

Las opiniones del autor no son,
necesariamente, las de CIESPAL o
la Fundación Friedrich Ebert.

**METODOS DE ENSEÑANZA
EN LA
EDUCACION DE ADULTOS**

**Peter Lanzael
Klaus Roth
Wilhelm Niggemann**

**Compilado por
Peter Schenkel**

Los títulos de las obras de los autores citados son:

- * Lehren und Lernen. Ein Handbuch für die Projektbezogene Aus-und Fortbildung, Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, 1979.
- * Gesellschaftspolitik und Erwachsenenpolitik, Friedrich Ebert Stiftung.
- * Praxis der Erwachsenenbildung", Herder 1975.

**Primera Edición
Julio de 1983**

Derechos reservados de acuerdo con la Ley. La reproducción parcial o total de esta obra no puede hacerse sin autorización de CIESPAL.

*Impreso en Editorial Belén
Quito-Ecuador.*

I N D I C E

	Pág.
Prólogo	9
I. NUEVOS ENFOQUES SOBRE LA EDUCACION DE ADULTOS	13
Aspectos Teóricos	13
Deficiencias y Dificultades en la Edu- cación de Adultos	16
Objetivos de la Educación	17
II. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	21
Estilo tradicional de Enseñanza	21
El significado de enseñar y aprender	22
III. MOTIVACION COMO FUERZA MO- TRIZ DEL APRENDIZAJE	31
Motivación, Aprendizaje y Enseñanza	31
Motivación y Rendimiento	33
El Temor como Motivación del Aprendizaje	35

IV.	OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA	41
	Categorías de los Objetivos de	
	Estudio	43
	Control de Objetivos de Estudio	44
	La Importancia Didáctica del	
	Resumen de Objetivos de Estu-	
	dio.	47
	Errores: Reacción y Corrección.	49
V.	ESTILOS DE CONDUCCION DEL	
	PERSONAL DOCENTE	53
	El Estilo Autoritario	54
	El Estilo "laissez faire"	56
	El Estilo Democrático y Par-	
	ticipativo.	58
	El Grupo Auto-Rector.	62
VI.	COMPORTAMIENTO DEL EDU-	
	CADOR FUNCIONES, RECUR-	
	SOS Y ESTRATEGIAS.	65
	Funciones del Profesor en la	
	Enseñanza	65
	Las Fases de Enseñanza.	69
	Recursos Pedagógicos	70
	Los Recursos Pedagógicos	
	Micro.	73
	La Estrategia Pedagógica	77
	Ayudas de Aprendizaje y Mé-	
	todos de Trabajo	82
	Visualizar e Ilustrar	82
	Algunas Ayudas Pedagógicas	
	Ópticas y Acústicas.	84

VII.	TECNICAS DIALOGALES EN LA ENSEÑANZA89
	La Discusión89
	La Discusión Tipo Foro.91
	La Discusión de Panel92
	El Diálogo Educativo.97
	El Diálogo Mesa Redonda98
	La Consulta Relámpago.99
	El "brainstorming"	100
	El Método 66	101
	La Conferencia	103
	La Conferencia Diálogo.	106
VIII.	EL TRABAJO DE GRUPO	109
	Trabajo de Grupo: Por qué?	109
	Ventajas de Aprendizaje en el Trabajo de Grupo	112
	La Importancia de los Proce- sos Dinámicos de un Grupo.	114
	El Grupo	116
	Desventajas del Trabajo de Grupo	119
	Conflictos en Grupos.	122
	La Solución de Conflictos.	125
IX.	PROPUESTAS PARA LA ES- TRUCTURACION DE UN SE- MINARIO	129
	Orientación de Necesidades.	129
	Proceso de Información y Aprendizaje.	132

X.	EL ÇURRICULUM	137
	Tipos de Curricula	138
	La Descripción de los Objetivos de Estudio	140
	El Carácter Político de los Cu- rrricula	142
	Elaborar un Curriculum es Ela- borar un Plan.	142
	Los Objetivos del Curriculum	143
	Especificidades de la Planifica- ción Curricular	144
	La Estructura de un Curricu- lum	146
	Formulación y Fases de un Cu- rriculum	148
XI.	LA PREPARACION DE LA EN- SEÑANZA	151
	La Influencia del Curriculum.	151
	El Plan en la Preparación de la Enseñanza	153

P R O L O G O

La educación de adultos desempeña un papel de extraordinaria importancia dentro de los ingentes esfuerzos de los países en desarrollo para elevar el grado de educación de sus ciudadanos. El propósito es doble. Por una parte, el aumento de sus conocimientos generales y específicos para capacitarlos mejor en el campo profesional y permitirles mejores posibilidades ocupacionales en el mercado laboral, tan sujeto a cambios y demandas de adaptación. Por la otra, el interés de contribuir a formar personas conscientes de las realidades políticas, económicas y sociales que vive cada país, así como en participantes activos en procesos de opinión y decisión.

CIESPAL ha realizado un significativo aporte a la educación de adultos en el campo del periodismo y de la comunicación durante dos décadas. En esta labor de formación y capacitación dirigida a periodistas, comunicadores, profesores e investigadores latinoamericanos de la comunicación, su objetivo ha sido cooperar en el perfeccionamiento y la especialización de sus conocimientos profesionales, contribuyendo así a una aplicación y enseñanza más idónea y eficaz de la comunicación en función del desarrollo y de procesos de auténticas reivindicaciones sociales en el subcontinente.

CIESPAL ha podido sacar valiosas conclusiones de los múltiples cursos y seminarios que ha celebrado en su

sede en Quito. Una de las más valiosas es la singular importancia que revisten los métodos y técnicas pedagógicas y didácticas en relación con estas actividades de capacitación profesional. Al respecto, existe un amplio consenso: que los objetivos de aprendizaje de un evento se logren o no depende en alto grado de la habilidad del director de un curso para saber aplicar en el complejo proceso educativo los métodos y técnicas de enseñanza más apropiados. En el proceso educativo que se dirige a un público adulto especializado son imprescindibles no solo conocimientos sobre capacidad cognitiva y psicología del adulto, sino también el dominio de técnicas de dinámica de grupos y de métodos y medios didácticos. Aún el plan de estudio mejor estructurado, con metas cuantificadas y verificables, no es una garantía de éxito. Falta aún algo esencial: el profesor que dirige un curso debe saber cómo motivar a los integrantes, cómo sostener su interés en la materia de estudio y fomentar su participación continua, creadora, crítica y activa a lo largo de toda la experiencia colectiva. Debe saber con qué métodos agilizar el proceso educativo y cómo promover una atmósfera armoniosa, productiva y de camaradería en el grupo.

Este manual, recopilado por el Dr. Peter Schenkel, recoge las experiencias que varias instituciones y autores de la República Federal de Alemania, especialmente la Friedrich Ebert Stiftung (FES) y la Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) han reunido en el curso de su largo y fructífero trabajo en el campo de la educación de adultos. Aunque algunas de estas experiencias han tenido como telón de fondo otros continentes (habiendo pasado exitosas pruebas de fuego en Alemania y en países de Africa y Asia), creemos que representan un caudal muy valioso de conceptos, criterios y métodos muy dignos de nuestro análisis y reflexión.

Tanto las ciencias de educación como las de la comunicación social han recibido impulsos muy enriquecedores en la década pasada. Ha evolucionado un nuevo paradigma, cuyos principios y conceptos se reflejan en el presente manual. Dejando atrás los viejos criterios, se hace hincapié en el nuevo concepto de la educación -ya no autocrática- sino como un proceso bidireccional entre educador y educando y sostiene que e d u c a r no quiere decir abrumar a los participantes con conocimientos, sino, en primer lugar, garantizar que éstos asimilen y aprendan la materia enseñada. Se pone gran énfasis en el carácter eminentemente participatorio de este proceso, sobre todo en la necesidad de que los integrantes de un curso participen activamente en la toma de decisiones, tanto sobre la formulación de los objetivos y selección de contenidos como sobre los métodos didácticos más adecuados. En este manual se acentúa, además, la necesidad de operacionalizar los objetivos de un curso, con métodos rigurosos de comprobación de los resultados, y de asegurar que los conocimientos adquiridos se apliquen luego en la práctica. Lo más importante de un curso es lo que se ha sembrado en él y los efectos sociales y culturales que esta siembra engendra.

La clase magistral, el foro, el trabajo de grupo, los medios audiovisuales, a fin de cuentas, no son más que medios y métodos para maximizar rendimientos del aprendizaje en materias que -como en el caso de la comunicación social- son vitales tanto para el desarrollo democrático de nuestras sociedades como para la realización plena de nuestro hombre. CIESPAL tiene la esperanza de que el presente trabajo sea una valiosa herramienta para esta gran tarea.

I

NUEVOS ENFOQUES SOBRE LA EDUCACION DE ADULTOS

La educación de adultos es un desarrollo relativamente reciente. Hasta tiempos no tan remotos, solo existían sistemas de educación formal, destinados casi exclusivamente a las generaciones jóvenes. Se partía del supuesto de que los adultos ya no tenían nada que aprender. En los países desarrollados, su meta era proporcionar a los jóvenes conocimientos y habilidades que corresponde a demandas de la sociedad industrializada. Aun hoy en día este fin predomina en las sociedades pluralistas del occidente.

En la gran mayoría de los países en vías de desarrollo, los sistemas de educación formal eran y siguen siendo tremendamente elitarios. Se caracterizan por su imitación de modelos de los países avanzados así como por el agravante de no responder sino en parte a las verdaderas necesidades de desarrollo de sus sociedades. Los sistemas de educación formal acusan graves deficiencias en la mayoría de los países latinoamericanos, siendo el analfabetismo y las altas tasas de deserción las más alarmantes.

En las últimas décadas, sin embargo, se ha ido acrecentando una notable tendencia de cambio. Tanto en los países desarrollados como en los subdesarrollados se ha planteado la urgente necesidad de reformar las políticas educativas tradicionales y de ajustarlas a exigencias de las nuevas y complejas realidades. En los primeros, los enormes avances científico-tecnológicos han cambiado no solo los procesos productivos, los niveles de consumo, sino la vida misma.

El desarrollo de la física nuclear, de la exploración espacial, de las telecomunicaciones, de la electrónica especialmente en el campo de las computadoras y de la industria militar, trajo consigo un enorme aumento en la demanda de personas adecuadamente capacitadas para dirigir y manejar los complicados procesos económicos, técnicos, políticos y sociales de la sociedad moderna. Debido a esta creciente demanda de personal informado y educado, el conocimiento mismo, en el sentido del saber recolectar, procesar y aplicar información especializada se ha convertido en el bien más solicitado y valorado actualmente. Y la informática llegó a ser el sector de mayor transcendencia en todos los ámbitos. Esta tendencia imprimió un fuerte impulso al desarrollo de sistemas de educación no formal y sobre todo de la educación de adultos.

Sin embargo, la educación de adultos se impone en los países desarrollados también por otras razones. El desarrollo desenfrenado de la ciencia y tecnología, el deterioro del medio ambiente, la crisis energética, la carrera armamentista, los graves problemas sociales internos así como las crecientes brechas y desequilibrios inter-

nacionales, conllevan serias amenazas no solo a los sistemas y órdenes establecidos, sino que afectan también al individuo, su seguridad, su salud y su vida en general. Resulta perentorio, por lo tanto, que el individuo conozca estos problemas que lo rodean y que participe consciente y activamente en los procesos de decisión relativos a su solución. Contribuir a que esto suceda es una de las principales tareas de la educación de adultos.

Desde luego, la educación de adultos en los países desarrollados se encuentra encaminada a ayudar a resolver las problemáticas **sui generis** de estos países. En los países subdesarrollados, el énfasis tiene que estar necesariamente vinculado a los problemas y necesidades fundamentales que ellos afrontan. En otras palabras, la educación de adultos debe ser un vehículo que facilite cambios de actitud y comportamiento, indispensables para que en estos países puedan operarse los necesarios procesos de desarrollo y cambio. En este contexto, tres son los aspectos que revisten prioritaria importancia:

- a) El proporcionar amplios conocimientos sobre la realidad política y social existente;
- b) La comprensión de las medidas y acciones necesarias para solucionar los problemas del status quo, y
- c) La aplicación de estos conocimientos con el fin de lograr que estas medidas y acciones sean adoptadas en el proceso de toma de decisiones correspondiente.

Deficiencias y Dificultades en la Educación de Adultos

La experiencia demuestra que la educación de adultos es una tarea más complicada de lo que aparece a primera vista. Entre las deficiencias más comunes cabe destacar:

Escasez de recursos financieros adecuados y de personal dirigente;

Falta de conocimientos sobre métodos para:

- a) precisar las necesidades de estudio;
- b) determinar los objetivos de la enseñanza;
- c) impartir el material de estudio; y
- d) controlar los resultados del aprendizaje.

Urge, además, un cambio de la sociedad para que se hable menos de educación en el sentido tradicional y más de **formación funcional básica**. Con la formación funcional básica se pretende proporcionar una guía para la participación activa en la solución de los requerimientos reales de la sociedad. Su propósito es una mayor capacidad para enfrentarse a los problemas que plantea la vida. Los puntos claves del programa son la conscientización y la actividad social, es decir:

- a) Lograr que los individuos sean más conscientes de las posibilidades y exigencias de la vida moderna.
- b) Crear enlaces de comunicación entre diferentes grupos en cuanto a ocupación, cultura, orden social, etc.

- c) Elaborar un programa de estudios ágil para promover la participación activa en la vida pública. Su propósito debe ser capacitar al adulto para que actúe, responsablemente, en todos los frentes de la vida social que le rodean (la política, la cultura, la ocupación, o el medio ambiente).

El viejo concepto de instruir (dar) y aprender (recibir) debe ser superado y sustituido por la noción que el proceso de formación, que dura toda la vida, debe propiciar que el hombre sea consciente y sepa articular sus propias necesidades e intereses. Por eso es muy necesario que la educación de adultos enfoque los **intereses reales y actuales de la sociedad**. En definitiva, es la realidad política, económica y cultural vigente, la que afecta al individuo y la que más le interesa.

Objetivos de la Educación de Adultos

En términos generales, la educación de adultos debe contribuir a la superación de los graves problemas políticos, económicos y sociales que afrontan los países en vías de desarrollo. Los respectivos acentos pueden diferir de país a país, pero en esencia los objetivos fundamentales son los mismos. **Julius K. Nyerere** los definió de la siguiente manera:

- a) despertar al hombre de la resignación en la que ha vivido desde siglos;
- b) enseñarle cómo la vida puede ser mejorada;
- c) infundirle fe de que con sus esfuerzos los problemas pueden ser solucionados.

En relación con estos objetivos tienen importancia los siguientes **principios**:

1. La educación de adultos debe ser un proceso de formación masiva;
2. Debe ser planificado a largo plazo y para todas las edades;
3. Debe crearse un sistema de educación abierto, capaz de alentar las innovaciones y la disposición en el alumno de cambiar su actitud dentro de la sociedad;
4. Reconocer que el progreso está ligado a constantes cambios de condiciones de trabajo y de vida.

Es por ello el que una de las tareas principales de la educación de adultos es **fomentar la capacidad del hombre de aceptar cambios rápidamente**, especialmente aquellos que afectan a su vida profesional o personal. El cambio más importante es el del trabajo humano; con él cambia también la sociedad.

Otro objetivo básico de la educación de adultos es **aportar a la auto—determinación del individuo**. Los sistemas actuales de interacción humana requieren del hombre fuertes dosis de adaptación, subordinación, comprensión y disciplina. En América Latina, la exigencia de adaptarse al sistema de dominación, de aceptar sus inherentes desigualdades e injusticias es muy grande. Por eso la autodeterminación del individuo no debe ser comprendida en términos de egoísmo o del derecho del más fuerte, sino en el sentido de la solidaridad, comunidad y com-

prensión de las necesidades de todos; en otras palabras, de todo lo que significa la democracia.

La idea de la autodeterminación puede parecer para muchos una utopía debido a las intrincadas relaciones de poder que maniatan al individuo en la sociedad. Pero la única manera eficaz para controlar democráticamente al Gobierno, es reconociendo la necesidad de que las mayorías participen del monopolio de información y conocimiento que ejercen los grupos dominantes. La Unesco lo plantea así:

“Es necesario crear la posibilidad para que el ciudadano participe en la responsabilidad y en las decisiones inmanentes a una sociedad en cambio”.

El **fomento de la autogestión** está, por lo tanto, estrechamente vinculado con el trabajo de la educación de adultos.

Concretamente, el objetivo de la educación de adultos es promover **cambios de actitud y comportamiento por parte de individuos y grupos**. Sin embargo, a menudo las restricciones vigentes impiden que este cambio se opere directamente. En tal caso, será necesario primero una modificación de las estructuras y formas de organización existentes.

II

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Estilo tradicional de Enseñanza

En los sistemas sociales de arraigo tradicional, el propósito de la educación es amoldar las generaciones jóvenes a las normas y convenciones del sistema. Es una de las maneras para asegurar la sobrevivencia de la sociedad dentro de los patrones políticos, económicos y culturales establecidos. En tales sociedades tradicionales, la imitación como forma de aprendizaje desempeña un rol predominante.

En ellas suele predominar también un estilo cognitivo sensible al contexto global de la realidad, opuesto al sistema cognitivo independiente de este contexto. Las sociedades tradicionales se distinguen, por ejemplo, por la existencia de:

- a) una red social que coloca mucha importancia en el respeto y en la conservación de sus normas y autoridades;
- b) un código de comportamiento para cada

edad y situación y un juego de tabúes que ofrecen a sus miembros seguridad social, material e ideológicos;

- c) una valorización muy alta de las relaciones familiares.

Las personas que tienden hacia un tipo cognitivo sensible al contexto, por ejemplo rinden más aprendiendo materias que se caracterizan por sus nexos sociales y humanos cuando éstas se plantean con humor o fantasía, y cuando el profesor expresa también confianza en su capacidad. Asimismo, son más sensibles a otras opiniones. Por otra parte, los que se inclinan más bien hacia un estilo cognitivo independiente del entorno, rinden más en tareas analíticas, aprendiendo mejor materias desligadas de aspectos personales. El comportamiento y las opiniones de otros influyen menos sobre su rendimiento.

Sin embargo, la experiencia demuestra que estos tipos cognitivos raramente se dan en su forma pura. En la medida en que los sistemas tradicionales se resquebrajan, la tipología de estilos cognitivos de las personas es cada vez más mezclada.

El Significado de enseñar y aprender

En términos tradicionales, enseñar quiere decir transferir conocimientos. Esta tesis -ya mayoritariamente superada- establece una clara barrera entre el profesor que tiene y transfiere conocimientos y el alumno que no tiene tales conocimientos y que debe asimilarlos. El resultado

es que el profesor asume una actitud de absoluta autoridad, en tanto que el estudiante es sumiso y dependiente de la voluntad y superioridad del profesor. Existe una clara relación de subordinación jerárquica entre ambos.

De acuerdo con el concepto de la educación de adultos emancipatoria, el sentido de la enseñanza es diferente. Ella no es un fin en sí, ni se trata de dar al docente la oportunidad de brillar con sus conocimientos, sino el propiciar que el educando aprenda. En este sentido, enseñar no significa transferir conocimientos, sino **crear las condiciones para que se produzca el proceso de aprendizaje.** Esto implica que el rol del profesor debe restringirse y concentrarse en estimular y activar este proceso nada más. Su principio didáctico fundamental debe ser el procrear en el educando la disposición de codeterminar el proceso de educación con un alto grado de independencia y de actividad propia. La actividad de la enseñanza no se reduce, por lo tanto, a actividades de selección, dirección y control del proceso educativo, sino que incluye también su fijación y proyección a través de una sólida asimilación del material educativo y de su aplicación práctica a diversas esferas.

A través del aprendizaje el estudiante adquiere nuevos conocimientos, capacidades, formas de pensar y valores que le permiten cambiar actitudes y patrones de comportamiento.

Lo que más interesa en la educación de adultos es, desde luego, justamente eso -el cambio de actitudes y patrones de comportamiento. Esto casi siempre implica correcciones de los pa-

trones que el educando tiene. Allí la motivación desempeña un papel decisivo. Nos ocuparemos de ello en el próximo capítulo.

