuando las decisiones sean parciales y favorezcan a algunos miembros.
4. Cuando la formación del grupo fuese demasiado uniforme, es decir, integrada solamente por alumnos inteligentes, o mediocres, o dominadores, pasivos, haraganes, etc.
5. Cuando el grupo resultase demasiado reducido o numeroso en exceso.
6. Cuando se notase presión para la exclusión de algún miembro.

Como ya se ha visto, el número de componentes de un grupo puede variar de 2 a 6 miembros. Esto, sin embargo, es muy relativo, ya que una serie de factores pueden influir en esta cuestión.

Así, el número de componentes depende:

1. Del número de alumnos que componen una clase, sin olvidar que es difícil trabajar en grupos cuando la clase es demasiado numerosa.

2. De la edad de los alumnos: los más nuevos pueden ser reunidos en grupos de 5 ó 6; los más viejos, en grupos de 2 a 5.

3. De la disciplina: en ciertas disciplinas se pueden llevar a cabo trabajos con mayor número de alumnos que en otras, como ocurre con la música, la educación física, las prácticas agrícolas, etc.

4. De la naturaleza de la actividad, ya que, por ejemplo, los trabajos en laboratorio exigen, de un modo general, menos participantes de un grupo, a la vez que en visitas y excursiones los grupos pueden ser mucho mayores.

Pedagógicamente, todo indica que el número ideal de participantes en un grupo es de 3 a 4; pero en la práctica, si se tiene en cuenta el promedio de las clases, el número viable es de 3 a 6.

2. *Funcionamiento de los grupos*

El tema del trabajo puede ser elegido por los alumnos o sugerido por el profesor. El plan de trabajo del grupo puede ser delineado por los alumnos, con o sin la cooperación del profesor, dependiendo de la iniciativa y madurez del grupo. Después del trazado de los trabajos, se llevan a cabo las distribuciones de las partes de la tarea que corresponden a cada componente.

Los trabajos pueden ser orientados en forma más detallada. S. Brunnet sugiere que pueden orientarse del siguiente modo:¹¹

1. Si se atribuye al grupo un trabajo extenso, las partes serán repartidas entre los componentes. Primeramente, cada uno estudiará solo (primer tiempo), reuniéndose después para llevar a cabo las correcciones en forma colectiva (segundo tiempo). Posteriormente se designa un compañero para que exponga el tema para toda la clase.
2. Si se atribuye al grupo un trabajo menos extenso, el mismo puede ser estudiado en discusión por todos los miembros, procurando dar respuestas más apropiadas a las cuestiones propuestas.
3. En cuanto se asigna un trabajo, el grupo pasa a analizarlo; con posterioridad a la discusión se efectúa un trabajo de redacción individual acerca del mismo. Después se lleva a cabo la corrección colectiva de los trabajos individuales, quedando a cargo de un grupo la redacción final, como síntesis de esa crítica colectiva.

Una vez iniciados los trabajos, el grupo se reunirá regularmente para informar acerca de lo que se está haciendo, de lo que falta realizar, y de lo que es necesario rectificar.

El profesor debe intervenir cuando es solicitado a fin de orientar al grupo para que éste pueda resolver por sí sus dificultades.

Finalizando los trabajos, éstos podrán ser presentados a la clase. Ciertos temas, no obstante, pueden ser presentados en los *centros de estudios*, para todos los interesados en ellos.

Es necesario recordar que: "Para que dé resultados en el plano moral e intelectual, el trabajo en grupo debe ser practicado durante mucho tiempo y con orden. Prácticas dispersas no conducen a nada".*

¹¹ Brunnet, S., *Leçons de Pédagogie*. Paris, P.U.F., pág. 173.

* Brunnet, S., *ob. cit.*, pág. 174.

3. Indicación de trabajos

La indicación de los temas de trabajo se puede realizar de las siguientes formas:

1. Los temas son ofrecidos a la elección de los grupos.
2. Los grupos sugieren los temas de trabajo.
3. El profesor y los grupos escogen los temas de trabajo.
4. El profesor presenta en forma ordenada los temas de trabajo.
5. El profesor presenta una serie de temas que deben ser elaborados obligatoriamente; mientras tanto, el orden de la elección queda librado al criterio de los grupos en lo que hace a un conjunto de disciplinas. En otras, el profesor y los alumnos pueden sortear las tareas a realizar, esto es, optar por una o por otras.

Como formas de motivación o sugestión para la elección del tema para trabajar sobre él, se puede acudir a los siguientes recursos:

- Excursiones, visitas y paseos.
- Provocar la curiosidad, la desconfianza y la duda.
- Aprovechar las noticias de los diarios, con relación a problemas científicos, artísticos, sociales, políticos, económicos, etc.
- Exploración de los intereses y necesidades de los alumnos.
- Exploración de los problemas y dificultades de la comunidad y del país.
- Aprovechar la experiencia anterior de los alumnos.
- Formular, con los alumnos, el tema a estudiar.

En cuanto a la forma de estudio de los distintos temas por los grupos, pueden darse las siguientes situaciones:

1. El mismo tema es estudiado por todos los grupos y posteriormente es presentado a toda la clase por el relator de un grupo, sorteado de entre los demás *relatores*. Esta presentación suscita una discusión por medio de la cual se realizan correcciones, aportaciones, aclaraciones, resultando de ese trabajo la forma general del tema para toda la clase.
2. Un asunto más extenso puede ser distribuido entre los distintos grupos. Después del estudio, el *relator* de cada grupo hace la presentación de su parte a la clase, acompañada de un debate. Así, todas las partes del tema sufren correcciones, complementaciones, etc. La conclusión se puede dar de dos maneras: o los alumnos van tomando nota a medida que las partes del tema vayan siendo presentadas y discutidas o, después de todas las presentaciones y discusiones, los *coordinadores* de todos los grupos se reúnen y elaboran un solo trabajo que, una vez mimeografiado, es distribuido entre todos los alumnos. Es preciso aclarar que esta modalidad de trabajo se puede llevar a cabo distribuyendo un tema para cada grupo, en lugar de hacerlo para una parte del mismo.

El trabajo dentro de un grupo puede obedecer, también, a estas dos modalidades:

1. Todos los miembros estudian, separadamente, la tarea atribuida al grupo. Seguidamente, ellos se reúnen y discuten lo que estudiaron tomando como base la presentación del trabajo de uno, sorteado al efecto. En este momento el *relator* va recogiendo datos para la elaboración del trabajo del grupo, que deberá ser presentado a toda la clase.

2. El tema es distribuido por el *coordinador* de entre los componentes del grupo que van a estudiar sus respectivas partes. Después ellos se reúnen y cada uno presenta los resultados de sus estudios, que son sometidos a discusión, a la vez que el *relator* va recogiendo datos para la redacción unificada de los trabajos de todos los miembros, y que ulteriormente será presentado a la clase.

4. El docente y el estudio en grupo

Para promover estudios en grupo, el docente debe modificar su comportamiento técnico, ya que debe habituarse a otras formas de trabajo didáctico que exigen normas de acción diferentes.

Se puede decir¹² que la tendencia del maestro fuera del estudio en grupo y de un modo general, es la de desempeñar el papel de quien posee los conocimientos, la de adoptar decisiones para la clase, la de una estricta necesidad de ser escuchado, la de aplicar normas de conducta, establecer objetivos y planes de trabajo, responsabilizarse por la disciplina, evaluar él solo el rendimiento de los alumnos, lidiar con los individuos y aplicar sanciones.

En los trabajos grupales el maestro debe asumir una nueva posición, desempeñar otro papel, puesto que deberá enseñar a aprender, a crear responsabilidades, a escuchar y estimular a expresarse, a utilizar técnicas de grupo. Tendrá, asimismo, que establecer objetivos, hacer planes de trabajo con los alumnos, preocuparse por el comportamiento grupal, evaluar el rendimiento de los alumnos y las tareas grupales y, finalmente, estimular, orientar e infundir confianza.

Es bien sabido que el liderazgo puede ser: pasivo, autoritario, paternalista, democrático y participativo.

1. *Liderazgo pasivo*. En este tipo de liderazgo (*laissez-faire*) el líder actúa poco o nada, esto es, deja a los integrantes del grupo librados a su propia suerte; no toma decisiones ni orienta. Los miembros del grupo comienzan a *trabajar por trabajar* y a *discutir por discutir*, sin objetivos claros y sin llegar, en esas condiciones, a conclusiones válidas. De esta forma, el grupo no desarrolla el espíritu de cooperación ni el de responsabilidad.

2. *Liderazgo autoritario*. Es aquél en que el líder, siempre con las mejores intenciones, da órdenes, dicta normas, impone criterios y es el único responsable de todos los trabajos. Así, los componentes del grupo comienzan a manifestar hostilidad, descontento, espíritu competitivo y desconfianza, inhibiéndose, además, su creatividad. Esta forma de liderazgo suele convertir a los miembros del grupo en seres muy dependientes; de modo general, los hace agresivos o apáticos.

3. *Liderazgo paternalista*. Aquí el líder es amable y cordial; permite la manifestación de las opiniones del grupo, pero al final son sus puntos de vista los que, *para bien de todos*, deben ser aceptados. El líder paternalista influye como protector y especialista. Los integrantes del grupo no se desenvuelven adecuadamente porque no tienen oportunidades para tomar decisiones ni para aprender a costa de sus propios errores.

¹² Cirigliano y Villaverde, *ob. cit.*, pág. 95.

4. *Liderazgo democrático*. Es aquel en que el líder confía en la capacidad del grupo, crea oportunidades para las discusiones, pide y toma en cuenta las opiniones de todos antes de que quede firme una resolución. La responsabilidad de los trabajos, de la disciplina y también de las evaluaciones, es distribuida entre todos. Los grupos orientados democráticamente son los que más se interesan por su trabajo. Sus relaciones interpersonales son mejores; existe mayor comunicación, menos hostilidad y más confianza.

5. *Liderazgo participativo*. Es aquel en que el líder procura *apagarse o desvanecerse* para que todos cooperen en un mismo pie de igualdad dentro del grupo. Viene a ser como una continuación del liderazgo democrático, después que el grupo ha madurado debidamente como para hacerse cargo de la iniciativa y la responsabilidad total de los trabajos. El líder, entonces, pasa a ser estimulador, una suerte de animador para que el grupo no cese de trabajar. Los miembros del grupo tienen participación total, propendiendo a un desenvolvimiento más satisfactorio de todos ellos. Se procura, pues, una creciente cohesión grupal, a fin de que todos *sean líderes* en función de las circunstancias, en un ambiente de total confianza mutua. Cada uno hace lo que puede para bien de todos y se empeña en la realización más efectiva de las tareas asignadas. Esta forma de liderazgo sólo es posible en grupos bien maduros y que hayan pasado antes por el liderazgo democrático. Es, pues, un punto de llegada y no de partida.

Por todo lo visto, el docente empeñado en orientar a los grupos de estudio debe ser un líder de sus educandos. No un líder pasivo, autoritario o paternalista, sino un conductor democrático y, cuando ello sea posible, participativo.

5. *El educando como miembro del grupo*

Al principio, el educando tiene dificultades para participar plenamente en un grupo de estudio; adopta esa actitud como medida de defensa, para no exponerse; pero poco a poco es preciso hacerla desaparecer, convenciendo al individuo de que el grupo puede y debe trabajar sin tensiones, ya que todos están dispuestos a auxiliarse mutuamente, en un clima de cooperación, de tolerancia y de respeto.

Es común advertir que el educando actúa en forma dual, como individuo y como miembro del grupo, lo que, por otra parte, es normal pues el grupo siempre ejerce influencia en el comportamiento de sus miembros. Esa dualidad, empero, debe ser atenuada poco a poco.

En las apreciaciones que el profesor formula acerca de los trabajos del grupo, figura la de orientar a los educandos hacia una serie de actitudes indispensables para mejorar el rendimiento, tales como:

1. Exponer sus ideas, cuando las tengan.
2. Cooperar en los trabajos, con buena voluntad y sentido de grupo.
3. No encarar las cuestiones desde su punto de vista personal, sino en función del grupo.
4. Evitar el desvío de los trabajos hacia caminos secundarios o ajenos a los mismos.
5. Evitar la actitud de querer figurar a toda costa, o hacer cuestión por no figurar.

6. Evitar las actitudes obstinadas, que tanto dificultan las discusiones y los trabajos.
7. Escuchar atentamente lo que se está exponiendo, a fin de poder responder objetivamente, siempre con el sentido de cooperar.
8. Evitar la formación de *grupitos* dentro del grupo, que tanto perjudican la marcha de los trabajos.
9. Evitar dictar órdenes o hablar sólo con deseos de imponerse.
10. Ser cordiales, tolerantes y comprensivos, principalmente cuando se produzcan discordancias.
11. Procurar ser puntuales y no faltar a las reuniones.
12. Concurrir a las reuniones aportando alguna contribución o pensar seriamente sobre el tema que va a ser tratado.
13. En casos de duda, esforzarse por comprender los puntos de vista de los colegas.
14. Evitar el uso de sofismas o alimentar disputas estériles y personalistas.
15. Tratar de mostrarse optimistas y confiados.

6. Normas generales para el estudio en grupo

Para ser eficientemente ejecutado, el estudio en grupo requiere algunos cuidados. Insertamos a continuación –adaptadas– algunas consideraciones que, al respecto, ofrecen Cirigliano y Villaverde:¹³

1. El estudio en grupo requiere que el docente posea un mínimo de conocimientos relativos a las bases teóricas de la dinámica de grupo, que permita comprender el desenvolvimiento de los trabajos y efectuar adaptaciones cuando fuesen necesarias.

2. Antes de aplicar cualquier modalidad del estudio en grupo, es bueno conocer su estructura, sus posibilidades y las dificultades de aplicación.

3. Las técnicas del estudio en grupo deben ser aplicadas con objetivos bien definidos y en circunstancias precisas, para que los alumnos no se “reúnan sin ton ni son”, sino para realizar una tarea que les permita progresar educativamente.

4. El estudio en grupo requiere un ambiente de cordialidad, tolerancia y comprensión, para que el grupo pueda usar de la máxima libertad en un trabajo común de cooperación. Para ello, es preciso que los alumnos trabajen en un clima que permita una sana informalidad, espontaneidad y confianza. Es necesario, también, que la participación sea franca y leal, sin apelar al uso de subterfugios o sofismas. En último análisis, el estudio en grupo tiende hacia un trabajo de cooperación en el cual todos se empeñen para que sean alcanzados los objetivos comunes, situándose en el *camino de la verdad de los hechos*. De ahí que todo el trabajo del grupo debe ser un esfuerzo en la *búsqueda de la verdad*.

5. Para que el estudio en grupo tenga sentido y alcance sus objetivos, es necesario que todos participen activamente en los trabajos.

6. Como resumen de las consideraciones anteriores, y recapitulando los objetivos del estudio en grupo, el docente debe tener como norte, durante los trabajos y a través de las apreciaciones de los mismos:

- a) desarrollar el sentimiento de grupo;
- b) enseñar a pensar reflexivamente;

¹³ Ob. cit., pág. 85.

- c) enseñar a escuchar de manera comprensiva, crítica y tolerante;
- d) desenvolver la capacidad de cooperación, intercambio, responsabilidad, autonomía y creatividad;
- e) vencer temores e inhibiciones, atenuar tensiones con el fortalecimiento del sentimiento de seguridad;
- f) establecer y desenvolver una actitud positiva con relación a los colegas, a las tareas y al contenido de las mismas, a fin de que se logre la formación de un ciudadano que participe, que sea eficiente y optimista.

7. Evaluación del estudio en grupo

En el estudio en grupo se debe emplear la crítica, con el fin de perfeccionarlo; ello permitirá, también, observar el comportamiento de sus miembros y su progreso en los estudios.

Respecto del *perfeccionamiento de los trabajos*, puede utilizarse la siguiente ficha que habrán de llenar o responder todos los participantes de una sesión y sin colocar su nombre ni firma:

APRECIACIÓN DE UNA SESIÓN DE ESTUDIOS

Grupo

Tarea

Fecha de la sesión

1. ¿Cómo califica a la sesión, en su conjunto?
Pésima - Regular - Buena - Muy Buena - Óptima
2. El plan de trabajo fue:
Pésimo - Regular - Bueno - Muy Bueno - Óptimo
3. Los trabajos se desarrollaron:
Insatisfactoriamente - Más o menos - Satisfactoriamente
4. ¿Cuáles fueron los puntos fuertes de la sesión?
.....
.....
5. ¿Cuáles fueron los puntos débiles de la sesión?
.....
.....
6. ¿Qué sugiere para mejorar los trabajos?
.....
.....
.....

En cuanto al comportamiento de los miembros del grupo, individualmente, podrían utilizarse: *fichas de autoanálisis*, de apreciación de los miembros, que serían llenadas o respondidas por el coordinador del grupo o por el docente, *ficha de registro de participación durante una tarea*, y *ficha de participación durante un período lectivo*.

Insertamos una ficha de autoanálisis con relación al comportamiento dentro del grupo. Esta ficha se destina a *acelerar la toma de conciencia* del alumno en lo referente a su actuación en el grupo.

La ficha es una adaptación de la presentada por Michaelis ¹⁴ y que se presta admirablemente para llevar al alumno a reflexionar sobre su propio comportamiento dentro del grupo.

FICHA DE AUTOANÁLISIS DEL COMPORTAMIENTO INDIVIDUAL EN EL GRUPO

Nombre
 Curso Año
 Grupo Fecha

<i>SITUACIONES</i>	<i>Siempre</i>	<i>Gene- ral- mente</i>	<i>A veces</i>	<i>Nunca</i>	<i>No lo sé precisar</i>
1. ¿Termino las tareas que me son confiadas?					
2. ¿Me esfuerzo por trabajar con todos mis compañeros?					
3. ¿Procuro comprender nuevas ideas que me son sugeridas por mis compañeros?					
4. ¿Procuro eludir los nuevos encargos que me encomienda el grupo?					
5. ¿Comparto mis conocimientos con los condiscípulos?					
6. ¿Ayudo a elaborar planes de trabajo?					
7. ¿Sigo los planes trazados por el grupo?					
8. ¿Trabajo satisfecho para el grupo?					
9. ¿Cedo cuando reconozco que no tengo razón?					
10. ¿Respeto el derecho de mis colegas?					
11. ¿Procuro explorar el trabajo de mis colegas?					
12. ¿Trato a todos con buenas maneras?					
13. ¿Pienso en las dificultades que pueden estar pasando mis compañeros?					
14. ¿Escucho con atención cuando se dirigen a mí?					
15. ¿Escucho con atención cuando se dirigen a los miembros de mi grupo con argumentos que interesan a todos?					
16. ¿Procuro cooperar en el grupo?					

¹⁴ Michaelis, John U., *Estudos Sociais para Crianças numa Democracia*. Rio de Janeiro, Editôra Globo, pág. 447.

<i>SITUACIONES</i>	<i>Siempre</i>	<i>Gene- ral- mente</i>	<i>A veces</i>	<i>Nunca</i>	<i>No lo sé precisar</i>
17. ¿Devuelvo los materiales que se me prestan?					
18. ¿Agradezco la ayuda recibida?					
19. ¿Procuró trabajar sin perturbar a los otros?					
20. ¿Estoy dispuesto a prestar ayuda a mis colegas cuando ésta es necesaria?					

La ficha de apreciación de los miembros de un grupo –que debe ser llenada o respondida por el coordinador o por el profesor– puede ser la siguiente:

FICHA DE APRECIACIÓN

Grupo

Período de tiempo de observación

<i>CARACTERÍSTICAS</i>	<i>ALUMNOS</i>					
	<i>Antonio B.</i>	<i>Daniel C.</i>	<i>José L.</i>	<i>Mario H.</i>	<i>Lucio F.</i>	<i>Juan S.</i>
Amistoso						
Confiado						
Procura aprobación						
Procura apoyo						
Agresivo						
Adaptable						
Influyente						
Influenciable						
Negativista						
Optimista						
Cuestionador						
Cooperador						
Animador						
Activo						
Inhibidor						
Intolerante						
Indiferente						
Conciliador						
Tímido						

La ficha de participación, por alumno, a utilizar durante el transcurso de una tarea o estudio de una unidad, puede ser la siguiente:

FICHA DE PARTICIPACIÓN

Grupo
 Alumno
 Tarea
 Período de trabajos

<i>Reuniones</i>		<i>Colaboración</i>	<i>Comportamiento</i>
<i>Nº de orden</i>	<i>Fecha</i>		
1			
2			
3			
.			
.			
.			

Con la misma finalidad, pero destinada a todos los alumnos del grupo, podría ser usada esta otra ficha:

FICHA DE PARTICIPACIÓN

Grupo
 Tarea
 Período de trabajos

<i>Alumnos</i>	<i>Presencia en reuniones</i>	<i>Colaboración</i>	<i>Comportamiento</i>

Podría utilizarse, asimismo, una ficha destinada a registrar la participación de un alumno en más de una tarea o durante un período lectivo. La ficha adoptaría la siguiente forma:

FICHA DE PARTICIPACIÓN

Grupo

Alumno

Período

Tareas	Reuniones		Colaboración	Comportamiento	Observaciones
	Nº de orden	Fecha			

En cuanto a la nota (calificación) a ser atribuida a cada alumno con relación a los estudios de una unidad o tarea y al comportamiento manifestado durante esos trabajos, todo indica que el proceso más aconsejable es el siguiente:

1. El profesor realiza una prueba de verificación del aprendizaje basada en la unidad estudiada o en la tarea ejecutada.

2. El grupo, a su vez, atribuye una nota a sus miembros basándose en los datos de una ficha, que podría ser la siguiente:

FICHA DE EVALUACIÓN

Grupo

Alumno

Unidad considerada o tarea ejecutada

.....

