

*Ai miei genitori,
senza i quali non sarei mai diventata la persona che sono,
perché hanno anteposto sempre me alla loro vita...
...grazie!*

*A mio marito,
che sprona sempre a migliorare il mio essere...
...grazie!*

*Ai miei figli,
il mio respiro e la mia forza di andare avanti...
...grazie!*

**UNIVERSITAT DE VALENCIA
DEPARTAMENT DE METODES D'INVESTIGACIO' EN
EDUCACION**

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIENCIES DE L'EDUCACIO



**VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA**

**Dinámica grupal e innovación educativa en la escuela
secundaria: metodologías y estrategias**

Doctoranda: FAZIO Grazia

Director: SENENT SÁNCHEZ, Joan Maria

Tutor: SENENT SÁNCHEZ, Joan Maria

Índice

Abstract	pag. 8
Introducción	pag. 9
Objetivos generales y específicos	pag. 10
La educación en Italia	pag. 11
Parte I - La historia del grupo	
Capítulo I - EL GRUPO	pag. 14
1.1 El grupo	pag. 15
1.1.1 La investigación de Hawthorne	
1.1.2 Psicoterapia de grupo	
1.1.3 La sociometría de Jacob Moreno	
1.1.4 K. Lewin y la teoría del campo	
1.2 Fases y evolución del grupo	pag. 24
1.3 Dinámica de grupo	pag. 34
1.4 Técnicas de grupo	pag. 56
1.5 Formación de grupos a través de la teoría de los procesos de educación y formación	pag. 60
1.6 El proceso comunicativo	pag. 74
Parte II - Investigación	
Capítulo II - METODOLOGÍAS Y DIDÁCTICAS TRADICIONALES	pag. 84
2.1 Metodología y estrategia pedagógica	pag. 85
2.1.1 Planificación	
2.1.2 Medios	

2.1.3 Estrategias

2.1.4 Metodologías

2.1.5 Principios básicos de los métodos

2.1.6 Competencias del profesor

2.1.7 Estilos cognitivos del alumnado

2.1.8 Estrategias de aprendizaje

2.1.9 Tecnologías Educativas

2.1.10 Trabajo en equipo

2.2 Métodos tradicionales y factores estratégicos que afectan a la escucha de los alumnos y, por tanto, generalmente adoptados por los profesores

pag. 108

2.2.1 Metodologías de enseñanza

2.2.2 Contrato de aula

2.2.3 Metodologías Didácticas Tradicionales

2.2.3.1 Mapas conceptuales

2.2.3.2 Lección tradicional

2.2.3.3 Lección socrática

2.2.3.4 Ejercicios

2.2.3.5 Laboratorio

2.2.3.6 QuizFaber

2.3 La comunicación del profesor

pag. 132

2.3.1 Comunicación no verbal del profesor

2.3.2 Comunicación asociativa o metafórica

2.4 Soportes didácticos pag. 134

2.4.1 Soportes Físicos

2.4.2 Variables de apoyo

2.4.3 Interacción con los alumnos

2.4.4 Dificultades objetivas y subjetivas

2.4.5 Planificación y gestión de la clase

2.4.6 Gestión del espacio y los medios visuales

2.4.7 Ayudas materiales

2.4.8 Ambiente emocional

Capítulo III - METODOLOGÍAS E INNOVACIONES EN LA DIDÁCTICA pag. 156

3.1 Metodologías y estrategias pedagógicas innovadoras y el papel relativo del profesor pag. 157

3.1.1 Técnicas de simulación

A. Role playing

B. In basket

C. Action Maze

D. Business Game

E. Project work

F. Teledidáctica

G. Distance Learning

3.1.2 Técnicas de análisis de situaciones mediante casos reales

A. Estudios de caso	
3.1.3 Técnicas de reproducción operativa	
A. El Incident	
3.1.4 Técnicas de producción cooperativa	
A. Brainstorming	
B. Cooperative Learning	
C. Mastery Learning	
D. Flipped Classroom	
Capítulo IV - METODOLOGÍA EXPERIMENTAL	pag. 194
4.1 Identificación de los grupos de clase objeto de la investigación y métodos didácticos adoptados por sus profesores	pag. 195
4.2 Reacciones del grupo-clase tras la aplicación de los métodos estratégicos y análisis de los resultados	pag. 206
4.3 Aplicación de las estrategias didácticas innovadoras identificadas al grupo de clase ya observado y análisis de los resultados	pag. 212
4.4 Metodología experimental propuesta por el investigador y aplicación de la misma al grupo de clase ya observado y análisis de los resultados	pag.218
4.4.1 Utilizar los cómics	
4.4.1.1 Balloon	
4.4.1.2 Justice ... in time	