Puede decirse que el hombre aprende desde que nace. Pero muchas cosas las aprende espontánea e inconscientemente. El aprendizaje en la educación de adultos apunta a una actividad consciente, planificada y dirigida a determinados objetivos. Se trata, por lo tanto, de un proceso de aprendizaje **organizado** que se distingue del aprendizaje al azar y que está sujeto a condiciones subjetivas y objetivas:

a) Condiciones subjetivas

¿Qué conocimientos previos tiene el alumno?

¿Cuál es su potencial de reacción? (habilidades, etc.).

¿Están motivados?

¿Están relajados o bajo tensión?

La necesaria adaptación del ritmo de enseñanza a la edad de los cursantes;

El grado de su auto-estimación profesional y su postura política.

b) Condiciones objetivas

Procurar que la atención del educando se concentre en la materia de enseñanza mediante elementos como actualidad, utilidad práctica, demostraciones con material auxiliar y el compromiso personal del profesor;

Asegurar que el material de aprendizaje esté ligado a los conocimientos previos y las experiencias de los alumnos, de modo que se establezcan los nexos adecuados;

Prever la comprensión de las diferentes etapas del aprendizaje a través de mecanismos oportunos de retroinformación, resúmenes o trabajos de grupo;

Optimizar las aulas de tal manera que exista armonía entre el proceso de aprendizaje y los locales en que se realiza;

Preparar los materiales de trabajo, de estudio y de demostración;

Incorporar ejercicios de transferencia para facilitar que lo aprendido puede ser aplicado a nuevas situaciones.

Barreras de educadores y educandos

a) El Educador

Para la eficacia de la educación de adultos es de considerable importancia la actitud básica del docente ante el proceso educativo. Esta actitud es importante, porque a menudo no es consciente; se trata de apreciaciones a priori, de las cuales ni siquiera se ha dado cuenta y que, sin embargo, pueden ejercer una fuerte influencia sobre el comportamiento del docente durante un curso.

Hay profesores ligados a la escuela tradicional de educación quizá por las experiencias que hayan tenido- que suelen suponer que, los indivi-

duos sólo aprenden bajo presión y que los conocimientos deben ser inculcados a la fuerza.

Tales supuestos, especialmente si se utilizan con el fin de justificar determinadas contrariedades y frustraciones en el proceso educativo pueden crear las condiciones para que el clima negativo imperante en un curso se reproduzca en la realidad. Como en un círculo vicioso, las experiencias y las posturas negativas frente al proceso educativo, en lugar de ayudar a superar los inconvenientes, más bien tienden a robustecer una atmósfera improductiva, haciendo que el aprendizaje sea insatisfactorio.

Para evitar este riesgo, es necesario que el profesor tome conciencia de estos supuestos negativos; una vez elevados a la conciencia podrá superarlos con otros de tipo constructivo y optimista.

Vale destacar en esta relación que **la filosofía básica de la teoría de educación es y debe ser optimista y positiva.** Cualquier actitud negativista por parte del educador solamente sembrará el desengaño en el educando, minando su voluntad de estudio y su confianza en el esfuerzo propio.

Es, por lo tanto, de enorme importancia que cada docente tenga claridad en relación con las ocho tesis que se presentan a continuación y que el mismo analice su posición con respecto a cada una de ellas:

1. El hombre tiene un deseo innato, una curiosidad de investigar su entorno, de adqui-

- rir nuevos conocimientos y habilidades. De allí surge una motivación primordial para aprender;
2. El rendimiento de un proceso educativo es mayor cuando existe esta motivación primaria. Los estudios inducidos de otro modo no resultan tan productivos;
 3. La curiosidad, el comportamiento de investigación y la voluntad de estudio se generan debido a determinados estímulos, por ejemplo, provenientes de fenómenos e informaciones que impresionan al individuo por su novedad, su carácter contradictorio, irregular o extremadamente complejo;
 4. Los individuos aprenden mejor si ellos mismos pueden seleccionar los estímulos para su comportamiento de estudio. Por ejemplo, si pueden codeterminar los objetivos de la enseñanza y los métodos para alcanzarlos, tendrán más motivación para aprender;
 5. Cuanto más se aprende, más se quiere aprender;
 6. Se aprende solamente cuando el educando tiene oportunidad de ser activo, hacer preguntas, buscar informaciones, formular respuestas, conceptualizar y ejecutar proyectos;
 7. El aprendizaje requiere de una atmósfera propicia y relajada. Las amenazas y el miedo paralizan la motivación para el estudio;

8. El aprendizaje al cual el educando contribuya en cuanto a su orientación y ejecución es posible.

En el fondo, se trata siempre de llevar al educando a un punto desde el cual su apreciación de una materia de estudio sea tan ventajosa que se produzca la necesaria "chispa" que permita que el aprendizaje se inicie con la adecuada motivación.

b) El Educando

La experiencia demuestra que es una falacia suponer que los participantes en programas de educación de adultos, están generalmente dispuestos a aprender algo nuevo. Más bien existe, la llamada "**barrera al aprendizaje**", que casi inconscientemente impide o dificulta al educando mantener una actitud abierta respecto al material de enseñanza. Normalmente, por ejemplo, **los individuos prefieren escuchar una confirmación de sus propias opiniones que tener que aprender algo nuevo.** Esta actitud totalmente normal, tiene la función de actuar como una coraza que protege al individuo de una crisis de identidad permanente. Aprender algo nuevo casi siempre significa tener que cambiar opiniones o actitudes anteriores e implica el reconocimiento tácito de ignorancia total o parcial en determinadas materias. Ello necesariamente genera en el individuo un sentido de inseguridad y una sensación de disminución del ego profesional, a menudo muy inflado. Es muy importante, por lo tanto, que se supere esta barrera al aprendizaje en el inicio mismo del proceso educativo.

¿Pero cómo se supera?. Para responder a esta pregunta, hay que recordar que el dinamismo del individuo se halla en relación directa con su conciencia de ser productivo. Cualquier instrucción que simultáneamente no le permita ser productivo, le oprime y dificulta el despliegue de sus potencialidades. Al respecto, se ha determinado que el adulto asimila

el 20 por ciento de la información escuchada,
el 30 por ciento de lo observado,
el 50 por ciento de lo oído y observado,
el 70 por ciento de lo expresado por el mismo y
el 90 por ciento de lo elaborado por el mismo.

De modo que no basta que en el proceso educativo el adulto:

sea motivado para cambiar sus actitudes y modelos de comportamiento;

desarrolle una clara conciencia de sus propias facultades de aprendizaje en relación con estos cambios, y

obtenga una clara idea de las actitudes y comportamientos que debe asumir.

Por sobre todo, precisa:

la oportunidad de practicar las nuevas actitudes, y

ser convencido de la necesidad de aplicar los nuevos conocimientos en la práctica después del período de enseñanza.

III

MOTIVACION COMO FUERZA MOTRIZ DEL APRENDIZAJE

Motivación, Aprendizaje y Enseñanza

La motivación desempeña un papel decisivo en la educación de adultos, ya que - en contraste con la educación formal- no es obligatoria. La educación no formal depende en primer lugar de la voluntad propia, del interés particular de cada individuo.

Los psicólogos y pedagogos aún no se han puesto de acuerdo sobre una definición de "motivación". En general, se la relaciona con términos como voluntad, interés activo y fuerza motriz. Predomina el criterio que la motivación no es un componente aislado de la estructura motriz. Es una dosis de energía extra que el individuo moviliza en base a un determinado estímulo para superar un estado de insuficiencia.

Por tanto, en la enseñanza motivar quiere decir despertar fuerzas, poner en marcha energías, propiciar al aprendizaje.

En principio cabe distinguir entre:

- a) **Motivación primaria.** Se habla de ésta cuando el educando aprende algo por el interés en la materia; cuando existe una relación afectiva entre él y la materia de estudio.
- b) **Motivación secundaria.** Aquí el interés del educando se centra más en el contexto del aprendizaje que en la materia misma. Participa en el aprendizaje porque ayudará a mejorar su carrera profesional, su situación financiera, su status.

El proceso de enseñanza—aprendizaje normalmente se beneficia más cuando existe en los participantes la motivación primaria. Pero no hay que descartar que luego de una intensiva identificación y discusión de una materia pueda desarrollarse una motivación primaria donde, en un comienzo, solo existía motivación secundaria.

Desde luego, la motivación varía de individuo a individuo, de acuerdo con el grado de desarrollo de su **potencial** de información y aprendizaje.

El potencial de información es la cantidad de conocimientos o información de que dispone un individuo y que le permite problematizar, criticar, y diferenciar un problema;

El potencial de aprendizaje es la totalidad de las capacidades y aptitudes que permiten al educando emplear la nueva información, realizar

análisis, evaluar un problema, plantear soluciones, y evaluarlas.

Es lógico que a mayor potencial de información y de aprendizaje de un individuo, más fácil será motivarlo dentro de un proceso educacional.

Motivación y Rendimiento

Por motivación de rendimiento entendemos el interés del individuo en elevar su propio rendimiento y de mantenerlo en el nivel más alto posible. Este rendimiento se mide mediante criterios autoestablecidos.

De acuerdo con diversos estudios, la motivación de rendimiento varía de país a país, de clase a clase, de acuerdo con la materia (materia obligatoria o hobby) y de acuerdo con las condiciones del entorno (trabajo diurno o nocturno).

Entre otros factores que influyen se dan las siguientes necesidades básicas:

la necesidad de realizar actividades, de realizarse en una profesión;

la necesidad de asegurarse el futuro;

el deseo de incrementar la auto-estima y el prestigio;

el interés material (mayor rendimiento—mayor ingreso);

De esto se desprende que la motivación de rendimiento es una variable. Aun en un grupo con un potencial de información y aprendizaje bastante homogéneo, la motivación de los miembros del grupo no será igual.

Por otra parte, **cabe distinguir entre personas motivadas por el éxito y otras motivadas por el fracaso.** El rendimiento de los primeros se basa en la esperanza de lograr un éxito; él de los segundos, en el temor en el fracaso. Los unos conciben una nueva tarea de manera optimista, los otros de manera pesimista.

Por lo general, las personas motivadas por el éxito rinden más porque tienen confianza en su capacidad de cumplir con una tarea y tienden a seleccionar tareas con una probabilidad mediana de éxito.

No se dejan desalentar fácilmente por el fracaso, buscan el error primero en sí mismos y aceptan por regla general la crítica. En cambio, la persona motivada por temor al fracaso elige normalmente tareas con un grado de complejidad menor. A menudo la cohibe el temor de no rendir lo suficiente o de hacer algo incorrectamente. Necesita ser alentado para tener más confianza en sí misma y para enfrentar positivamente nuevas tareas. Es sensible a la crítica, se deja desalentar más rápidamente por reveses y, en general, acusa un cuadro de tensiones más fuertes en el proceso de aprendizaje.

Los profesores, sin embargo, no deberían tomar esta distinción con demasiada rigidez. La motivación de rendimiento no es algo innato, si-

no algo que se aprende y que se puede modificar con el tiempo. No obstante, resulta útil para el profesor catalogar a sus alumnos, con el fin de adoptar en cada caso los métodos más adecuados para incentivar la motivación y el rendimiento de cada uno.

El Temor como Motivación para el Aprendizaje

El que una persona esté motivada -ya sea por el éxito que puede alcanzar o por el fracaso que quisiera evitar- tiene mucho que ver con una de las motivaciones principales del comportamiento humano - el temor. Si bien existen muchas otras motivaciones como la curiosidad, el deseo de un ambiente de sociabilidad, la seguridad, la libertad, etc., no hay duda de que el temor tiene un impacto muy fuerte sobre lo que el hombre hace o deja de hacer. **Queda demostrado que, si en una situación determinada se hace presente un fuerte temor, el resultado es la confusión y quizá hasta el pánico y la fuga.**

Investigaciones empíricas han demostrado la relación negativa entre el trabajo cognitivo complejo y el temor. En los exámenes de inteligencia, el temor claramente reduce los resultados;

La orientación racional del comportamiento sufre y hasta se desintegra a menudo en condiciones de un fuerte temor (tensión). Situaciones peligrosas perturban la capacidad de expresión. Resulta más fácil influenciar a los temerosos así como afectar su auto-estima y valoración de la capacidad propia. El temor impide seriamente el

pensamiento creador y la búsqueda de competencia profesional.

Además, el temor se correlaciona con posiciones dogmáticas y con patrones autoritarios de comportamiento.

En resumen, se puede decir que el temor, en vez de incentivar la creatividad espontánea, más bien es un motivo para dejar de hacer y para adoptar actitudes defensivas y de reserva.

Todas estas razones indican que en la **educación de adultos no se debería recurrir al temor para estimular la motivación para un buen rendimiento.**

Posibilidades de Motivación

Frente a estrategias de temor, existen varias posibilidades de fomentar positivamente la motivación en el proceso educativo:

- a) **Elogio y crítica.** El elogio es un instrumento que facilita el aprendizaje, porque al educando lo recibe con satisfacción como una confirmación de su capacidad y porque robustece en él la convicción de que en una próxima ocasión también logrará el objetivo;

Naturalmente, el elogio de adultos debería ser diferente del elogio que se dispensa a niños. Se debe ser mucho **más despersonalizado.**

No: "Esto lo ha hecho usted muy bien"

"Usted ha mejorado mucho"

Si: "Bien, ésta es la solución correcta"

"Este es el método que deberíamos aplicar en otras tareas"

También la **crítica debería ser despersonalizada**. La crítica, si es personal, resulta contraproducente, porque crea animosidades, fomenta el desaliento, reduce la disposición del individuo a rendir más y aumenta el temor ante posibles fracasos.

Ejemplo de una crítica despersonalizada:

"Esto contiene elementos correctos, pero profundicemos en el análisis de la solución"

"Esto contiene un error muy frecuente, lo cual nos lleva a enfocar un problema muy importante".

- b) Los **participantes más débiles deberían recibir tareas más fáciles**, permitiendo así su elogio;
- c) Debe destacarse a menudo el **carácter atractivo de los objetivos del curso** y las ventajas que se podrán obtener a través del mismo (por ejemplo, de tipo económico, acelera la carrera profesional, etc.).
- d) El objetivo fundamental de un curso debe **desglosarse** en muchos **objetivos parciales**, para que la tarea de aprendizaje no aparezca como algo imposible e inalcanzable;

- e) Deben prepararse los paquetes correspondientes a cada objetivo de aprendizaje con **suficiente flexibilidad** para que el individuo motivado por el éxito pueda elegir tareas adecuadas, en tanto que el motivado por el temor al fracaso tenga oportunidad de seleccionar tareas menos exigentes. Al tener éxito con ellas, la próxima vez se atreverá a elegir paquetes de mayor complejidad;
- f) Los motivados por el temor al fracaso deben ser alentados más a menudo, para fortalecer su confianza;
- g) **Los contenidos del curso** deben diseñarse de tal modo que contengan **contradicciones, problemas, conflictos y controversias**. Solo lo que inspira lo dramático es capaz de despertar interés y atención;
- h) Situar a los **educandos más callados en pequeños grupos de trabajo** donde puedan contribuir, dándoles tareas importantes y luego pidiéndoles exponer y discutir el tema en plenaria;
- i) Hacer que el aprendizaje sea lo más **realista** posible y no perder de vista la **aplicación de los resultados en la práctica**;
- j) Establecer controles de rendimiento y sistemas de evaluación plausibles y transparentes;
- k) Lograr -en lo posible- que los educandos **participen** en la fijación de los objetivos

del aprendizaje y en los métodos de estudio. **Acentuar la discusión y participación;**

- l) Utilizar todos los medios posibles para **ilustrar y visualizar** las temáticas;
- m) Crear un **clima desprovisto de temor** mediante el recurso del humor y la magnanimidad. La atmósfera relajada supera barreras que dificultan el aprendizaje; las aulas agradables, té, café y pausas frecuentes, ayudan al respecto;
- n) Diseñar los cursos de tal manera que correspondan al **punto real de partida y a los conocimientos previos de los participantes;**
- o) **Hacer que la enseñanza sea lo más ágil posible**, utilizando, entre otras, la discusión, la conferencia, el trabajo de grupos, el debate plenario o la aplicación práctica de la teoría aprendida, los juegos. **Nada conspira más contra la atención, condición sine qua non de toda enseñanza, que la monotonía y el aburrimiento.**
- p) Al proporcionar conocimientos teóricos, **no detenerse en lo estrictamente abstracto**, sino entremezclar siempre aspectos referidos a nexos de aplicación. **No dejar que las discusiones se vuelvan demasiado teóricas y abstractas.** La teoría que no se comprende, tiende a tener efectos autoritarios y paternalistas y puede amedrentar a participantes de motivación débil.

IV

OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA

Para la educación de adultos rige el principio esencial de que el objetivo de la enseñanza no es la docencia sino el **aprendizaje**. Es totalmente erróneo el querer llenar al individuo con conocimientos. **Pablo Freire** habla en este contexto críticamente de la "mentalidad de inversión", como si la educación fuera un "depósito bancario". El objetivo debe ser elevar a grado de conciencia todo lo que hay en un individuo en conocimientos en forma de sentimientos, interrogantes, necesidades y experiencias, y lograr que este caudal sea aprovechado como motivación para la acción práctica. Por ello, es un punto fundamental de toda educación de adultos el procurar la **participación** de los educandos en la toma de decisiones respecto al contenido y los métodos de los cursos. Aunque un curso posea un plan de estudios y curriculum detalladamente elaborados, es indispensable que el profesor explique bien las razones que le han inducido a seleccionar determinados materiales de estudio en relación con los objetivos, así como los métodos usados y sus respectivas ventajas. Es más,

a través de todo un curso el profesor debe promover discusiones con el fin de auscultar las opiniones de los participantes y lograr consensos sobre los contenidos y métodos que se desarrollarán en cada momento.

De particular importancia es **formular los objetivos de un curso con la mayor precisión posible**. Al respecto, conviene no ser genérico, sino expresar clara y precisamente lo que el cursante será capaz de hacer al terminar su período de aprendizaje. Esto es importante porque representa la única medida para evaluar los resultados del curso. Por lo demás, es ayuda esencial para que el profesor no pierda de vista los objetivos que se persiguen en el complejo proceso de enseñanza—aprendizaje.

Otra exigencia que se debe tener en cuenta es **la necesidad de operacionalizar los objetivos de estudio**. Por operacionalización se entiende el formular la materia objeto de estudios en términos de comportamientos observables. Supongamos, como ejemplo, que el objeto de estudio es la declinación del verbo en el pretérito. En este caso, operacionalizar implica ejercicios orales escritos con el fin de que el alumno aprenda y practique la aplicación de la declinación. Cuando la materia es más compleja y abstracta, la operacionalización resulta más difícil y el diseño de los respectivos ejercicios dependerá de la imaginación del docente. Vale decir, los objetivos de aprendizaje deben:

- a) señalar modos de comportamiento observables que los cursantes deberían dominar en

tanto hayan asimilado el objetivo de aprendizaje;

- b) describir las condiciones más importantes bajo las cuales se comprobará el comportamiento deseado del participante, y
- c) indicar medidas de evaluación que permitan medir el grado en que los objetivos de aprendizaje se han logrado.

Categorías de los Objetivos de Estudios

Resulta provechoso distinguir niveles o categorías de objetivos de estudio. Veamos estos ejemplos de distintos niveles de objetivos:

1. Objetivo fundamental

Una vez rendidos los exámenes -y tomando en cuenta los principios y objetivos de la Radiodifusión Nacional- los participantes deben estar capacitados para cumplir con su función de redactores de noticias;

2. Objetivo Parcial

En el curso de tres meses, los cursantes -aprenden en un día a redactar y producir un programa de noticias en vivo de 15 min.

3. Objetivo General

Los cursantes adquirirán los conocimientos necesarios para la producción de programas, en lo que a películas y grabación electrónica se refiere.

4. Objetivo Específico

Los participantes sabrán cortar electrónicamente material de las agencias sobre una conferencia internacional.

Hay casos eventuales en que por cualquier razón un determinado contenido no puede enseñarse. Es aconsejable entonces disponer de objetivos específicos alternativos. Esto permite evitar desajustes en el proceso educativo y mantener la continuidad del curriculum planificado.