Período de trabajos

Aspectos	Pesos (Weights)	Notas	Pesos por notas	Media ponderada
Asiduidad	1			
Participación	2			
Interés	2			
Colaboración efectiva	5			
	10		10 =	

3. Obtenidas ambas notas, se extrae la media aritmética de ellas resultando, entonces, la nota final que considerará para la promoción.

8. Esquema del método de estudio en grupo

1. CONCEPTO. El método de estudio en grupo consiste en el estudio de una unidad de programa o en la realización de una tarea cualquiera por dos o más alumnos, a fin de promover la sociabilidad, el espíritu de grupo y la capacidad de realizar un trabajo compartido con otras personas.

2. MODALIDAD DEL ESTUDIO EN GRUPO. El estudio en grupo puede desenvolverse a través de dos modalidades:

- a) que todos los grupos estudien el mismo tema o desenvuelvan la misma tarea;
- b) que cada grupo estudie parte de una unidad o ejecute parte de una tarea o desarrolle temas diferentes.

A) *Cuando todos los grupos estudian el mismo tema se cumplirán los siguientes pasos:*

- a) el profesor o maestro efectúa una presentación motivadora del tema, indicando las necesarias fuentes de información;
- b) elaboración de un calendario de trabajo por el docente o por los alumnos con la supervisión de aquél, para que los aspectos fundamentales del tema no sean omitidos;
- c) estudio del calendario dentro de cada grupo;
- d) presentación del estudio efectuado, ante toda la clase, por el relator de uno de los grupos, seguida de discusión;
- e) apreciación, por el profesor o maestro, del trabajo realizado;
- f) verificación del aprendizaje;
- g) rectificación del aprendizaje tomando como base las deficiencias comprobadas, y asistencia especial para los alumnos o grupo de alumnos que revelasen mayores carencias.

B) *Cuando cada grupo estudia parte del tema se cumplirán los siguientes pasos:*

- a) el profesor o maestro hace la presentación motivadora del tema, indicando las fuentes de información;
- b) el docente o los propios alumnos reparten entre los grupos la unidad en estudio;
- c) el docente, los grupos, o aquél y cada grupo, organizan el calendario de trabajo;
- d) los grupos estudian sus partes, con asistencia del profesor o maestro, siempre que ésta sea necesaria;
- e) la clase se reúne y el relator de cada grupo presenta el trabajo de su grupo, que es anotado por los demás;
- f) nueva separación de los grupos, que ahora se dedicarán a estudiar toda la materia, tarea facilitada por los esfuerzos ya desplegados por los otros grupos;
- g) los grupos vuelven a reunirse y, siguiendo el orden cronológico de las partes de la unidad, cada grupo presenta su parte, ahora acompañada de discusión;
- h) apreciación del profesor o maestro;
- i) verificación del aprendizaje;
- j) rectificación del aprendizaje y asistencia especial a los alumnos deficientes.

B) Algunos métodos de enseñanza basados en el estudio en grupo

A continuación presentamos algunos esquemas de métodos de enseñanza basados en el estudio en grupo. Ellos son: socializado-individualizante, discusión, asamblea y panel.

1. Método socializado-individualizante

El método socializado-individualizante consiste en proporcionar trabajos en grupos e individuales, procurando, también, atender a las preferencias de los educandos.

El presente método puede presentar dos modalidades, siendo la primera más aplicable en los últimos años de la escuela primaria y en la escuela media, al paso que la segunda es más aplicable en la enseñanza superior.

Primera modalidad. Este método consta de seis pasos: presentación, organización de estudios, estudio propiamente dicho, discusión, verificación del aprendizaje e individualización.

1ª FASE. Presentación de la materia. El profesor, en esta primera fase, procura motivar a la clase, sondear sus conocimientos sobre el tema, presentándolo en sus líneas generales, con indicación de sus fuentes de consulta.

2ª FASE. Organización de estudios. El profesor, en esta segunda fase, elabora el plan de estudio formulando preguntas acerca del tema enfocando *explicándolo y profundizándolo*. Las cuestiones formuladas pueden ser estudiadas de las siguientes maneras:

1. *Por estudio individual:* todos los alumnos estudian, separadamente, las mismas cuestiones.
2. *Por grupo:* todos los grupos estudian las mismas cuestiones.
3. *Por grupo:* cada grupo estudia diferentes cuestiones.

El profesor determina una de las tres formas de estudio, según el tema y las conveniencias educacionales. Es preciso, no obstante, que estas tres formas se revisen durante el año.

3ª FASE. Estudio propiamente dicho. Los alumnos o los grupos se ponen a trabajar en las tareas que les son confiadas. El local de estudio puede ser, según las conveniencias y posibilidades que ofrezca: la sala de clase, talleres escolares, fuera de la escuela, en el hogar, etc.

4ª FASE. Discusión. Una vez terminados los estudios, toda la clase se reúne para discutir los resultados de sus esfuerzos. Esta discusión se puede organizar de tres maneras, en consonancia con la forma como se llevan a cabo los estudios: individualmente o por grupo.

1. *Si los estudios se desarrollan individualmente:* el profesor escoge, por sorteo, un alumno, que será el *relator* del tema estudiado. A medida que el asunto va siendo expuesto, se establece una discusión con la clase, surgiendo de ahí rectificaciones, ampliaciones, etc. Las partes en que todos estuviesen de acuerdo se van asentando en el encerado (pizarrón) para que todos las copien. Aquí cabe una

sugestión: en el caso de que el alumno sorteado como *relator* no lograra una presentación satisfactoria del tema porque *no estudió*, se le pone la nota 0 (cero); en el caso de que no sepa bien porque *no aprendió* y dé muestras de que en efecto estudió, no recibirá nota alguna, del mismo modo que no la recibirá en el caso de que sepa bien su tema.

2. Si los estudios se desarrollasen en grupos y todos ellos estudiaran las mismas cuestiones: el profesor sortea un alumno para escoger el relator que representará a un grupo de estudio, repitiéndose todo lo que fue dicho con relación al ítem anterior; mientras tanto, si el alumno sorteado diera muestras de que no estudió todo su grupo recibirá la nota 0 (cero).
3. Si los estudios se desarrollaran en grupo y cada uno de ellos estudiase cuestiones diferentes: en este caso, el profesor sortea un representante de cada grupo para *relatores*. Cada *relator* presenta las cuestiones de su grupo, en torno de las cuales se va a establecer la discusión. Los alumnos van anotando las cuestiones superadas y tenidas como ciertas, principalmente las estudiadas por otros grupos. La sugestión de apelar a la nota 0 (cero) aplicase también en este tercer caso. Es probable que en las discusiones desarrolladas en los tres casos surjan dudas y opiniones contradictorias que no pueden ser aclaradas. En esta emergencia el profesor podrá organizar *investigaciones* (para las dudas) y *debates* (para las opiniones divergentes) con los alumnos más interesados, fijando fechas para la presentación de las primeras (investigaciones) y la realización de los segundos (debates).

5ª FASE. *Verificación del aprendizaje*. Después de las cuatro fases anteriores, se supone que los alumnos hayan aprendido el asunto estudiado, razón por la cual es indicada la verificación del aprendizaje para *recibir nota*, a fin de atender al régimen de notas para la promoción, estipulado por ley.

6ª FASE. *Individualización*. Esta fase es consecuencia de la anterior y procura atender, en la medida de lo posible, las *diferencias individuales*. Después de la verificación del aprendizaje, pueden ser individualizados dos grupos de alumnos: a) los que obtienen resultados satisfactorios, pero no se interesan mucho por la materia, y b) los que no han rendido satisfactoriamente. Estos tipos de resultados pueden dar margen a tres orientaciones distintas:

1. *Orientación hacia actividades preferenciales*, destinadas a los alumnos que salgan bien y que no manifiesten mayor interés por la disciplina. Éstos tendrán libertad para dedicarse, por un tiempo determinado, a actividades de su preferencia.
2. *Orientación para la ampliación del aprendizaje*, destinada a los alumnos que salgan bien y que revelen interés por la materia. Éstos recibirán tareas capaces de ampliar los conocimientos del asunto tratado.
3. *Orientación para la rectificación del aprendizaje*, destinada a los alumnos que no consigan los índices mínimos de eficiencia en la materia; deberán rever el asunto, con asistencia del profesor.

Segunda modalidad.¹⁵ Ofrecemos a continuación el esquema del método de

¹⁵ Nérici, I.G., *Uma Técnica de Ensino*, en "Revista da Universidade Católica de Campinas", pág. 54.

enseñanza, un tanto semejante al primero, destinado a los últimos años del colegio y, asimismo, a la enseñanza superior, orientado a conducir al educando hacia la reflexión y la participación, teniendo en cuenta las formas de *trabajo individual* y *en grupo*, y procurando atender, asimismo, a las *diferencias individuales*.

Es un método que da importancia al trabajo del educando –ya aislado, ya en grupo– puesto que su participación se hace presente desde el planeamiento de los estudios.

El método comprende siete fases, que son las siguientes: presentación informal, planeamiento, estudio sistemático, presentación y discusión, elaboración personal, verificación del aprendizaje e individualización.

1º Fase de la presentación informal

Esta fase aspira a conducir al alumno a tener *vivencias* del asunto a estudiarse, haciéndole sentir la realidad, sopesando las dificultades y reconociendo los conocimientos y deficiencias personales con relación al mismo.

De inmediato, el alumno es llevado a formular cuestiones o a evaluar dificultades que, resueltas, harían más comprensible el asunto o proporcionarían datos para una mayor eficiencia de la acción sobre los hechos estudiados. Esta fase puede ser también aprovechada para llevar al alumno a realizar observaciones o experiencias al margen de la clase y para una mejor formulación de las cuestiones de estudio.

Ésta es la fase en la cual el profesor, de una manera viva, interesante y asistemática, puede llevar a los alumnos a *sentir* el asunto que será estudiado, realizando un trabajo de motivación auténtica.

Para una mejor orientación del profesor, hacia el final de esta fase podrían ser aplicados tests de sondeo, cuyos resultados ayudarían a la realización de la segunda fase, que es de planeamiento.

2º Fase de planeamiento

En esta fase, profesor y alumnos tipifican las dudas más importantes y planean su solución; seleccionan fuentes de consulta en general (tratados, enciclopedias, diccionarios, diarios, revistas especializadas, personas que puedan dar informes, museos, bibliotecas, fábricas, lugares geográficos, instituciones sociales y culturales, etc.):

1. Organización del plan de trabajo mediante esquemas de estudios individuales y en grupo, con base en las dudas formuladas.
2. Selección de fuentes de consulta.

3º Fase de estudio sistemático

En esta fase, los alumnos comienzan a estudiar sistemáticamente el asunto, según los planes fijados. Como sugestión, podría ser indicado, al comienzo, un estudio individual, para la aprehensión de los elementos básicos del asunto de modo que pueda desarrollarse, de inmediato, un estudio en grupo, con profundización de las cuestiones.

4º Fase de la presentación y discusión

Después del estudio en grupo se escoge, entre los relatores de los diversos grupos, el que debe presentar la materia estudiada que servirá de base para la discusión.

De ese análisis es posible, a semejanza del método anterior, que surjan necesidades de *investigación* para dirimir dudas; y de discusiones, a fin de que se reduzcan las posiciones encontradas en materia de ideas, valores y conceptos.

5º Fase de la elaboración personal

Con los datos recogidos en las dos fases anteriores: estudio individual, en grupo, discusión, posibles investigaciones y debates, los alumnos serán orientados hacia un trabajo personal, en el cual expresen por escrito sus puntos de vista o sus respectivas posiciones frente al asunto estudiado. Se trata de establecer, de ese modo, una toma de posición personal con relación al tema estudiado.

6º Fase de la verificación del aprendizaje

Después de la fase de la elaboración personal, se puede pensar en un trabajo de verificación del aprendizaje que cubra todas las partes esenciales del tema enfocado.

7º Fase de la individualización

Esta fase repite en un todo la sexta fase del método anteriormente presentado.

2. Método de la discusión

El método de la discusión consiste en orientar a la clase para que ella realice, en forma de cooperación intelectual, el estudio de una unidad o de un tema.

El presente método hace hincapié en la comprensión, la crítica y la cooperación.

El método se desenvuelve en base a un coordinador, un secretario y los demás componentes de la clase.

El coordinador puede ser el docente o también un alumno indicado por el profesor, el maestro o la propia clase. Su función consiste en proponer las cuestiones que serán discutidas acerca de un tema anteriormente estudiado; procurar que todos participen, reorientar los trabajos cuando éstos caigan en *punto muerto*, no permitir que se desvirtúen los trabajos y ayudar al secretario a tomar anotaciones, que pueden estar consignadas en el pizarrón o no estarlo.

El secretario anota en un papel o en el pizarrón, según las exigencias y las circunstancias, los hechos más significativos de la discusión, como ser: opiniones, puntos de vista discordantes, conclusiones, etc.

Los demás miembros de la clase, para participar adecuada y provechosamente de una discusión, deben saber oír, ser tolerantes, ser objetivos y pensar antes de hablar.

El método de la discusión puede tener el siguiente desenvolvimiento:

a) el profesor indica el tema de estudio y la respectiva bibliografía a la clase y establece un plazo para la realización de la tarea. Determina también si él va a actuar como coordinador o si un alumno ejercerá esa función. El profesor preparará un proyecto o interrogatorio de cuestiones referidas al tema en estudio. En el caso de que el coordinador sea un alumno, esas cuestiones serán elaboradas por ambos;

b) los alumnos estudiarán, individualmente o en grupo, dentro del propio horario de clase o fuera de éste. Siempre que hubiese necesidad podrán consultar al profesor o maestro, que estará a disposición de la clase, con el carácter de asesor;

c) en un día establecido, el coordinador, tomando como base el temario o plan previamente elaborado, promoverá una discusión en clase, teniendo como tema central la presentación, ítem por ítem, del mencionado temario. Los resultados obtenidos en la discusión por la clase serán consignados en el pizarrón por el secretario y anotados por todos;

d) finalizada la discusión, el docente efectuará una apreciación de los trabajos confiriendo prioridad a las conclusiones alcanzadas y, después, con referencia a la actuación o comportamiento de los alumnos;

e) la prueba de verificación del aprendizaje acerca de un tema estudiado tendrá lugar en fecha previamente establecida. De acuerdo con los resultados de esa verificación, podrá existir una rectificación del aprendizaje. Posteriormente, se efectuarán las indicaciones relativas a otro tema o unidad para su estudio.

3. *Método de asamblea*

El método de la asamblea consiste en hacer que los alumnos estudien un tema y lo discutan en clase, como si ésta fuese un cuerpo colegiado gubernamental. Este método es más aplicable en el estudio de temas controvertidos o que pueden provocar diferentes interpretaciones. Requiere, para su funcionamiento, un presidente, dos oradores como mínimo, un secretario y los restantes componentes de la clase.

El presidente de la asamblea debe ser un alumno elegido por sus compañeros. Inicialmente, la presidencia puede ser ejercida por el profesor hasta tanto la clase domine la técnica pero, cuanto antes, este puesto debe ser ejercido por un alumno. El presidente debe ser electo para un determinado número de sesiones y no para todas, de suerte que existan oportunidades para que sean varios los alumnos que se ejerciten en la presidencia.

La función del presidente estriba en hacer funcionar la asamblea, concediendo la palabra a los oradores inscriptos, regulando el debate de éstos con el resto del grupo y orientando las anotaciones del secretario.

La función de los oradores –casi siempre dos– es la de estar uno en favor y otro en contra de determinada tesis o, además, de presentar puntos de vista diferentes sobre un mismo tema. Los oradores, con posterioridad a sus exposiciones, discutirán con el resto de la clase, aclarando, reforzando o refutando argumentos, aceptando objeciones, etc. Los oradores pueden inscribirse espontáneamente cuando el tema sea estudiado individualmente o pueden ser indicados por sus colegas cuando dicho estudio se efectúe en grupo.

La función del secretario consiste en registrar en el pizarrón (encerado) las

síntesis hechas por el presidente y que se refieran a los temas que son tratados por los oradores y quienes dialogan con ellos. Dichas síntesis pueden ser argumentaciones, conclusiones provisorias o definitivas.

La función del resto de la clase es la de escuchar atentamente a los oradores y, después de sus respectivas exposiciones, dialogar conscientemente con ellos. Las conclusiones provisorias –formuladas al final– se someterán a votación y podrán ser aprobadas o rechazadas por el alumnado.

Es función del profesor o maestro sugerir temas de estudio para ser presentados y discutidos en la asamblea; estos temas deben ser actuales y de interés general. Es su función, también, la de preparar el espíritu de los alumnos para las discusiones y debates, evidenciando la necesidad de reflexión acerca de las actitudes obstinadas o emocionales y de prejuicio.

El método de la asamblea puede desenvolverse de la siguiente manera:

1. El profesor o maestro indica, siempre que sea posible y de común acuerdo con los alumnos y con la cooperación de ellos, un tema de estudio que será presentado en la asamblea.

2. Indica bibliografía y otras fuentes de consulta; establece si el estudio será individual o grupal, y establece la fecha de la asamblea.

3. Encamina la votación para la elección del presidente, de los oradores y del secretario. Los alumnos elegidos, junto con el estudio del tema, se preparan también para sus funciones en la asamblea.

4. Los alumnos estudian, en el horario de clase o fuera de él, de acuerdo con las circunstancias y el tiempo disponible.

5. En un día determinado, se lleva a cabo la asamblea:

- a) el presidente abre la sesión, expone los motivos de la misma, indica las normas de trabajo y presenta a los oradores;
- b) concede la palabra a uno de ellos y, seguidamente, al otro;
- c) terminadas las exposiciones, de uno por vez, se pasa a discutir con el resto del grupo. Es probable que las discusiones surjan, también, provocadas por argumentaciones del resto de los componentes de la clase;
- d) el presidente sintetiza los argumentos y las conclusiones provisorias, que son consignados en el pizarrón por el secretario;
- e) terminadas las discusiones, el presidente se refiere a las conclusiones provisorias, que deben ser sometidas a la votación de la clase;
- f) se procede a la votación, de la cual surgirán las conclusiones finales;
- g) después de la votación, el profesor o maestro hará una apreciación de los trabajos refiriéndose a las conclusiones y a la actuación de la clase;
- h) si el tema fuese de interés programático para el docente, podrá efectuarse una prueba de verificación del aprendizaje.

4. *Método del panel*

El método del panel consiste en la reunión de varias personas especialistas o bien informadas acerca de determinado asunto y que van a exponer sus ideas delante de un auditorio, de manera informal, patrocinando puntos de vista divergentes, pero sin actitud polémica.

El panel consta de un coordinador, los componentes del panel y el auditorio.

El coordinador es casi siempre el profesor o maestro, pero nada impide que pueda serlo un alumno. Su función es la de coordinar los trabajos y hacer que los objetivos del panel no sean desvirtuados. Durante los trabajos, el coordinador no debe exponer sus puntos de vista, sino que debe escuchar a todos e instarlos a que se expresen con claridad y en orden.

Los componentes del panel pueden ser especialistas invitados, profesores de la escuela o alumnos debidamente preparados para esta función.

El auditorio está formado por el resto de los alumnos y otras personas interesadas en el tema que será tratado.

El método del panel puede presentar muchas modalidades, empero nos limitaremos a exponer en qué consiste el panel simple, el panel con alternativa y el panel con interrogadores.

I. Panel simple

El panel simple consta de coordinador, componentes del panel y auditorio. Puede tener el siguiente desenvolvimiento:

1. El coordinador abre la sesión, presenta a los componentes del panel, justifica la realización de los trabajos e indica las normas de acción.

2. Seguidamente, propone una cuestión a los componentes del panel para que la discutan. Éstos, de uno por vez, exponen sus puntos de vista al respecto, los cuales, sintetizados, van a constituir las *conclusiones parciales*.

3. Terminada la fase de contribución de los componentes del panel, el coordinador pide la cooperación del auditorio. Éste pregunta a los componentes del panel, solicitando aclaraciones, rebatiendo argumentos y emitiendo, a su vez, nuevos conceptos o conclusiones que serán incorporados a los ya alcanzados.

4. De inmediato, el coordinador presenta, de una en una, las *conclusiones parciales* que serán discutidas por todos. Las aceptadas contribuirán a formar las *conclusiones finales* del panel.

5. El coordinador o el profesor o maestro, efectuará –al final– una apreciación de los trabajos en cuanto al contenido y comportamiento o actuación de la clase.

6. Si el tema del panel fuese un asunto del programa, el profesor o maestro podrá hacer una futura prueba de verificación del aprendizaje, respecto del mismo.