- 4.4.1.3 ComiCity
- 4.4.1.4 Ciak Cartoon
- 4.4.1.5 Humo en Europa
- 4.4.1.6 El noveno arte
- 4.4.1.7 Estudiar en los cómics
- 4.4.2 Utilización de vídeos y películas
- 4.4.3 Uso de la música, los ritmos y las canciones

Parte III - Los resultados obtenidos

Capítulo V - METAMORFOSIS DE GRUPO	pag. 248
5.1 Comparación de los resultados obtenidos y evolución del grupo-clase	pag. 249
Conclusiones finales	pag. 260
Bibliografía	pag. 264

Abstract

La labor de investigación que se presenta en las páginas siguientes tiene por objeto poner de relieve la forma en que la dinámica de grupo puede cambiar y mejorar cualitativamente sólo mediante la aplicación de métodos de enseñanza experimentales. Se trata de técnicas alternativas que se aplican con el objetivo de ver si el grupo de la clase mejora el rendimiento colectivo y personal para un aprendizaje significativo. El análisis de los grupos se desarrollará en un contexto escolar italiano.

The research work presented in the following pages aims to highlight how group dynamics can change and improve qualitatively only through the application of experimental teaching methods. These are alternative techniques that are applied with the aim of seeing if the class group improves collective and personal performance for meaningful learning. The analysis of the groups will be developed in an Italian school context.

Il lavoro di ricerca presentato nelle successive pagine mira ad evidenziare come le dinamiche gruppali possano mutare migliorando qualitativamente soltanto attraverso l'applicazione di metodologie didattiche sperimentali. Si tratta di tecniche alternative che vengono applicate con lo scopo di vedere se il gruppo classe migliora le prestazioni collettive e personali ai fini dell'apprendimento significativo. L'analisi dei gruppi verrà sviluppata in un contesto scolastico italiano.

Introducción

Este trabajo de investigación pretende poner de manifiesto cómo la dinámica de grupo puede cambiar y mejorar cualitativamente mediante la aplicación de métodos pedagógicos experimentales. El trabajo de análisis en grupo se desarrollará en un contexto escolar. La institución considerada es la escuela italiana.

En la base de este estudio está el análisis de las metodologías de enseñanza y de los grupos en el mundo de la juventud (de sus variaciones antropológicas, geográficas y psicológicas) que afectan a la forma de ser y a la manera de asimilar los conceptos básicos para el crecimiento cultural.

Las motivaciones que llevaron al investigador a explorar este tema son dos. El interés por los grupos estuvo influenciado, y ciertamente estimulado, por algunas experiencias vividas durante el curso de formación en docencia seguido por el investigador, que le permitieron entrar en contacto con diferentes realidades grupales. La segunda es de carácter experimental. Tras haber adquirido veinte años de experiencia docente, el investigador se vio impulsado a aplicar nuevas técnicas de aprendizaje para los alumnos con el fin de implicar más a los jóvenes en sus estudios. Después de leer sobre los estudios realizados al respecto, el investigador formó la base sobre la que fundamentó su investigación.

El objetivo general de esta tesis es: analizar las metodologías en la educación secundaria italiana y aportar nuevas metodologías para su aplicación en la didáctica escolar. De este modo, el documento pretende proponer nuevas formas de interpretar el fenómeno dentro del mundo de la juventud.

Se llevó a cabo una encuesta sobre el terreno mediante entrevistas con clases escolares formadas por alumnos y alumnas de entre 16 y 17 años de la provincia de Mesina, en Sicilia. Las preguntas se referían principalmente a los hábitos de ocio de los niños. El análisis de los datos recogidos se realizó comparando los resultados encontrados en la realidad examinada.

La tesis consta de una introducción en la que se explica el curso seguido, tres partes y una conclusión final.

En la primera parte, se hace una introducción al grupo y a las investigaciones realizadas sobre él por varios estudiosos. A continuación se abordan las distintas dinámicas que pueden desarrollarse en los grupos y se analiza el proceso de comunicación.