La existencia de una cierta estructura de los objetivos de estudio plantea una determinada **jerarquía** de los mismos, o sea que el objetivo fundamental se encuentra antepuesto al objetivo parcial, éste al objetivo general y sucesivamente. En otras palabras, si estos objetivos están correctamente eslabonados, el cursante podrá adquirir de los objetivos específicos nuevos conocimientos y aptitudes específicas que en su conjunto le permitan, finalmente, alcanzar los objetivos generales, parciales y fundamentales.

Control de los Objetivos de Aprendizaje

Para precisarlo una vez más, la descripción de un objetivo de aprendizaje solo es adecuada si describe el comportamiento deseado del estudiante. Pero para poder evaluar este comportamiento es necesario incluir en esa descripción un criterio de calidad medible o controlable.

Aquí es donde se llega al límite de la aplicabilidad de la teoría y práctica pedagógica vigentes en la educación formal. En nuestro caso,

los cursantes son adultos con determinadas experiencias profesionales y con un origen socio-cultural muy diverso. No cabe, por lo tanto, para fines de control de los objetivos de estudio, dividir a los participantes simplemente en "buenos" y "malos". Al contrario, el propósito debe ser robustecer la motivación al señalar el éxito del aprendizaje. Esto coadyuvará a un mayor interés de estudio y un grado más alto de autoconfianza que conduzcan a una motivación mayor en relación con las próximas etapas de estudio.

El círculo es el siguiente:



En general, para el control de los objetivos de aprendizaje rige el criterio que el participante debe comprobar que puede aplicar el objetivo en otro contexto. Un test escolar no resulta pertinente. Sin embargo, algún control de los objetivos de aprendizaje durante el proceso es necesario, porque facilita al profesor criterios valiosos sobre el avance de cada cursante y porque le

ayuda a estructurar la enseñanza de acuerdo con esta evaluación, o sea, crear grupos de trabajo, diferenciar y dedicar más tiempo a algunos individuos, etc.

El control de los objetivos de aprendizaje depende mucho de los métodos utilizados en relación con una determinada materia de estudio.

Por ejemplo, si la enseñanza se realiza a través de proyectos que un grupo de participantes o cada uno de ellos debe elaborar, **el control de los objetivos podrá limitarse a una evaluación conjunta de los resultados del proyecto.** Cabe advertir que **la realización de exámenes para medir el avance educativo de los educandos puede tener consecuencias muy contraproducentes.** En lugar de incentivar interés por el estudio, los resultados mediocres y malos en un examen más bien suelen generar actitudes de resentimiento y de rechazo, disminuir la motivación y empeorar el clima general de la enseñanza. Es necesario recordar que el modo en que cada educando se aproxima a los objetivos de aprendizaje es muy individual.

La experiencia ha demostrado que en la educación de adultos el método de la **colaboración conjunta (team—work)** es muy provechoso. En este caso, **el control de los objetivos de aprendizaje es la auto—evaluación a la que se comprometen los participantes del proyecto.** La auto—crítica de esta colaboración puede tener efectos muy positivos sobre futuros trabajos conjuntos y estimular procesos educativos en el ámbito social y afectivo. Claro está, el profesor puede utilizar una **combinación de métodos tra-**

dicionales de evaluación (como tests) y la auto-evaluación crítica. Un ejemplo sería la presentación de una conferencia con discusión posterior y calificación conjunta.

La Importancia Didáctica del Resumen de Objetivos de Aprendizaje

Dentro de un proceso educativo siempre se presenta la necesidad de reiterar contenidos de un alto grado de complejidad. El silencio o la reacción perpleja de los cursantes serán indicios para que el profesor recurra a una repetición, preferentemente desde un enfoque diferente y sin herir la sensibilidad de los cursantes. Es bueno buscar la "culpabilidad" no en los alumnos, sino en el docente, es decir, suponer que el profesor no se ha expresado con suficiente claridad frente a un tema complejo.

Aun más importante que la repetición de contenidos específicos es la realización esporádica de resúmenes. Los contenidos reflejan a menudo realidades complejas y contradictorias, y para comprenderlas conviene -con el fin de propiciar su asimilación- **marcar determinadas etapas de la adquisición de conocimientos y agrupar los resultados de estudios que tengan estrecha relación entre sí.** El resumen de tales resultados indiscutiblemente facilita y profundiza la comprensión del material de estudio.

La fijación de resultados parciales contribuye a la clarificación de la materia aprendida y facilita ver cada etapa en su contexto global. Además -y esto es quizá lo más importante- los resultados y resúmenes parciales **permiten a ca-**

da cursante determinar su propio grado de conocimientos, sus lagunas y atrasos, así como los de los otros participantes. Asimismo, conocer el nivel de conocimientos de todo el grupo proporciona al profesor y a cada participante más seguridad y claridad respecto al rumbo a seguir y a las tareas pendientes.

La realización de resúmenes a veces origina problemas porque fácilmente despierta elementos emocionales. De repente, **los cursantes sienten que sus expectativas fueron colmadas o decepcionadas y de acuerdo con su postura, aceptan los resultados del curso como positivo o bien los rechazan como poco útiles.**

Un método exitoso de formular tales resúmenes es **delegar su formulación a los participantes a través de preguntas.** De esta manera, el profesor puede establecer la discrepancia que existe entre el resumen de los alumnos y el resumen propio, lo que a su vez le proporciona una idea sobre las deficiencias del curso. Será el profesor el que complementará y corregirá las respectivas versiones de los estudiantes.

Una advertencia adicional. **El resumir lo aprendido no debería interrumpir la dinámica del curso. No debería programarse explícitamente, ni prepararse con los participantes.** El profesor debe seleccionar los momentos más oportunos. Estos llegarán no cuando se trata de una simple repetición de un contenido específico, sino cuando se trata de afianzar la visión global sobre materias en estrecha interrelación. La necesidad de repetición se da casi automáticamente al llegarse en el resumen a objetivos de

aprendizaje que presuponen el conocimiento incluído en objetivos más parciales y específicos.

Errores: Reacción y Corrección

Dentro de un proceso educativo normal siempre se producen discrepancias entre el resultado correcto del estudio y el resultado real. Tal discrepancia es el **error**.

Constatemos, en primer lugar, que a nadie le gusta que se le detecte un error o se le diga que ha aprendido algo mal. Tratará primero de defender su posición, pero una vez convencido, reaccionará desilusionado. Al respecto, rige por regla general que el motivado por el temor al fracaso tiende más fácilmente a la resignación a raíz de un error que el motivado por el éxito.

Lo que hay que resaltar es que el detectar que uno ha incurrido en **un error, siempre conlleva un golpe al ego**. Son pocos los individuos que ven en un error sólo una deficiencia cognitiva y que no se sienten tocados afectivamente en su auto-estimación y vanidad personal.

Al producirse errores en el proceso de aprendizaje, lo decisivo es, desde luego, analizar estos errores y superarlos. **Este análisis es necesario no solo para evitar que se produzca una disminución en la auto-valoración del individuo, sino también porque los errores son síntomas de deficiencias en el potencial de enseñanza-aprendizaje.**

Se pueden distinguir causas objetivas y subjetivas en los errores:

a) **Son causas objetivas, entre otras:**

la presentación de las tareas (problemas de formulación y de comunicación);

el nivel de las exigencias pedagógicas (puede ser demasiado alto o bajo);

b) **Son causas subjetivas, entre otras:**

motivación inexistente o deficiente (desatención);

deficiencias cognitivas (debilidades analíticas, en la solución de problemas, búsqueda de soluciones etc.).

perturbaciones en el ámbito emocional (miedo del profesor, de las exigencias educativas; falta de atención por sobre-evaluación del propio potencial).

Cabe distinguir entre errores de efecto pasajero, que por no afectar las premisas fundamentales de la enseñanza son fácilmente remediabiles, y errores que se deben a un aprendizaje deficiente de materias básicas en el comienzo de los estudios. Para superar errores profundamente enraizados será necesario repasar los contenidos de estudio casi desde el comienzo.

No existe una receta milagrosa. Para el análisis de los errores, ambos, **tanto el cursante como el profesor, deberán esmerarse para encontrar las causas de un rendimiento deficiente.** En-

tre las actitudes que el profesor puede asumir pueden señalarse las siguientes:

Tratándose de errores o insuficiencias insignificantes, lo mejor es llamar la atención sobre ellos y corregirlos sin demora;

A veces, se aconseja el método de permitir al educando que siga con un determinado error, hasta que el mismo lo lleve "**ad absurdum**". Esto facilita al profesor la corrección, especialmente cuando de pronto al educando se le "abren los ojos" y cae en la cuenta de su error;

En otras ocasiones, una intervención indirecta del docente es preferible, p. ej., al llegarse a puntos particularmente críticos del proceso educativo, donde los errores son frecuentes. La intención debe ser que el propio cursante se dé cuenta de sus errores.

Por otra parte, el profesor hará bien en recordar siempre que **no existen soluciones únicas para todas las situaciones y que cierta solución en un contexto puede no ser óptima para otro**. Es importante resaltar esto, porque siempre existen alumnos que aprenden determinadas fórmulas y soluciones de manera demasiado dogmática. Por esto, es importante llevar a los estudiantes al punto en que estén capacitados para analizar profundamente cada problema y encontrar soluciones de acuerdo con su especificidad.

V

ESTILOS DE CONDUCCION DEL PERSONAL DOCENTE

El encargado de conducción de cursos de capacitación de adultos necesariamente tiene las tareas de dirigir, reglamentar y orientar las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje. El **estilo de conducción** es el modo típico en que él conduce el conjunto del proceso, y su comportamiento básico en la relación maestro-alumno.

Normalmente se distinguen los siguientes estilos:

1. El estilo autoritario o autocrático;
2. El estilo de *laissez-faire*;
3. El estilo democrático, cooperativo y participatorio, y
4. El estilo de auto-dirección del propio grupo.

El modo en que se comporta el profesor respecto al grupo es, desde luego, decisivo para el comportamiento grupal. **El problema central es quién asume las funciones en el grupo, y cuáles y cuántas funciones.** El comportamiento del docente se puede determinar a partir de la relación existente en la repartición de funciones en un evento y del modo cómo éstas se manejan.

El Estilo Autoritario

Este estilo se caracteriza por lo siguiente:

Un control muy estricto por parte del profesor;

El profesor considera que el objetivo del aprendizaje es "su objetivo";

Da órdenes sin la debida explicación;

Es pedante en cuanto a la supervisión del cumplimiento de órdenes y tareas;

Monopoliza las iniciativas para el estudio y relaciona las actividades de aprendizaje con su propia persona;

Es poco tolerante y no permite la crítica.

De acuerdo con datos empíricos de la educación de adultos en muchos países, el estilo autoritario puede tener los siguientes efectos:

Al comienzo, el rendimiento del grupo es considerable, se abarca mucho material de estudio, pero después decae y baja la motivación;

Las situaciones de tensión se intensifican, y se produce una atmósfera de temor, acomplejamiento y reserva;

Los participantes compiten entre ellos y por el favor del profesor;

Se aprenden actitudes de sumisión a la autoridad, se obstaculiza el ejercicio de la crítica y se debilita la disposición a defender criterios propios;

Se obstaculiza la autodeterminación y la autorealización.

En situaciones excepcionales, p. ej., si el curso se encuentra muy atrasado o si el número de participantes es muy grande, el estilo autoritario puede ser necesario, pero solo transitoriamente. El mismo **Ivan Illich** reconoce que, en determinadas situaciones y materias de estudio, la clase magistral dirigida desde arriba es la mejor garantía para el aprendizaje. Pero este estilo nunca debe utilizarse por demasiado tiempo, sino que debe dar paso a una transferencia de funciones a los participantes.

Por regla general, el **estilo autoritario descuida importantes aspectos socio-pedagógicos, promueve relaciones jerárquicas y descuida las**

individualidades de los cursantes. Además, dificulta al profesor darse cuenta de lo que han aprendido y de lo que sienten los alumnos, de sus aprehensiones, prejuicios, etc., que son barreras para el aprendizaje.

Se da el caso a menudo que profesores convencidos de su brillantez, se sienten defraudados si sus métodos autoritarios para motivar a los participantes no dan resultados, y tratan de aplicar presiones indebidas, p.ej., amenazando con consecuencias personales, etc. Con toda seguridad estas acciones provocarán las consecuencias antes señaladas, y solo se suscitarán resistencias y posturas obstinadas que, junto a un ego herido, pueden activar prejuicios y resentimientos de tipo ideológico que fácilmente pueden envenenar la atmósfera de un curso.

El Estilo "laissez-faire"

Sus características más prominentes son:

Comportamiento pasivo del profesor; permite que todo marche por sí solo;

Exceso de tolerancia; falta su oportuna intervención;

Incomprensión del comportamiento democrático en la enseñanza;

Indiferencia del profesor, sea por resigna-

ción, excesiva autoestima o desprecio del grupo;

Dificultades de comunicación y de contacto.

En tanto que en el estilo autoritario un 80 por ciento de las funciones de enseñanza-aprendizaje las monopoliza el docente y solo un 20 por ciento lo asumen los participantes, en el estilo "laissez-faire" la relación es la siguiente: mientras que la participación de los educandos se mantiene en un 20 por ciento, el papel del profesor se reduce a un porcentaje muy bajo (otro 20 por ciento). El 60 por ciento restante es caos y confusión.

Los efectos del estilo "laissez-faire" son:

Desorientación e inseguridad del grupo;

Abandono del interés de estudio y de la motivación de los participantes hacia un buen rendimiento;

Rivalidades y desarrollo de grupismo y, finalmente, el total desmoronamiento del grupo;

Resentimiento porque el grupo cree que no se le toma en serio;

Descomposición de las relaciones inter-humanas, y

Reclamos por algunos participantes para un estilo de conducción autoritario.

Al igual que el estilo autoritario, **también el estilo "laissez-faire" puede resultar útil en determinadas situaciones**; p.ej., al comienzo de un curso, para facilitar los primeros contactos en una atmósfera libre. Hay veces también en que el profesor querrá dejar a un grupo solo por un tiempo para compenetrarse de un problema. Pero tales "tempestades cerebrales" a solas deberán haber sido planificadas por el profesor, y solo por un tiempo limitado, para que no degeneren en la confusión.

Puede haber profesores que, expuestos a las tensiones de la enseñanza diaria, frente a reveses en el proceso educativo o faltas de motivación de los participantes, puedan sentir a veces cierta tentación por el estilo "laissez-faire". Pero no está por demás insistir que este estilo no resuelve los problemas de la enseñanza grupal, solo los acentúa más.

El Estilo Democrático y Participativo

Este estilo se distingue sustancialmente de los dos estilos mencionados anteriormente. Sus características más sobresalientes son que el profesor:

Mantiene la conducción del curso, proporcionando ayudas, información e incentivos a la motivación, pero con el fin funda-

mental de estimular el aprendizaje del grupo;

Conduce la discusión en el inicio, pero después deja la iniciativa al grupo, limitándose a correcciones y orientaciones ocasionales;

Estimula la actividad propia del educando y su creatividad;

Se preocupa conjuntamente con los cursantes que exista un clima agradable y sin tensiones;

Se preocupa a la vez de los deseos y problemas del grupo;

Trata de sobrellevar situaciones de tensión con humor y comprensión;

Se mantiene activo, pero expresa sus opiniones más bien en forma de preguntas que en aseveraciones tajantes;

Estimula la iniciativa tanto grupal como individual;

Es capaz de escuchar y lleva a los cursantes a la tolerancia y a aceptar críticas;

Busca siempre formas de problematizar un objetivo de aprendizaje;

No adopta posturas y actitudes de "superior" o de "sabio", sino que acepta a los cursantes como "iguales";

Es flexible y capaz de relegar sus deseos, pero es también capaz de mantener sus puntos de vista con firmeza;

En este estilo, el profesor delega tantas funciones al grupo como éste pueda desempeñar. El aporta un 20 por ciento para que el proceso educativo arranque y se mantenga en marcha. El restante 80 por ciento proviene del propio grupo.

De acuerdo con la experiencia, los efectos de este estilo democrático o participativo son muy positivos. Los más importantes son:

Se produce una atmósfera muy propicia para el aprendizaje, desprovista de personalismos;

El grupo aprende a conocerse y a desarrollar actitudes colectivas;

Se fomenta la participación en la discusión y en las actividades del grupo;

El temor al control y a la disciplina autoritaria disminuye hasta desaparecer; los cursantes se sienten contentos;

Hay una estabilización de la motivación

debido al clima agradable, al reconocimiento de buenos rendimientos, las posibilidades amplias de participación y a la retroinformación inmediata;

Los participantes presentan propuestas originales y no-conformistas;

Se produce un alto grado de independencia e iniciativa propia, aun en el caso de ausencia del profesor.

En la educación de adultos se obtienen óptimos resultados con el estilo democrático y participativo. Sin embargo, esta manera de conducir un curso no está exenta de dificultades. Un punto esencial es la constante preocupación del profesor de no colocarse a sí mismo en el centro del proceso educativo, de no asumir actitudes prepotentes ni fomentar complejos de inferioridad en los educandos. Un segundo aspecto es la necesidad de prepararse muy bien para cada clase, especialmente en cuanto a la operacionalización de las materias de estudio y a la formulación de preguntas para incentivar la participación y los procesos de auto-análisis y auto-aprendizaje. Por otra parte, es necesario velar porque una excesiva participación no genere en anarquía y que el profesor sepa aplicar la necesaria autoridad para enderezar una discusión estéril o desviada y sortear desafíos de tipo personal o ideológico.

El Grupo Auto-Rector

Este estilo solo es apropiado para la capacitación de cursantes que ya disponen de una alta calificación, experiencias profesionales, iniciativa, capacidad de estudiar y trabajar autónoma y responsablemente.

Las características más prominentes de este estilo de conducción son:

La conducción del proceso educativo es una función del grupo;

No existen conformismos. Cada uno reconoce su competencia. Se promueve la creatividad individual;

Cada uno asume la responsabilidad para que el grupo alcance sus objetivos;

Las funciones de liderazgo cambian constantemente. No importa quién conduce, sino la materia que es objeto de análisis.

Los efectos son:

Colaboración seria de los cursantes;

El grupo sabe aprovechar situaciones de conflicto;

El grupo determina sus propios objetivos, tiempo de estudio y metodologías;

El grupo reglamenta la división interna de trabajo;

Un miembro del grupo asume la conducción cuando se da cuenta que puede proponer las más idóneas estrategias de solución.

VI

COMPORTAMIENTO DEL EDUCADOR: FUNCIONES, RECURSOS Y ESTRATEGIAS

La descripción de estos cuatro estilos de conducción nos muestran la importancia de las actitudes y comportamientos que el profesor asume en la educación de adultos. Es importante adentrarse más en este comportamiento y analizar las diferentes técnicas didácticas que debe dominar un profesor.

Funciones del Profesor en la Enseñanza

En la literatura educacional abundan criterios sobre las funciones que el educador debe desempeñar en un curso. No todos estos criterios coinciden. Hay, no obstante, consenso en que su rol debe ser:

Motivar;

Explicar e informar;

Dirigir y planificar;

Diagnosticar problemas en el aprendizaje;

Cohesionar y orientar el trabajo del grupo;

Aconsejar y

Evaluar.