II. Panel simple con alternativa

Esta modalidad de panel se aplica con mayor predicamento en clases poco numerosas. Consiste en dividir la clase en dos, tres o cuatro grupos que se alternan en la apreciación de las mismas cuestiones. Mientras un grupo expresa sus opiniones, los otros permanecen en calidad de espectadores.

A los efectos de la ejemplificación, supóngase a la clase dividida en dos grupos. El desenvolvimiento sería el siguiente:

1. El profesor o maestro orienta a la clase para el estudio de un tema.

2. En una fecha establecida, se procede a integrar el panel, comenzándose por dividir a la clase en dos grupos, A y B.

3. El grupo A es el que, inicialmente, va a constituirse en panel, quedando el grupo B como observador. El procedimiento es, ahora, similar al del *panel simple*.

4. Cuando el grupo A termina de emitir sus puntos de vista, es sustituido como componente del panel por el grupo B, pasando el grupo anterior a cumplir funciones de observador.

5. Después que el grupo B termina la emisión de sus conceptos o de sus *conclusiones parciales*, el coordinador cumplirá un solo papel, aunando, de acuerdo con sus equivalencias, las conclusiones de los dos grupos.

6. A renglón seguido, el coordinador presenta, de a una por vez, esas conclusiones a los efectos de una discusión general de la cual van a surgir las *conclusiones finales* del panel.

7. Para terminar, el profesor o maestro formula una apreciación de los trabajos, refiriéndose a su contenido y al comportamiento de la clase.

8. Si el tema tratado correspondiese al programa de una asignatura del profesor, éste podrá conformar una prueba de verificación del aprendizaje referida al panel.

III. Panel con interrogadores

Esta modalidad de panel consta de coordinador, integrantes del panel, interrogadores y auditorio. Los interrogadores pueden ser de 3 a 6 y propondrán, en lugar del coordinador, las cuestiones que serán discutidas por los integrantes del panel.

Los integrantes del panel podrán ser personas que no pertenezcan a la clase e invitados especialmente para ese cometido; podrán ser, también, alumnos convenientemente preparados para esta función.

Los interrogadores serán alumnos, representantes de grupos de estudio, o educandos indicados por sus condiscípulos.

Las cuestiones a presentar serán elaboradas por los grupos de alumnos, que organizarán, además, un temario de presentación de las mismas, orgánica y lógicamente estructurado.

El desarrollo de esta modalidad de panel puede ser el que sigue:

1. El profesor o maestro presenta un tema para su estudio, indicando bibliografía y otras fuentes de consulta.

2. De inmediato se decide si los componentes del panel serán invitados especiales o si estará constituido por los propios alumnos. Esto se hace mediante directivas del docente o por votación de la clase.

3. El tema pasa a ser estudiado a la vez que se organizan las cuestiones que serán propuestas a los componentes del panel.

4. En la fecha establecida se efectúa el panel. El coordinador abre la sesión y presenta el tema a ser tratado junto con los componentes del panel y los interrogadores. Asimismo, indica las normas a seguir durante las tareas.

5. Los interrogadores, uno por uno, en orden y orgánicamente, van presentando sus cuestiones, que serán discutidas por los componentes del panel.

6. Durante las tareas, los interrogadores podrán recibir sugerencias del auditorio para formular otras preguntas que serán presentadas a los componentes del panel.

7. Terminadas las preguntas y las respectivas discusiones, el coordinador preguntará al auditorio si tiene alguna otra pregunta que formular.

8. Seguidamente, concederá a cada miembro del panel el tiempo necesario para que

haga una síntesis de sus ideas o dé algunas explicaciones que considere indispensables.

9. Para finalizar, el profesor efectuará una apreciación de los trabajos cumplidos de acuerdo con la manera ya indicada.

10. Si el tema tratado estuviese incluido en el programa de la asignatura que dicta el profesor, éste podrá concretar una prueba de verificación del aprendizaje.

IX. Técnicas de enseñanza

Las técnicas de enseñanza son muchas y pueden variar de manera extraordinaria, según la disciplina, las circunstancias y los objetivos que se tengan en vista.

Es preciso aclarar que no se puede hablar en términos de técnicas viejas o nuevas, anticuadas o actuales. Todas ellas son válidas, desde que pueden ser aplicadas de modo activo, propiciando el ejercicio de la reflexión y del espíritu crítico del alumno. La validez de la técnica estriba, pues, en la manera, en el espíritu que la impregna cuando se la utiliza.

Las técnicas más corrientes son las que se enumeran a continuación:

1, técnica expositiva; 2, técnica del dictado; 3, técnica biográfica; 4, técnica exegética; 5, técnica cronológica; 6, técnica de los círculos concéntricos; 7, técnica de las efemérides; 8, técnica de interrogatorio; 9, técnica de la argumentación; 10, técnica del diálogo; 11, técnica catequística; 12, técnica de la discusión; 13, técnica del debate; 14, técnica del seminario; 15, técnica del estudio de casos; 16, técnica de enseñanza de lenguas; 17, técnica de problemas; 18, técnica de la demostración; 19, técnica de la experiencia; 20, técnica de la investigación; 21, técnica del redescubrimiento; 22, técnica del estudio dirigido; 23, técnica de la tarea dirigida; 24, técnica del estudio supervisado.

1. Técnica expositiva

Esta técnica tiene amplia aplicación en la enseñanza de todas las disciplinas y en todos los niveles. Consiste en la exposición oral, por parte del profesor, del asunto de la clase. Es la técnica más usada en nuestras escuelas.

El uso no adecuado de la técnica expositiva representa una gran rémora para la enseñanza, especialmente cuando existe, por parte del alumno, la obligación de tomar nota de todas las palabras del profesor, a fin de repetir las en ocasión de verificarse el aprendizaje para que la materia sea aprobada. El régimen de estudio, en este caso, pasa a ser el siguiente: *tomar apuntes y saber de memoria todo lo que dice el profesor*. De ese modo, la enseñanza se reduce a un puro y simple *verbalismo* acompañado de *memorización*.

Otro inconveniente de la exposición es el utilizarla en forma dogmática, cuando sólo prevalece *lo que dice el profesor*.

La exposición debe ser necesariamente adoptada como técnica, pero de manera activa, que estimule la participación del alumno en los trabajos de la clase, de suerte que la clase no se reduzca a un interminable monólogo. Hay profesores que hacen del monólogo auténticos discursos, con gesticulaciones y arrebatos de oratoria.

En la exposición, entre otros recursos, el profesor debe destacar las partes

más importantes, con inflexiones de voz que realcen lo que está siendo expuesto. No sólo la inflexión, sino también consignará, en el encerado, lo que va siendo motivo de su exposición, que debe constar de las siguientes partes:

1. Presentación del asunto.
2. Desarrollo, en partes lógicas.
3. Síntesis de lo expuesto.
4. Inferencia de conclusiones o formulación de críticas cuando fuese necesario.

La exposición requiere una buena motivación para atraer la atención de los alumnos. Debe ser evitada la forma opinativa de exposición, esto es, la exposición que va defendiendo o atacando la tesis que se está presentando. Cualquier tesis debe ser presentada con el máximo de fidelidad al pensamiento o a la intención original. Después de esta fidedigna presentación se podrá, sí, efectuar la crítica, con la cooperación de la clase.

Por las posibilidades de síntesis que ofrece, la exposición representa una economía de tiempo y de esfuerzos en la presentación de un asunto. Es, asimismo, óptima auxiliar en la organización y orientación de los planes de trabajo de los alumnos. El profesor debe dar oportunidad para que los alumnos hagan también sus exposiciones, ya que esto favorece el desenvolvimiento del autodomínio y disciplina el razonamiento y el lenguaje, puesto que exige continuidad y organicidad en lo que se está exponiendo.

He aquí las situaciones que mejor se prestan para exposiciones por parte del alumno:

1. Descripción de observaciones personales o en laboratorios, visitas, excursiones, o en conferencias o síntesis de asuntos estudiados.
2. Asunción y expresión de puntos de vista propios.
3. Relato de lecturas efectuadas.
4. Recapitulaciones, etcétera.

El éxito en la exposición del profesor depende, muchas veces, de la manera como se desempeña éste en clase. El profesor no debe quedarse de pie o sentado todo el tiempo, ni tampoco moverse aparatosamente o volverse continuamente hacia un solo sector de la clase. Conviene moverse adecuadamente, con calma y de modo que alcance a cubrir con su presencia toda la clase. No debe dejar de ir consignando en el encerado los elementos esenciales de la exposición, de modo que se vaya registrando todo el temario desarrollado oralmente.

La exposición oral no debe ser demasiado prolongada; debe sufrir constantes interrupciones a fin de interpolar otros recursos didácticos. No debe sobrepasar un máximo de 10 minutos sin que haya sido efectuado un pequeño interrogatorio, presentación de material didáctico o consignación de esquemas en el encerado.

Los estudios experimentales revelan lo siguiente:

1. La técnica expositiva no debe ser empleada en el jardín de infantes.

2. En la escuela primaria no debe irse más allá de la siguiente duración:
 - a) 1° y 2° grados, de 3 a 5 minutos;
 - b) 3° y 4° grados, de 5 a 8 minutos;
3. En la escuela media no debe sobrepasarse la siguiente duración:
 - a) 1° y 2° años, de 5 a 10 minutos;
 - b) 3° y 4° años, de 10 a 15 minutos;
 - c) colegio, de 10 a 20 minutos.

No está de más repetir: en la exposición se deben intercalar interrogatorios que constituyan una invitación a la reflexión, anotaciones en el encerado, presentación de material didáctico, revisiones hechas por los alumnos, etc. La exposición debe ser conducida de modo que provoque las preguntas de los alumnos. Debe prestarse a suministrar datos para que los alumnos los relacionen entre sí, favoreciendo, de este modo, la *reflexión*.

Resulta fácil percibir que el empleo de la exposición requiere meticulosa preparación para que no sea pesada y mantenga a los alumnos en la pasividad. A ese respecto se hacen necesarias algunas recomendaciones:

1. No exponer más de lo necesario, para no caer en prolongaciones inocuas o formas retóricas vacías de contenido.
2. No utilizar, en un curso, únicamente la técnica expositiva.
3. Integrarla con otros recursos, especialmente proyecciones e interrogatorios.
4. Usar un tono de voz adecuado, para que capte mejor la atención de los oyentes; sin exceso de volumen, ni tampoco demasiado bajo.
5. Hablar con un ritmo también adecuado para que la exposición no resulte ni lenta ni rápida en demasía.
6. Pronunciar claramente las palabras y de manera correcta, para no dificultar la aprehensión de lo que se quiere decir, como así también evitar *floreos* o utilizar expresiones sin sentido, que son una auténtica invitación al desinterés.

2. Técnica del dictado

Aunque pedagógicamente superada, la técnica del dictado se sigue usando en las escuelas. El dictado consiste en que el profesor hable pausadamente en tanto los alumnos van tomando nota de lo que éste dice. El profesor puede leer un texto o estar organizando el dictado sobre la marcha. El dictado constituye, sin duda, una marcada pérdida de tiempo, ya que mientras el alumno escribe no puede reflexionar sobre lo que registra en sus notas. Después del dictado no hay oportunidad para *reflexiones*, ya que se impone *memorizar el tema* que será tomado en ocasión de las tareas de verificación de lo aprendido.

No hay duda de que pueden hacerse pequeños dictados seguidos de oportunos comentarios, para que tenga sentido lo que fue anotado.

Hay profesores que dicen no dictar sus clases, pero hablan en forma tan pausada que los alumnos van tomando nota de todo, habida cuenta de que las pruebas de verificación serán, fatalmente, la repetición de lo que el profesor dijo.

Otros profesores practican el dictado. Y lo hacen con tal velocidad que da

pena ver a los alumnos sometidos a ese ritmo que, al final de la clase, los deja prácticamente extenuados.

3. Técnica biográfica

Esta técnica consiste en exponer los hechos o problemas a través del relato de las vidas que participan en ellos o que contribuyen para su estudio. Su empleo es más común en la enseñanza de la historia, de la filosofía y de la literatura, pero nada impide, sin embargo, que pueda ser empleado en la enseñanza de otras disciplinas.

Así, son presentadas las biografías de las principales figuras relacionadas con los asuntos de los programas y a través de ellas se van desarrollando los estudios.

La biografía no debe ser demasiado particularizada. Debe atenerse a las líneas principales de la vida y del pensamiento del biografiado, pudiendo ser relatados aspectos anecdóticos que actúen como refuerzo de la motivación.

El profesor puede encomendar, como tarea o estudio dirigido, la realización de pequeñas biografías de las principales figuras mencionadas con el estudio de determinado asunto, para las cuales no habrá oportunidad de tratar en clase.

Para la ejecución de estos trabajos es preciso:

1. Que haya indicación bibliográfica precisa y accesible.
2. Que sea elaborado un reglamento, con la cooperación de los alumnos, a fin de que el trabajo no se disperse.
3. Que no se conceda un plazo excesivamente largo para la entrega de los trabajos.

Es aconsejable, como motivación e ilustración, que al tratar un personaje se traiga a la clase algo que se refiera al mismo, tal como obras, retratos, estampas, etc.

Es muy importante, para una mejor comprensión del pensamiento y de la conducta del biografiado, resaltar, así sea en forma sumaria, las condiciones socioculturales de su época.

El profesor, siempre que sea posible, debe relatar la vida de los que construyeron la cultura, realzando los esfuerzos y la seriedad con que se afanaron en el trabajo que culminó por beneficiar a todos.

4. Técnica exegética

La técnica exegética consiste en la lectura comentada de textos relacionados con el asunto en estudio. La aplicación de esta técnica requiere la consulta de obras de autores, tratados o, por lo menos, compendios que contengan trozos escogidos de diversos autores, sobre el asunto estudiado. Esta técnica puede, asimismo, recibir la denominación de *lectura comentada*.

La técnica exegética tiende a aprehender, con precisión, lo que un texto pretende comunicar y que se encuentra, muchas veces, encubierto por la

dificultad de interpretación o en las entrelíneas del mismo. Se presta para el estudio del *fondo* y de la *forma*, *el qué* y *el cómo* ha sido elaborado un texto.

Su finalidad consiste en acostumbrar a leer las obras representativas de un autor, de un tema o de una disciplina.

Itinerario posible de la técnica exegética:

1. El profesor realza la importancia de la obra, del autor y del texto a examinarse.
2. Se puede indicar un trozo significativo para que cada alumno estudie, analice e interprete.
3. Explicación de las palabras, frases o trozos dudosos.
4. Interpretación del texto.
5. Fuentes que hayan influido sobre el autor.

La técnica exegética o de la lectura comentada puede tener aplicación prácticamente en todas las disciplinas.

La lectura puede ser hecha por el profesor, acompañada por los alumnos. De vez en cuando el profesor suspende la lectura para hacer comentarios sobre el texto. La lectura puede ser llevada a cabo, también, por el profesor, quien, de acuerdo con las novedades del texto, la suspende para solicitar o suministrar datos aclaratorios.

Al buen compendio le corresponde, con relación a cada asunto, suministrar trozos de autores prestigiosos para su lectura y la posible exégesis.

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. Requiere, por eso, vivacidad y cultura por parte del profesor. Para que se obtengan mejores resultados y más participación de la clase, los alumnos, antes de la clase, deben haber leído y estudiado –en la medida de lo posible– los textos que serán objeto de análisis.

El encerado, las revisiones, los interrogatorios y el material didáctico no deben olvidarse cuando se aplica la técnica exegética. Es necesario, para esto, que el profesor prepare de manera conveniente su clase, principalmente en lo que concierne al conocimiento adecuado de los textos escogidos para el estudio.

La técnica exegética puede dar excelentes resultados si el profesor sabe dar vida al trabajo y no hace de ella un medio para pasar con menos fatiga la clase, es decir, con un alumno leyendo y los demás acompañando la lectura.

5. Técnica cronológica

Esta técnica consiste en presentar o desenvolver los hechos en el orden y la secuencia de su aparición en el tiempo. Si bien se la emplea en mayor grado para la enseñanza de la historia, puede ser utilizada también en la enseñanza de otras disciplinas, puesto que el hecho estudiado puede ser considerado desde el punto de vista de la evolución cronológica, a partir de su aparición y hasta llegar a nuestros días.

La técnica cronológica puede, también, recibir el nombre de *genética*, dado

que un problema o asunto puede enfocarse desde su origen hasta la actualidad, esto es, hasta su estado actual.

Esta técnica puede ser, asimismo, *progresiva* o *regresiva*. *Progresiva*, cuando los hechos son abordados partiendo desde el pasado hasta llegar al presente, en orden sucesivo; *regresiva*, cuando esos mismos hechos son presentados partiendo desde el presente y siguiendo los mismos pasos, en sentido inverso, hacia el pasado. La presente técnica, bien empleada, puede conducir al educando a la noción de evolución en todos los hechos, acontecimientos o fenómenos sobre los cuales el presente se asienta en el pasado y el futuro en el presente.

6. Técnica de los círculos concéntricos

Ésta es una técnica interesante, presentada específicamente en el estudio de la historia, pero que puede ser perfectamente aplicada a las demás disciplinas.

Consiste en examinar diversas veces toda la esfera de un asunto o de una disciplina y, en cada vez, ampliar y profundizar el estudio anterior.

Se ofrece así, primeramente, una visión general del problema. De inmediato, el estudio más atento de sus características importantes. Después, la profundización en los detalles más significativos.

Además, para el estudio de la historia existe la *técnica de los grupos*, debida a Haupt, que partió de la convicción de que la historia sigue la evolución de la humanidad y ésta, en su desarrollo, habría pasado por cinco fases distintas que sugerirían el estudio de la historia, también en cinco grupos: 1, *círculo doméstico*; 2, *organización social*; 3, *organización política*; 4, *vida religiosa*; 5, *arte y ciencia*.

Pero lo esencial de la técnica de los círculos concéntricos consiste en estudiar un tema, inicialmente de manera superficial, realizando después un nuevo enfoque del asunto profundizándolo con mayores detalles y referencias.

7. Técnica de las efemérides

La técnica de las efemérides puede ser aplicada en la enseñanza de todas las disciplinas.

Se basa en el estudio de personalidades, acontecimientos o fechas significativas, en correlación con el calendario. El profesor, en su planeamiento, puede prever las fechas más importantes del año con relación a su materia (aniversarios, centenarios, etc.). Se puede aprovechar, como pretexto para la aplicación de la técnica de las efemérides, la realización de congresos nacionales o internacionales, fallecimientos de especialistas en la disciplina, etc.

Las efemérides pueden ser aprovechadas también para tareas, encomendando a los alumnos pequeñas biografías o el estudio de determinados asuntos relacionados con esas fechas. Otra ventaja que pueden proporcionar las efemérides es la realización, en la escuela, de "semanas conmemorativas", con fijación de carteles, frases célebres, retratos, exposición de obras y, asimismo,

reuniones en los "centros de estudios", todo con referencia a las fechas en cuestión.

Esta técnica, claro está, no se presta para una aplicación sistemática y continua. Su aplicación queda adscripta al "calendario significativo" de cada disciplina.

8. Técnica del interrogatorio

Hay una técnica de enseñanza que debe merecer la atención del profesor, por ser uno de los mejores instrumentos del campo didáctico como auxiliar en la acción de educar. Esta técnica es la del interrogatorio, cuando adquiere el aspecto de diálogo, de conversación y que va llevando al profesor a un mejor conocimiento de su alumno.

Ninguna otra técnica ha sido tan mal utilizada como ésta —sobre todo en nuestras escuelas— debido al carácter represivo que se le confiere. Interrogatorio ha sido sinónimo de castigo, forma de "castigar al alumno en la curva de notas bajas".

El interrogatorio permite conocer al alumno y resaltar sus aspectos *positivos* que, una vez estimulados y fortalecidos, puedan llegar a anular los *negativos*.

El interrogatorio se presta, también, como función diagnóstica de las dificultades y deficiencias del alumno. Viene bien, asimismo, para comprender la filosofía de la vida, el esquema de la conducta, los intereses y valores dominantes que orientan sus pasos.

Un diálogo es capaz de mostrar al profesor las dificultades de su alumno y también de facilitar una aproximación entre ambos. El profesor puede, sobre la base de este conocimiento, iniciar un trabajo de recuperación y orientación junto a sus alumnos, principalmente los que carezcan en mayor grado de asistencia personal.

Lamentablemente, no es lo antedicho lo que se observa en cuanto al uso del interrogatorio en clase.

En lugar de servir como vehículo de aproximación entre profesor y alumno, sirve, más bien, como instrumento de separación. Es un verdadero simulacro de diálogo aquél en el cual el alumno tiene que responder como un autómatas, de inmediato, sin tiempo para la reflexión, a las preguntas del profesor. Reflexionar no sería la palabra adecuada, puesto que la mayoría de las veces lo que se le pide es pura memorización. Un fracaso o equivale a un cero o a una burla, cuando no las dos cosas al mismo tiempo.

Se pierde, de este modo, el mejor instrumento de educación, que debería estar presente en todas las circunstancias y en la enseñanza de cualquier materia.

El interrogatorio puede ser empleado para diversos fines, dentro de la actividad docente:

1. Motivación de la clase.
2. Sondeo de preparación de la clase en determinado asunto, antes que sean

suministrados nuevas clases o nuevos conocimientos, de manera que pueda efectuarse la unión de lo *conocido* con lo *desconocido*.