La segunda parte está dedicada a la investigación. Se parte de conceptos metodológicos conocidos y aplicados desde hace tiempo, pasando por otros innovadores (por tanto, más recientes que los tradicionales), para llegar a la introducción y aplicación de las metodologías propuestas en la investigación. Se ha optado por el uso de ayudas visuales en forma de figuras o tablas para ejemplificar la recepción del mensaje que se quiere transmitir.

La tercera parte se centra en la comparación de los resultados obtenidos y en las consecuencias que han tenido los grupos que han participado en la encuesta examinada. Por último, en las conclusiones finales se comentan los resultados obtenidos del análisis del tratamiento de los datos, exponiendo los elementos más relevantes de la encuesta realizada.

Gracias a este trabajo de investigación fue posible analizar algunos factores importantes vinculados a la dinámica de los grupos de jóvenes italianos en el sur de Italia, resultados que serán expuestos en las conclusiones finales de esta tesis.

Objetivos generales y específicos

El objetivo de este estudio es doble:

- mostrar los métodos de enseñanza utilizados en la secundaria italiana, analizando específicamente todos los que pueden aplicarse en un contexto escolar.
- Analizar las peculiaridades de los grupos, considerando las fases y dinámicas, para contextualizar la didáctica experimental en un grupo de clase.

En particular, los objetivos específicos pretenden:

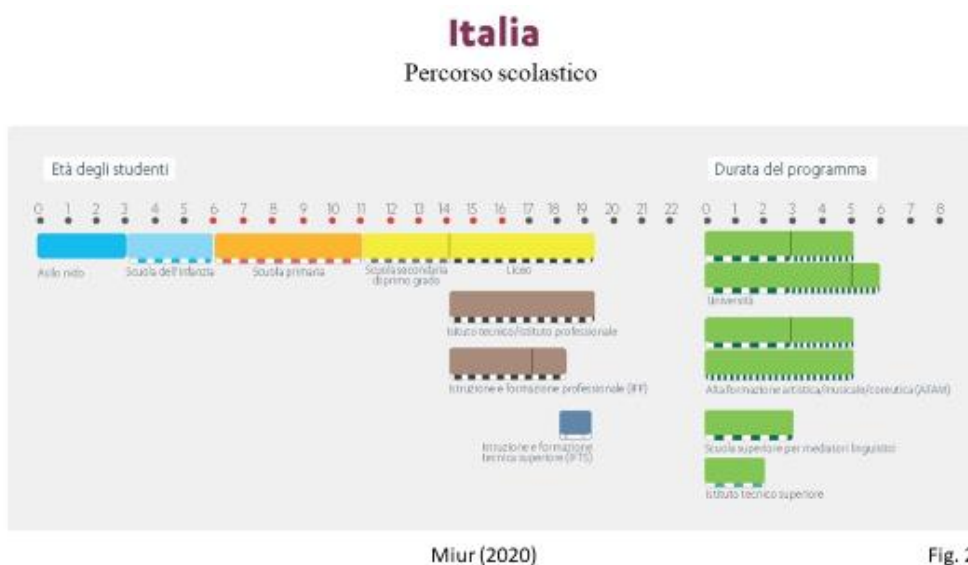
- + identificar los grupos de clase y analizar sus fases, dinámica y proceso comunicativo.
- + identificar las metodologías y estrategias pedagógicas conocidas que el profesor pretende utilizar, y recoger datos sobre ellas.
- Adoptar las estrategias experimentales que el investigador pretende aplicar a los grupos de clase identificados para la investigación, recogiendo de nuevo los resultados.

- Presentar detalladamente os resultados relevantes.
- Por último, comparar los datos obtenidos para sacar las conclusiones necesarias, con el fin de verificar si las hipótesis iniciales del investigador eran ciertas.

Métodología: El plan experimental prevé la estimación del rendimiento escolar de los alumnos de un centro de enseñanza secundaria superior de la provincia de Messina mediante: a) la recogida de datos que caractericen las clases objeto de estudio; b) la selección de cuatro grupos de clase representativos de la realidad del instituto objeto de estudio; c) la estimación del rendimiento escolar de las clases de la muestra. **Resultados:** a) rendimiento escolar de los cuatro grupos de clase estudiados; b) presentación detallada de los resultados relativos al rendimiento escolar tras la aplicación del método experimental propuesto en las clases estudiadas; c) comparación de los resultados obtenidos y conclusiones finales.

La educación en Italia

La educación en Italia está regulada por el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación de diferentes maneras según la forma jurídica (escuelas públicas, escuelas paritarias, escuelas públicas). En cambio, las regiones regulan la formación profesional.