El listado de Klausmeier y Ripple nos parece adecuado:

Lograr y mantener la atención de los participantes;

Ayudar a los alumnos a fijar los objetivos y discutirlos con ellos;

Asistir a los cursantes en la utilización de los materiales de estudio y capacitarlos en usar sus conocimientos y aptitudes en el estudio;

Alentar a los cursantes para que realicen un esfuerzo educativo intensivo, considerando la individualidad de cada uno;

Constatar el progreso en el estudio e informar a los participantes sobre el resultado; corregir errores e incentivar el estudio;

Evaluar conjuntamente con los cursantes

hasta dónde se han alcanzado los objetivos,
y

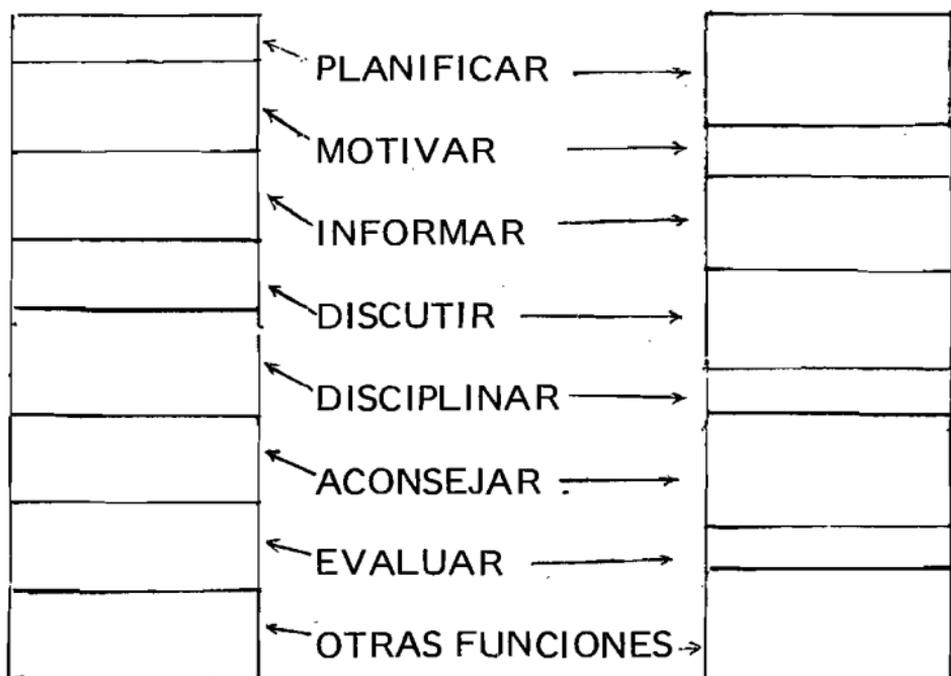
Posibilitar a los cursantes aplicar lo aprendi-
do en situaciones alternativas.

Naturalmente, el comportamiento de cada profesor es muy individual. De acuerdo con la experiencia, cada uno tiene su propio estilo, el que más le ha dado resultado; de ello depende también el tiempo que dedica a cada una de las funciones fundamentales. Ilustraremos lo dicho en el siguiente gráfico:

Profesor A

Funciones

Profesor B



En el ejemplo, ambos profesores cumplen con las mismas funciones, pero el tiempo y la periodicidad es diferente en cada caso, según ampliamos a continuación:

El profesor B utiliza más tiempo para planificar el estudio conjuntamente con los cursantes.

Después de cada unidad de la enseñanza se discuten contenidos, objetivos y tareas de la próxima etapa, y los participantes deciden sobre los métodos que deben emplearse y preparan un cronograma.

Este procedimiento tiene la ventaja de que el profesor necesita dedicar menos tiempo a la motivación, ya que los cursantes se motivan en la planificación. Él considera que la cantidad de información es importante en el aprendizaje, pero que no lo es todo. Trata de inducir a los cursantes para que éstos se informen solos, utilizando libros, documentos u otros materiales.

Además, el **Profesor B otorga al procesamiento de la información tanto tiempo como a su recolección**, porque del procesamiento depende lo que cada alumno asimila.

La discusión ocupa en sus clases un lugar prominente, porque en la discusión él mismo aprende mucho de lo que los participantes han asimilado. Puesto que éstos a menudo trabajan solos o en grupos, tiene tiempo para conversar

con ciertos participantes sobre su trabajo y sus problemas.

El profesor B no evalúa de inmediato lo expuesto por los cursantes, sino que realiza la **evaluación en forma conjunta con los participantes** en ocasión del resumen de los objetivos de aprendizaje. Prefiere que los participantes se auto-evalúen y que comparen sus rendimientos entre ellos.

Las Fases de Enseñanza

Independientemente de la materia objeto de estudio, sea la preparación de un texto radial o el manejo de una cámara, el aprendizaje de habilidades se realiza según un sistema sencillo que en los Estados Unidos se llama "EDIC". Después de una breve introducción de la materia, el profesor comienza por :

1. **EXPLICAR** cómo debe realizarse una tarea determinada;
2. **DEMOSTRAR** cómo se puede hacer, señalando las respectivas operaciones;
3. **IMITAR**, solicitando a los cursantes imitar la operación y de practicarla en relación con tareas alternativas;
4. **CORREGIR**, mientras los cursantes practican, el profesor tiene la oportunidad de corregir su trabajo.

En la práctica, las dos primeras tareas se realizan a menudo simultáneamente, al igual que las dos segundas. La siguiente estructura de presentación y aprendizaje de una materia se considera óptima:

1.	Introducción a la materia		5 o/o
2.	Explicación	} posiblemente } se combinan	20 o/o
3.	Demostración		
4.	Imitación	} posiblemente } se combinan	70 o/o
5.	Corrección		
6.	Resumen		5 o/o

El fuerte énfasis en las fases de imitación y corrección se debe a la experiencia de que el **adulto aprende mejor cuando tiene la oportunidad de practicar la materia aprendida** (aprende haciendo).

Recursos Pedagógicos

Saber algo sobre el comportamiento pedagógico del educador solo conduce a resultados positivos si sus funciones se operacionalizan. Esto se realiza a través de los recursos pedagógicos empleados en la clase.

Estos recursos son formas de comportamiento que se pueden observar, describir y demostrar en la clase y que -si se emplean correctamente- garantizan el nivel profesional del comportamiento del profesor. El empleo de tales recursos, desde luego, puede ser aprendido por el personal docente, lo que no sucede en relación

con otras formas de comportamiento como por ej., el "ejercicio de autoridad", "capacidad de exposición", etc.

Demostraremos en el siguiente ejemplo, cómo se puede describir un recurso pedagógico:

1. Definición del recurso:

"Detonador de reflexión a través de una afirmación".

2. Descripción del recurso:

El encargado del curso hace una observación y espera la reacción de los participantes.

3. Las funciones del recurso:

La función de la afirmación u observación es estimular la reflexión de los cursantes, y se supone que éstos formulen reacciones de diverso tipo.

4. Formas de recursos:

Una información no tomada en cuenta por los participantes;

Hacer resaltar un punto de vista especial

La problematización de una materia;

La confrontación con una contradicción, con una opinión provocadora, etc.

5. Situaciones en que la utilización del recurso "Detonador de reflexión a través de una afirmación" es recomendable

El profesor tiene interés en destacar un problema específico en la discusión; quiere que los participantes reflexionen profundamente sobre él;

El profesor quiere enderezar una discusión que se ha desviado del tema principal;

El profesor se da cuenta que el tema empieza a aburrir a los cursantes, porque ya no aportan nuevas ideas. El recurso puede dar un nuevo impulso a la discusión;

Cuando le interesa al profesor animar a un cursante de participar en la discusión, como por ej., "En México se ha introducido una nueva tecnología que ha dado resultados sorprendentes. Quizá el Sr. X puede informarnos algo sobre este particular."

6. Combinación con otros recursos

Los "detonadores de la reflexión" pueden

ser combinados con exhortaciones a la comparación, explicación, descripción etc. Por ejemplo:

“En esta escena fílmica aún no he encontrado una solución adecuada para superar la obvia brecha que existe entre el texto y la imagen. ¿Quizá Uds. encuentran una?”.

Lo importante en el empleo de tales recursos pedagógicos es que requieren una descripción muy exacta, porque solo en este caso es posible el entrenamiento y la transferencia. Respecto a la descripción, hay cuatro puntos importantes:

- a) Descripción del comportamiento de los educandos que se pretende lograr mediante el recurso;
- b) Varios ejemplos que ilustren el recurso y que muestren su aplicabilidad;
- c) Hipótesis sobre sus funciones y
- d) Descripción de situaciones en la clase, cuando su aplicación resulta conveniente o inconveniente.

Los recursos pedagógicos “micro”

Cuando se combinan varios recursos pedagógicos simples hablamos de recursos micro. En este contexto cabe prestar atención a los siguientes campos funcionales, en donde tales recursos

pueden ayudar a sistematizar el comportamiento del educador.

1. **Optimizar la atención** de los cursantes variando constantemente las situaciones de estímulo con los siguientes recursos:
 - a) Frecuente cambio de sitio del profesor;
 - b) Cambio de tono según el método educativo empleado, uso de lenguaje y gestos expresivos;
 - c) Intercalar pausas;
 - d) Cambio del órgano sensorial de los cursantes al cual se dirige;
2. Resumir al final, cada unidad de estudio;
3. **Formular preguntas** con el fin de profundizar la materia;
4. **Formular preguntas** con el fin de estimular la reflexión;
5. **Utilizar frecuentemente ejemplos** para ilustrar determinados contenidos;
6. **Incluir repeticiones** cuando resulten necesarias;

7. **Agilizar la clase magistral** con la ayuda de medios visuales;
8. **Recoger iniciativas de los cursantes** y aprovechar sus contribuciones para la discusión.

Respecto a este punto, el profesor puede reaccionar a las contribuciones, consultas o dudas de los participantes, empleando los siguientes recursos:

elogiar con la debida fundamentación;

preguntar con el fin de profundización del tema;

presentar un ejemplo contrario;

rechazar lo expuesto en base a una sólida argumentación;

resumir y precisar lo planteado;

proseguir la clase, dar crédito al cursante que se ha manifestado, sea refiriéndose a su contribución, sea en forma no-verbal (contacto visual, señal de asentimiento con la cabeza).

Mini-Cursos

El dominio de técnicas pedagógicas aumenta considerablemente la capacidad del educador de estimular y afincar nuevos conoci-

tos de los educandos. Un óptimo comportamiento pedagógico del profesor contribuye también a una fructífera atmósfera de trabajo en general. Los participantes están contentos porque el profesor les ayuda a enriquecer sus conocimientos y el profesor está contento porque la clase y el curso son exitosos.

Resulta, por lo tanto, **muy importante que los educadores y profesores encargados de cursos para adultos, se familiaricen con la utilización de los mencionados recursos pedagógicos, ya sea mediante auto-aprendizaje o asistiendo a cursos en los cuales pueden aprender y practicar su utilización.** Tales mini-cursos pueden versar sobre temas como:

- a) **Lenguaje y reflexión;** recursos para estimular la capacidad expresiva y de imaginación; cómo expresarse con precisión y con el énfasis necesario;
- b) **El manejo de temas contravertidos** en la discusión;
- c) **La representación de roles** en la enseñanza grupal;
- d) **La pregunta del profesor en la discusión.**

Es indiscutible que en tales mini-cursos los profesores pueden adquirir conocimientos muy valiosos sobre el uso adecuado de los mencionados recursos pedagógicos. Pero es necesario re-

calcar que su uso debe adaptarse necesariamente a las particularidades culturales, costumbres, etc, vigentes en una región o un país.

El profesor que domina tales técnicas pedagógicas obtendrá con toda seguridad mejores resultados por parte de los estudiantes.

La Estrategia Pedagógica

Presentaremos aquí algunas estrategias pedagógicas que a menudo se aplican sin mayor reflexión en la enseñanza. Para ejemplificarlas, nos referimos principalmente al llamado Verbal Interaction Category System (VICS). Este sistema, que formaliza lo que ocurre en la clase, facilita un análisis concreto del comportamiento de todos los participantes y -por consiguiente- las posibilidades de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Categorías:

- a) Comportamiento verbal del profesor:
 - 1. Da informaciones u opiniones;
 - 2. Da instrucciones;
 - 3. Hace una pregunta muy específica;
 - 4. Hace una pregunta general;

- b) Respuesta del profesor:
 - 5. Acepta: a) razonamientos, b) comportamientos, c) sentimientos;

6. Rechaza: a) razonamientos, b) comportamientos, c) sentimientos;
- c) Respuesta de los estudiantes:
 - 7a. Respuesta predecible al profesor;
 - 7b. Respuesta impredecible al profesor;
 8. Respuesta a otros estudiantes;
- d) Comportamiento de los estudiantes:
 9. Comienzan conversación con profesor;
 10. Comienzan conversaciones con otros estudiantes;
- e) Otros:
 11. Silencio;
 12. Desorden.

De acuerdo con este sistema formal, señalaremos las siguientes estrategias pedagógicas ya bastante conocidas:

1. **La "expedición de pesca" por parte del profesor.**

Esta estrategia sigue la siguiente secuencia:

3--7a--3--7a--3--7a--1--1--1--3--7a etc.

En este caso el profesor solo interrumpe a los participantes para suministrarles de vez en cuando nueva información. El propósito de estimular una intensiva participación de los estu-

diantes en el diálogo, no se logra con esta estrategia porque las preguntas son demasiado específicas.

2. El "juego de adivinanzas"

Esta estrategia sirve al profesor para obtener informaciones que los alumnos todavía no disponen. Sigue la siguiente secuencia:

3-7a-6a-2-7a-6a-7a-6a-7a-5a-2-7a-6a-etc.

En este caso, el profesor rechaza las respuestas hasta obtener una que es satisfactoria.

3. El "Bombardeo"

Aquí el profesor suministra a los alumnos nuevas informaciones, pero interrumpe de vez en cuando su exposición para hacer preguntas específicas, recibiendo respuestas predecibles, para después continuar con más información. El orden es aquí el siguiente:

1-1-1-1-1-1-3-7a-1-1-1-1-1-7a-1 etc.

El "bombardeo" es una estrategia adecuada, cuando los participantes conocen bien los objetivos de estudio, están muy interesados y necesitan la información para aplicarla inmediatamente en una solución concreta.

Por otra parte, el “bombardeo” es negativo cuando se aplica en todas las situaciones, restando a los estudiantes la posibilidad de desarrollar pensamientos propios y de discutirlos.

4. Ejercicio Intensivo

En este caso, el profesor hace preguntas cortas y los participantes contestan de la misma manera. Sin embargo, este procedimiento solo es constructivo si se maneja durante corto tiempo y si los educandos comprenden el sentido de la repetición. Pero si esta estrategia se practica por demasiado tiempo y más aún, si se ejerce presión, los efectos pueden ser muy nocivos. Se pueden producir serias tensiones, porque los alumnos pueden considerar el comportamiento del profesor demasiado autoritario. El esquema es el siguiente:

3-3-7a-1-1-1-3-7a-1-1-3-7a-1-1-3-7a.etc.

5. La pregunta abierta

El propósito de la pregunta abierta es incentivar a los participantes a expresarse y hacer propuestas. Esto permite discutir los temas en su contexto más amplio. Esta estrategia, especialmente en la fase de la planificación, puede ayudar a orientar la reflexión de los estudiantes hacia objetivos comunes, lo que les permite darse cuenta de

su competencia. También puede promover la motivación. El esquema es:

1-1-1-4-7b-7b-4-4-7b-9-9-4-etc.

No obstante, la estrategia de la "pregunta abierta" también involucra peligros. Puede crear en los participantes la impresión de que el profesor no domina la materia y que no tiene un concepto claro sobre todos los alcances de un problema y sobre el cómo seguir la enseñanza. El resultado puede ser la desmotivación.

Debe notarse que ninguna de estas estrategias pedagógicas es "buena" en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo depende de cómo se planifiquen sistemática y alternadamente. El que una estrategia se aplique en forma orientada, implica conocer bien las condiciones bajo las cuales puede cumplir con su propósito.

Pero hace falta recordar que el mejor programa no sirve si los participantes no reaccionan tal cómo se había anticipado. Por esto es importante que el profesor sepa apreciar las reacciones de los participantes en su curso. Por ejemplo, si a través de preguntas abiertas no se logra estimular una intensiva "lluvia de ideas", hay que adoptar otra estrategia. Si los participantes reaccionan con silencio a la invitación del educador de expresar libremen-

te sus ideas sobre un tema, entonces hay razones para este comportamiento que seguramente compromete también otras actividades del curso.

Las categorías "VICS" pueden ahorrarle tiempo al profesor que prefiere elaborar sus propias estrategias pedagógicas; sobre todo porque permiten cambiar rápidamente de una estrategia a otra. **Cuanto mayor es el número de estrategias y recursos pedagógicos que un profesor sabe aplicar, tanto más transparente, variable y productivo será el proceso educativo.**

Ayudas de Aprendizaje y Métodos de Trabajo

Visualizar e Ilustrar

Cuanto mayor es el número de nuestros sentidos que participan en el aprendizaje de contenidos de estudio, tanto mayor es el grado de comprensión de los mismos y la cantidad de informaciones que retenemos en la memoria.

La mayoría de las materias que se enseñan en la educación de adultos están compuestas de contenidos que se aprenden mediante la reflexión lógica y racional. **Pero sería un error pensar que solo pueden ser asimilados a través del intelecto. Las personas aprenden mediante su intelecto y también mediante sus sentidos, intereses y sentimientos. Por eso es importante**

ilustrar los contenidos y usar medios audiovisuales.

- a) **Ilustrar.** Los nexos complejos, estructuras, sistemas, etc., no deberían explicarse solamente en forma verbal. Cuadros, música, películas, tablas e ilustraciones de color sirven para crear "imágenes internas". La creación de tales imágenes propias ya representa la mitad del camino en el aprendizaje de una materia. Entonaciones de voz, gestos, cambios de lugar y de la mirada suelen acentuar estos efectos de ilustración.

- b) **Visualizar.** Esto significa usar algún medio audiovisual para, de manera simultánea, robustecer el impacto verbal de una explicación. Lo importante aquí es que el profesor, explica, define o utiliza ciertos términos o nexos causales, los va demostrando visualmente en una tabla, rotafolio, diapositiva o película.

La tarea de ilustrar y visualizar los contenidos de estudio no corresponde exclusivamente al profesor. Cuando se trata de un tema clave y se pretende llevar una amplia discusión sobre el mismo, **conviene estimular que los propios alumnos ilustren y visualicen sus contribuciones** (p.ej. en la pizarra). De esta manera, la materia de estudio queda mejor grabada como un todo en la mente de los participantes.

- c) **Dar ejemplos.** Al enseñarse teorías o conocimientos abstractos, el profesor nunca debería prescindir de ejemplos concretos. Es necesario relacionar lo abstracto con objetos o problemas de la vida diaria. Esto facilita mucho la comprensión de lo teórico. Sobretudo, ayuda a reducir el temor que el alumno siente ante lo desconocido o lo difícilmente comprensible, al darse cuenta que las reglas que se aplican a algo material que él conoce se aplican también a fenómenos más complejos.

Por ejemplo: Al dar una conferencia sobre la historia de los medios de comunicación no basta con señalar: "El desarrollo tecnológico permitió posibilidades de comunicación independientemente de la localización". Conviene agregar: "Mientras que hace 150 años solo los vecinos cercanos podían comunicarse, hoy día Usted puede conversar por teléfono con su amigo a 10.000 km. de distancia."

Algunas Ayudas pedagógicas Audio-Visuales

1. Pizarrón, Rotafolio.

El pizarrón y la tiza ofrecen muchas posibilidades de ilustración y visualización. Deberían usarse:

- para fijar visualmente la estructura de un tema o de una exposición;

para explicar nexos complejos mediante esbozos, dibujos o símbolos;

para explicitar pasos o etapas de enseñanza, por medio de flujogramas (cuadros utilizados por programadores en computación);

para apuntar importantes términos estructurales o símbolos en el momento de plantearlos a los cursantes.

Aún más útil es el rotafolio o simples hojas de papel. El rotafolio se presta bien para ilustrar organigramas (p.ej. de una campaña con sus objetivos, participantes, funciones e interrelaciones). Deben ser preparados cuidadosamente -su ventaja es que se ahorra el trabajo de borrar y se pueden volver a usar-. Para fijar términos o relaciones más simples sirven hojas sueltas, que después de su uso se descartan.

2. Películas y Diapositivas

Los medios técnicos han revolucionado al proceso educativo. Muy valiosas han resultado sobre todo las diapositivas y las películas. Sus ventajas son tan obvias que aquí nos limitaremos a señalar solamente las desventajas.

La principal es que no estimulan a los estudiantes a una actividad propia. Los mensajes y contenidos se asimilan de manera pasiva. Existe un remedio parcial: la discusión posterior de lo visto.

La utilización de películas se recomienda:

para introducir las interrelaciones de un problema;

para resumir y robustecer determinadas materias aprendidas;

para acompañar explicaciones del profesor;

para provocar la discusión y;

para promover la aplicación y transmisión de materias aprendidas a situaciones o problemas similares.