3. Sondeos en cuanto a las posibilidades del alumno.
4. Verificación del aprendizaje, a fin de saber si lo que fue enseñado fue debidamente asimilado; si no lo fue o si lo fue de manera inconveniente, se posibilitará una rectificación del aprendizaje.
5. Estímulo para la reflexión.
6. Recapitulación y síntesis de lo que fue estudiado.
7. Fijación de las nociones tratadas en situación de estudio.
8. Anulación de la indisciplina.
9. Estímulo al trabajo individual durante la clase.
10. Preparación del ambiente para el cambio de actividad que constituye la presentación de un tema nuevo.

El profesor debe apoyarse en las preguntas que exijan reflexión, de modo que las respuestas no sean una mera forma de expresión estereotipada. Debe exigir, como respuesta a una pregunta, la frase completa; no debe aceptar los monosílabos que poco o nada expresan, como "sí", "no".

La pregunta debe ser dirigida a la clase, en general, para que todos sean concitados a la reflexión; posteriormente, el profesor indicará cuál es el alumno que debe responder. La pregunta dirigida en forma directa a un alumno presenta dos inconvenientes: primero, el alumno interrogado se emociona y difícilmente puede responder de manera normal; segundo, los alumnos que no son interrogados piensan: "Esta vez no fui yo la víctima", y se desentienden de elaborar, mentalmente, la respuesta.

La pregunta directa es recomendable para fines disciplinarios. Debe insistirse, en este caso, en la interrogación directa hasta que el alumno desista de su comportamiento poco deseable.

Cuando el alumno no sabe responder a una pregunta, el profesor debe dirigirse a otro. En el caso de que la falta de respuesta persista, debe preguntar a toda la clase quién puede responder. El profesor solamente deberá responder cuando esté convencido de que la clase es incapaz de hacerlo. Estas oportunidades de fracaso general, no obstante, pueden ser aprovechadas para encomendar tareas o estudios dirigidos acerca del tema enfocado.

Otra práctica bastante recomendada, en estas circunstancias, es que el profesor diga que tampoco él sabe, e investigar junto con los alumnos la respuesta deseada. Para ello podrán utilizarse compendios, diccionarios, enciclopedias, consultas a otros profesores, etc. Esta práctica es bastante educativa, porque coloca al alumno en la relatividad de los conocimientos, mostrando que el profesor no es un "sabelotodo" y que él, alumno, puede hallar, por sí mismo y toda vez que las busque, las mismas respuestas que busca el profesor.

Según Walter Monroe, las preguntas reflexivas pueden clasificarse en:

1. Preguntas que exigen selección de datos: "¿Cuál es la idea principal de lo que fue leído?".
2. Preguntas que exigen comparaciones y contrastes, por ejemplo: "¿Cuál es la diferencia entre verbos regulares e irregulares?".

3. Preguntas que exigen evaluación, por ejemplo: "¿A quién se debe la divulgación de las ideas republicanas en el Brasil?"
4. Preguntas que exigen decisión a favor o en contra, y que, por lo general, se asocian a otras que requieren aplicación de causa y efecto, por ejemplo: "¿Qué fórmula de resolución de ecuaciones de 2º grado emplear para $2x^2 + x - 20 = 0$? ¿Por qué?"
5. Preguntas que exigen explicación, por ejemplo: "¿Cómo se explica que las costas de la península itálica se llamaban antiguamente *Magna Grecia*?"
6. Preguntas que exigen análisis, por ejemplo: "¿Cuáles son los elementos componentes del ácido clorhídrico?"
7. Preguntas que exigen comprensión de las relaciones entre dos informes, por ejemplo: "¿El realismo de Aristóteles es igual al de Platón?"
8. Preguntas que exigen ejemplificación, por ejemplo: "¿Cómo proceder en el caso de preguntas disciplinadoras?"

En el caso del examen oral, las preguntas deben tener una secuencia natural y aproximarse en el mayor grado posible a la conversación, al diálogo, para que no se formalicen demasiado. Cuando utiliza el interrogatorio, el profesor debe evitar preguntas de este tenor:

1. Por sí y por no.
2. De doble sentido o que abarquen más de una respuesta.
3. Sintética y excesivamente complicada.
4. Dobles, esto es, que en la realidad comportan dos preguntas.
5. Estructuradas con las mismas palabras de un texto estudiado, o, mejor, que reproduzcan las mismas palabras del libro.
6. Que sugieran la respuesta o que la contengan en su coletó.
7. Dirigidas a los alumnos en un orden determinado, una vez que éstos sepan si serán o no interrogados.
8. Una encima de otra, sin dar tiempo de reflexionar al alumno.
9. A diestra y siniestra, trasformando el aula en un puro interrogatorio.
10. Dirigidas solamente a los buenos o a los malos alumnos en lugar de distribuir las entre todos.
11. Contestadas "en coro", siempre que no se trate de la enseñanza de lenguas en la cual esta forma de respuesta puede constituir un ejercicio de pronunciación.
12. Que las respuestas sean dadas voluntariamente, lo cual sólo puede permitirse en forma excepcional.

El profesor, por otro lado, debe estar siempre dispuesto a emitir preguntas que estimulen la participación de los alumnos en la clase. Este tipo de preguntas puede recibir el nombre de *impulsos didácticos*, de los cuales siguen algunos ejemplos: "¿Entonces...?", "¿Y ahora...?", "¿Qué se puede inferir...?", "¿Habrá alguna otra cosa que ver...?", etc.

9. Técnica de la argumentación

La argumentación es una forma de interrogatorio destinada a comprobar lo que el alumno debería saber. Está encaminada más bien a diagnosticar conoci-

mientos, de suerte que se constituye en un tipo de *interrogatorio de verificación del aprendizaje*.

La argumentación exige el conocimiento del asunto que habrá de ser tratado. Empero, suele no dar buenos resultados en:

1. clases numerosas;
2. clases de bajo rendimiento intelectual;
3. situaciones escolares en las cuales el tema a ser tratado no ha sido debidamente estudiado por los alumnos.

La argumentación puede también ser empleada como método de enseñanza. Requiere, fundamentalmente, la participación del alumno. Este método consiste en que el docente reciba del alumno conocimientos que éste ha estudiado por cuenta propia. Su desarrollo es el siguiente:

1. El profesor hace una presentación motivadora de la unidad a estudiar, e indica, asimismo, las principales fuentes de información que deben ser estudiadas por todos.
2. Los alumnos estudian la unidad en forma individual o grupal.
3. En un día establecido previamente, y de acuerdo con un temario organizado por el profesor, se entabla la argumentación. Hecha una pregunta o lanzada una cuestión, el profesor espera que alguien, voluntariamente, se ofrezca para responderla o resolverla. En caso de que no se presente algún voluntario, el profesor elige al alumno que se ocupará de la cuestión propuesta. Sobre la base de la respuesta obtenida, el profesor procura obtener la cooperación de la clase para alcanzar un mayor esclarecimiento o una mayor precisión de los conceptos vertidos. El profesor se esforzará para que todos participen en los trabajos del curso.
4. Finalizada la argumentación, el profesor hará una apreciación de los trabajos y, si los considerase satisfactorios, señalará un día destinado a la verificación del aprendizaje.
5. Verificación del aprendizaje.
6. Rectificación del aprendizaje y asistencia adecuada a los alumnos que hayan evidenciado tener mayores carencias.

10. Técnica del diálogo

También el diálogo es una forma de interrogatorio, cuya finalidad no consiste tanto en exigir conocimientos como en llevar a la reflexión. Tiene un carácter más constructivo, amplio y educativo que la argumentación, ya que a través de él puede el alumno ser llevado a reflexionar acerca de los temas que se están tratando y también sobre sus propios conceptos, de suerte que sea él mismo quien evalúe la veracidad de los mismos o elabore nuevas proposiciones. Pero la mayor virtud del diálogo consiste en hacer que el alumno sienta que es capaz de pensar.

Puede decirse, además, que el gran objetivo del diálogo es el de orientar al alumno para que reflexione, piense y se convenza que puede investigar valiéndose del razonamiento.

El diálogo es difícil de aplicar, puesto que debe llevar al alumno a emitir conceptos, criticar, dudar, replantear, reformular, etc.

En caso de que los conceptos emitidos fuesen considerados insatisfactorios, el profesor, mediante hábiles preguntas, conduce al alumno a rectificarse, pero dejando en éste la impresión de que ha llegado a una conclusión correcta por gravitación de su propio razonamiento.

En última instancia, el diálogo es un proceso de *reflexión dirigida*, dentro del cual las preguntas del profesor van orientando el razonamiento del alumno. El principio básico estriba en que el docente no debe dar soluciones a las cuestiones propuestas, sino encauzar al educando para que sea él mismo quien las encuentre. Por supuesto, para encontrarlas será indispensable razonar.

Cuando el alumno comete un error, el profesor debe conducirlo al análisis del concepto vertido, de modo que las contradicciones se hagan evidentes. El propio alumno, ante la evidencia, intentará rectificarse. De este modo, el concepto originario va siendo modificado hasta llegar a una expresión considerada satisfactoria. Este procedimiento, a pesar de ser muy laborioso, tiene el mérito de inculcar autoconfianza, haciendo que el alumno se convenza de que es capaz de razonar y resolver sus dificultades.

El diálogo o heurística (del griego *héureka*: yo hallo) se debe a Sócrates. En su forma original estaba constituido por dos partes: *ironía* y *mayéutica*. En la *ironía*, Sócrates procuraba convencer al interlocutor, cuando fuese el caso, de que nada sabía acerca del tema tratado. Era la fase destructiva o negativa. En la *mayéutica*, Sócrates se proponía rehabilitar al interlocutor por medio de hábiles preguntas que lo conducían a reformular sus puntos de vista, hasta llegar a conceptos aceptables y coherentes. El interlocutor tenía la convicción de que por sí mismo, reflexionando, alcanzaba tales conceptos. De ahí que fuese la *mayéutica* la fase constructiva, positiva.

Se puede, pues, afirmar que el diálogo asume un aspecto efectivamente educativo. A través del diálogo, el profesor puede llegar a comprender más a sus alumnos, y orientarlos mejor al descubrir en ellos:

- a) dificultades de naturaleza personal;
- b) dificultades de índole política, filosófica, religiosa o moral;
- c) limitaciones de carácter intelectual, cultural o de personalidad;
- d) decepciones y frustraciones;
- e) deseos y aspiraciones.

Se dice 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.

Puede inferirse así que, en esencia, el diálogo es una conversación del individuo consigo mismo.

De este modo, cada vez que el profesor consigue que el alumno dude, reflexione, razone, estará empleando el diálogo, independientemente del número de personas envueltas en el proceso.

11. Técnica catequística

La técnica catequística consiste en la organización del asunto o tema de la

lección, en forma de preguntas y las respectivas respuestas.

Tres son las formas de desarrollar los temas siguiendo esta técnica.

1. El profesor entrega las preguntas con sus respuestas, exigiendo que los alumnos memoricen las respuestas.

2. El profesor da todas las preguntas y, después, todas las respuestas, casi siempre numeradas, y exige que ambas sean memorizadas... (Conocemos un profesor que llegó al *primor* de adiestrar a sus alumnos de tal manera que preguntaba por la respuesta a la cuestión número tal... Y lo hacía más o menos así: "A Juancito, ¿cuál es la respuesta a la cuestión número 5?". Y el alumno, después de unos segundos de indecisión, contestaba: "¡Ya sé...! ¡La fórmula del agua es H₂O...!")

3. El profesor da las preguntas y, juntamente con los alumnos, elabora las respuestas que deberán, después de eso, ser memorizadas.

Resulta fácil advertir que la menos mala de las formas es la tercera y que aun ella debe ser evitada como proceso normal de enseñanza. Sin embargo, puede ser empleada con moderación, como forma recapitulativa y sistematizadora de ciertos asuntos un tanto complejos para los alumnos.

12. Técnica de la discusión

Esta técnica de enseñanza exige el máximo de participación de los alumnos en la elaboración de conceptos y en la realización misma de la clase. Es un procedimiento didáctico fundamentalmente activo. Consiste en la discusión de un tema, por parte de los alumnos, bajo la dirección del profesor. Las clases de discusión requieren preparación anterior por parte de los alumnos, por lo cual el asunto debe ser presentado por el profesor, o escogido entre ambos, estableciéndose el día de la discusión.

Así, los alumnos, antes de discutir el asunto se informan acerca de él; después de la discusión se aceptarán las conclusiones adoptadas por la mayoría.

La discusión consiste en un trabajo intelectual de interacción de conceptos, conocimientos e informaciones, sin posiciones tomadas o puntos de vista a defender. Después se lleva a cabo un trabajo de *colaboración intelectual* entre los alumnos, en el cual cada uno contribuye con aclaraciones, datos, informes, etc., procurando la mejor comprensión del tema.

Sus inconvenientes:

1. Los resultados no son inmediatos, dando la impresión –al comienzo del empleo de esa técnica– que se pierde el tiempo y se fomenta la indisciplina.
2. Exige mucho tiempo para su ejecución.
3. Requiere que el profesor domine bien al grupo de alumnos.

Los resultados, sin embargo, son compensadores, ya que el educando es llevado a reflexionar, a exponer sus puntos de vista, a escuchar atentamente los argumentos ajenos, a refutar o aceptarlos y a coordinar sus pensamientos.

La discusión es, al comienzo de su aplicación, aparentemente dispersiva, pues lleva a la clase fácilmente al tumulto: todos hablan y protestan al mismo tiempo. A medida que transcurren las sesiones y las críticas del profesor, los alumnos se van adaptando y los trabajos van tomando un giro completamente diferente en cuanto a orden, disciplina, respeto y rendimiento.

Además, aquí estriba uno de los puntos altamente educativos de esa técnica, que consiste en *enseñar al alumno a discutir*. Discutir quiere decir: escuchar los argumentos de los otros, reflexionar acerca de lo que se conversa, aceptar la opinión ajena o refutarla, pero siempre con una exposición lógica, coherente, de contraargumentación.

La discusión enseña a escuchar, actitud no muy frecuentemente encontrada aun entre los adultos. Discusión en el sentido de intercambio de impresiones y su crítica y nunca en el de "convencer o vencer al opositor" a cualquier precio.

Se aprovechan para las clases de discusión:

1. Los asuntos de actualidad.
2. Los asuntos que tengan una fuerte motivación para la clase.
3. Los asuntos controvertidos.
4. Las recapitulaciones de unidades o de parte de ellas.

El profesor anuncia con antelación el día y la hora de la clase de discusión y el asunto a ser tratado; invita a un alumno para que haga las veces de coordinador y otro para el cargo de secretario.

El profesor hace indicaciones bibliográficas, sin impedir que el alumno se sirva de otras fuentes y, por el contrario, elogiando esta actitud, que debe ser estimulada.

La discusión presenta una serie de ventajas educativas. Véase, si no:

1. Es un excelente instrumento para desarrollar el sentimiento de grupo, actitud de cortesía y espíritu de reflexión.
2. Da oportunidad al profesor para observar mejor a sus alumnos; en cuanto piensan, cambian impresiones, argumentan y planean; de observar, también, el espíritu creador, la capacidad de intercambiar ideas, el respeto por las opiniones ajenas, la consideración hacia los compañeros, la timidez y la audacia de los mismos.

El profesor, para asegurarse el buen resultado de las discusiones, debe crear en la clase una atmósfera de confianza, de libertad sin formalidades, de modo que los alumnos sean llevados a actuar lo más espontáneamente posible.

Insertamos a continuación algunas observaciones válidas para la eficiencia en las discusiones:

1. El tema en discusión debe ser mantenido siempre presente por el profesor durante todo el transcurso de la misma; asimismo, debe mantenerlo con perfecta claridad para no dar margen a dudas o malentendidos.
2. Debe ser evitado, con habilidad:

- a) el alejamiento del tema principal;
 - b) la pérdida de tiempo en cuestiones secundarias;
 - c) los comentarios repitiendo lo que ya fue discutido;
 - d) el embarazo de los principiantes cuyas contribuciones sean rechazadas;
 - e) la omisión de ideas fundamentales;
 - f) la monopolización de la discusión por unos pocos alumnos.
3. Debe ser transcripto en el encerado (pizarrón) el resumen de la discusión, que puede servir para todos los participantes de la misma.
4. El coordinador de la discusión puede ser el profesor o un alumno, y es su deber:
- a) proponer la cuestión;
 - b) aclararla;
 - c) obtener pronunciamiento de los participantes acerca de la misma;
 - d) no separarse del asunto y no permitir que lo hagan;
 - e) orientar al secretario de la discusión para las necesarias anotaciones en el encerado (pizarrón);
 - f) esforzarse para que todos participen, estimulando en mayor grado a los tímidos y conteniendo a los monopolizadores;
 - g) evitar que la discusión caiga en punto muerto;
 - h) respetar y hacer respetar los puntos de vista de todos los participantes.

Una discusión puede ser apreciada, en su conjunto, de acuerdo con los siguientes ítems:

1. ¿Los objetivos fueron bien comprendidos?
2. ¿La discusión fue perjudicada por la falta de cooperación de los participantes?
3. ¿La discusión fue perjudicada por la falta de preparación de los participantes?
4. ¿Los objetivos fueron total o parcialmente atendidos?
5. ¿Los participantes se desempeñaron satisfactoriamente en la discusión?
6. ¿Los participantes se sintieron unidos para resolver la tarea en común?
7. ¿Hubo actitudes individualistas, egoístas o exhibicionistas durante la discusión?
8. ¿El asunto sometido a discusión interesó a todos o solamente a un grupo de participantes?
9. ¿Se puede considerar suficientemente esclarecido el tema en discusión o se hacen necesarias otras discusiones o, asimismo, otras formas de esclarecimiento?

Es interesante seguir de cerca el comportamiento de los participantes en las discusiones a fin de comprobar los progresos o posibles retrocesos en su comportamiento. Damos a conocer de inmediato la ficha de apreciación de comportamiento en discusión, adaptada de John U. Michaelis.¹⁶

Los temas discutidos, si no llegasen a una forma aceptable en cuanto al contenido o a la expresión, deben ser convenientemente explicados por el profesor, de modo que se pueda orientar la clase hacia una conceptualización más ajustada o precisa. Los puntos de pacificación, de coincidencia, aceptados por

¹⁶ Michaelis, John U., *Estudos sociais para crianças numa democracia*, pág. 192.

la mayoría, serán pasados al encerado (pizarrón) por el secretario para que sean copiados en sus cuadernos por todos los alumnos.¹⁷

La discusión puede ser aplicada de otra forma, principalmente en clases poco numerosas. El profesor suscita dudas y atrae a los alumnos a la discusión, con libre expresión de cada uno. Establece el intercambio de opiniones en

FICHA DE APRECIACIÓN DEL COMPORTAMIENTO EN LA DISCUSIÓN

Nombre del alumno
 Curso Año

ASPECTO A OBSERVAR	AÑO.....					
	1*	2*	3*	4*	5*	etc.
1. ¿Comprende el problema en discusión?						
2. ¿Escucha con atención e interés?						
3. ¿Contribuye con argumentos ajustados al tema?						
4. ¿Se atiende a las consideraciones de los otros?						
5. ¿Contribuye con argumentos desajustados?						
6. ¿Se mantiene dentro del asunto tratado? ...						
7. ¿Se sale del tema?						
8. ¿Repite las ideas de los demás?						
9. ¿Vuelve sobre los argumentos ya debatidos?						
10. ¿Va derecho al asunto?						
11. ¿Acostumbra divagar?						
12. ¿Es conciso?						
13. ¿Es redundante?						
14. ¿Se expresa con claridad?						
15. ¿Es confuso?						
16. ¿Reacciona afectivamente frente a los argumentos que lo contradicen?						
17. ¿Reacciona racionalmente frente a los argumentos que lo contradicen?						
18. ¿Es conciliador?						
19. ¿Es intransigente?						
20. ¿Es indiferente?						
21. ¿Es tímido?						
22. ¿Es monopolizador?						
23. ¿Es exhibicionista?						
24. Otros aspectos:						
a)						
b)						
c)						
d)						

¹⁷ Beal, J.; Bohlen, J.M., y Raudabaugh, J.N., en la obra antes citada, exponen varias técnicas y fichas de observación, apreciación y evaluación del grupo y sus integrantes.

torno de puntos de vista dudosos y, entonces, va conduciendo la discusión de modo que no caiga en un punto muerto. Casi sería mejor decir que el profesor debe intervenir cuando la discusión decae, haciéndola progresar. Los argumentos y conclusiones van consignándose en el encerado (pizarrón).

El profesor debe estar atento a los alumnos tímidos, que no participan, procurando, mediante adecuados estímulos, llevarlos a que intervengan en la discusión. Es interesante seleccionar, de vez en cuando, alumnos capaces de dirigir las discusiones, y ponerlos al frente de ellas.

Las primeras experiencias pueden no resultar satisfactorias, pero vale la pena intentarlo por las oportunidades de auténtica educación que se proporcionan a los alumnos.

Toda discusión debe finalizar mediante una apreciación del profesor referida a los trabajos realizados, procurando fortalecer y estimular los aspectos positivos y criticar, constructivamente, los negativos.