Según Miur (Miur, 2007), el sistema italiano de educación y formación está organizado según los principios de subsidiariedad y autonomía de las instituciones escolares. El Estado tiene competencia legislativa exclusiva para las "normas generales sobre educación" y para la determinación de los niveles esenciales de servicios que deben garantizarse en todo el territorio nacional.

El Estado también define los principios fundamentales que las Regiones deben respetar en el ejercicio de sus competencias específicas. Las Regiones tienen competencias legislativas concurrentes en materia de educación y competencias exclusivas en materia de educación y formación profesional. Las instituciones escolares estatales tienen autonomía de enseñanza, organización e investigación, experimentación y desarrollo.

El sistema educativo está organizado de la siguiente manera:

jardín de infancia, no obligatorio, para niñas y niños de 3 a 6 años;

Primer ciclo de enseñanza, obligatorio, con una duración total de 8 años, dividido en

- **escuela primaria**, de cinco años de duración, para niñas y niños de 6 a 11 años;

- **escuela secundaria**, de tres años de duración, para alumnos de 11 a 14 años;

Segundo ciclo de enseñanza articulado en dos tipos de cursos:

- **Segundo nivel de enseñanza secundaria**, de cinco años de duración, para los alumnos que han superado el primer ciclo de enseñanza. Las escuelas organizan institutos de secundaria, institutos técnicos e institutos de formación profesional para estudiantes de entre 14 y 19 años;

- **cursos de formación profesional** (IeFP) de tres y cuatro años de duración, bajo responsabilidad regional, dirigidos también a los alumnos que han superado el primer ciclo educativo.

- Educación superior ofrecida por universidades, instituciones **de educación superior en arte, música y danza** (AFAM) e **institutos técnicos superiores** (ITS) con diferentes tipos de cursos:

- educación terciaria ofrecida por las universidades

- cursos de educación terciaria ofrecidos por las instituciones de AFAM (Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica)

- cursos de formación profesional terciaria ofrecidos por los ITS (Istituti Tecnici Superiori).

La enseñanza obligatoria dura 10 años, de los 6 a los 16 años, e incluye los ocho años del primer ciclo educativo y los dos primeros del segundo ciclo (Miur, 2006), que pueden cursarse en la escuela secundaria estatal o en la formación profesional regional.

Además, para todos los jóvenes el derecho/deber a la educación y la formación se aplica durante al menos 12 años o, en cualquier caso, hasta la obtención de un título profesional de tres años a la edad de 18 años, de acuerdo con las disposiciones de la Ley n° 53/2003. La enseñanza obligatoria puede llevarse a cabo en las escuelas estatales y en las escuelas paritarias, de derecho, que constituyen el sistema de enseñanza pública". De hecho, el artículo 33 de la Constitución italiana establece dos principios fundamentales: la obligación, para el Estado, de ofrecer un sistema escolar estatal a todos los jóvenes y el derecho, para las personas físicas y jurídicas, de crear escuelas e instituciones educativas sin cargo para el Estado. Además, las escuelas parroquiales están autorizadas a expedir títulos con el mismo valor legal que los de las correspondientes escuelas estatales; tienen plena libertad en cuanto a la orientación cultural y la dirección pedagógico-didáctica y se benefician de un tratamiento fiscal más favorable si no tienen ánimo de lucro.

Todo esto también puede hacerse "en escuelas no asociadas o a través de la educación familiar". En estos dos últimos casos, sin embargo, el cumplimiento de la obligación educativa debe estar sujeto a una serie de condiciones, como la realización de exámenes de aptitud.

Los padres de los alumnos, o quienes ejerzan la patria potestad, son responsables del cumplimiento de la obligación de educar a los menores, mientras que la supervisión del cumplimiento de la obligación corresponde a los municipios de residencia y a los directores de los centros educativos en los que estén matriculados los alumnos.

Al final del periodo de educación obligatoria, normalmente al final del segundo curso de secundaria, si el alumno no continúa sus estudios, se expide una certificación de las competencias adquiridas (Miur, 2007).

Tras aprobar el examen estatal final de la educación secundaria, los estudiantes pueden acceder a cursos de educación terciaria (universidad, Afam e ITS). Algunas carreras universitarias son limitadas en número y los estudiantes tienen que pasar una prueba de acceso" (Miur, 2007).