3. **El Retroproyector**

El retroproyector tiene la ventaja de prestar un continuo acompañamiento al conferencista, sin que éste pierda el contacto visual con los alumnos.

Cabe estimular también a los estudiantes para que preparen láminas a proyectarse, para enriquecer de esta manera la presentación de un tema.

4. **El aparato de Video**

Distinguimos entre producción propia y ajena. En general el video se presta para la enseñanza de habilidades manuales, para la demostración de modos de comportamiento (agente de

ventas), para prácticas de retórica, para el entrenamiento en el diálogo o discusión y para prácticas de enseñanza. Es posible p.ej. practicar el comportamiento del profesor en diferentes etapas de la enseñanza.

La adquisición de un aparato de video presupone la consideración de los siguientes criterios:

Campos prioritarios de aplicación;

Calidad del aparato;

Costos;

Mantenimiento y reparaciones y

Personal que maneja al aparato.

En relación con estos criterios requieren especial atención: la decisión sobre un sistema estacionario o móvil, las posibilidades de combinación y acoplamiento de los sistemas, aparatos de blanco y negro o de color, la existencia de una agencia de servicio y el entrenamiento del personal que operará el aparato.

POSIBILIDADES DE APLICACION DE ALGUNAS AYUDAS PEDAGOGICAS EN CLASE

Ayudas pedagógicas	Para registrar la discusión de opiniones y conclusiones.	Para demostrar cómo debe realizarse una función.	Como ayuda de explicación de conceptos o teorías.	Para demostrar a los cursantes el nivel de sus habilidades.	Para acompañar cada paso de aprendizaje del proceso educativo.
Pizarrón	muy bien	en general mal	bien, hasta muy bien	No utilizable	bien
Rotafolio	muy bien	en general mal	bien, hasta muy bien	No aplicable	bien, hasta insatisfactorio
Películas	--	bien, hasta muy bien	insatisfactorio, hasta muy bien	poco aplicable	bien
Diapositivas	--	bien	bien, hasta muy bien	poco aplicable	bien, hasta muy bien
Retroproyector	bien	en general insatisfactorio	bien, hasta muy bien	en general no aplicable	muy bien
Cintas grabadas	bien	solo bien, si complementado con material visual	solo si complementado con material visual	solo si complementado con medios visuales	solo si complementado con medios visuales
Video	no muy bien	muy bien, hasta excelente	insatisfactorio, hasta muy bien	excelente	bien

VII

TECNICAS DIALOGALES EN LA ENSEÑANZA

La Discusión

La enseñanza de adultos no puede prescindir de la discusión. La discusión es un elemento vital para el intercambio de opiniones, puntos de vista y tesis entre educador y educandos. Es un medio eficaz que permite generar atisbos y nuevos conocimientos.

Sus principales ventajas son:

Logra alta participación;

Es un barómetro de la retroalimentación;

no requiere mucha planificación.

Por otra parte, las limitaciones más conocidas de la discusión son:

Que no se alcanzan los objetivos de estudio, porque se divaga del tema principal;

Que los mejores oradores opacan a los demás participantes, y tienden a determinar el contenido de la discusión;

Que una intensa discusión consume a veces más tiempo que el planificado.

Hay reglas que conviene observar respecto a la discusión:

El encargado de un curso nunca debe intervenir en la discusión en calidad de experto, aunque esa tentación sea grande;

Definir y delimitar claramente el tema de la discusión;

Precisar al comienzo el tiempo de la discusión;

Agrupar a los cursantes en forma de círculo o semicírculo;

Velar rigurosamente para que la discusión no se escape del tema fundamental;

Preocuparse que estén disponibles los necesarios medios de enseñanza;

Permitir que el resumen de la discusión la hagan algunos participantes;

Conformar pequeños grupos de discusión (no más de 20 personas); si es necesario, crear subgrupos.

La Discusión tipo Foro

En el foro interno, se sitúan frente al pleno un grupo de personas (4 o 5). El foro funciona en dos fases:

Fase 1: En esta fase, las personas seleccionadas para el foro exponen su punto de vista sobre un problema en unos 3 a 5 minutos. No se permite discusión entre los diferentes interventores.

Fase 2: En esta fase, los participantes del pleno se dirigen a los miembros del foro con preguntas, solicitando que éstos amplíen o clarifiquen sus puntos de vista.

Hay reglas importantes:

no permitir una discusión horizontal ni entre los miembros del foro ni entre los participantes del pleno;

las intervenciones deben ser cortas; conviene fijar la duración antes del comienzo del foro;

el dirigente del foro puede pedir a los participantes que se integren al foro que

enfocuen un tema desde el ángulo particular.

El objetivo de la discusión mediante un foro es que los participantes puedan formarse una opinión propia, al confrontar diversos criterios y puntos de vista. Se pretende que los participantes se entrenen verbalizando y discutiendo.

El papel del dirigente del curso se limita aquí a:

dirigir la discusión con el único fin de hacer respetar las reglas de juego;

llenar lagunas de información;

ayudar a esclarecer o evitar malentendidos.

Su tarea es moderar el diálogo:

aclarando conceptos y promoviendo la polarización de criterios;

insertando ocasionalmente repeticiones y resúmenes;

resumiendo al final el resultado de la discusión, resaltando convergencias y divergencias.

La Discusión de Panel

Se trata de una variante del foro en el cual

los participantes seleccionados para formar el panel se ubican frente al pleno en un semicírculo abierto para poder discutir entre ellos. Como en el caso anterior, su número no debería exceder de 4 a 5. Esta versión consta de cinco fases:

Fase 1: El moderador del evento presenta a los panelistas y hace una breve introducción a la temática;

Fase 2: Cada integrante del panel se pronuncia sobre el tema durante un período no mayor de 5 minutos. Es muy importante que este requisito se cumpla. Cada persona debería presentar su punto de vista en forma resumida y sucinta, sin referirse a las intervenciones de los demás integrantes del panel.

Fase 3: Aquí comienza la discusión entre los miembros del panel. El moderador debe limitar cada intervención a un máximo de dos minutos, y debe dirigir y orientar la discusión.

Fase 4: Se inicia la discusión con el pleno. Tanto las intervenciones de los participantes como de los expertos deberán restringirse al tiempo máximo previamente acordado.

Fase 5: Finalmente, el moderador hace un resumen de la discusión, acentuando los criterios concordantes, las discrepancias

que aun persisten y las con:
que se derivan para los propósitos del
curso.

En la fase 3, la función del moderador es:

Controlar estrictamente la duración de las intervenciones;

Dar breves comentarios con el fin de concentrar la discusión en los puntos claves del tema y evitar desviaciones;

Presentar resúmenes parciales con el fin de marcar pasos de aprendizaje para los cursantes;

Esclarecer términos y conceptos cuyo significado puede escapar al pleno; al respecto solicita aclaraciones a los miembros del panel;

Polarizar posiciones, puntualizando criterios y posiciones opuestas; instando a los expertos a su justificación;

Destacar los más importantes puntos de vista comunes;

Controlar el flujo de la discusión, evitando que nadie la monopolice y procurando que todos tengan la misma oportunidad de intervención;

Presentar un resumen final en base a resúmenes breves, no más de 1 minuto de cada experto.

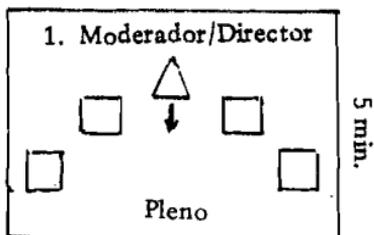
En la fase 4, existen varias posibilidades para lograr una participación intensiva:

- a) Cuando se trata de muchos participantes (p.ej. más de cien), conviene invitarlos a presentar sus contribuciones y preguntas, por escrito. Este método evita molestas pérdidas de tiempo, y permite al moderador clasificar u ordenar las contribuciones y seleccionar las más pertinentes.
- b) El moderador inicia la discusión general, utilizando su resumen de la fase 2 para animar la discusión; después de estimular contribuciones del pleno, da la palabra a los expertos, moderando a continuación la discusión entre éstos y el pleno;
- c) El moderador propone que se formen grupos pequeños y que éstos, en un tiempo no mayor de 6 a 8 minutos, preparen sus respectivas contribuciones. Este método se presta para eventos con un número reducido de participantes y permite que el pleno sea más activo. Tiene la ventaja adicional que se hagan contribuciones más precisas, lo cual ayuda a desencadenar una mejor discusión.

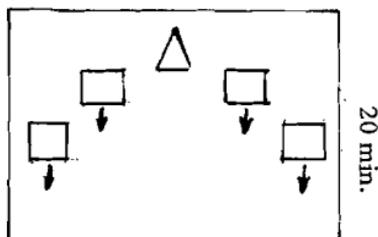
Ejemplo de una Discusión de Panel de 120 minutos y participación de 4 expertos.

Tiempo

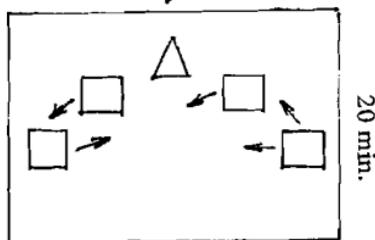
1. Saludo
Presentación
Introducción



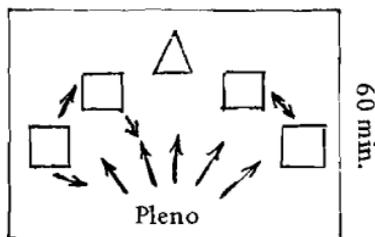
2. Exposiciones de 5 minutos



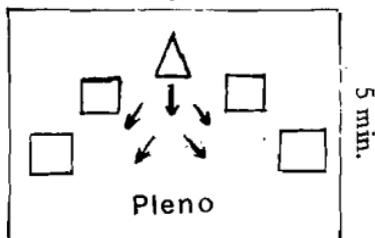
3. Discusión de panel



4. Discusión del pleno
 - a) contribuciones escritas
 - b) método directo
 - c) método de grupo



5. Resumen
Despido
Agradecimiento



La discusión de panel se presta especialmente para los casos en que el tema es contravertido y se desea que se facilite a los participantes una diversidad de enfoques y puntos de vista, para que cada uno pueda tomar mejor su propia decisión respecto al tema. La posibilidad de dirigir preguntas al panel favorece la formación de una opinión mejor fundamentada. La diversidad de las opiniones presentadas amplía considerablemente su propia comprensión de la materia en discusión.

La discusión de panel es particularmente conveniente en la educación de adultos, cuando se trata de eventos que tienen un carácter proclamatorio y donde se aspira a motivar y activar a los participantes mediante la discusión de temáticas sociales de mucha actualidad.

El Diálogo Educativo

El diálogo educativo es la forma de enseñanza más rigurosa y solo se presta para materias con estructuras y contenidos lógicos y exactos. Es tarea del profesor informar sobre el planteo y estructura lógica de una materia, de hacer preguntas cada vez más amplias, para así llegar a un juego de preguntas y respuestas.

En este caso el profesor dirige estrictamente y los participantes siguen las preguntas. La discusión aquí no tiene sentido.

Lo que se persigue con este método es que los cursantes comprendan paulatinamente un

problema. Sin embargo, cuando el tema es complejo y permite varias interpretaciones, el método no es útil. La diferencia de intereses y prejuicios ideológicos pueden actuar como barreras para el desarrollo claro y lógico de un pensamiento.

El Diálogo Mesa Redonda

En el diálogo tipo mesa redonda, el profesor y los participantes se agrupan en un círculo o semi-círculo y mantienen de una manera totalmente casual y casi social una conversación sobre diversos temas. El propósito es doble:

Primera Fase: Sirve para que el profesor y los participantes se conozcan y se cree un clima desprovisto de tensión y desconfianza. También permite un respiro en un curso demasiado denso.

Segunda Fase: Una vez que existe la atmósfera adecuada, el profesor puede comenzar a orientar la conversación hacia los temas específicos del curso.

El único peligro de tales mesas redondas es que se prolonguen demasiado sin que se haya conseguido ningún objetivo. Es necesario, por lo tanto, que el profesor sepa conducir la conversación hacia las metas que se ha fijado el curso.

La Consulta Relámpago

La realización de consultas relámpago conviene en relación con tres situaciones:

- a) al comienzo de un evento, para conocer los deseos y expectativas de los cursantes;
- b) durante un evento, para permitir al director del curso cerciorarse sobre el estado del grupo y de los conocimientos adquiridos, y
- c) al fin del evento, con el propósito de permitir al profesor conclusiones sobre la evaluación del curso por parte de los participantes.

Se recomienda manejar la consulta relámpago de la manera más sencilla y ajustándose a las siguientes reglas de juego:

el profesor debe hacer preguntas cortas y precisas sobre un determinado tema;

se debe responder con una sola frase, la más precisa posible;

las respuestas deben ser propias y sustantivas y no, p. ej. "estoy de acuerdo con lo señalado por el colega";

no se permite la discusión;

conviene anotar todas las ideas expresadas en el pizarrón;

la relación por escrito de las preguntas y respuestas debe guardarse para controles posteriores de lo aprendido y para la evaluación del seminario.

El profesor puede sacar sus propias conclusiones de la consulta relámpago o decidir y discutir las con los cursantes.

Brainstorming.

La "Tempestad Cerebral" de ideas tiene como objetivo producir, en un tiempo muy breve, una gran cantidad de ideas sobre un problema determinado para encontrar entre ellas una posible solución. Se distinguen las siguientes 5 fases:

Fase 1: El director del evento presenta una introducción precisa al problema y señala la laguna que existe. Solicita a los participantes mencionar todas sus ideas y ocurrencias al respecto. Estas deben ser cuidadosamente copiadas o grabadas.

Fase 2: Los participantes aportan sus contribuciones, que deben ser cortas. Cuanto más originales sean, mejor. Se requiere de una atmósfera libre de coacción y amena para la espontaneidad y riqueza creativa;

Fase 3: En esta fase las diferentes ideas y pro-

puestas se revisan y catalogan y luego se presentan, mediante pequeñas tablas u otros medios audiovisuales, a todos los participantes;

Fase 4: En esta fase creativa los cursantes discuten los diversos grupos de ideas y analizan su mérito. No se permite crítica de las ideas de los demás. A menudo ideas que parecen rebuscadas, adquieren un significado insospechado en otro contexto.

Fase 5: El director presenta el resumen, destaca las ideas más originales y su contribución a la solución del problema.

La “**tempestad de ideas**” no se presta para todas las situaciones de un curso. Cabe recurrir a este método en la fase preparatoria de una unidad educativa mayor. También presupone por parte de los cursantes un cierto potencial de cooperación, verbalización y voluntad activista.

El Método 66

Este método (llamado en inglés “**buzz group**”) preve la creación de grupos de 6 participantes para un período no mayor de 6 minutos. Es apropiado cuando el número de participantes es 30 o más y se desea dar a todos los participantes oportunidad para una participación activa en el evento. Sirve para iniciar posteriormente una discusión de todo el grupo. La

ventaja principal es que en pequeños grupos los cursantes se sienten más cómodos y más animados para formular sus puntos de vista.

Fase 1: El profesor explica a los cursantes el método 66 y les solicita agruparse en grupos de seis.

Fase 2: El profesor explica el tema sobre el cual los participantes deben pronunciarse. Tratándose de una conferencia, plantea por ejemplo: "Discutan lo que les pareció lo más importante, expresen sus opiniones contrarias y lo que -en su opinión - cabe agregar".

Fase 3: En esta fase los cursantes discuten el tema por grupo, sin participación del director del curso y durante 6 minutos;

Fase 4: Se conforma el pleno y los líderes de cada grupo informan en forma muy concisa (en un tiempo no mayor de 1 minuto) sobre las conclusiones del grupo.

Fase 5: El pleno discute las diferentes temáticas con la participación del director del curso.

No siempre es indispensable seguir este orden. Puede, por ejemplo, pasarse de la fase 3 di-

rectamente a la discusión en el pleno, sin pasar por los informes de cada grupo.

Lo importante es motivar la discusión activa de todos los participantes.

La Conferencia

La conferencia, uno de los métodos más usados en la educación de adultos, requiere de considerable preparación para ser efectiva. Implica el peligro de condenar a los cursantes a una actitud netamente pasiva y receptora. De acuerdo con algunos estudios, **los participantes pueden retener con bastante exactitud los contenidos expuestos durante los primeros 15 hasta 20 minutos de la conferencia.** Si este límite se sobrepasa, la cantidad de información recordada (medida después de 24 horas, una semana o un mes) ya no sobrepasa el 17-20 por ciento en promedio.

Si el propósito de la conferencia es transmitir conocimientos e información precisa, entonces este período de tiempo en que la atención de los cursantes es aun alta y no debería ser sobrepasada.

Para agilizar la conferencia conviene que el conferencista no dependa exclusivamente del sentido auditivo, sino que intercale otros medios, como referencias a apuntes en el pizarrón o use dibujos, diapositivas, o imágenes en el retroproyector. No se debería dictar ninguna con-

ferencia sin breves discusiones intermedias o al menos una buena discusión posterior. El conferencista nunca debe dirigirse al público en cuanto consumidor pasivo de las sabidurías que le proporciona, ya que esto incomoda al adulto; más bien debe estimularle como productor de ideas y opiniones propias.

Para cumplir con estos requisitos, una buena conferencia toma en cuenta las siguientes cinco fases:

Primera fase: Actualizar y motivar

El comienzo de una conferencia debe interesar a los cursantes: se prestan muy bien para ello las referencias anecdóticas o alegóricas, quizá hasta con un sentido humorístico. Inducen al oyente a prestar atención y pensar con el conferencista. En cambio, un comienzo seco que entra de lleno en el meollo del tema, puede tener el efecto de un balde de agua fría y producir actitudes de rechazo o de aburrimiento en los participantes.

Segunda fase: Concretar

La tarea del conferencista es aquí **presentar e ilustrar un tema desde todos los ángulos, en el contexto global, y en todas sus interrelaciones.** Se consigue de esta manera una primera ampliación de la perspectiva subjetiva del oyente. Se concretiza e ilustra el problema y se señala su actualidad. Con ejemplos concretos y plásticos, una buena entonación y gestos significativos, el conferencista puede acentuar el impacto

de su intervención y concentrar el interés de los estudiantes en la materia expuesta.

Tercera fase: Problematizar

Esta es la fase central de la conferencia. Se trata ahora de presentar el fondo del problema, de marcar las contradicciones y formular deducciones y conclusiones. Junto a presentar su punto de vista personal, el conferencista debe señalar también otras posiciones, para estimular la discusión posterior, pero con la salvedad de no promover confusión en los estudiantes. Estos quieren saber con exactitud cual es la posición del profesor. De ninguna manera se debe recurrir a tácticas manipulatorias. Es el rigor lógico de la argumentación el que debe convencer, y no los eventuales aspectos autoritarios personalistas de la conferencia. Es totalmente legítimo utilizar en esta fase ejemplos y planteos provocativos, porque éstos mantienen vivo el interés y se graban en la memoria.

Cuarta fase: Decidir

Llega ahora el momento de dar respuestas, presentar soluciones, provocar decisiones. Lo correcto es que el **conferencista defina ahora su criterio en cuanto a la solución propuesta - pero sin caer en actitudes de manipulación o persuasión.** Si su argumentación se apoya en razones bien fundamentadas, éstas no dejarán de influir en las decisiones que tomen los participantes.

Quinta fase: Relativizar

Para no dar a sus evaluaciones y decisiones

un carácter demasiado unilateral y parcial y permitir que los participantes lleguen a sus propias decisiones, **conviene que el conferencista relativice su propia posición, o sea que le dé solo un valor relativo, no absoluto y general.** Esto requiere un alto grado de ética de su parte, aceptando dar un paso atrás respecto a sus propios criterios con el fin de dar a los participantes mayor libertad de elección.

Es necesario resaltar la importancia de prestar atención a las reacciones de los cursantes durante la conferencia. Sus comportamientos y gestos pueden ser claros indicios de que el conferencista no ha logrado empatía con su público.