La discusión puede actuar como:

1. Técnica de presentación de la materia, cuando suministra un tema nuevo.
2. Motivación, por el interés que suele despertar, debido a las oportunidades de expresión que ella ofrece a los alumnos.
3. Estímulo al raciocinio y al dominio de sí mismo, por el esfuerzo de argumentación llevado a cabo en forma objetiva y lógica.
4. Estímulo a la socialización, pues conduce a *ensamblar* los argumentos propios con los de sus colegas.
5. Proceso de recapitulación, al finalizar cada unidad didáctica.
6. Forma de conocer mejor a los alumnos en lo que atañe a sus aspectos intelectual, emotivo y social.
7. Medio de educar al individuo para el diálogo racional.
8. Forma de estimular a los alumnos tímidos o retraídos para que participen en los trabajos y, con ello, participar de la vida.

Véanse algunas normas que pueden ser dadas a los alumnos para una participación más eficiente en la discusión:

1. Aportar preguntas ya *formuladas* para la sesión, de modo que se pueda dar a la discusión un sentido objetivo.
2. Procurar escuchar con la mayor atención lo que dicen los compañeros, a fin de poder responder objetivamente.
3. No interrumpir a quien estuviese hablando. Es preciso dejar que cada uno tenga oportunidad de expresar su pensamiento.
4. Si se quiere disentir, procurar hacerlo de la manera más delicada, pidiendo la palabra en el momento oportuno.
5. Expresar sus pensamientos con franqueza, pero sin rudeza; decir lo que se piensa, pues éste es el único camino de arribar a conclusiones válidas.
6. No aspirar a monopolizar la discusión. Los otros también tienen algo que decir. Tal vez lo que los compañeros pueden comunicar sea de vital importancia para la comprensión o solución del asunto tratado; asimismo, porque no corresponde que sólo una persona quiera permanecer hablando en una discusión.
7. No permanecer quieto o indiferente, pues la clase necesita de la cooperación,

- inteligencia y experiencia de todos. No olvidar: *vida es participación*.
8. No volver a provocar discusión sobre temas ya estudiados. Esto sería hacer las discusiones interminables.
 9. En el caso de que las resoluciones aprobadas no satisfagan, procurar el desarrollo de estudios particulares que posibiliten una mayor profundización acerca del asunto enfocado.
 10. Debe comprenderse que el buen desarrollo de la discusión depende, en alto grado, de su propia actitud de respeto, orden y disciplina, sin dejar por eso de *expresarse libremente*.

13. Técnica del debate

El *debate*, al revés de lo que ocurre con la discusión, se lleva a cabo cuando se presentan posiciones contrarias alrededor de un tema, debiendo cada estudiante –o un grupo de ellos– defender sus puntos de vista. En este caso, el debate es el *recurso lógico de lucha*, para demostrar la superioridad de unos puntos de vista sobre otros.

Debate equivale a competición intelectual.

Mientras la discusión es cooperación, el debate es disputa. Sin embargo, puede derivar de una discusión que no haya logrado unanimidad de coincidencias y que haya suscitado puntos de vista encontrados; de esta manera, los defensores de criterios diferentes se preparan para una disputa intelectual a fin de probar las excelencias de sus argumentos, proposiciones o tesis.

Así, el debate puede surgir:

- a) de temas que hayan provocado divergencias durante el desarrollo de una clase;
- b) de tópicos del programa de una disciplina, acerca de los cuales los alumnos manifiestan estar en posiciones más o menos definidas;
- c) de dudas surgidas y no aclaradas durante una discusión;
- d) de temas de la actualidad social y que tengan preocupados a los alumnos, propiciando posiciones divergentes.

Es interesante observar que las ciencias, cuanto más exactas o experimentales, menos margen ofrecen para *debates*, dando mayores oportunidades para las *discusiones*.

Es interesante observar, también, que el *debate* es excelente *ejercicio de libertad y de tolerancia*, ya que todos tienen derecho de opinar y el deber de respetar la posición de los opositores, pudiéndolas refutar únicamente con las armas de la lógica, de la reflexión y de la argumentación correcta.

Desarrollo de un debate

1. Los representantes de los sectores de opinión que se forman se comprometen a exponer, posteriormente, sus puntos de vista de la manera más conveniente, dentro del horario normal de clase o en periodo extraordinario, según las posibilidades administrativas y pedagógicas.

2. El profesor indica la *bibliografía mínima* del asunto, que toda la clase está obligada a leer.

3. Cada sector de opinión (cada grupo) elige dos representantes: uno para exponer los argumentos de todos y otro para rebatir los posibles argumentos de los grupos opositores.

4. Los representantes de cada grupo exponen los argumentos en favor de sus respectivas tesis, después de lo cual deberán defenderlas de las refutaciones y responder a los pedidos de aclaración e interpelaciones de los miembros de cada grupo designados al efecto y, posteriormente, de todos los miembros.

5. Es conveniente que los debates tengan un *moderador*, cuyas funciones son más o menos las mismas del orientador de una discusión, debiendo, sin embargo, actuar para que los ánimos no se exalten y para que la argumentación no se salga del *marco de la reflexión*.

6. A medida que el debate prosigue, un *secretario* va anotando en el encerado (pizarrón) las posiciones de los grupos, sus principales argumentos y las decisiones adoptadas por la mayoría acerca de las diversas partes del tema en debate.

7. En el final del debate, el *moderador* orienta al secretario en la redacción de una síntesis que se asienta en el encerado (pizarrón) y que contiene los puntos de vista aprobados, lo que será copiado por todos.

8. Es un punto obligatorio del debate que los participantes respeten a los opositores y sus argumentos, rebatiéndolos, si llega el caso, fundándose en la medida que da la reflexión y en el respeto. Las respuestas o contraargumentaciones tienen que ser dadas honestamente y en forma objetiva, sin actitudes petulantes, injustas o apasionadas.

9. Cada participante debe tener oportunidad de exponer sus puntos de vista con toda libertad y sin presiones, no pudiendo monopolizar el debate o hacerse minucioso. Además, la minuciosidad debe ser enérgicamente combatida por el moderador, que puede ser el profesor o un alumno.

10. Al finalizar el debate, sea o no el profesor quien ejerza las funciones de moderador, a él le corresponde efectuar una apreciación objetiva de los trabajos, destacando méritos y señalando deficiencias para que sean saneadas en próximas oportunidades.

Esquemáticamente, el debate se desarrolla –tomando como base el lapso de una clase de 50 minutos– del siguiente modo:

1. Preparación de los trabajos	4 minutos
2. Presentación de la tesis A	6 minutos
3. Presentación de la tesis B	6 minutos
4. Opositor de la tesis A	4 minutos
5. Opositor de la tesis B	4 minutos
6. Participación de todos	22 minutos
7. Crítica de los trabajos	4 minutos
Total	50 minutos

Sin embargo, la duración de 90 minutos, tanto para la *discusión* como para el *debate*, parece ser la duración ideal. Esta duración no es taxativamente recomendada, porque puede presentar dificultades administrativas para las escuelas cuyo plan de estudios está estructurado sobre la base de clases de 50 minutos.

14. Técnica del seminario

El *seminario* es una técnica de estudio más amplia que la discusión o el debate, pudiéndose incluir ambas en su desarrollo. La duración de un *seminario* puede variar desde algunos días hasta un año; su extensión depende de la extensión, profundidad de los estudios y del tiempo disponible.

El *seminario* puede tener lugar en el horario común de clases o en horario extraordinario, y puede versar sobre el estudio de una o más unidades del programa, así como de temas correlacionados con las mismas y de evidente interés para la disciplina.

El *seminario* puede desarrollarse de maneras diferentes, adaptándose a circunstancias y necesidades de enseñanza.

I. El profesor anuncia temas y fechas en que los mismos serán tratados, indicando bibliografía o trabajos de investigación básica a efectuar para el seguimiento del seminario.

1. En cada sesión, el profesor expone lo fundamental del tema enfocado y su problemática.
2. Los estudiantes, a continuación, exponen los resultados de sus estudios sobre dicho tema, iniciándose la discusión o el debate.
3. Cuando alguna parte del tema no queda lo suficientemente aclarada, el profesor podrá prestar ayuda, pero lo más indicado es orientar nuevas investigaciones al respecto, quedando en aportar los resultados en otra sesión cuya fecha se habrá de fijar.
4. Al final son coordinadas las conclusiones a que lleguen los estudiantes con el auxilio del profesor.
5. Para que el seminario resulte eficiente, es necesario insistir en que todos los estudiantes se preparen convenientemente para los trabajos establecidos, máxime si los temas tratados son fundamentales para la formación en dicha disciplina.

II. El profesor distribuye la presentación de la unidad entre los estudiantes, en forma individual o en grupo, según las preferencias y aptitudes de éstos, indicando bibliografía y otras normas necesarias, así como las fechas de las sesiones del seminario.

1. En la fecha marcada, un estudiante o el representante del grupo presenta la parte que le fue indicada, dando comienzo a las discusiones y debates acerca de la misma.
2. El profesor actúa como *moderador* y todo se desarrolla como en el caso anterior, tan sólo que aclarada que sea la parte de la unidad que se examina, se pasa a otra, con otro estudiante o representante de otro grupo.

III. En los seminarios más avanzados, correspondientes a los últimos años del curso superior, la unidad o tema puede ser repartido entre especialistas en el asunto, de la propia escuela o de otras entidades, pudiéndose incorporar, además de los alumnos del curso, otras personas interesadas y debidamente habilitadas para esa tarea.

1. Cada especialista, en su sesión, hace la presentación del tema que más le place, suscita dudas, propone cuestiones y abre la discusión o debate para todos los participantes.
2. El mismo especialista, o el profesor de la cátedra, pueden actuar como moderadores.
3. El resto del trabajo se basa en las normas del primer caso.

El *seminario* –práctica más usual en las escuelas superiores– favorece y desenvuelve la capacidad de razonar del alumno. Dice J. Francisco Oliver que “un seminario es la reunión del profesor y sus alumnos con el objeto de hacer investigaciones propias sobre puntos concretos de la ciencia a la cual se dedican. No se trata de que todos los que pasen por un seminario lleguen a ser científicos, pero por lo menos, lo que ya es mucho, despertará su espíritu científico”.

Dentro de un régimen de seminario, la clase daría al estudiante los *fundamentos* de la disciplina y, asimismo, lo orientaría en sus trabajos prácticos y en la habilitación profesional, al paso que el *seminario* en sí le conferiría la capacidad de investigación y de trabajar por su cuenta. Así el *seminario* es el complemento de la cátedra, pues orienta al estudiante hacia el trabajo científico y hacia el *hábito del razonamiento objetivo*.

El seminario se dirige más a la *formación* que a la *información*, pues tiende a capacitar al educando para estudiar independientemente; de esta forma da particular importancia:

1. Al uso de los instrumentos de trabajo intelectual, a la vez que justifica el manejo de aparatos de laboratorio y de investigación en general.
2. Al análisis de *hechos* y no solamente a las referencias bibliográficas.
3. A la *reflexión* sobre los problemas, además de exponerlos.
4. Al pensamiento original.
5. A la exposición de los trabajos realizados, con orden, exactitud y honestidad.

15. Técnica del estudio de casos

Esta técnica puede también recibir el nombre de *caso-conferencia* y consiste en la presentación de un caso o problema para que la clase sugiera o presente soluciones, según convenga.

Organización del estudio de un caso

1. El profesor es el orientador general de los trabajos.
2. La presentación de un caso –tema o problema de la clase– es efectuada por el profesor, un alumno, o una autoridad en determinado asunto.
3. La participación de la clase puede llevarse a cabo de la siguiente forma:
 - a) las sugerencias, opiniones o soluciones pueden ser dadas individualmente por los alumnos, y discutidas o debatidas por todos;
 - b) el tema es fraccionado en subtemas o cuestiones que serán conferidos a grupos de alumnos para estudiarlos y, posteriormente, las conclusiones de cada grupo serán presentadas a la clase para su discusión y debate.
4. Las conclusiones generales, las adoptadas por la mayoría de la clase, son consignadas en el encerado (pizarrón) para ser copiadas por todos.

Acción del profesor

1. El profesor debe orientar, para que sea objeto de estudio, un caso, tema o

problema que sea de actualidad, interés e importancia para la formación de los alumnos.

2. El profesor puede exponer el tema, así como también puede orientar a un alumno o bien invitar a una autoridad en la materia para que lo haga.
3. Durante los debates y discusiones, el profesor debe cuidarse lo más posible de dar su opinión, de modo que ayude al alumno a pensar por sí mismo; sólo deberá intervenir cuando advierta que es realmente indispensable hacerlo.

16. Técnica de la enseñanza de lenguas

Las técnicas de enseñanza de lenguas extranjeras se dividen en *indirecta* y *directa*.

1. TÉCNICA INDIRECTA. Puede decirse que la técnica indirecta de enseñanza de lenguas extranjeras pertenece al pasado. Toda la pedagogía moderna condena este procedimiento. A pesar de esta condenación, es una técnica todavía bastante difundida en nuestras escuelas. Se la justifica para la enseñanza de las lenguas muertas, como el latín y el griego, ya que se basa primordialmente en la enseñanza de la gramática, de la traducción y de la versión. Es un procedimiento que impresiona porque, desde el comienzo de su aplicación comienzan a verse los resultados, aun cuando muy difícilmente llegue el alumno a pensar y a hablar en la lengua estudiada.

2. TÉCNICA DIRECTA. Es la más recomendable técnica de enseñanza de las lenguas vivas extranjeras. Consiste en "la enseñanza de la lengua a través de la lengua"; la enseñanza es llevada a cabo en la propia lengua que está siendo estudiada.

La técnica directa procura desterrar los hábitos impuestos por la lengua materna, a fin de que el estudiante pueda adquirir los que son propios de la lengua que está estudiando, lo que le facilita la entrada en el espíritu de la misma.

Los resultados mediante la técnica directa no son inmediatos, ya que el profesor, en el comienzo, tiene la impresión de que sus alumnos no están aprendiendo. Pero si la técnica está bien aplicada, los resultados futuros serán compensadores.

Sin embargo, el profesor debe saber cuándo es preciso utilizar la *lengua materna* para ayudar a la enseñanza, pues, en ciertos momentos, *insistir en la técnica directa* será una pérdida de tiempo y de resultados negativos.

Según Charles Handschin,¹⁸ la técnica directa debe basarse en los siguientes principios:

- 1º Mucha atención en la enseñanza de la pronunciación, principalmente en los primeros meses.
- 2º. Presentación oral de los textos, antes de la lectura.
- 3º. Enseñar la gramática intuitivamente, haciendo que el alumno llegue a las reglas que deben ser aprendidas a través de variados ejemplos.
- 4º. Los trabajos escritos deben versar acerca del material que ya fue asimilado por el alumno.
- 5º. No deben hacerse traducciones en la etapa inicial del aprendizaje de lenguas; esto debe llevarse a cabo cuando se esté en etapas más avanzadas y en el grado mínimo posible. En fin, evítese traducir.

¹⁸Handschin, Charles, *Methods of teaching modern foreign languages*.

- 6°. Usar al máximo la objetivación o concretización, tomando como base el material didáctico y la realidad circundante.

Todos y cada uno de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras deben tender antes a la comprensión de la lengua hablada y a su modo de hablar, que a la lectura y conocimientos de gramática.

La enseñanza de la lengua extranjera comprende tres situaciones: la pronunciación, el vocabulario y la estructura de las oraciones.

La *pronunciación* requiere paciencia y ejercicios prolongados, principalmente de audición y con refuerzo en aquellos sonidos que son propios de cada lengua. Recomiéndase, también, que el alumno escuche, no sólo al profesor, sino también a otras personas, directamente o a través de discos, cintas grabadas, radio o televisión. Para que sea posible una buena aprehensión que permita una correcta imitación, el profesor y demás personas que hablen la lengua en estudio deben hacerlo de manera bien clara. Al comienzo, la pronunciación, además de ser clara y precisa, debe ser pausada, ya que para hablar una lengua extranjera *primero se debe apreciarla y después ejecutarla*.

Buen método es aquél a través del cual el alumno va siguiendo, en su libro, lo que el profesor va pronunciando, para que los símbolos visuales se asocien a la pronunciación. Las palabras nuevas de cada texto o de cada lección no deben ser muchas, de manera que las mismas puedan ser lo suficientemente repetidas a lo largo de una lección. De ahí la recomendación de *escuchar, escuchar, escuchar; escuchar y acompañar con lectura, escuchar y acompañar con lectura; y escuchar y acompañar con lectura; leer, leer y leer*. Después sí, se puede hablar de la gramática, pero, entiéndase bien: después que la nueva lengua haya sido sentida y comprendida.

Dice muy bien Ellis:¹⁹ "No parece, pese a todo, que exista una buena razón psicológica para evitar el empleo de la lengua nativa hasta que se haya logrado una considerable facilidad en el uso de la lengua estudiada. Mucho tiempo, esfuerzo y mayor comprensión se economizan mediante una transición gradual para el uso del nuevo vocabulario y de nuevas formas de expresión".

Al iniciarse la enseñanza de una lengua extranjera no se debe buscar la perfección, pero sí animar al alumno a que intente expresarse en la lengua en estudio.

Un método que da excelente resultado en la enseñanza de una lengua extranjera es el de la *saturación* o de *sobrepasar la barrera del sonido, oyendo, oyendo y oyendo*, como asimismo trabajar con todo lo que, de un modo u otro, esté ligado a la nueva lengua.

El *vocabulario* debe ser aprendido, siempre que sea posible, teniendo a la vista los objetos a los cuales se refiere, auténticos o representados por materiales audiovisuales. Para mejorar la pronunciación resultan óptimos los dis-

¹⁹ Ellis, Robert S., *Psicología educacional*. Río de Janeiro. C.E. Nacional

cos o cintas grabadas en donde el alumno pueda escuchar al profesor todas las veces que sea necesario, así como grabadores donde el alumno pueda grabar su voz y compararla con la de su maestro, repitiendo la operación hasta que sea alcanzado un buen nivel de pronunciación. Los filmes, música folklórica y representaciones teatrales en la lengua estudiada son óptimos auxiliares y motivadores.

Un problema que tiene preocupados a los pedagogos es el de saber con qué edad un niño puede iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera. La respuesta más prudente parece ser la que recomienda el comienzo de ese aprendizaje una vez que el niño domina satisfactoriamente la lengua materna. Nunca antes, porque confundirá al niño con la posibilidad de interferencias indeseables de una lengua en la otra, perturbando así el condominio de ambos idiomas como vehículos de expresión correcta.

1. Nuevas ideas sobre la enseñanza de lenguas

El lenguaje es, primariamente, un sistema de comunicación por medio de sonidos producidos por los órganos vocales de una persona y recibidos por los oídos de otra. Los símbolos de la escritura son secundarios, toda vez que no guardan relación directa con los sonidos representados.

Aceptado este concepto de lenguaje, es fácil inferir que se debiera suministrar a los educandos, inicialmente, tan sólo *modelos* que fuesen ejemplos primarios del mismo, y no las representaciones escritas, que son siempre secundarias.

Ésta es la tendencia actual de la enseñanza de las lenguas: procedimiento *audiolingual*, a través del cual el educando primero debe *oír*, después *expresarse*, antes de entrar en contacto con la *escritura*.

Todo indica, pues, que el camino didáctico para el aprendizaje de una lengua debe ser el siguiente: OÍR - HABLAR - LEER - ESCRIBIR. Este procedimiento recibe el nombre de *método audiolingual*.

Pierre Delattre, de la Universidad de Colorado (Estados Unidos de América), indica una técnica interesante: la "audiolingual", para la enseñanza del francés, aunque nada impide que sea adaptada para la enseñanza de otras lenguas:

1° Dice Delattre que los hábitos de una lengua son audiolinguales y no visuales; de ahí que no se deba leer o escribir al comenzar el aprendizaje, ya que la visión de las letras o sílabas puede estimular reflejos ligados a la lengua patria.

2° Debe establecerse la relación entre los *sonidos* con el sentido que encierran, de ahí que sea una buena práctica la de presentar grabados u objetos a los que ellos hagan referencia.

3° Para que la pronunciación mejore es necesario que el número de palabras estudiadas sea mínimo. Estudiar una sola frase de veinte palabras por semana y con cinco horas de clase, en la fase inicial, y, posteriormente, ir aumentándola.

4° De ese modo, todo lo que sea enseñado podrá ser asimilado por el estudiante, que, con el vocabulario adquirido, pasará a expresarse oralmente.

5° Una clase dada convenientemente por el método *audiolingual* prepara al estudian-

te para la clase siguiente, ya que está en condiciones de atender a los ejercicios de preguntas y respuestas basados en la misma, llevándolo así a expresarse oralmente.

6° Para la enseñanza de las relaciones entre la grafía y la pronunciación se introducen *palabras-clave* en las primeras fases correspondientes al comienzo del aprendizaje, de modo que la ortografía y la pronunciación de otras palabras puedan ser explicadas por medio de ellas. Gracias a esas palabras, de las cuales el estudiante conoce bien la grafía y la pronunciación, él podrá pronunciar otras a la vista de las mismas.