La Conferencia Diálogo

La conferencia diálogo se distingue de la conferencia simple porque permite constantes interrupciones, preguntas, etc., por parte de los cursantes. La conferencia diálogo se caracteriza por su flexibilidad y por la participación que permite a los estudiantes; a la vez presupone un alto grado de disciplina didáctica por parte del profesor conferencista. Los cursantes pueden interrumpir la conferencia, p. ej. cuando requieren información adicional, cuando desean presentar argumentos propios, críticas, o plantear preguntas.

Para que este método tenga éxito, conviene observar las siguientes reglas:

El conferencista tiene que preocuparse para no "perder el hilo" de su conferencia;

Tampoco tiene que conceder la palabra cada vez que alguien levante la mano: puede cerciorarse antes sobre el contenido de la intervención solicitada, para decidir a su favor o continuar la conferencia;

Al preocuparse que la discusión no se desvíe del tema central, es importante que evite actitudes bruscas que puedan enfriar la motivación y espontaneidad de los cursantes y paralizar la discusión;

Puede rechazar ciertas preguntas o argumentos, si estima que es más conveniente tratarlos en otro momento de la conferencia;

Los participantes deberían plantear preguntas claras, cortas y precisas; su propósito no debe ser refutar y confundir la conferencia;

Los propios cursantes deberían evitar que se discutan temáticas de relevancia muy marginal;

Si el conferencista rechaza su planteamiento, no deberían tomarlo como una afrenta personal.

La gran ventaja de la conferencia-diálogo es que permite un constante flujo comunicativo entre conferencista y participantes. Se facilita una óptima retroinformación y es un barómetro exacto sobre el efecto de la conferencia en los oyentes. No existe el peligro que la conferencia se vuelva monótona y aburrida, porque existe una acción constante, en tanto la conferencia tome en cuen-

ta las constantes contribuciones de los participantes.

Como ya se mencionó en otras oportunidades, **enseñar significa lograr que otros aprendan**. La información, motivación y discusión deben por lo tanto, mantenerse en una muy estrecha relación. Esto se logra en conferencias informales, donde la diferencia entre el educador y el educando casi se borra. El conferencista aquí no es más que otro participante del diálogo. La enseñanza y el aprendizaje se encuentran en una óptima relación.

Desde luego, existe también la posibilidad de dividir la conferencia en varias partes, como p. ej.:

- a) Una breve intervención del conferencista por 5-10 minutos;
- b) Discusión por 15-20 minutos,y
- c) Otra conferencia de 5-10 minutos del profesor.

Otras combinaciones p.ej., intercalando informes o trabajos de grupo son factibles y deberían emplearse con la finalidad de mantener la motivación alta y garantizar un desarrollo ágil del proceso educativo.

VIII

EL TRABAJO DE GRUPO

En la teoría y práctica de la educación de adultos hay acuerdo en que los mejores resultados se obtienen si el proceso de aprendizaje se realiza en grupos. El aprendizaje en grupos, sin embargo, también tiene problemas, por lo cual conviene analizar mejor este método de trabajo. Veamos primero por qué se recomienda el trabajo de grupo.

Trabajo de Grupos: Por qué ?

Señalaremos a continuación solo algunas razones que parecen ser las más importantes:

a) Es el método más adecuado para adultos

El adulto que toma parte en un curso sabe que de su participación se derivan responsabilidades y consecuencias. Su anhelo normal es aprovechar la enseñanza al máximo con el fin de aplicar los nuevos conocimientos en su actividad profesional. Si bien el

interés de cada participante en incrementar su capacitación es individual, en muchas situaciones el adulto se amolda mejor a la necesidad de asimilar nuevas experiencias en la compañía de otros.

El adulto quiere ser tomado como tal y no como un niño que muy poco tiene que oponer al profesor en términos de conocimientos y experiencias. Es por esto que **un grupo de adultos difícilmente se conformará con un estilo de enseñanza muy autoritario, en donde todos los contenidos y métodos son dictaminados desde arriba.** Querrán - hasta donde sea posible - codeterminar los contenidos y métodos de estudio y también las reglas de la propia evaluación del curso. Ya antes señalamos que si al adulto no se le toma en serio, de entrada estaríamos creando anti-cuerpos en él, complejos de inferioridad, temor, rechazo al profesor, etc., que después se transforman en serios obstáculos para la motivación y el aprendizaje. El adulto está dispuesto a aprender cuando tiene la certeza que sus intereses y necesidades, tal como se definen en el grupo, se están tomando en consideración. Además - y esto es quizá lo más fundamental - **los adultos aceptan más fácilmente adquirir nuevos conocimientos y cambiar patrones de comportamiento cuando ven que otros miembros del grupo también los aceptan.**

b) En grupos, es más fácil superar problemas de comunicación intercultural.

En un grupo que se dedica, durante algún tiempo, a un estudio común, se desarrolla rápidamente un código específico de comportamiento. Las normas de este código pueden referirse a actitudes del grupo frente al director o profesor del curso, al modo de resolver discrepancias con él o entre miembros del grupo, o a la forma activa o pasiva de enfrentar las tareas. Esto ayuda a evitar errores y malentendidos que son productos naturales, cuando personas procedentes de diferentes países y ámbitos culturales participan en un curso. El educador que dirige el curso debería participar en el desarrollo y la aplicación de este código.

c) Los miembros de un grupo desarrollan una alta cohesión.

Una de las tareas importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje es propiciar la creación de un buen ambiente y de sentimiento de grupo entre los integrantes de un curso. Desmantelando estructuras autoritarias, esto se logra normalmente después de algún tiempo de trabajar juntos. Una vez que un grupo ha trabajado en un proyecto específico, preferirá seguir trabajando junto también en otros trabajos. Esto es decisivo, ya que las verdaderas ventajas del aprendizaje en grupo recién se dan después de que los integrantes hayan superado sus problemas emotivos y personales.

Ventajas del aprendizaje en el trabajo de grupo

El grupo sirve de matriz a los aportes individuales. Los diversos puntos de vista aportados por los miembros enriquecen la discusión y **permiten que se llegue a planteamientos y soluciones más depurados, equilibrados y objetivos.**

El grupo permite aunar fuerzas y enfrentar tareas y proyectos más ambiciosos;

En el trabajo de grupo se hace efectiva una "ley estadística natural", compensatoria de errores. De acuerdo con esta ley, el rendimiento de un individuo en cuanto a enfoque, análisis y evaluación es en promedio inferior a lo que rinde el colectivo de un grupo. Esto quiere decir que **el trabajo de un grupo se acerca más a las soluciones correctas y produce menos errores que el individuo promedio.**

En un grupo pequeño, todos los integrantes pueden ser motivados en forma óptima, porque cada uno pregunta, contesta, discute; asume tareas y se forma juicios. De estas posibilidades que ofrece el grupo puede nacer una motivación primaria muy intensiva respecto al tema de estudio.

El grupo fortalece también el comportamiento de sus miembros. Por una parte, las contribuciones individuales reciben su reconocimiento; por otra, éstas modifican la opinión que el conjunto tiene del integran-

te. En el espacio del grupo, los conocimientos y sentimientos de todos los integrantes sirven al individuo como constante retroinformación para su propio comportamiento.

El grupo permite también un **choque fructífero de caracteres y personalidades**. Se lleva a cabo una lucha constante para lograr un status dentro del grupo, lo que propicia un despiadado cuestionamiento de los componentes afectivos, ideológicos y personales de los planteamientos individuales. La lógica, la objetividad y la solución más correcta al final, son las ganadoras;

Otra ventaja de un grupo relativamente pequeño es que **no hay lugar para los callados**. Estos se sienten animados, casi obligados de salir de su reserva, de opinar y de participar en las tareas, so pena de descrédito por parte del grupo. El hecho que, a fin de cuentas, es el grupo el responsable de los resultados, puede disminuir en algo las reticencias que siente el individuo motivado por evitar el fracaso;

La interacción es también muy alta en un grupo relativamente pequeño. Hay más contribuciones y éstas suelen ser más cortas. Debido al "filtro crítico" proporcionado por el grupo, los cursantes a los cua-

les les gusta hacer largas intervenciones, tienen pocas oportunidades, porque los demás no temen interrumpirlos cuando se vuelven improcedentes o repetitivas;

De acuerdo con varias investigaciones, los participantes de un grupo no solo asimilan mejor la información proporcionada (en comparación con la clase magistral) sino **resultan más dispuestos a cambiar sus patrones de actitud y comportamiento.**

La importancia de los Procesos Dinámicos de un Grupo

Para un trabajo de grupo fructífero es muy importante que el profesor o director de un curso tenga conocimientos sobre los procesos de la dinámica de grupos. La dinámica de grupo está presente dondequiera que grupos de individuos trabajen o jueguen conjuntamente. Se manifiesta en el desarrollo del grupo, al cual todos contribuyen, y que constantemente sufre cambios mediante la discusión y los elementos racionales y afectivos que entran en la misma.

Sin adentrarnos más en los complejos procesos de dinámica de grupos, solo queremos destacar una conclusión básica: Los objetivos de un grupo de estudio se encuentran en el campo cognitivo, pero éstos solo pueden ser alcanzados a

través del campo de la dinámica de grupos. O dicho de otra manera: **el aprender no es asunto exclusivo del raciocinio, sino que se da con una alta participación emotiva de todos los integrantes del grupo.**

La vida de un grupo se desarrolla en dos niveles:

a) Existe una superficie visible, en la cual se comunican todas las actividades y comportamientos. Pero las cosas no se quedan solo en este nivel;

b) **En un segundo nivel se evalúan también los afectos, los prejuicios y los conceptos evaluativos de los participantes del grupo, lo que contribuye al bienestar emotivo del individuo como a la profundización del fenómeno de aprendizaje.**

Es en este nivel interno donde se dinamiza el comportamiento del individuo a través de simpatías, expectativas, esperanzas y frustraciones. Y es aquí donde cada miembro del grupo llega a tomar conciencia de cómo su comportamiento influye en otros, y cómo el comportamiento de los demás impacta en él; de cómo la presión del grupo lo afecta y de cómo un comportamiento erróneo puede acarrear conflictos.

El Grupo

Son tres los factores que son decisivos para el nivel de rendimiento de grupos:

a) El Factor de Cohesión

Este factor tiene importancia sobre todo en el comienzo del trabajo de grupo, cuando aún no existe un criterio común sobre los objetivos del estudio, ni sobre los contenidos y métodos. **El proceso de cohesión debe comenzar precisamente con la expresión de los participantes sobre objetivos, proyectos y expectativas.** Se requiere solo un poco de valentía y sana agresividad para que las tensiones y asperezas que se producen en el trabajo común, se conviertan en un tema de discusión.

Los miembros del grupo pronto experimentan una **crisis de identidad**. Por ejemplo, cuando sienten ciertas necesidades, pero no las articulan por temor a la reacción de los demás miembros del grupo. La consecuencia de esta crisis de identidad puede ser la adopción de una postura de reserva, que bloquea la dinámica del grupo. Lo que se requiere en esta situación es la más amplia disposición de apertura y de diálogo franco.

La cohesión que existe en un grupo depende del grado en que los miembros se sientan ligados emotivamente, tanto entre ellos como al colectivo. Cuando más se sienten ligados, mejor fluye la comunicación. Existe mejor sensibilización de las necesidades y más confianza entre los miembros.

En este contexto, existe una relación inversa: cuanto más racional y abstracta resulta una materia, tanto mayor será la necesidad para una satisfacción emotiva. Por otra parte, si predomina la discusión de temáticas cargadas emotivamente, suben las necesidades intelectuales. La conclusión importante que cabe deducir es: **El rendimiento de los miembros de un grupo llega a ser óptimo una vez aclaradas y resueltas las relaciones entre ellos (expectativas, temores, resentimientos, etc.)** Al respecto, el resultado de investigaciones a nivel académico es unánime: **El desmantelamiento de tensiones emotivas y la regulación de las relaciones sociales son tan importantes para el alcance de los objetivos de estudio, como las facultades intelectuales.**

Esta conclusión fue comprobada comparando comportamientos de grupos con mayor y menor dinámica de grupos. Quedó demostrado que los grupos con una dinámica mayor tienen la tendencia a:

evaluarse recíprocamente en forma más amigable;

coordinar sus actividades más estrechamente.

concentrarse más en el objetivo del grupo;

conversar entre ellos, más a menudo, de manera más franca.

b) El Factor de Cooperación

Es obvio que si varios individuos suman sus esfuerzos, su capacidad de trabajo y también de aprendizaje es mayor. Lo importante es incluir en esta suma todas las potencialidades:

Conocimientos (también observaciones y experiencias);

Habilidades y aptitudes (técnicas y métodos);

Capacidad de problematizar y evaluar;

Energías y motivaciones.

Cuanto más el individuo aporta de estas capacidades al grupo, tanto mayor será la cohesión y rendimiento grupal.

c) **El Factor Normativo**

En la medida en que un grupo se interrelaciona y **desarrolla cohesión**, llegan a aplicarse **normas explícitas o implícitas** que regulan tanto su vida interior como sus relaciones hacia afuera. Una norma de cohesión muy importante es, p.ej., el acuerdo de los miembros del grupo de ser activos.

En cuanto a las actividades, cada miembro del grupo está sujeto a control y hasta a sanciones por parte del grupo. Cuanto mayor es la cohesión, tanto más fuerte es la presión del grupo para actuar conforme a estas normas comunes.

La cohesión de grupo, desde luego, no significa el abandono de la individualidad. Al contrario, **la dinámica de grupo no aspira a un conformismo estéril, sino al máximo despliegue de la personalidad y originalidad individual y a una alta conciencia para el trabajo conjunto responsable.**

Desventajas del Trabajo de Grupo

Una de las desventajas más notorias del trabajo y la discusión de grupo es que **algunos participantes se mantienen muy callados, en tanto que otros intentan monopolizar el diálogo.** En tales situaciones, el profesor no debe cejar en sus esfuerzos, tratando de incentivar a los callados y a frenar a los locuaces.

Una manera de contrarrestar estas tendencias es agrupar a los cursantes con las mismas características psicológicas en grupos separados. En estas circunstancias, los callados se verán obligados a tomar parte en la discusión. A su vez, los locuaces se verán forzados a considerar a los demás.

Es natural que cada grupo atraviese por determinadas etapas. En la **primera**, algunos participantes tratan de dominar y de conquistar el liderazgo. Después viene una **fase** de tranquilización, en la cual otros participantes asumen un papel y en la cual los que trataron de dominar muestran su disposición de colaborar y de aceptar los aportes de los demás. **Finalmente viene la fase regulada**, en que las grandes rivalidades desaparecen y en la que se aceptan determinadas reglas del grupo para el trabajo común. Se produce una repartición de funciones y las soluciones se elaboran más o menos colectivamente.

El trabajo de grupo siempre sufre por la tendencia inicial de algunos cursantes a brillar y de querer demostrar su extraordinaria capacidad personal. Solo en una segunda etapa se desarrolla la disposición de contribuir algo al trabajo del grupo y de colaborar con los demás sin roces y conflictos permanentes.

El propio trabajo en el grupo es el mejor método para aprender esta disposición. No se trabaja solamente sobre un tema cualquiera, sino se suministra, a la vez, la relación y estructura social de este tema. **Respetando y procesando las opiniones de los demás, los individuos aprenden la participación en la práctica.**

-En este contexto, el contenido del estudio no es irrelevante. Si es demasiado fácil, el grupo se aburre. Si es demasiado difícil, conduce a la esquematización y a la frustración. La materia que se estudia debe representar un desafío, pero un desafío que el grupo puede enfrentar con éxito. Siempre es importante -especialmente al comienzo de un curso- enfatizar las ventajas que el trabajo de grupo tiene sobre el estudio netamente individual. Sus efectos movilizados son:

se reducen dependencias alienantes y se fortalece la autodeterminación;

disminuye la irracionalidad y crece la racionalidad;

ayuda a resolver conflictos que son la condicionante para la reducción de dependencias;

promueve actitudes favorables a cambios sociales y la concreción de una teoría crítica en la sociedad.

En el contexto del grupo se reducen, por lo tanto, estructuras que impiden a los integrantes de la sociedad participar activamente en la solución de los más diversos problemas sociales macros y micros. La enseñanza de grupo tiene por ello una función educativa social muy importante.

En cada grupo se produce una presión para unificar los criterios y para subyugar opiniones divergentes. Esta tendencia debe ser neutralizada

y superada. La enseñanza masiva le garantiza al individuo una cierta protección, puede mantenerse en cierta manera en la anonimidad. Por el otro lado, esto nutre en el sentimientos de frustración, porque no se le pregunta nada, no se consideran sus necesidades educativas individuales. El profesor autoritario solo es apreciado por aquellos que buscan autoridad. Para una sociedad dispuesta a reformas y cambios, este profesor representa un obstáculo.

Conflictos en Grupos

Existe un conflicto en un grupo si trabaja bajo tensiones que repercuten negativamente sobre:

el ambiente que impera en el grupo,

el rendimiento en el estudio,

la consistencia del grupo.

En grupos donde la auto-terapia desempeña un papel preponderante, el estallido de conflictos entre los miembros del grupo puede resultar muy provechoso para el proceso educativo. Sin embargo, en grupos con objetivos y tareas relacionadas con determinados campos sociales vinculados al desarrollo y el cambio, **es conveniente mantener el aspecto afectivo bajo un control racional.**

Desde luego, no todas las discrepancias de opinión son conflictos. Precisamente el objetivo del grupo es permitir que afloren muchos criterios para analizar un determinado tema críticamente y desde varios puntos de vista. El que uno de los

cursantes mantenga una opinión que difiere del resto del grupo, tampoco significa que existe un conflicto.

Hablamos de conflicto cuando se manifiestan contradicciones en el ámbito cognitivo, que se van planteando con un creciente subjetivismo y con un alto grado de compromiso y vehemencia personal. En el centro de la intervención conflictiva está el deseo de robustecer la aseveración propia, no la disposición de adoptar una postura autocrítica. Las relaciones de este individuo ya no están cargadas racional sino emotivamente, y las intervenciones y reacciones de los demás evocarán similares pasiones.

Tanto el dirigente del curso como los cursantes y participantes del grupo deben, por lo tanto, tener mucho cuidado para que las discusiones no tengan una carga emotiva demasiado alta. El problema es que una vez eliminadas las barreras impuestas por cortesía, reserva, consideración y distancia interpersonal, o sea, una vez que el grupo comienza a tematizar el cómo y el por qué del comportamiento, resulta muy difícil reencontrar una atmósfera amena de trabajo, antes de que se logre una solución que satisfaga a todos los participantes. Por otra parte, si se intenta interrumpir al conflicto prematuramente, la motivación para el futuro trabajo de grupo puede sufrir serio daño.

¿Cuándo se producen conflictos?

- a) El conflicto es inevitable si en un grupo participan individuos cuyo carácter es profundamente incompatible y que por razo-

nes políticas, ideológicas u otras no pueden colaborar. Personas de estas características pueden convertir el grupo en una arena de acaloradas y estériles disputas. En la selección de los integrantes del grupo se requiere, por lo tanto, el cuidado del profesor.

- b) El conflicto también puede ser producto de la intolerancia del grupo frente a la posición divergente de uno de sus miembros.

Por imposición de personalidades predominantes puede producirse, a nivel del grupo, un cierto chauvinismo, un prejuicio que no admite y tiende a ridiculizar opiniones inconformistas. **Las resultantes antipatías y la presión hacia un conformismo cerrado fácilmente derivan en conflicto.**

- c) **El rechazo de un individuo** por parte del resto del grupo, desde luego, **también puede basarse en razones impersonales sólidas.** Pueden tener que ver con el propio comportamiento erróneo del participante, como por ejemplo:

si no toma en serio sus tareas;

si trata de que otros hagan sus trabajos;

si por una ambición desmedida hiere los sentimientos de los demás;

si intenta imponer su criterio a toda costa;

si molesta a los colegas constantemente con problemas personales.

- d) **La formación de un grupúsculo dentro del grupo puede ser otra causa de un conflicto.** Si varias personas se aferran testarudamente a una posición contraria a la del grupo, esto se traduce en un factor perturbador constante que no permite el desarrollo de una verdadera cohesión y colaboración.