7° En la lectura en voz alta, el profesor, para corregir un error de pronunciación, hará que el estudiante se refiera a la palabra-clave correspondiente, realizando un trabajo de autocorrección.

8° Las tres frases iniciales para la enseñanza del francés, y que son estudiadas sucesivamente, son:

1. *La belle demoiselle que passe là-bas est la voisine de Jeanne à la classe de mathématique de la capitale.*
2. *Le jeune monsieur qui travaille à côté est le nouveau professeur de Charlot au cours de littérature espagnole du collège.*
3. *Le gentil garçon que prononce bien a un voisin ennuyeux qui bavarde constamment dans une classe de français à Verdun.*

9° En cada semana, los estudiantes aprenden una frase y 50 preguntas acerca de cada una. Así al término de tres semanas ya dominan 60 palabras y cerca de 150 cuestiones con las respectivas respuestas.

10° Terminadas las tres primeras semanas, se inicia la cuarta, que está destinada a escribir las tres frases iniciales y las cuestiones correspondientes. En la quinta semana se inicia el estudiante en el "libro del principiante", pero la secuencia continúa siendo la misma: presentación oral de la nueva lección, seguida de refuerzo por medio de discos y de grabadores. Después, una serie de preguntas basadas en el nuevo vocabulario es trabajada por la clase.

11° Cada lección será estudiada a lo largo de cinco horas: en la primera, estudio oral del texto; en la segunda, estudio de las preguntas, relacionadas con el nuevo vocabulario; en las tres horas siguientes, toma de contacto con el texto y con los nuevos ejercicios, en forma de lectura y de trabajo escrito.

Véase otro esquema de aprendizaje de lengua extranjera y que guarda bastante relación con los conceptos más arriba emitidos.

1° Relevamiento del vocabulario funcional de una lengua extranjera.

2° Aprehensión de dicho vocabulario a través de imágenes y sonidos suficientemente repetidos en situaciones diferentes. El vocabulario es aprendido y fijado dentro de una situación lo más cercana a la realidad y dentro del contexto del diálogo.

3° El estudiante repite las palabras aprendidas en una lección hasta fijarlas y dominarlas funcionalmente, por medio del diálogo con el profesor y sus condiscípulos.

4° Cada clase debe ser suficientemente repetida antes de pasar a la siguiente.

5° A fin de perfeccionar la pronunciación, el alumno grabaría la lección aprendida, la escucharía y localizaría sus errores, corrigiéndolos de inmediato a través de nuevas grabaciones.

6° Sólo más tarde, cuando el vocabulario fuese de su dominio oral, el estudiante entraría en contacto con la palabra escrita, por medio de dictados del profesor o maestro.

7° Una vez dominada la grafía del vocabulario, el estudiante pasa a hacer ejercicios de redacción.

8° Para los que desean continuar el estudio de la lengua, es llegado el momento de un estudio gramatical apropiado, seguido del estudio de la respectiva literatura.

2. El laboratorio de lenguas

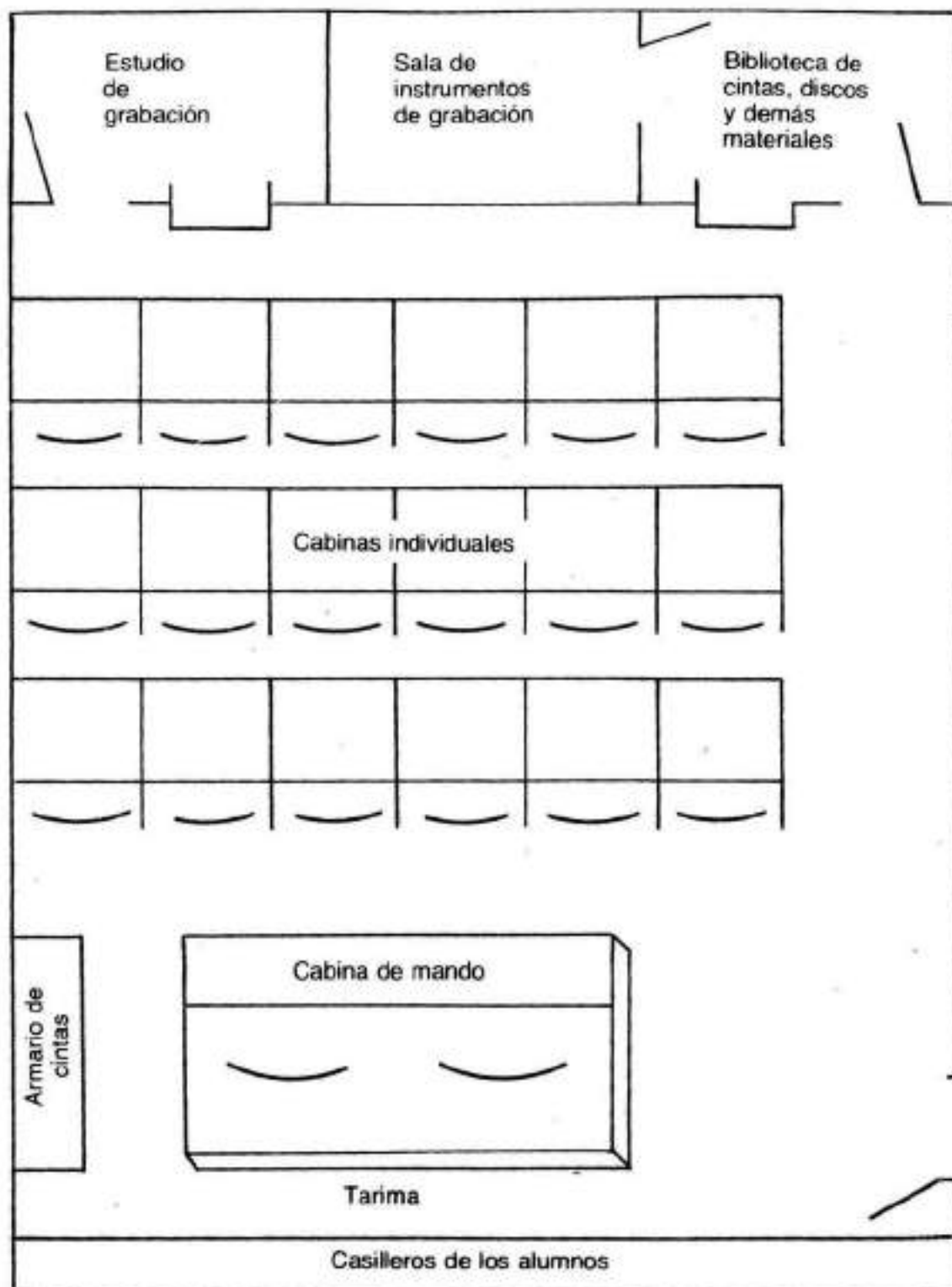
El laboratorio de lenguas es una sala de ejercitación, constituida por la cabina de comando del profesor y cabinas individuales para los alumnos. El laboratorio está equipado con aparatos electrónicos que permiten la grabación y audición de la propia voz de los educandos, con la finalidad de efectuar prácticas de pronunciación y expresión, que transmiten cintas programadas de lenguaje, tal como si fuesen profesores y, también, que establecen la comunicación directa del profesor con todos los estudiantes, en conjunto o separadamente.

Es oportuno aclarar que el laboratorio de lenguas no se destina a enseñar cosas nuevas sino, fundamentalmente, a practicar lo que fue anteriormente tratado en la clase, en contacto con el profesor. De este modo, el laboratorio de lenguas no sustituye al trabajo directo efectuado con el profesor.

Un laboratorio de lenguas suele constar de tres salitas y una sala grande. Una salita funciona como estudio de grabación; otra se destina a guardar los instrumentos de grabación y la tercera a guardar las cintas, discos y material restante del laboratorio. La sala grande es ocupada por una cantidad de entre 30 a 50 alumnos y consta de una mesa de mando para el profesor, puestos individuales para cada alumno aislado, sistema electrónico para la transmisión y distribución de los sonidos que llevan las lecciones al alumno, sistema electrónico de intercomunicación que permite al profesor hablar con los alumnos y escucharlos individualmente.

La mesa de mando del profesor consta de un control de cintas para la transmisión, un tablero distribuidor para dirigir los programas a los alumnos, un control de intercomunicación que permite al profesor conversar con todos los educandos separadamente o en conjunto y un control que le permite al profesor escuchar a los alumnos en sus ejercicios de pronunciación y expresión.

Insertamos, a continuación, la planta baja tipo de un laboratorio de lenguas:



17. Técnica de problemas

La técnica de problemas se manifiesta a través de dos modalidades, muy diferentes en sus formas de presentación pero que, no obstante, reciben el mismo nombre. Una se refiere al estudio de una cuestión desarrollada evolutivamente desde el pasado hasta el presente; y la otra propone situaciones problemáticas que el alumno tiene que resolver.

Veamos estas dos modalidades en forma más detallada:

1. TÉCNICA DE PROBLEMAS REFERENTE AL ESTUDIO EVOLUTIVO DE LOS PROBLEMAS. Esta técnica estudia los problemas de las diversas disciplinas en el orden en que van surgiendo y evolucionando. Se trata del estudio evolutivo de cada problema o concepto; tiene mucha aplicación en la enseñanza de la filosofía, historia, gramática y literatura. Estudiar, por ejemplo, las nociones de verdad, democracia, etc.

Esta manera de estudiar los problemas se presta muy bien para las tareas y para el estudio dirigido. En este caso, el problema a estudiar recibirá una orientación general en clase, con indicación bibliográfica y el correspondiente plan de trabajo.

Todas las disciplinas contienen asuntos que se prestan para ser tratados según los lineamientos de esta técnica. Tal modo de estudiar posee la ventaja de evidenciar al alumno que todos los problemas tienen un origen y una evolución. Su mérito estriba en que hace resaltar el aspecto de la perspectiva histórica de los problemas científicos y culturales en general.

2. TÉCNICA DE PROBLEMAS REFERENTE A LA PROPOSICIÓN DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS. La presente técnica es de inspiración de John Dewey, y tiene por objeto desarrollar el razonamiento del alumno, a fin de prepararlo para enfrentar situaciones problemáticas que la vida puede presentarle a cada instante.

La técnica de problemas se asemeja mucho a la de proyectos; su diferencia reside en que las cuestiones en la técnica de problemas son presentadas por el profesor y en la de proyectos, por la clase.

La técnica de problemas no exige globalización, aunque sobreentiende cierta correlación de disciplinas. Así, mediante esta técnica, la enseñanza de las disciplinas se desarrolla teniendo en cuenta problemas, situaciones problemáticas propuestas a los alumnos, que tienen que *movilizarse, investigar y consultar* para resolverlas.

Veamos algunos ejemplos:

1° *Geografía*. ¿Por qué se producen las sequías del nordeste brasileño?

2° *Historia*. ¿Cómo se explica la esclavitud en el Brasil?

3° *Matemática*. Según los intereses corrientes, ¿cuánto se necesitaría para tener una renta de 15000 cruzeiros mensuales?

18. Técnica de la demostración

La *demostración* es el procedimiento más *deductivo* y puede asociarse a cualquiera otra técnica de enseñanza cuando sea necesario comprobar afirmaciones no muy evidentes o ver cómo funciona, en la práctica, lo que fue estudiado teóricamente.

De un modo general, empero, la *demostración* es un instrumento para comprobar la veracidad de afirmaciones verbales, procurando así satisfacer el aforismo: "ver para creer". Luego, la *demostración* no es más que una modalidad de la *exposición*, más lógica y coherente y también más concreta, con la cual se procura confirmar una afirmación o un resultado anteriormente enunciado. Demostrar es presentar razones encadenadas lógicamente o, también, hechos concretos que ratifiquen determinadas afirmaciones.

La demostración tiene por objetivos:

- a) confirmar explicaciones orales o escritas;
- b) ilustrar lo que fue expuesto teóricamente;
- c) iniciar correctamente una técnica, a fin de evitar errores o fijaciones indeseables;
- d) propiciar un esquema de acción correcto y seguro para la ejecución de una tarea;
- e) convencer racional o empíricamente en cuanto a la veracidad de proposiciones abstractas.

La demostración puede ser:

1. *Intelectual*, cuando es realizada mediante una concatenación coherente y lógica de pruebas y razonamientos.
2. *Experimental*, cuando la comprobación se lleva a cabo mediante experiencias, provocando fenómenos comprobatorios.
3. *Documental*, cuando la comprobación es realizada a través de hechos históricos o, asimismo, por acontecimientos presentes, pero debidamente documentados.
4. *Operacional*, cuando la demostración se base sobre una técnica de trabajo o en la realización de determinada tarea, casi siempre con el auxilio de instrumentos o de máquinas.

La demostración puede dar cabida a otra clasificación pasible de integrarse con la anteriormente expuesta y que es, según García Tuduri,²⁰ directa, indirecta, progresiva y regresiva.

1. **DIRECTA.** Es *directa* cuando hay coincidencia entre la veracidad de los principios con la veracidad de lo que se quiere demostrar, esto es, los principios y los hechos tienden a identificarse. Esta forma de proceder es usualmente utilizada en la mayoría de las demostraciones de teoremas geométricos. Ejemplo:

El todo es mayor que las partes, aisladamente.

A-A' es parte de A-B

Luego, A-B es mayor que A-A'

2. **INDIRECTA O POR REDUCCIÓN AL ABSURDO.** Es *indirecta* cuando es demostrada la falsedad de la contradictoria de una proposición o hecho a demostrarse. En esta forma de proceder queda evidenciada la veracidad de la tesis o hecho en cuestión. Ejemplo:

Le es imposible al hombre vivir sin respirar.

Luego, es imposible que Juan viva sin respirar.

3. **PROGRESIVA.** Es *progresiva* cuando la veracidad de una proposición o de un hecho se infiere de la veracidad de premisas anteriores, como ocurre en el silogismo. Ejemplo:

²⁰ García Tuduri, Rosaura, *Lógica*. La Habana, 1945, Alfa, pág. 183.

$$A = B$$

$$B = C$$

$$C = D$$

$$D = E$$

Luego, $A = E$

4. **REGRESIVA.** Es *regresiva* cuando se llega a la falsedad del principio partiendo de la falsedad de las conclusiones. Ejemplo:

Es falsa la afirmación de que "abrir una escuela es cerrar una cárcel".

Esto llevaría a creer que todos los primitivos eran delincuentes y que las respectivas sociedades estarían repletas de cárceles, lo que no es verdad.

Luego, es falsa la afirmación de que "abrir una escuela es cerrar una cárcel".

Sugerencias para llevar a cabo una demostración eficiente

1. La demostración debe ser vista por todos. Cuando eso no sea posible, es aconsejable dividir la clase en grupos y realizarla rotativamente.

2. Es indispensable efectuarla de la manera más clara, sugestiva, directa y simple que sea posible.

3. Debe preferirse el *camino más corto*, lo que permite al alumno aprehender el todo de una manera más fácil.

4. Debe ajustarse al tiempo disponible, no dejando partes de la demostración para otra clase, a no ser que eso se produzca con *intención didáctica*, en el sentido de dejar una *parte para que los alumnos continúen el trabajo fuera del aula por su cuenta*.

5. Cuando la demostración fuese muy larga, subdividirla en partes signitativas y que quepan, cada una, en una clase.

6. Es recomendable que el profesor ensaye previamente la demostración, a fin de evitar las situaciones embarazosas en las cuales el docente no sabe cómo proseguir, y que lo llevan, fatalmente, a perder el control del alumnado.

7. Estos incidentes, naturales o provocados, pueden ser *explotados didácticamente* buscando obtener mayor participación de la clase, invitándola a buscar una salida. Eso puede ocurrir cuando el profesor se sienta realmente en dificultades o cuando sea él quien provoque deliberadamente esa situación.

8. Es imprescindible que el profesor planee las actividades de los alumnos, su disposición y participación, durante la demostración.

9. La demostración debe ser realizada con un ritmo que permita a todos acompañarla y, asimismo, aclarar dudas. El alumno debe seguir, explicar pasajes de un razonamiento a otro razonamiento o de una fase a otra, detener la demostración, pedir explicaciones y solicitar aclaración o *justificación* de un pasaje que no se muestre suficientemente claro.

10. *Explicar o pedir explicación* de cada fase de la ejecución, resaltando la importancia en el *cómo* y en el *por qué*.

11. El profesor debe hacer la demostración lo más didácticamente y de la manera más perfecta posible, pero *sin afectación*.

12. El profesor debe evitar ponerse enfrente del material objeto de demostración, o del encerado (pizarrón) —según sea el caso—, a fin de no entorpecer la visibilidad de los alumnos.

13. Debe ilustrar la demostración con grabados, dibujos, mapas, diagramas, esquemas, fases de la operación, etc.

14. Debe ser preocupación constante del profesor interrogar constantemente a los alumnos durante la demostración, a fin de ir procediendo a un trabajo de sondeo y de

fijación. Es importante que no se pase de una fase a otra si no existen buenos indicios de que todos hayan entendido la anterior.

15. Conforme sea el tipo de la demostración, deben ejecutarse las tareas de la manera en que ellas se realizan, auténticamente.

16. Debe procurarse que las demostraciones sean cortas, ya que difícilmente se consigue una buena concentración de los alumnos en tareas de esa índole cuando sobrepasan los 30 minutos. Lo ideal serían las demostraciones que no excedieran de los 15-20 minutos.

17. Cuando una demostración sea realizada en forma muy lenta, ella debe ser presentada de inmediato en un ritmo normal.

18. Siempre que sea posible, debe llevarse a los alumnos a que repitan la demostración después de que ésta sea completada por el profesor.

19. Lo ideal sería que los alumnos, simultáneamente con el profesor, fuesen también realizando la demostración.

20. Cuando los alumnos realicen demostraciones no debe olvidarse proporcionarles las informaciones necesarias y minuciosas que requiere cada caso.

19. Técnica de la experiencia

La experiencia es un procedimiento eminentemente activo y que procura:

1. Repetir un fenómeno ya conocido.
2. Explicar un fenómeno que no es suficientemente conocido.
3. Comprobar, con algunas razones, *lo que va a suceder*, partiendo de otras experiencias más adecuadas a lo que se quiere estudiar.
4. Conferir confianza para actuar en el terreno de la realidad de una manera lógica y racional.
5. Convencer acerca de la veracidad de la ley de causa y efecto.
6. Fortalecer la confianza en sí mismo.
7. Formar la mentalidad científica.
8. Orientar para enfrentar situaciones problemáticas.
9. Enriquecer el caudal de informaciones, datos y vivencias que mejor contribuyan a interpretar la realidad y actuar sobre ella conscientemente.

La experiencia en educación debe tener un sentido más amplio que el de la *experiencia de laboratorio*, de *provocación* o de *repetición de un fenómeno*. Debe tener sentido de *vivencia*, de ubicación del educando en las situaciones de vida más diversas, de suerte que puedan estimular todas sus reacciones y le permitan formar un acervo de datos y de reacciones comportamentales que le permitan comprender mejor el medio y la vida, y actuar de forma más eficiente y consciente.

Cunningham²¹ procura sistematizar las experiencias que se le puedan propiciar al educando. Las clasifica en sensoriales, sustitutivas, con instrumentos y de vida grupal.

1. EXPERIENCIAS SENSORIALES. Éstas procuran poner en actividad los sentidos

²¹ Cunningham, W.F., *Introdução à Educação*, Editorial Globo, pág. 322.

del educando: como medir, jugar, modelar, pintar, tejer, plegar, cantar, relatar hechos, hacer excursiones, dibujar, cortar, etc.

2. EXPERIENCIAS SUSTITUTIVAS. Estas experiencias son realizadas a través de la imaginación, estimuladas por la lectura, por el relato verbal o por cualquier otro recurso de estimulación de la imaginación.

3. EXPERIENCIAS CON INSTRUMENTOS. Esta modalidad de experiencia es llevada a cabo por medio de aparatos y puede ser caracterizada con más precisión como *experiencia científica*. El concepto relativo a este tipo de experiencias puede ser extendido a todas aquellas que son debidamente planificadas de acuerdo con una metodología científica y que, partiendo de hipótesis, suministran datos que permiten llegar a conclusiones.

4. EXPERIENCIAS DE VIDA GRUPAL. Este tipo de experiencias procura ubicar al educando en situaciones de vida social –dentro y fuera de la escuela– por medio del estudio en grupo, actividades extraclase, visitas, excursiones, entrevistas, etc., con el propósito de llevarlo a actuar y a reaccionar en contacto con otras personas.

La experiencia puede ser un procedimiento didáctico tanto *inductivo* como *deductivo*, dependiendo de la situación en que la misma es llevada a cabo o de los objetivos previstos. La experiencia asume aspectos eminentemente inductivos cuando constituye una parte del *método científico* en calidad de fase de *prueba*.

Opinamos que la *experiencia* tiene, más bien, carácter *demostrativo*, esto es, una forma de demostración, habida cuenta de que la misma se realiza según una *hipótesis*, procurando demostrar una suposición, ya que es prácticamente imposible realizar una experiencia sin tener presente el proceso total en que ella se localice.