La Solución de Conflictos

El que se produzcan conflictos en un grupo es un fenómeno totalmente natural. Pero cuanto antes se reconoce que un conflicto existe, tanto mayor es la posibilidad de superarlo y de evitar sus efectos nocivos. Al respecto, es muy importante la disposición del grupo para expresar y discutir cualquier problema. **Suprimir un conflicto o actuar como si no existiera es la peor receta.** Los miembros del grupo deben esforzarse por descubrir las causas de un conflicto y discutirlo libre y objetivamente.

Una manera para evitar conflictos es llamar la atención a las peculiaridades del comportamiento de un grupo al inicio de un curso, en base a algunos ejemplos concretos.

El conflicto perturba el proceso educativo porque los aspectos afectivos que introduce, predominan sobre los cognitivos, acentuando posturas subjetivas y personalistas. Así, se daña la colaboración entre los miembros del grupo y el afán de buscar soluciones colectivamente.

Lo repetimos una vez más: el trabajo en grupo no tiene solamente un objetivo educativo. También tiene el propósito de desarrollar en el individuo la capacidad de cooperación y de afincar en él una mayor sensibilidad respecto a las relaciones humanas, de llegar a través de un diálogo participatorio a una mayor autodeterminación.

Los conflictos representan, por lo tanto, buenas oportunidades para practicar el comportamiento interpersonal y para aprender de ello. **El grupo no debe desintegrarse debido a un conflicto, sino que debe aprender cómo superarlo.**

El diálogo que busca la solución de un conflicto atraviesa, por regla general, las siguientes etapas:

- a) En la primera fase, cada integrante del grupo se expresa respecto al conflicto, como le afecta y donde ubica las causas;
- b) En la discusión posterior se trata de concretar la causa del conflicto. **Si se llega a la conclusión que el conflicto se originó en el comportamiento de un determinado miembro, el grupo de ninguna manera debería condenarlo.** A veces las verdaderas causas también tienen que ver con la sensibilidad de todo el grupo. Sería muy equivocado el tratar al causante de tal modo que llegue a sentir su comportamiento como una imperdonable falta o debilidad personal. Afinándose un complejo de inferioridad puede fomentar fácilmente explosiones de agresividad;

- c) Se **objetivizan las causas** y se analizan ejemplos análogos y sus consecuencias;
- d) Los participantes destacan el fundamental **objetivo educativo** del grupo y reafirman su **disposición de cooperación**;
- e) El grupo decide **definir nuevas reglas de juego**, para evitar conflictos en el futuro;
- f) Finalmente, el grupo acuerda **practicar la crítica colectiva** más a menudo para evitar la generación de conflictos y sus causas.

IX

PROPUESTAS PARA LA ESTRUCTURACION DE UN SEMINARIO

En base a lo expuesto en los capítulos anteriores se plantean a continuación algunas propuestas respecto a la estructuración de un seminario.

Distinguimos aquí dos fases principales:

1. Orientación de Necesidades

En esta primera fase los participantes deberían tener la oportunidad de expresarse tanto en la plenaria como en grupos sobre sus expectativas, aspiraciones, experiencias y conocimientos previos. (El método de la tempestad de ideas es muy adecuado para esta fase.)

Lo importante en esta fase es la comprensión por parte de los cursantes que sus opiniones y necesidades se toman en serio y que se produce un primer contacto entre el grupo.

Normalmente, el objetivo de un seminario está dado, y es tarea del dirigente del seminario, orientar las contribuciones del grupo en esta fase, de tal modo que este objetivo no se desvirtúe y que los participantes lo acepten en lo fundamental como suyo, proponiendo una u otra modificación o ampliación.

No menos importante en esta fase es la **preparación de materiales audiovisuales** como películas, diapositivas, rotafolios, etc.

Los materiales y documentos que se preparan no deberían aburrir a los participantes en cuantía o volumen, sino servir para provocar la discusión. **Es preferible tener extractos de textos que se refieren a conceptos y temáticas claves y que se vinculan a las experiencias y expectativas de los participantes.**

Es importante que en esta fase se libere a los participantes de sus reticencias o temores respecto a sus propias ideas y experiencias. A la vez, deben aprender a corregir sus prejuicios y aceptar la relatividad de sus criterios y valoraciones.

Para agilizar el trabajo en esta fase existen varias posibilidades:

internamente: Alternativas "sí o no" con votación, levantando la mano, realizando un test, etc.

externamente: Recepciones, juegos, viaje de inspección, muestra de películas, etc.

Para robustecer la autonomía e iniciativa del grupo es útil **elegir para cada sesión un presidente y un relator diferente.** Se desarrolla así un mayor sentido de responsabilidad e integración por parte de los alumnos a la vez que ayuda a intensificar las relaciones humanas entre los miembros del grupo.

Por otra parte, cabe también cuestionar la conveniencia de discursos largos y tediosos en la inauguración de cursos y seminarios. A menudo estos discursos festivos tienen un efecto completamente negativo:

cohiben a los participantes, que se sienten disminuidos frente a los importantes miembros de la mesa, ministros, subsecretarios, representantes de instituciones, etc.;

los discursos a menudo imponen una línea e invitan a actitudes conformistas no críticas;

desde el comienzo se condena al participante a un comportamiento pasivo, a estar sentado y escuchar.

Esto de ninguna manera quiere decir que se debería prescindir de invitaciones de importantes personalidades y altos funcionarios. Pero **resulta mucho más provechoso invitarles a una sesión de trabajo,** en la cual pueden exponer am-

pliamente sus puntos de vista y donde los participantes tienen la oportunidad de entablar con ellos una discusión. Además, la posibilidad de dialogar con una persona de alto rango y renombre siempre es un aliciente para los cursantes, que se sienten honrados por su presencia.

A la vez, cabe hacer una advertencia en contra del “**experto genial**”, que todo lo sabe, que todo lo resuelve y que marcha de éxito a éxito. Ya antes señalamos que esta actitud, si la asume el director del curso, resulta muy contraproducente. La tarea del experto no es brillar él mismo, sino saber estimular en el grupo una alta motivación y disposición de aprendizaje, incentivando las capacidades educativas de los participantes, ayudándoles a que ellos mismos encuentren las soluciones, o resuelvan los conflictos.

Proceso de Información y Aprendizaje

En esta segunda fase de un curso o seminario, el objetivo es:

asimilar información;

aprender cómo aplicar la información en la práctica.

Aquí los métodos de enseñanza deberían ser lo más variados posible.

- a) **Para transferir información aún habrá que aprender en alto grado del método de la conferencia (lamentablemente).** Ya que la conferencia resulta indispen-

sable, es necesario que sea la más didáctica posible:

tiene que ser corta;

debe apoyarse en medios audiovisuales;

deberían permitirse breves interrupciones con preguntas y aclaraciones.

A continuación, se debe discutir la conferencia por partes, debiendo los participantes contribuir con sus experiencias y necesidades.

El foro y el panel son variantes más ágiles que la conferencia, pero no satisfacen totalmente, porque aun condenan a los cursantes a la impasividad durante largos ratos. Pero tienen su valor, sobre todo para ilustrar diferentes puntos de vista y redondear así la visión global sobre un tema o problema. Una vez más, es esencial sacudir a los cursantes de la impasividad y promover el debate.

b) El **diálogo educativo** es, a veces, más útil que la conferencia de tipo clase magistral. La conversación es informal, siendo la atmósfera más amena que durante la conferencia. El profesor debe aprovechar la conversación aportando nueva información, pero en forma de un continuo diálogo con los cursantes. Hay una regla importante: **Nunca dejar a los cursantes sin información, sin material que les obliga a reflexionar.**

c) El mayor peso debe darse al **trabajo de**

grupo. Ya hemos dicho que el cursante aprende aquí a trabajar con otros, que aprende a asumir responsabilidades individuales y del grupo y a experimentar sus limitaciones y potencialidades.

En el trabajo de grupo, dos áreas son de particular importancia:

la técnica de hacer entrevistas y

la técnica de dirigir un debate (acalorado).

Muchas veces, al planificar un curso o seminario, no se planifica el tiempo de aprendizaje. El profesor **asume** que los estudiantes aprenderán la materia de estudio de alguna manera. **Esto es un grave error.** Es necesario planificar este tiempo y dar al individuo y al grupo la oportunidad de asimilar lo aprendido, de reflexionar sobre los nuevos criterios y debatirlos en grupo.

Volvemos a insistir en otro aspecto fundamental: El éxito de un curso no se puede medir en la cantidad de trabajos o informes que se elaboren. A menudo éstos se olvidan tan pronto como se han escrito y reproducido. **Los resultados de un curso deberían reflejarse en resoluciones de acción, en propósitos concretos de aplicar lo aprendido en la práctica.** Los becarios deberían llevarse al fin del curso un programa con contenidos y métodos, algo que les servirá muy concretamente en su trabajo profesional. El curso o seminario debe aportar propuestas alternativas a determinadas situaciones reales y dejar en los participantes un profundo interés para lle-

var estas propuestas a la práctica en el contexto específico en el cual se desenvuelve cada cual.

X

EL CURRÍCULUM

La planificación de los currícula como nueva disciplina pedagógica data desde los finales de la década de los 60. **Saul B. Robinson** fue uno de sus gestores más creativo y destacado. Desde entonces, la planificación de currícula se ha convertido en una profesión.

Los que apoyan la planificación curricular **critican al plan tradicional de estudios por su:**

falta de obligatoriedad;

falta de comprobabilidad de los objetivos de aprendizaje;

exceso de material de aprendizaje y

falta de ayudas prácticas en la enseñanza.

Consideran que el plan de estudio tradicional es demasiado globalizante y que la operacionalización de sus objetivos y metas no está garantizada porque, tanto los requisitos como los

conceptos, se formulan de una manera demasiado vaga.

En cambio, la planificación curricular significa concretar la enseñanza, partir de objetivos de estudio perfectamente alcanzables y operacionales, y demostrar cómo es posible alcanzar los objetivos de estudio mediante contenidos y métodos de enseñanza perfectamente determinados.

Uno de los puntos más debatidos en torno a la planificación curricular es la definición de los objetivos para la configuración de la enseñanza. Los defensores de los viejos planes de estudios se basan en normas sociales y tradicionales anticuadas. De acuerdo con sus críticos, sin embargo, esta definición debe orientarse más bien según un consenso social actual más amplio sobre los requisitos constitutivos de un determinado perfil profesional. La selección y el ordenamiento del material de estudio, de acuerdo con los planes tradicionales, no basta. Lo que se intenta ahora es integrar determinados métodos y técnicas modernas de enseñanza en el currículum.

Tipos de Curricula

En términos generales, se pueden distinguir dos tipos de curricula:

a) El curriculum materializado o cerrado

En la planificación de este curriculum los libros de texto, los medios auxiliares

y los medios audio-visuales desempeñan un papel preponderante. Sus protagonistas preparan minuciosamente todo: libros, documentos, cuestionarios, exámenes, medios - todo en forma de un paquete completo. **Se proporciona al profesor de este modo un modelo y una estructura curricular cerrada**, sin lagunas ni espacios libres, que puede servir al profesor como patrón, pero también como camisa de fuerza. Este método tiene, por lo tanto, la ventaja de que el profesor ya no tiene que preocuparse ni de los objetivos del aprendizaje, ni de las normas de enseñanza, ni de su contenido. Todo está ya elaborado. Pero tiene la desventaja, de que prácticamente limita e imposibilita la estructuración más flexible del curriculum.

b) El curriculum evolutivo o abierto

Los que abogan por esta opción, **sostienen que el curriculum debe ser el producto evolutivo del propio proceso de enseñanza y que los propios participantes deben ser estimulados para participar activamente en la selección del material de estudio y en la definición de los objetivos, contenidos y métodos de estudio.**

Ciertamente, este enfoque participatorio facilita el trabajo del profesor porque los alumnos o becarios se hacen corresponsables de todo el proceso educativo. Ya no podrán plantear que el material de estudio

o las metas fueron impuestos desde arriba sin consulta. Pero este enfoque tiene también un serio inconveniente. Dificulta no solo una preparación sistemática del currículum en cuanto a objetivos, materiales de estudio y métodos de enseñanza, sino conlleva el peligro de una excesiva espontaneidad, de falta de consenso y, por ende, de un proceso educativo confuso, irregular y caótico.

El docente deberá optar por el modelo que más resultados le proporciona. El mejor consejo parece ser un compromiso entre ambos, ya que **tanto la preparación previa rigurosa de objetivos, contenidos y métodos como la participación son ingredientes imprescindibles de un exitoso proceso educativo.** Una estrategia que ha dado buenos resultados es ponerse de acuerdo con los participantes sobre estos detalles, con mucha antelación, lo que posibilita una alta homogeneidad entre los cursantes y evita discusiones estériles.

La Descripción de los Objetivos de Estudio

También sobre este tema existen opiniones contrapuestas. Los que apoyan el currículum materializado se aferran al criterio que solo operacionalizando un objetivo de estudio será posible emitir un juicio sobre si ha sido alcanzado o no. Por otra parte, los planificadores del currículum evolutivo insisten de que la operacionalización de un objetivo resulta tanto más difícil cuanto más general y abstracto sea su carácter.

Consideran que no todos los campos deseables del comportamiento humano pueden ser descritos en la forma de objetivos de estudio operacionales. Hay acuerdo en que propósitos tales como trabajo en conjunto, disposición de cooperación y capacidad de compromiso deben entrar en la enseñanza, pero la manera en que estas actitudes se interpretan y operacionalizan varía.

Los profesores que se inclinan hacia el curriculum materializado se aferran normalmente a un concepto más tradicional del aprendizaje. Para ellos el aprender no es ampliar el espectro de patrones de comportamiento, **sino en primer lugar la adquisición de una nueva disposición, de nuevos y más profundos conocimientos sobre una materia determinada.**

Por otra parte, los profesores críticos de la operacionalización señalan el peligro de que la enseñanza que determina el éxito del aprendizaje mediante un comportamiento previamente conocido por el estudiante, puede convertirse en una simple preparación de exámenes. Solo se entrenan en estrategias y posibilidades de solución en vez de disposiciones de comportamiento para las tareas. Por esto, ellos proponen para la descripción de los objetivos de estudio lo siguiente:

- a) No entrenar en patrones de comportamiento, sino más bien crear condiciones con el fin de crear comportamientos sobre la base de una disposición in-

terna, ajustada a una situación profesional dada.

- b) Por lo tanto, describir a los objetivos de estudio no como comportamiento, sino materialmente en conceptos de materia.

El Carácter Político de los Curricula

Los intereses, ideologías y posiciones políticas de una sociedad influyen poderosamente la discusión sobre la configuración de un currículum. El punto clave es siempre la formulación, la selección y el modo de comprobación de los objetivos de estudio. Es lógico que a cada grupo social le interese qué y cómo se enseña, y cómo se examina lo aprendido. Esto es particularmente cierto en relación con proyectos de capacitación en el área de la comunicación, debido a su implícito efecto multiplicador.

Los elaboradores de curricula siempre deben tener presente que su producto tiene significados políticos.

Elaborar un Curriculum es elaborar un Plan

La estructura básica de un plan debe ordenarse según:

los objetivos fundamentales;

las realidades dadas;

los factores que probablemente ejercen alguna influencia;

los materiales;

el probable gasto en tiempo, y

los costos.

Los Objetivos del Curriculum

Entre los principales objetivos del curriculum cabe mencionar especialmente los siguientes tres:

- a) Se pretende actualizar los contenidos de la enseñanza y adaptarlas a las exigencias del desarrollo técnico y social;
- b) Elevar el carácter científico de la elaboración de planes de estudio;
- c) Optimizar la eficiencia de la enseñanza, o sea, lograr una alta productividad del proceso educativo, alcanzando todos los objetivos de estudio.

Junto a estos objetivos existen otros que deben ser formulados en cada caso y según las circunstancias, como p. ej.:

La emancipación como medio para la autodeterminación;

La democratización de la enseñanza mediante el derecho a la codeterminación;

La capacitación de la voluntad y aptitud de rendimiento, y

El desarrollo de la igualdad de oportunidades mediante la enseñanza compensatoria;

Especificidades de la Planificación de Curricula

Los curricula son planes, pero con algunas especificidades:

1. Hay realidades básicas que constituyen el marco del plan que no pueden ser predeterminadas con absoluta seguridad (como p. ej., el grado de los conocimientos previos de los cursantes);
2. Los curricula son planes que afectan directa e intensivamente a las áreas y condiciones de vida de los cursantes. Siempre se podrá exigir del individuo un mínimo de adaptación y una disposición a relegar ciertas necesidades personales. Pero al respecto no puede haber límites e indicaciones precisas;
3. Lo que dificulta una planificación exacta es el desconocimiento o la poca claridad que generalmente se tiene sobre las condiciones en que los cursantes viven fuera del curso;
4. La sociedad tiene un vivo interés en los objetivos de un curriculum. El lo-

grar un consenso resulta, por lo tanto, a veces muy trabajoso.

Dentro de la planificación curricular precisa tomar decisiones respecto a:

- a) **los contenidos de estudio**, bien delimitados temáticamente y que deben permitir a los cursantes asimilar experiencias prácticas en relación con un objetivo de estudio específico;
- b) **los objetivos de estudio**, ya tratados en otra parte de este ensayo. **Lo importante es que al formular un objetivo de estudio se debe describir en forma precisa el comportamiento final que se espera de un cursante.**
- c) **La metodología de enseñanza**, que comprende los siguientes tres aspectos:

La organización de aprendizaje, o sea, la forma exterior de la enseñanza como p. ej., discusión, conferencias, trabajos de grupo, lecturas;

las metodologías de enseñanza y aprendizaje, p. ej., la recopilación de datos, su análisis, elaboración de proyectos, etc.

los medios que se necesitan para facilitar el aprendizaje como p. ej.,

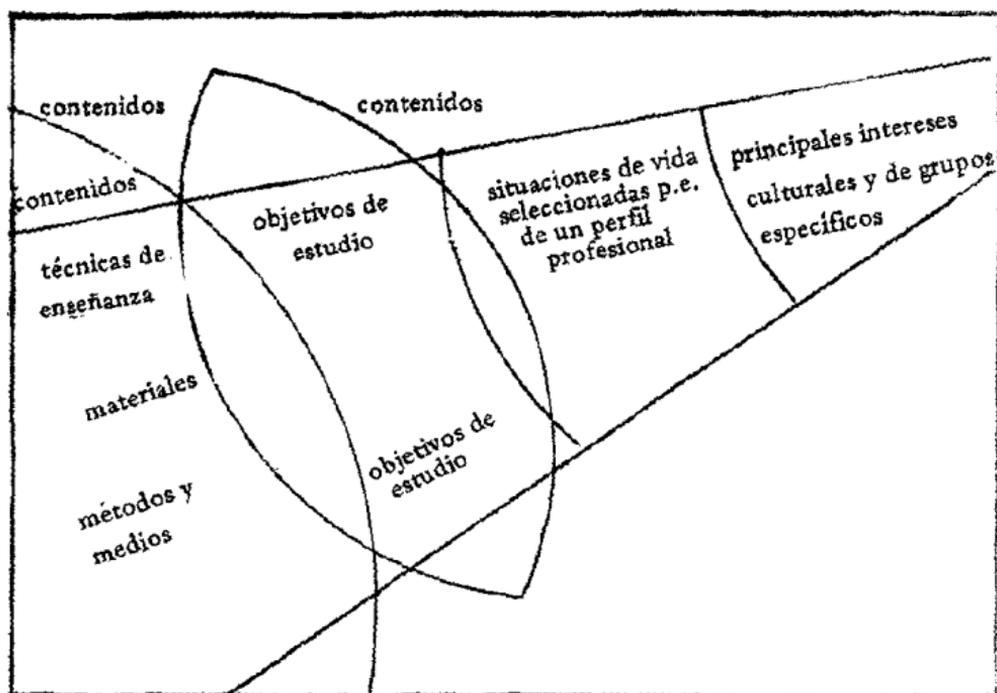
rotafolio, retroproyector, películas.