La experiencia puede ser usada en el procedimiento *expositivo-deductivo* para justificar determinada afirmación, o como complemento de cualquier otro procedimiento. Pero el medio más cercano de la experiencia, en la escuela, es el *redescubrimiento*, en el cual el alumno es orientado para *experimentar y realizar experiencias*, a fin de llegar a *redescubrir* verdades.

El estudiante debe ser conducido a realizar experiencias y, de los resultados obtenidos, extraer conclusiones, en un esfuerzo de generalización. La experiencia, en este sentido, asume un aspecto eminentemente inductivo.

En sus comienzos, la experimentación debe ser parte de un proceso didáctico más amplio que el del *redescubrimiento*, a fin de familiarizar al estudiante con técnicas experimentales, a la vez que se procura formar su *actitud de investigación*, teniendo en cuenta que se lo debe estimular para el descubrimiento de nuevas verdades.

La experiencia puede tener como objetivo:

1. *La demostración.*
2. *El ejercicio*, como medio de aprehensión y perfeccionamiento de técnicas.
3. *La investigación*, que puede desdoblarse en dos objetivos:
el *redescubrimiento* o los *nuevos conocimientos*.

La experiencia en la escuela puede alcanzar otra significación con la *experiencia-vivencia*, como fuente de *motivación auténtica* y de *concretización* de la *enseñanza*, en la cual los alumnos son llevados a *sentir* lo que van a estudiar, por medio de seminarios, visitas, excursiones, encuestas, consultas, etc.

Recomendaciones para la realización de experiencias

1. Cuando el profesor y los alumnos realicen experiencias, pedir a éstos que describan oralmente o por escrito lo que *vieron*, *comprendieron*, *sintieron* y las dudas e ideas que tuvieron.

2. Cuando la experiencia presenta dificultades técnicas mayores, el profesor debe efectuar demostraciones al respecto, explicar pormenores y, seguidamente, pedir a los alumnos que la repitan. En el esclarecimiento de dificultades notorias, el profesor, para una mejor comprensión de los alumnos, puede echar mano de gráficas, proyecciones, diapositivas, etc.

3. Es recomendable, en muchos casos, que el profesor suministre a los alumnos los datos esenciales, las fases de desenvolvimiento y la indicación de "momentos críticos" y posibles peligros de ciertas experiencias para, después, orientarlos en la ejecución de las mismas, observándolos y asistiéndolos. La observación del comportamiento de los alumnos *en la experiencia* puede llevar al profesor a conocerlos mejor y a identificar a los que más se relacionan con el *espíritu de la experimentación*, a fin de encaminarlos en forma más decidida hacia la *investigación*.

4. Como hito de motivación, autenticidad de estudio, el profesor puede encaminar al estudiante hacia *una experiencia* que no diese resultados positivos y, a partir de ahí, con los datos recogidos en el fracaso, encarar el estudio sistemático del fenómeno o asunto pautado.

20. Técnica de la investigación

Uno de los objetivos de la enseñanza es, principalmente en el campo universitario, inculcar en los alumnos el *espíritu de investigación*. La investigación es una gran ayuda para la *formación del espíritu científico*, que debe ser el cuño de la formación universitaria. Por su intermedio, los datos dominan a las *pasiones* y la *razón* da sentido de realidad a los *sentimientos* y a la voluntad.

La *investigación* se propone *demostrar* y no *convencer* a los alumnos. Es un proceso más amplio que el de la experimentación, ya que implica una dirección planificada de los trabajos mucho más amplia de lo que abarca la experiencia, aun cuando ésta es un elemento valioso de aquélla.

La *investigación* es un procedimiento válido y recomendado para todos los campos de estudio, sean humanísticos o científicos. Puede ser efectuada durante el período de clases o en períodos aparte, según las circunstancias y posibilidades de la escuela.

La investigación puede realizarse *individualmente*, de acuerdo con las preferencias y las aptitudes particulares, o *en grupo*, alrededor de un mismo asunto considerado fundamental por todos los estudiantes.

Esta técnica puede actuar como *fuerza de motivación* cuando el profesor indica un tema de estudio y distribuye la clase en grupos para estudiarlo. El

representante de un grupo, sorteado al efecto, hará la presentación de los estudios de su grupo, lo que se prestará para la discusión. En caso de que los resultados no sean satisfactorios, el profesor orientará el estudio sistemático del tema. Otra forma indicada consiste en que el profesor encamine una *investigación previa* acerca del tema que habrá de estudiarse. Tomando como base la presentación de la investigación, se establecen discusiones o debates, de los cuales podrán resultar sugerencias para nuevas investigaciones, mejor organizadas y más profundas, a fin de aclarar debidamente el problema.

La *investigación* puede echar mano de experiencias, encuestas, visitas, excursiones, consultas a autoridades en determinados asuntos, búsquedas en archivos y bibliotecas, consultas a entidades científicas, culturales y administrativas, nacionales y extranjeras. De ahí la necesidad de la escuela, en todos los niveles, de mejorar su coordinación con la comunidad, poseer mejores laboratorios y enriquecer su biblioteca.

La investigación no debería ser solamente una técnica de enseñanza, sino una *actitud docente* en la cual el profesor procurase orientar la enseñanza en ese sentido, esto es, con *criterio de investigación*.

Dice Francisco Larroyo que el hecho de *enseñar investigando*:

- a) fortalece la inteligencia;
- b) desarrolla el espíritu de orden;
- c) desenvuelve la conciencia de la limitación;
- d) desenvuelve la sinceridad y la autenticidad académica;
- e) desarrolla la capacidad de análisis.

A esos incisos se les podría agregar otro: *fortalece el espíritu científico*.

La investigación como técnica de enseñanza, para ser realmente útil, necesita sensibilizar al educando en tres cuestiones fundamentales, de modo que tenga conciencia del trabajo que está realizando para que éste no sea un esfuerzo de "mera ejecución material".

Las cuestiones son las siguientes: lo que se investiga, por qué y para qué investigar, y cómo investigar.

a) *lo que se investiga*. Esta cuestión tiene por finalidad llevar al educando a conceptuar adecuadamente el objeto de la investigación, a delimitar con precisión el campo de trabajo, para saber qué es lo que se está tratando, es decir, para tener conciencia del objetivo propuesto;

b) *por qué o para qué*. Esta cuestión implica un acto de reflexión, de valorización teórica o práctica, ya que aspira a dar sentido a la investigación. ¿Investigar por investigar o investigar con un fin determinado? Puede decirse que es éste el momento filosófico de la investigación;

c) *cómo investigar*. Esta última cuestión se refiere al aspecto metodológico de la investigación, toda vez que procura encaminar hacia la consecución de los objetivos previstos. Esta cuestión puede considerarse como el momento de acción de la investigación.

La investigación, para ser auténtica, debe partir de una dificultad o problema sentido y comprendido por el alumno. No hay nada que tenga menos sentido

que el hecho de investigar por investigar. La investigación puede tener origen:

1. En dudas surgidas en discusiones o en debates.
2. En el estudio preliminar de un tema a ser tratado en clase y que tenga, principalmente, vinculación con la comunidad, lo que ayudaría al estudiante a tomar conciencia de los problemas del medio.
3. En preferencias y aptitudes de los propios alumnos.

Toda investigación debe tener origen, en último análisis, en una situación de *necesidad* o de *previsión*. Sentida la necesidad, el *proceso de reflexión* comienza a caracterizar la dificultad o problema de la siguiente manera:

1. Analizando los informes que tenga sobre el problema.
2. Localizando lagunas.
3. Identificando *conclusiones* sin demostración.
4. Siguiendo indicios.
5. Descubriendo contradicciones.
6. Leyendo y recogiendo el máximo de informaciones acerca del tema.
7. Criticando todos y cada uno de los datos referentes al tema.
8. Caracterizando y delimitando datos o problemas.
9. Haciendo el plan de la investigación.
10. Iniciando el trabajo de investigación.

Clasificación de los datos de las investigaciones

Los datos aportan la "materia prima" para la reflexión. Se razona sobre los datos, comparándolos, combinándolos y criticándolos, a fin de evitar contradicciones de modo que sea posible formar todos homogéneos en algún aspecto, dentro de un esfuerzo por generalizar.

Los datos de la investigación pueden clasificarse en cuanto a control, medición, tiempo, origen y tipo.

1. En cuanto al *control* pueden ser *subjetivos* u *objetivos*.
 - a) *datos subjetivos*, que generalmente escapan al control y pueden variar de una persona a otra. Por ejemplo, las opiniones, las apreciaciones personales y los datos de la introspección;
 - b) *datos objetivos*, que pueden ser controlados en su obtención y sus procesos.
2. En cuanto a la *medición* los datos pueden ser *cualitativos* y *cuantitativos*.
 - a) los *datos cualitativos* no pueden ser medidos; ellos son las características, las cualidades, las funciones, etc.;
 - b) los *datos cuantitativos* pueden ser sometidos a una escala de medida y, por eso mismo, ofrecen mayores probabilidades de exactitud.
3. En cuanto al *tiempo*, los datos pueden ser *antiguos* o *nuevos*.
 - a) los *datos antiguos* son los recogidos en tiempos pasados. Es preciso saber con qué recursos técnicos fueron obtenidos, ya que éstos cambian de una época a otra, volviéndose cada vez más precisos;
 - b) *datos nuevos* son los recogidos en nuestros días y que pueden tener significación diferente de la que tenían en tiempos pasados.

De acuerdo con los datos antiguos y nuevos, puede hacerse un estudio evolutivo de un fenómeno.

4. En cuanto al *origen*, los datos pueden ser *naturales, sociales y psicológicos*.
 - a) datos *naturales* son los que proporciona la naturaleza física y biológica. Se prestan más para la investigación en las ciencias experimentales y forman además el núcleo de las ciencias exactas;
 - b) datos *sociales* son los que resultan de los fenómenos que tienen su origen en la acción de los grupos humanos;
 - c) datos *psicológicos* son los que se obtienen a través del comportamiento humano individual, aun cuando esté influido por el grupo.
5. En cuanto al *tipo*, los datos pueden ser *históricos, experimentales, filosóficos, sociológicos y religiosos*.
 - a) datos *históricos* son los que presentan los fenómenos en su desarrollo a través del tiempo y con sus posibles consecuencias presentes;
 - b) datos *experimentales* son los que derivan de la recolección controlada o de la experiencia u observación también controladas;
 - c) datos *filosóficos* son los que se obtienen a través de la reflexión sobre todos los sectores que impresionan al hombre y que se encuentran más allá de la experimentación;
 - d) datos *sociológicos* son los que resultan de todos los problemas comunes de la vida en grupo, incluyendo los políticos, económicos, jurídicos, folklóricos, etc.;
 - e) datos *religiosos* son los que proporcionan los fenómenos religiosos, que se localizan más allá de los datos experimentales y filosóficos.

Indicaciones para la iniciación de la investigación

Damos, a continuación, algunas indicaciones acerca del material o técnicas necesarios para la iniciación de los alumnos en los trabajos de investigación:

1. Investigación de fuentes bibliográficas; se indicarán libros que traten acerca de determinados temas y los lugares donde encontrarlos.
2. Investigación de otras fuentes de información distintas de los libros; se mencionarán autoridades, asociaciones, personas acreditadas, museos, etc.
3. Técnica de organización de cuestionarios sobre temas de naturaleza educacional, política, psicológica o de carácter sociológico en general.
4. Iniciación estadística.
5. Lectura de libros, haciendo fichas-resumen de los mismos.
6. Fichas-resumen de un tema tratado en diversos libros y por distintos autores.
7. Estudio de un autor.
8. Confrontación de ideas de autores o de libros que tratan acerca del mismo tema.
9. Confrontación de teorías.
10. Estudio —con recolección de datos— de problemas referidos a una disciplina y relacionados con la comunidad.

Indicaciones generales para realizar una investigación

1. El trabajo de investigación consiste en delimitar un problema, formular una posible solución, proponer, exponer y demostrar. Se formula, pues, un problema; se imagina

una solución viable y luego se va en busca de datos o argumentos que la robustezcan o, si cabe, que la modifiquen, hasta llegar a una conclusión coherente.

La conducción del trabajo debe ser mediante el *razonamiento* y no por el *sentimiento*, pues la tarea intelectual consiste en *demostrar* y no en *convencer*.

El proceso inverso de la investigación consiste en enunciar una *tesis* o *afirmación* y partir de ahí para justificarla, seleccionando argumentos que, posiblemente, la confirmen.

2. El trabajo de investigación debe desenvolverse según un plan lógicamente estructurado a fin de evitar apariencias y llegar a comprobaciones válidas. La crítica de los datos escogidos, de las experiencias realizadas, de las muestras obtenidas, puede llevar muy bien a reformular el plan de trabajo para un mejor ajuste a la realidad del problema en estudio.

3. Cuando el trabajo esté en desarrollo, no se deben despreciar las pruebas o datos que aparentemente no se ajusten a la solución del problema, pero sin olvidar la *idea central* del trabajo para no ahogarla con otras ideas secundarias, que no deben ser despreciadas, pero que tampoco deben oscurecer el propósito inicial de la investigación.

4. La solución de un problema o el desarrollo de un tema consiste, en primer lugar, en explicarlo desdoblando el sentido de una idea o conjunto de ideas, comprobándolas de modo experimental o lógico, sin olvidar la claridad y el orden.

En la justificación lógica deben prevalecer las pruebas directas y no las de tipo negativo. No llegar a la conclusión de que los indios son esencialmente sanos porque en su organización social no había lugar para hospitales... o no decir que usaban telégrafo sin hilo porque entre sus núcleos no fueron encontrados hilos...

Las afirmaciones de *autoridades* podrán reforzar las razones de una tesis, pero nunca demostrarlas. No se debe olvidar, además, que un solo caso significa muy poco aun cuando ayude a ratificar las convicciones.

5. Es importante, durante los trabajos de investigación:

- a) ir anotando las ideas a medida que vayan surgiendo; esto es, no dejarlas para consignarlas después;
- b) tomar nota, durante las experiencias o lecturas, de todo lo que no estuviese plenamente claro o comprensible;
- c) anotar, principalmente, aquello que se comporta de manera imprevista;
- d) en caso de lectura, copiar, en fichas, los trozos más significativos y con todas las indicaciones para una más fácil identificación del autor, texto, obra y lugar.
- e) después de recoger todos los datos de la investigación, dejar transcurrir cierto tiempo antes de iniciar la redacción final del trabajo, para que los mismos "maduren" mejor;
- f) escribir con precisión y sin divagar;
- g) todo trabajo de investigación debería contener, por lo menos, tres partes:
primera: introducción, en la cual sería planteado el problema y dado el sentido de la investigación e indicado el método de trabajo; *segunda*: el desarrollo del trabajo, con la coordinación de datos, argumentos y pruebas, compilados lógicamente o experimentalmente; *tercera*: contendría la conclusión y vendría a ser la parte final del trabajo.

Es una técnica esencialmente activa, tendiente a llevar al alumno a *conquistar* y no a *recibir pasivamente* los conocimientos.

21. Técnica del redescubrimiento

La del *redescubrimiento* es una técnica activa por excelencia. Su empleo, al contrario de la argumentación, es más aconsejable para el aprendizaje de asuntos acerca de los cuales el alumno tenga pocos informes. Es una técnica que puede ser utilizada para la enseñanza de todas las materias. Su uso, no obstante, está más generalizado en el estudio de las ciencias. Cuando se lo emplea en las ciencias, requiere, para su pleno éxito, un laboratorio donde los alumnos puedan realizar o estar al tanto de las experiencias que los llevarán al redescubrimiento de una explicación, de una ley, de un principio o de una regla.

El *redescubrimiento* presenta el inconveniente de exigir mucho tiempo para su aplicación. Su técnica puede ser encaminada de las siguientes maneras:

1. Se formulan preguntas o se suscitan dudas entre los alumnos, encaminándolos luego, directamente, en las investigaciones o experiencias que los llevarán a obtener respuestas.
2. Los alumnos son obligados a cumplir una serie de experiencias u observaciones, sin decirles nada acerca de las finalidades perseguidas hasta que vayan arribando por sí mismos a las conclusiones referidas a lo que les fue dado realizar o ver.
3. Son presentados a los alumnos algunos casos semejantes de un mismo fenómeno, pero en circunstancias diferentes, induciéndolos a encontrar una explicación general para los mismos.

El profesor puede sugerir una serie de cuestiones a los alumnos; estas cuestiones pueden ser las mismas para todos o bien pueden ser diversificadas, pero todos tienen que resolverlas individualmente. No obstante, hay cuestiones que pueden ser resueltas en grupo.

Esta técnica ofrece la ventaja de estimular el espíritu de iniciativa, de investigación y de trabajo, pues el alumno es llevado a redescubrir, por propio esfuerzo, las informaciones que, de otro modo, le serían suministradas por el profesor.

Tiene, además, el mérito de posibilitar un auténtico aprendizaje, eliminando la simple memorización. Por encima de todo se caracteriza por la satisfacción que transmite al alumno al hacerlo sentir capaz de *observar, pensar y realizar*.

La técnica de redescubrimiento puede presentar dos modalidades: en la primera, el profesor realiza las experiencias; en la segunda, son los alumnos quienes las llevan a cabo.

1. *Primera modalidad.* Las experiencias son encaminadas por el profesor, pudiendo los alumnos participar de ellas según la conveniencia y oportunidad. Pero quien realmente dirige los trabajos es el profesor.

2. *Segunda modalidad.* Los alumnos son encaminados a ejecutar experiencias y extraer de ellas conclusiones de los datos obtenidos y de las observaciones efectuadas. Para eso está claro que los alumnos deben recibir todas las instrucciones necesarias para la efectivización de los trabajos escolares, pero la ejecución es de la total responsabilidad de ellos.

Dice Ayrton Gonçalves da Silva,²² en favor de la técnica del redescubrimiento:

1. Los estudiantes están aprendiendo a observar. Era muy común, y ahora la frase se está haciendo más rara, escuchar: –Profesor, yo no vi nada–. El alumno, en una experiencia llevada a cabo con un pirómetro improvisado, no veía mecerse el puntero porque durante toda la experiencia solamente tenía ojos para el fuego de la lamparita.
2. Están aprendiendo a enunciar conclusiones adecuadas y a hacer generalizaciones.
3. Están aprendiendo a describir lo que ven, usando sus propias palabras.
4. Están aprendiendo a esquematizar experiencias, destacando luego lo que tienen de fundamental.
5. Están aprendiendo a improvisar nuevos aparatos destinados a realizar experiencias complementarias.
6. Están aprendiendo a trabajar en el laboratorio en una actitud disciplinada en la cual no existe la menor coerción.
7. Están aprendiendo a trabajar en grupo.
8. Están aprendiendo, sin ningún esfuerzo, los hechos fundamentales de la ciencia.”

22. Técnica del estudio dirigido

El estudio dirigido puede tener amplia aplicación en la enseñanza de todas las disciplinas. Es cuestión de planeamiento y de *querer llevar al alumno a practicar un estudio dirigido*.

Todo indica que este estudio surgió debido a dos factores concurrentes:

1. Condiciones cada vez más difíciles de estudio por parte del alumno en su casa, principalmente en los grandes centros urbanos. Los trabajos que se esperaba realizase el alumno en su hogar pasaron a ser completamente nulos.
2. Renovación en las técnicas de enseñanza, tendientes a sacar al alumno de la condición de pasividad a que estaba relegado, para llevarlo a ser el artífice de su propia educación.

Desde el punto de vista administrativo, los planes de estudio dirigido más en boga son los siguientes:

a) *Plan Kalb o de los períodos extras*

Este plan prevé un período de estudio dirigido por día, para las disciplinas consideradas como las más importantes del plan de estudios. Esto se lleva a cabo rotativamente: un día matemática, otro día lenguaje y así sucesivamente.

Estos períodos son destinados a los alumnos más atrasados, pero nada impide que todos participen de los mismos.

²² Silva, Ayrton Gonçalves da, *Por que e como se ensina ciências*, en “Ensino Industrial”, n° 9, año III, pág. 8.

b) *Plan de Batavia o de los períodos desdoblados*

Este plan prevé dos horas o dos períodos por disciplina en lugar de uno solo. En uno de ellos el profesor dicta su clase o suministra elementos para que, en la segunda hora, se lleve a cabo el estudio dirigido. Dichos períodos no deben ser necesariamente seguidos. Pueden sufrir la intercalación de otras disciplinas. Debido a la sobrecarga en el horario, es recomendable utilizar esta técnica solamente para 4 ó 5 disciplinas consideradas como las más importantes o las más difíciles para los alumnos.

c) *Plan de Columbia o de los períodos divididos*

Este plan recomienda dividir la clase en dos períodos: en el primero, el profesor lleva a cabo la explicación del tema; en el segundo, realiza el estudio dirigido. El momento del pasaje de una actividad a otra queda librado al criterio del profesor, según sus conveniencias y sentido de la oportunidad.

d) *Plan de Michigan o gradual*

Teóricamente, este plan es similar al de los *períodos divididos*, únicamente que, al comienzo, los períodos de estudio dirigido son largos y van disminuyendo gradualmente, en forma progresiva. Esta progresión es dictada por la suposición de que los alumnos necesitan más de esta forma de trabajo en los primeros años y que puede ir disminuyendo a medida que van dándose las promociones para los años más adelantados. Así, los períodos de estudio dirigido son recomendados sobre la siguiente base:

30 minutos para 1er. año.