- d) **El tiempo.** El curriculum debe fijar los tiempos necesarios para alcanzar cada objetivo de estudio.
- e) **El control de los objetivos de estudio.** El curriculum exige adecuar lo más rigurosamente posible el control de estos objetivos a los contenidos enseñados, para asegurar que **se hagan las comprobaciones y exámenes en relación con lo que se ha enseñado y aprendido.**

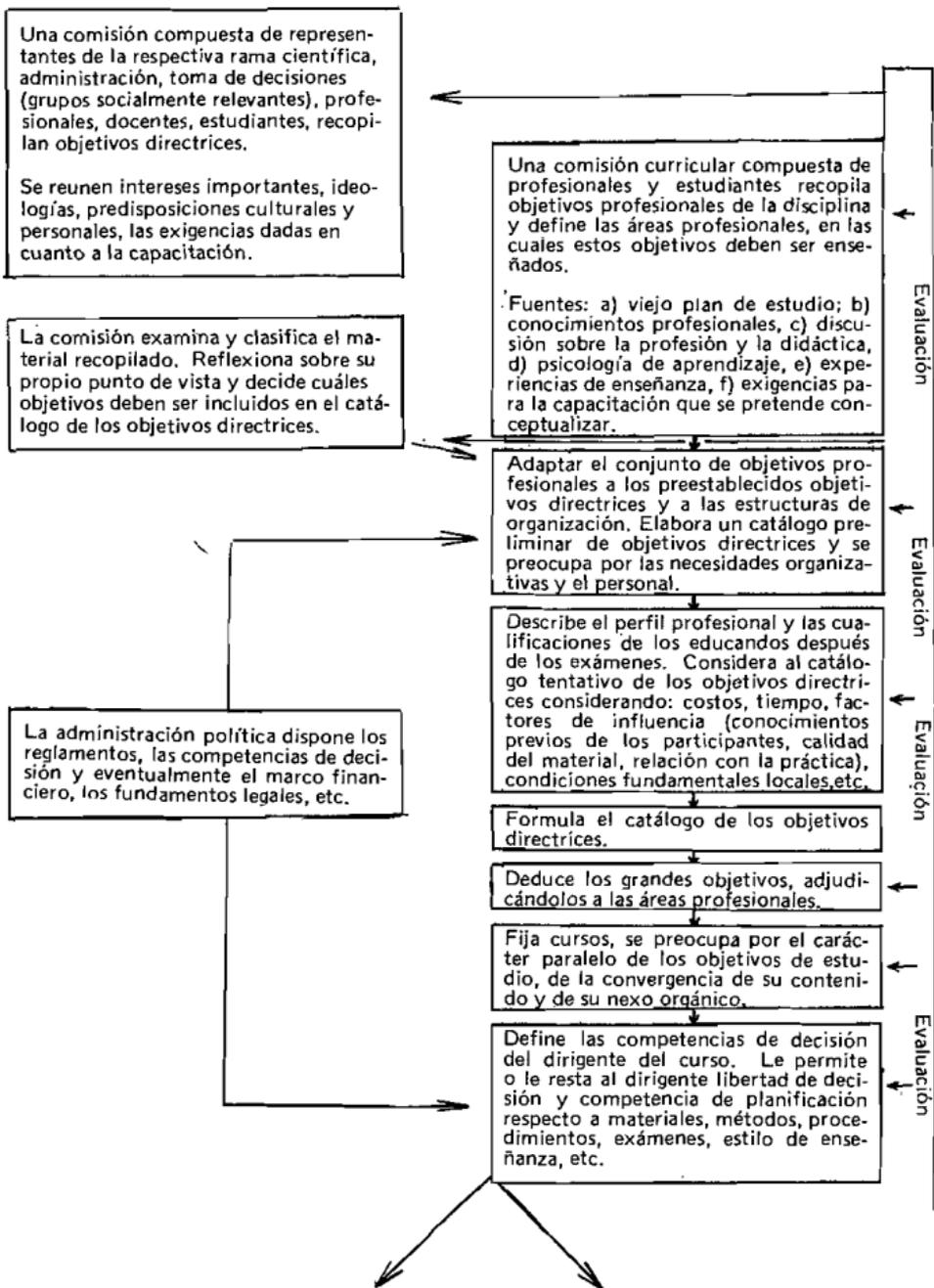
La Estructura de un Curriculum

De la compleja y aún no estructurada realidad de los contenidos de enseñanza se selecciona de acuerdo con ciertos intereses culturales e intereses específicos de grupo, situaciones importantes de vida para un determinado perfil profesional. A partir de estas situaciones de vida se definen entonces determinadas experiencias de enseñanza que sean necesarias para dominar estas situaciones de vida, formulándose las mismas como objetivos de estudio. A su vez, los contenidos de estudio recopilados de las situaciones de vida seleccionadas repercuten sobre el educando por medio de determinadas técnicas, métodos, medios y materiales de enseñanza. Estos contenidos de estudio permiten que el educando adopte un cierto comportamiento final, que le permite dominar las situaciones de vida seleccionadas.

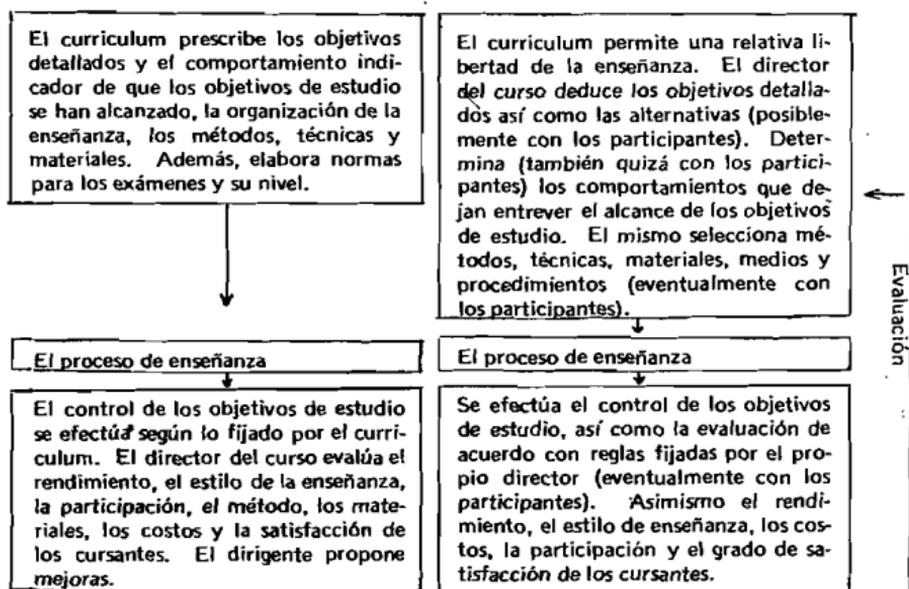
En el cuadro que sigue, se presenta la estructura genética de un curriculum de acuerdo con Potthoff y Wolf:



Formulación y Fases de un Currículum.



Salto cualitativo a la formulación de los objetivos detallados.



XI

LA PREPARACION DE LA ENSEÑANZA

La Influencia del Curriculum

Habíamos distinguido entre el curriculum materializado o cerrado y el curriculum evolutivo o abierto, aunque en la práctica nunca se dan en forma pura. Cuál de los dos se aplicará en un caso concreto depende normalmente de los principios que guían una situación determinada de estudio, la cual lleva implícita márgenes de acción, tanto para el profesor como para los estudiantes. Pero el curriculum que rige siempre es determinante para la preparación de la enseñanza, ya que ayuda a estructurarla.

El director de un curso que trata de visualizar el proceso educativo a servir, siempre se encuentra entre dos polos:

- a) **La Preparación en el Curriculum materializado.**

En este caso el profesor solo tendrá que tomar decisiones de planificación para

aquellas situaciones de enseñanza aún no cubiertas por el curriculum.

Piéñese en el siguiente ejemplo:

Si un determinado curriculum preve un programa de capacitación ya pormenorizado en cuanto a material de lectura, medios audiovisuales, modelos, indicaciones didácticas y formularios para el control de los objetivos del estudio, entonces el trabajo de planificación del profesor del curso se reduce a asuntos organizativos. Su preocupación estará en la oportuna disponibilidad de los materiales de estudio y en su adecuada asimilación por parte de los estudiantes. **Para enterarse de los objetivos de estudio, de los contenidos y métodos didácticos, no necesitará más que consultar su instructivo del programa.** Todas las decisiones referentes al estilo de enseñanza, a los métodos de trabajo, las unidades de enseñanza, los materiales de estudio, etc., ya se encuentran pre-programadas.

b) **La Preparación en el Curriculum Evolutivo.**

En este caso la situación del profesor es muy diferente. Su tarea será dividir el período de estudio en objetivos prefijados así como en pasos -los cuales podrá planificar con o sin los participantes- para alcanzar los objetivos. El margen de decisión que queda al profe-

sor (y también a los participantes del curso) será mucho más grande. Puesto que en el curriculum abierto los objetivos directrices y de orientación suelen tener un carácter mucho más abstracto y complejo, **el director debe tomar decisiones respecto a todos los aspectos del proceso de enseñar-aprendizaje, incluyendo el cómo operacionalizar los objetivos globales.**

El curriculum abierto siempre conlleva el peligro de que el proceso de estudio se conduzca arbitrariamente y sin objetivos claros. Por eso es importante que el profesor considere en la planificación todas las variables de enseñanza, todas las oportunidades "abiertas" de aprendizaje y sus alternativas, para evitar que el curso derive hacia el desorden y la confusión.

El Plan en la Preparación de la Enseñanza

El plan se distingue del curriculum porque incluye perspectivas, intenciones, métodos, márgenes disponibles, etc. Es importante que el planificador de la enseñanza y el docente sean la misma persona.

Este hecho es muy importante para el ajuste del plan a la realidad. El dirigente de un curso se encuentra en el lugar más propicio para la planificación. El campo de la planificación está directamente frente a él. El planifica cómo, cuándo y para qué transmite determinados contenidos.

Pero el director de un curso difícilmente

puede anticipar la realidad viva, la dinámica y la evolución concreta del proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad. Por lo tanto, **en la fase preparatoria la imagen de la enseñanza futura será siempre algo abstracta y estática.** En esta imagen confluirán principalmente dos factores:

- a) Las informaciones que el profesor tiene sobre la enseñanza, como las que puede obtener por conversaciones con los participantes, exámenes, discusiones con colegas, etc.;
- b) Donde faltan tales informaciones, cabe completarlas con las observaciones y experiencias propias sobre todo de cursos anteriores.

Los Factores que Afectan al Plan.

Hemos dicho que en la fase preparatoria de planificación el profesor debe visualizar la totalidad del curso, fijando condiciones y detalles. Las interrogantes que se plantean en esta situación son las siguientes:

1. **¿Cuáles condicionantes institucionales inciden sobre la situación de la enseñanza?**

Aquí cabe pensar entre otras cosas en leyes y decretos del Ministerio de Educación, en planes de estudio y currículo ya existentes, en los requerimientos profesionales, en el perfil profesional, el código profesional, los exámenes, etc.

2. Cuán desglosados están los objetivos de estudio?

Esta pregunta encierra tres aspectos:

- a) La traducción de los objetivos directrices y de orientación globales a objetivos generales y específicos;
- b) la operacionalización de estos objetivos, y
- c) su grado de obligatoriedad para que en la realidad sean alcanzados.

Los objetivos generales y específicos normalmente se obtienen a través de la deducción de objetivos superiores en jerarquía. Veamos un ejemplo concreto:

Objetivos Directrices:

Tratándose del curso "El Productor de Programas de Radio Rural", este objetivo global podría ser resumido de la siguiente manera:

"El participante estará capacitado para producir programas radiales para el ámbito rural, en base a sus conocimientos de agricultura, ganadería y economía forestal, sus actividades docentes y de consultoría, y en base a sus conocimientos sobre las funciones y estructuras de los procesos de comunicación".

Objetivo Orientador

"El participante podrá producir técnicamente programas adecuados para el ámbito rural. "

Catálogo de temas: El campo cooperativista, de asesoría y de capacitación rural; los fundamentos económicos y ecológicos del ámbito forestal; la estructura de la comunicación en el área rural, el papel de los investigadores de opinión, etc.

"El participante podrá desarrollar ideas para los programas sin recibir instrucciones, convertirlos en contenidos aptos para la transmisión, y transmitirlos por radio".

Objetivo General

"El participante conocerá las principales características, estructuras y sujetos del proceso de comunicación de la comunicación rural. De acuerdo con la tarea de comunicación, será capaz de seleccionar el formato más efectivo para un grupo rural específico".

Objetivo Específico

"El participante podrá describir las condiciones de la comunicación rural (analfabetismo, medios tradicionales, organización campesina, etc.) y será capaz de tomarlos adecuadamente en consideración en sus producciones."

3. **Qué Margen de Libertad de Decisión queda en la Operacionalización de los Objetivos de Estudio ?**

Lo importante en este contexto es lo siguiente: **Un determinado objetivo de estudio recién adquiere obligatoriedad cuando existe una disposición concreta para su verificación a través de un examen.** Cuando se fijan objetivos sin sujetarlos operativamente a controles de comprobación, no se puede hablar de obligatoriedad de estos objetivos.

Resulta conveniente distinguir las metas de los objetivos de estudio de la siguiente manera:

- a) Disposiciones obligatorias - el profesor debe asumirlas;
- b) Alternativas - aquí el profesor puede seleccionar;
- c) Recomendaciones - seleccionar o elaborar propias alternativas;
- d) No hay metas para los objetivos de estudio; entonces el profesor debe elaborarlos él mismo.

4. **Los factores del Concepto Didáctico y los Factores Materiales.**

Una vez que los objetivos de la enseñanza se conocen y ya se han conformado unidades de estudio según los aspectos de contenido, profesión y tiempo, es hora de formular los conceptos didácticos.

Esto, desde luego, no implica la elaboración de teorías didácticas. **Lo que se debe hacer es elaborar disposiciones claras sobre la manera de preparar una determinada unidad de estudio desde el punto de vista didáctico, para garantizar un óptimo proceso de aprendizaje.**

Es necesario, sin embargo, recordar que los conceptos didácticos varían según los objetivos de estudio.

Los resultados de la investigación de los procesos de aprendizaje deben enriquecer al concepto didáctico. **Lo que se pretende es crear las condiciones más propicias para la máxima motivación, asimilación, rendimiento personal y colectivo, que sean permitidas por las condiciones externas y el objetivo de estudio.**

Además, el director de un curso tendrá que combinar las formas de la enseñanza con materiales, medios y otros accesorios auxiliares disponibles, para estar seguro de la disponibilidad de los recursos requeridos.

Por ejemplo, si el profesor practica la clase magistral o trabajo de grupo, si utiliza el retroproyector o si los participantes elaboran un modelo en conjunto, de cada situación dependerá la dirección y la intensidad de la interacción (importante para la motivación) y se crearán diferentes condiciones para el reforzamiento, tan importante en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, si el concepto didáctico comienza a tambalear, p. ej., debido a la falta de determinados materiales, las aptitudes del dirigente del curso adquieren gran importancia. No debería resignarse debido a las primeras resistencias. Es preciso improvisar!

5. **El Plan de Estudio.**

Los planes de estudio pueden prepararse para diferentes períodos. Lo más conveniente es prepararlos de tal manera que todos los objetivos sean transparentes durante la totalidad de un curso, tanto los objetivos directrices y de orientación como los objetivos generales y específicos. Esto permite en cada momento determinar la situación del curso o de un participante, en cuanto al logro real y el deseado de los objetivos de estudio.

Se sugieren los siguientes pasos:

Operacionalizar todas las exigencias de los objetivos del plan de estudio dado; formar unidades de aprendizaje según las materias específicas, a veces también unidades que abarquen dos o más materias;

Crear los conceptos didácticos para cada unidad;

Yuxtaponer los resultados de estas reflexiones al proceso de estudio resultante;

Examinar todas estas operaciones tomando en consideración las limitaciones dadas por los recursos materiales y el tiempo.

Un plan de estudios contiene ante todo:

- a) Todos los objetivos de aprendizaje, caracterizados según su grado de obligatoriedad y su operacionalización, así como la caracterización de las unidades de aprendizaje;
- b) Un cronograma que contemple todas las etapas de los diferentes objetivos de aprendizaje;
- c) El concepto didáctico por unidad de enseñanza, desglosado p.ej. según métodos de trabajo, medios, materiales auxiliares, métodos de control de aprendizaje, etc.

Obviamente, no existen patrones uniformes para elaborar planes de trabajo para cursos de capacitación. Lo que siempre resulta útil es la discusión con colegas y la elaboración de planes con formulaciones propias.

En las siguientes páginas se presentan ejemplos prácticos para la confección de tales formularios.

Unidad de Enseñanza Objetivo Específico	Forma social Forma de trabajo...Interacción	Indicaciones metodológicas
1. Los participantes del curso conocen la función y la tarea de la redacción de noticias y su planificación jerárquica.	Tempestad de ideas y elaboración de un protocolo: El pleno recopila las funciones y tareas de la redacción de noticias.	Reactivas los conocimientos del capítulo sobre "la organización interna de una radio-emisora".
2. Los participantes saben que el equipamiento de una redacción de noticias incluye: - teléfono - literatura - diccionarios - archivos - listas de dirección - secretariado - cronograma de actividades	Los participantes del curso visitan la redacción de noticias del proyecto después de recibir respectivas indicaciones. discusión	Deducir del catálogo de funciones las necesidades organizativas resultantes. Procedimiento: Preguntas abiertas
3. El participante del curso sabe distinguir el personal de la redacción de noticias según sus funciones. Es capaz de describir las tareas de las secretarías, los redactores, del jefe de turno y del jefe de redacción y de precisar sus interrelaciones.	Conferencia en forma de diálogo con los participantes. En seguida los cursantes se dividen en 2 redacciones y elaboran un plan de trabajo por turno con una exacta división de trabajo en base a un plan de programa ficticio.	La conferencia se refiere a los conocimientos actuales sobre la función y organización de la redacción de noticias. Apuntar en hojas las funciones previstas para entrar en el plan de trabajo por turnos.
4. El participante puede distinguir una noticia según las siguientes características: - correspondencia a los hechos - brevedad - actualidad - interpretación/comentario	Información Ejemplo Práctica en grupos pequeños	Motivar con ejemplos de radio-emisoras serias.

Medio audio-visual	Material necesario, medios auxiliares	Control de los objetivos de estudio retroalimentación evaluación	Fecha semana hora
Retroproyector	rotafolio para el protocolo	la retroalimentación se produce a raíz de la tempestad de ideas.	19.11.1982. 2 horas.
Retroproyector,	hojas rotafolio	Los participantes planifican "su" redacción de noticias.	2 horas teoría 2 horas visita.
Retroproyector	Plan de programa viejo y plan de trabajo de turno 12 copias.	Ambos planes se evalúan en conjunto.	20.11.1982. 2 horas conferencia/ diálogo. Trabajo de grupo y evaluación 4 horas.
Retroproyector	Preparar copias, prácticas con la transmisión de cintas de noticias.	Cada participante escribe una noticia, su pareja la analiza.	21.11.1982. 2 horas.

Este libro se terminó de imprimir en Julio de 1983 en Editorial "Belén", siendo Director General de CIESPAL el doctor Luis. E. Proaño y Jefe del Departamento Editorial el periodista Jorge Mantilla Jarrín.



Con este libro, el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina inicia una nueva serie de publicaciones,

MONOGRAFIAS CIESPAL, que se suma a la tradicional Colección INTIYAN, que viene apareciendo desde 1969, y a la serie MANUALES DIDACTICOS, que se inició este año.

MONOGRAFIAS CIESPAL aspira a aprovechar importantes trabajos sobre comunicación que no tienen extensión suficiente como para constar en la Colección INTIYAN y que rebazarían la de los temas que ofrecemos en la revista CHASQUI, otra de las publicaciones especializada de CIESPAL.

El presente Manual recoge los fundamentales conceptos y métodos de enseñanza y aprendizaje para la educación de adultos, elaborados por tres especialistas en la materia, Peter Lanzel, Klaus Roth y Wilhelm Niggemann de la República Federal de Alemania. El trabajo de recopilación fue realizado por el Dr. Peter Schenkel, colaborador de CIESPAL.

Los autores abordan la temática basándose en el nuevo paradigma de la educación. El fenómeno enseñanza/aprendizaje no debe visualizarse como un esfuerzo vertical de transferencia de conocimientos, sino como un proceso mutuo y constante entre el educador y el educando.



Centro Internacional de Estudios Superiores
de Comunicación para América Latina³