25 minutos para 2º año.

20 minutos para 3er. año.

15 minutos para 4º año.

Para los cursos más adelantados del colegio, el estudio dirigido sería sustituido por un *período de consulta*, en el cual, si encontrasen dificultades en sus estudios, los alumnos recurrirían al profesor en pos de ayuda.

e) *Plan de conferencias*

Mediante este plan, el profesor, al comienzo del año lectivo, realiza trabajos de orientación en clase con el objeto de *enseñar a estudiar*. Hacia la mitad del año, los profesores de las disciplinas en que los alumnos flaqueasen y estuvieran en peligro de repetir el año pasan a darles asistencia, procurando su recuperación a través del estudio dirigido.

f) *Plan total*

Denominamos a éste *plan total*, ya que el mismo preconiza la sustitución de todas las clases de tipo explicativo por el estudio dirigido. De esta forma todo trabajo escolar sería desarrollado sobre la base del estudio dirigido. La función del profesor en este plan es, pues, acompañar y orientar a los alumnos en sus estudios dirigidos.

A nuestro entender, el estudio dirigido debería ser intensificado a fin de:

1. Enseñar al alumno a estudiar.
2. Suplir la deficiencia de la familia en cuanto a condiciones de estudio.
3. Atender a los alumnos insuficientes y que se rezaguen en los estudios.

El estudio dirigido puede ser utilizado, además:

1. Como técnica de enseñanza para la presentación y desarrollo de asuntos nuevos del programa, dentro del horario normal de clases.
2. Como técnica de fijación e integración del aprendizaje.
3. Como técnica de ampliación del aprendizaje.

El plan de estudio dirigido que más conviene es el que el profesor indica en el momento más adecuado para su uso, tanto como técnica de enseñanza como para cualquier otro procedimiento didáctico. Así, podrá realizarse en una clase, en su mitad, o en dos o más clases enteras, seguidas, según el asunto tratado.

De acuerdo con el rendimiento de los alumnos, el profesor podrá adoptar, para los estudiantes menos capaces, períodos extra de estudio dirigido —si es posible dirigidos por él mismo o por otro profesor—, siempre bajo su orientación.

La práctica del estudio dirigido, en las condiciones actuales de organización escolar, se cumplimentaría mucho mejor en una sala-ambiente dotada de biblioteca especializada.

El estudio dirigido, en la enseñanza de cualquier disciplina, puede tener lugar en el horario común de las clases y con la ventaja de poder contar con la presencia del profesor.

A despecho de eso, debe ser una preocupación del profesor la de realizar prácticas de estudio dirigido fuera del horario de las clases, según las posibilidades administrativas de la escuela y de su propia disponibilidad de tiempo.

Cada unidad didáctica debe tener un margen para el estudio dirigido, con elección de los temas que más se ajusten a esta técnica, así como adoptando la previsión de sesiones para la fijación, ampliación e integración del aprendizaje.

No está de más resaltar que es indispensable la presencia del profesor y, si es posible, de vez en cuando, la del orientador educacional, en las prácticas de estudio dirigido. Pocos resultados se obtienen cuando estas prácticas son entregadas a la dirección de personas incompetentes.

El profesor y el orientador educacional pueden recoger buenas informaciones sobre las dificultades, limitaciones y posibilidades del educando, así como sobre sus rasgos de personalidad. A través del estudio dirigido se pueden realizar las siguientes actividades:

1. Introducción del alumno en los trabajos de investigación.
2. Estudio metódico de asuntos tratados en clase o de asuntos nuevos.
3. Ejecución de tareas diferenciadas.
4. Fijación y ampliación del aprendizaje.

Más aún, a través del estudio dirigido se puede orientar al educando en:

1. Cómo estudiar.
2. Cómo llevar a cabo deberes, tareas y ejercicios.
3. Cómo consultar fuentes de referencias y usar instrumentos.
4. Cómo planificar.
5. Cómo economizar tiempo y material.

El estudio dirigido se presta, además, para habituar al educando a leer, inteligentemente, cuestionarios que deban ser respondidos, teniendo como base las lecturas indicadas. En el estudio dirigido, el profesor debe estar a disposición de sus alumnos, para atenderlos individualmente y sin perturbar el trabajo de los demás, siempre que fuese solicitado para eso. Éstas son sus funciones dentro del área del estudio dirigido:

1. Prestar auxilio al alumno cuando sea necesario.
2. Observar al alumno para orientarlo mejor.
3. Completar informaciones.
4. Sugerir nuevas tentativas o nuevas perspectivas para la solución de un problema.
5. Estimular los esfuerzos de los alumnos.

El profesor podrá realizar estudio dirigido también en las escuelas más desprovistas de recursos bibliográficos, en las cuales los alumnos cuenten tan sólo con el compendio adoptado. En ese caso el profesor selecciona, en el texto, los asuntos más accesibles y formula una serie de cuestiones acerca de los mismos, pidiendo a los estudiantes que las resuelvan basándose en dicho compendio.

Es necesario no olvidar que el profesor debe organizar estudios dirigidos, algunos de carácter individual y otros de tipo colectivo. En este segundo caso, la clase es dividida en grupos, que estudiarán en forma separada un mismo tema. Cada grupo, entonces, estudia su parte, que luego será reunida con las partes de los demás grupos, una vez discutidas, para integrar todo el asunto pautado.

Es claro que cada grupo debe tener un orientador de trabajos que será, a la vez, relator para las discusiones intra y extragrupalas. Es bueno que el relator de un trabajo sea distinto al de otro, siendo siempre elegido por los componentes del grupo.

En su expresión más simple, el estudio dirigido puede seguir el siguiente esquema:

1º Material

1. El material básico es el compendio adoptado para todos los alumnos, hojas de papel rayado y lápiz.
2. Este material, sin embargo, puede ser enriquecido con diccionarios, tratados, enciclopedias, atlas y mapas, revistas especializadas; o sea, con material bibliográfico que podrá ser de la biblioteca general o de la biblioteca del curso.

2º Técnica de aplicación

1. El profesor selecciona el tema o parte de la unidad didáctica en el texto adoptado, pidiendo a los alumnos que lo abran en la página indicada. Presenta brevemente el asunto, con finalidad de motivación y orientación del trabajo. Las normas de trabajo deberán ser simples y precisas, indicando lo que los alumnos deben hacer.
2. Se pide a los alumnos que lean el texto indicado, con atención y anotando lo que no fuese suficientemente entendido, como términos, expresiones, fórmulas y otras dudas. Esta lectura no debe exceder de los 10 minutos. De un modo general, el tiempo estipulado para la misma depende de la extensión y dificultades del texto, pero no debe ir más allá de los 5 minutos en la escuela primaria y de los 10 en la escuela media.
3. Terminada la lectura, los alumnos procurarán aclarar las dudas consultando la biblioteca del aula, a sus compañeros y al profesor.
4. Aclaradas las dudas, el profesor distribuye hojas de papel mimeografiadas con las cuestiones que deben ser resueltas, abarcando todo el texto leído, o bien las copias en el encerado para que sean copiadas en sus cuadernos por los alumnos. El número de cuestiones, que deberán ser claras y precisas, dependerá de la extensión del texto, de la riqueza del mismo y de los elementos esenciales que deben ser fijados, pero que no deberán ir más allá de los 4 a 8 por sesión de estudio, de acuerdo con las dificultades de las mismas.
5. A continuación los alumnos se ponen a trabajar, leyendo nuevamente el texto, para encontrar elementos que resuelvan las cuestiones propuestas.
6. En caso de que el profesor lo considere necesario, la clase siguiente podrá desarrollarse sobre la base de apreciaciones referidas a los trabajos realizados por los alumnos.

3º Actuación de los alumnos

1. Puestos a trabajar, los alumnos pueden levantarse en silencio, para efectuar consultas en otras fuentes.
2. Si fuese necesaria la ayuda del profesor, le harán una señal y éste se dirigirá a su asiento a fin de prestarles los auxilios y aclaraciones que les sean necesarios.
3. Los alumnos que terminasen primero y cuyos trabajos fuesen considerados satisfactorios, podrán cooperar con el profesor, prestando ayuda a los compañeros que se hallasen en dificultades.
4. Los alumnos que finalicen y cuyos trabajos no sean considerados satisfactorios,

serán encaminados a rehacerlos en sus partes deficientes, previa aclaración del profesor.

4º Actuación del profesor

1. El profesor seleccionará, en el compendio adoptado, los textos que considere más accesibles y con mayores probabilidades de éxito para el estudio dirigido, y formulará, sobre los mismos, las cuestiones que serán propuestas en las sesiones de estudio dirigido.
2. Durante el estudio dirigido estará acompañando a los alumnos, atendiéndolos en sus dificultades y estimulándolos para que se concentren en sus tareas. Irá anotando, asimismo, la manera de trabajar de cada uno y también sus deficiencias personales y de preparación. Con estos datos, el profesor podrá organizar u orientar estudios suplementarios para eliminar deficiencias, así como podrá actuar sobre el alumno, a fin de llevarlo a vencer, en la medida de lo posible, sus dificultades personales.
3. En vez de *dictar clase*, el profesor se pondrá a disposición de los alumnos, atendiéndolos de la mejor manera posible y cuando sea necesario.
4. El profesor no se quedará solamente esperando a que los alumnos lo llamen; irá, también, al encuentro de los mismos cuando considere que hace falta, a fin de estimularlos y orientarlos debidamente.

5º El estudio dirigido en cuanto a la forma

El estudio dirigido puede ser aplicado individualmente o en grupo, dependiendo de la forma, de la extensión del asunto estudiado y de la intención del trabajo, esto es, si se destina al estudio aislado o en grupo. Los educadores están llegando a la conclusión de que los trabajos escolares deben contar con prácticas individuales y colectivas. Así el estudio dirigido puede ser aplicado individualmente, esto es, exigiendo que cada uno efectúe su trabajo y que éste sea el mismo para todos en sus aspectos fundamentales; también puede ser aplicado en grupo. Esta forma de estudio, a su vez, puede asumir dos modalidades:

- a) todos los grupos estudian el mismo asunto;
- b) los grupos estudian partes de un mismo asunto.

1. Estudio dirigido individual

- a) el profesor hace una presentación motivadora de la unidad a estudiar;
- b) el profesor distribuye el temario de estudio, el mismo para todos los alumnos, preparado especialmente;
- c) estudio a cargo de los alumnos, con asistencia del profesor, si se le solicitara;
- d) finalizado el estudio, uno o más alumnos presentarán sus trabajos. Si se tratase de más de un alumno, cada cual presentará una parte. Dichas presentaciones serán seguidas por una discusión;
- e) apreciación del profesor, que estará centrada en dos puntos principales: en el comportamiento de la clase y en lo que atañe al contenido;
- f) verificación del aprendizaje;
- g) rectificación del aprendizaje, si fuera necesaria, y asistencia especial a los alumnos deficientes.

2. Estudio dirigido en grupo

Esta técnica puede adoptar dos modalidades: todos los grupos estudian un mismo temario, o cada grupo estudia temarios diferentes o una parte del tema que se está tratando.

A) Todos los grupos reciben el mismo temario

- a) el profesor divide la clase en grupos;
- b) seguidamente, efectúa la presentación motivadora de la unidad a estudiar;
- c) el profesor distribuye el temario de estudio para todos los grupos;
- d) los grupos comienzan a estudiar;
- e) después del estudio, el relator de un grupo presenta el trabajo completo o, por lo contrario, distintos relatores presentan las partes del trabajo, en secuencia lógica y siempre con discusión;
- f) apreciación de los trabajos por parte del profesor;
- g) verificación del aprendizaje;
- h) rectificación del aprendizaje –si fuera necesario– y asistencia especial a los alumnos que manifiesten mayores carencias.

B) Los grupos estudian diferentes partes de la unidad

- a) el profesor divide la unidad en una cantidad de partes que se corresponda con los estudios de grupo de la clase, pero siempre en partes lógicas y significativas;
- b) los pasos iniciales son los mismos del esquema anterior, sólo que cada grupo recibe un temario de estudio diferente;
- c) después del estudio la clase se reúne y el relator de cada grupo, en orden lógico, presenta su trabajo, que es anotado por los demás grupos. En esta fase no hay discusión propiamente dicha, sino pedidos de esclarecimiento;
- d) los grupos vuelven a separarse y comienzan ahora a estudiar la unidad como un todo;
- e) los grupos vuelven a reunirse y el relator de cada grupo vuelve a presentar su trabajo siguiendo el orden lógico de las partes, pero esta vez con discusión ulterior;
- f) apreciación a cargo del profesor;
- g) verificación del aprendizaje;
- h) rectificación del aprendizaje –si se lo estima necesario– y asistencia especial a los alumnos que manifiesten deficiencias.

El estudio dirigido puede prestarse plenamente para *estudios diferenciados*, de la siguiente manera:

- a) *estudio dirigido* orientado hacia la recuperación de los educandos que evidencian fracasos en sus estudios;
- b) *estudio dirigido* orientado hacia la ampliación del aprendizaje para los alumnos más capaces o más interesados en determinada asignatura.

Pero el estudio dirigido puede también aplicarse diferenciadamente en el proceso normal de la enseñanza, toda vez que sean conocidos los alumnos en cuanto a sus capacidades, interés por la materia y aptitudes. Así podrán

concretarse estudios dirigidos acerca del mismo tema o unidad que se consideren deficientemente, medianamente o correctamente aprendidos, destinados a grupos de alumnos también caracterizados, siempre con relación a una disciplina, ya calificados como flojos, como medianos o como fuertes.

23. Técnica de la tarea dirigida

La *tarea dirigida* puede hacerse en clase o no, sobre la base de instrucciones precisas, pasadas por escrito por el profesor. Esta *tarea* puede ser ejecutada individualmente o en grupo, dependiendo de las circunstancias u objetivos del trabajo.

Los objetivos de la *tarea dirigida* son: habituar al alumno a interpretar indicaciones escritas y textos; que adquiera habilidades o aprenda técnicas de ejecución de experiencias y aplicaciones prácticas de lo que ya fue estudiado teóricamente; y asimismo, encomendarle trabajos individuales o en grupos (a alumnos que presenten las mismas o similares condiciones personales de estudio).

La *tarea dirigida* puede versar sobre trabajos teóricos, prácticos o teórico-prácticos, pero en todos los casos, acompañados de indicaciones precisas para el mejor desempeño en el cumplimiento de la tarea encomendada. Estas *tareas* son una especie de "hojas de trabajo", tan usadas en la enseñanza industrial.

24. Técnica del estudio supervisado

El *estudio supervisado* es una forma de llevar al alumno a estudiar solo, con la asistencia del profesor. Esta forma de estudio puede efectuarse tomando como base los temas elegidos por el profesor o el alumno. El estudio supervisado también puede llevarse a cabo en forma individual o grupal.

Mientras en la *tarea dirigida* son suministradas todas las indicaciones, en el *estudio supervisado* solamente se da el tema, bien en forma directa por el profesor o bien a través de las sugerencias del alumno. El esquema de desarrollo y todo lo demás es suministrado por el alumno, siempre asistido por el profesor. Esta técnica de estudio se realiza, preferentemente, fuera de la clase.

El *estudio supervisado* está indicado principalmente para suplir deficiencias o atender las preferencias del educando. Cuando el tema estudiado en forma supervisada sea de interés general, el mismo podrá ser presentado a la clase por el alumno que lo elaboró.

Lo que marca el *estudio dirigido* es el itinerario trazado por el profesor, esto es, el alumno va a estudiar lo que el profesor dará en clase. En lugar de que el profesor "dicte la clase", son los alumnos quienes la van a elaborar, pero dentro de los estrechos límites deseados y determinados –en extensión y en profundidad– por el profesor. Lo que marca el *estudio dirigido*, y también la *tarea dirigida*, es, pues, el temario elaborado por el profesor.

Y lo que determina el *estudio supervisado* es el temario elaborado por el

propio alumno, que tendrá la profundidad y la extensión que indiquen sus necesidades, posibilidades e intereses.

X. Aspectos fundamentales para un método o una técnica de enseñanza

Es importante aclarar que todo método o técnica de enseñanza puede ser un buen instrumento de aprendizaje de acuerdo con la manera en que es aplicado. La enseñanza debe tener en cuenta una serie de aspectos que son fundamentales no sólo para el aprendizaje, sino también para la educación. Cada profesor podrá orientar su enseñanza de la manera que mejor se adapte a él y a sus alumnos siempre que procure atender a los aspectos que se indican más abajo. Dicho de otro modo, cada profesor podría tener *su manera de enseñar* si se atuviese a los aspectos reputados como fundamentales en todo proceso de enseñanza.

1. PROBLEMAS O DIFICULTADES. El asunto tratado debe presentar situaciones problemáticas o dificultades que deben ser resueltas por los alumnos a través de la aplicación del espíritu reflexivo. Así, la enseñanza debe desarrollarse basándose en dificultades que exijan reflexión y esfuerzo.

2. LIBERTAD. Derivado de la propia reflexión, el alumno debe tener libertad de pensamiento y de expresión. Esa libertad no debe ser solamente la de creación, sino, también, la de poder manifestar su propio pensamiento. Los conceptos considerados erróneos no deben ser *reprimidos* por el profesor, sino, más bien, orientados hacia una *redefinición*.

3. ACTIVIDAD. Como una consecuencia de la libertad misma, la enseñanza debe desarrollarse en un ambiente de plena actividad física y mental. El alumno debe ser arrancado de la *pasividad* para poder *actuar* y *reaccionar* ante los estímulos que el profesor le proporciona. *Reflexionar, realizar, participar*, son formas de actividad.

4. REALIZACIÓN. La enseñanza debe ser orientada en el sentido de la realización de algo que proporciona un *quehacer* al alumno, además de *tomar apuntes*... Nada mejor, para dar sentido de realidad y de vitalidad, que *realizar* algo, en vez de recibir pasivamente algo.

5. PARTICIPACIÓN. Derivada de la realización –que no debe ser algo ordenado o impuesto por el profesor, sino aceptado y querido por todos– está la participación, que se da precisamente cuando se cumple ese requisito de la realización. Es decir, habrá participación cuando cada uno se sienta elemento útil dentro del plan de trabajo.

La participación requiere realización, esto es, que los alumnos se sientan responsables y con los mismos derechos de observación, crítica y opinión, con relación a la tarea que se cumpla.

6. COMPRENSIÓN E INTERÉS. El profesor debe tener el cuidado de orientar su enseñanza de manera que se articule con los intereses de sus alumnos, a fin de que la misma se desarrolle en una esfera de *comprensión* y *significación* para ellos, caminos que llevan directamente al aprendizaje. Debe ser preocupación constante del profesor saber si sus alumnos están *comprendiendo* y si están siendo atendidos sus *intereses*; de lo contrario, el trabajo escolar será un *trabajo forzado*, obligatorio, no un trabajo deseado, que dará, como resultado, un auténtico aprendizaje.

7. ORGANIZACIÓN MENTAL. El profesor debe orientar la enseñanza de manera que facilite la organización mental de lo que se estudia, a fin de no desorientar a los alumnos. Así, son indispensables trabajos de fijación y de integración del aprendizaje, sea como nexo del asunto nuevo con la experiencia anterior de los alumnos, o bien como forma de dar tiempo para que se familiarice el alumno con los temas nuevos.

8. SABER LO QUE SE QUIERE. El profesor debe dominar siempre la situación de enseñanza para saber, en todas las actividades, *lo que quiere* y lo que sus alumnos necesitan alcanzar. En ese aspecto, el profesor debe estar siempre atento para la fijación de todo lo que sea *conocimientos, automatismos y actitudes*.

9. REALIDAD DEL ALUMNO. El alumno debe ser visto en su realidad humana, con todas sus posibilidades y limitaciones. No se puede pretender que todos los alumnos sean iguales, sino que sean tal cual son en su individualidad. El trabajo educativo estriba en ver al alumno en su realidad humana y llevarlo a su logro final, basándose en esa realidad.

10. DAR EL MÁXIMO DE SÍ. El profesor, reconociendo la realidad de cada uno, debe llevar al alumno a dar el máximo de sí, no de un modo igual a los otros, sino en proporción a sus posibilidades. De esta forma, el *esfuerzo* debe estar presente en todo trabajo escolar y de acuerdo con las posibilidades de cada uno.

11. ACCIÓN INDIVIDUALIZADA. Por eso mismo, el proceso de enseñanza debe propiciar el trabajo individualizado en el cual el alumno sea llevado a competir consigo mismo, empeñándose en la solución de tareas que exijan planeamiento y acción individuales. La personalidad crece en la medida en que vaya actualizando sus posibilidades, a través del esfuerzo y del ejercicio personal. El alumno debe ser conducido al trabajo individual y también a criticarlo, en busca de sus propios progresos.

12. ACCIÓN EN GRUPO. La enseñanza no puede quedar, empero, limitada al campo individual. Debe llevar, también, a la acción grupal, al esfuerzo colectivo, a fin de inducir al alumno a articularse con sus colegas y aprender a trabajar en grupo. Así, la enseñanza debe propiciar oportunidades de trabajo en grupo, en las cuales el alumno pase a coordinar sus esfuerzos con los de sus colegas, dentro de un mismo plan de acción.