En este trabajo **pretendemos tomar en consideración para la investigación a los alumnos de secundaria**, que han concluido con éxito el primer ciclo educativo. Se trata de chicos adolescentes, pero en este caso observaremos y analizaremos la situación de grupos de cuatro cuartas clases de varias direcciones, desde el **sector económico** con Administración, Finanzas y Marketing y Turismo, hasta el **sector industrial y artesanal** con Mantenimiento y Asistencia Técnica.

La elección de estos cursos de estudio observa a los estudiantes que han optado por una vía que les permite elegir entre continuar sus estudios o entrar inmediatamente en el mundo laboral. Por tanto, son alumnos que tienen una visión abierta de la realidad que les rodea y son igualmente heterogéneos dentro de los grupos que se analizarán. De hecho, en general, no son clases homogéneas ni por extracción social ni por origen. La elección de una escuela de provincia pone de manifiesto otras dinámicas, como la de los niños que se desplazan al trabajo o la de los niños con una visión limitada de lo que les rodea, pero dispuestos a escapar de su vida cotidiana.

Esta investigación se realiza con el objetivo de ver si el grupo de clase mejora el rendimiento colectivo y personal aplicando metodologías innovadoras para el aprendizaje significativo.

Parte I

La historia del grupo

Capítulo I - EL GRUPO

1.1 – El Grupo

Hay muchas definiciones de grupo. Filloux (Filloux, 1962) ya sostenía que el grupo no es una suma de miembros; es una estructura que surge de la interacción de los individuos y que induce, a su vez, cambios en los individuos. Detrás del uso común del término grupo hay un concepto más amplio con sus propias características. A menudo distinguimos la noción de grupo de la de agrupación. Un conjunto de personas físicamente unidas no constituye necesariamente un grupo. Los espectadores de un concierto no son un grupo, como tampoco lo son los participantes de un evento. Para hablar de un grupo deben darse tres condiciones fundamentales. La primera es que hay un grupo de personas que están físicamente (hoy deberíamos incluir también virtualmente) cerca unas de otras. La segunda es que tienen una actividad común en función de un objetivo previamente establecido. La tercera y última condición para poder hablar de un grupo es que los individuos interactúen entre sí de manera que su propia actitud o comportamiento influya en los demás y viceversa.

Si estas tres condiciones no persisten no podemos hablar de grupo, sino de agrupación. Los miembros del grupo se plantean dos tipos de objetivos: uno de tipo productivo u operativo (no hay que olvidar que el grupo ha sido creado para realizar una actividad con una finalidad concreta, y tratará de conseguirla con la mayor eficacia posible), y un objetivo de tipo relacional (los miembros del grupo tratan de tejer relaciones sociales con los demás miembros con el fin de sentirse integrados y aceptados por los demás miembros). (Senent, 2009).

El grupo puede entenderse como la intersección entre lo personal y lo social: es el pivote entre el individuo anónimo y lo social organizado, es el lugar de intersección entre la persona que puede identificarse e identificarse en las relaciones con los demás, y lo social que toma la configuración de la organización (Quaglino, 1992).

Un grupo es un conjunto de organismos en el que la existencia de todos se utiliza para la satisfacción de las necesidades de todos. Se trata de una definición que presta atención a las características individuales y a las limitaciones subjetivas (Cattel, 1951).

Otras definiciones están más atentas a las características y limitaciones sociales del colectivo. Identifican al grupo como un sujeto social organizado (como individuo o como entorno), capaz de expresar comportamientos, valores culturales propios, diferentes a los

de los individuos que lo integran (Lewin, 2011). Otra definición: el grupo es la globalidad interdependiente que desarrolla el pensamiento y las emociones más allá del miembro individual y, paralelamente, identifica en la participación psicológica, así como en los contenidos psíquicos de los individuos, la fuente de la construcción del propio grupo (Bion, 1961).

Es necesario identificar cuál de las definiciones dadas, aunque todas sean correctas, se acerca más a nuestro prototipo de clase. Para ello, es bueno identificar las cuatro teorías principales sobre los grupos desarrolladas en la primera mitad del siglo XX.

Se trata de la investigación de Hawthorne sobre los negocios, la psicoterapia de grupo para la salud mental, la sociometría de Moreno (Moreno, 1964) para el análisis de las relaciones afectivas informales y la teoría de campo de Lewin para la dinámica de grupos.

**Le principali teorie sui gruppi
sviluppate
nella prima metà del '900**

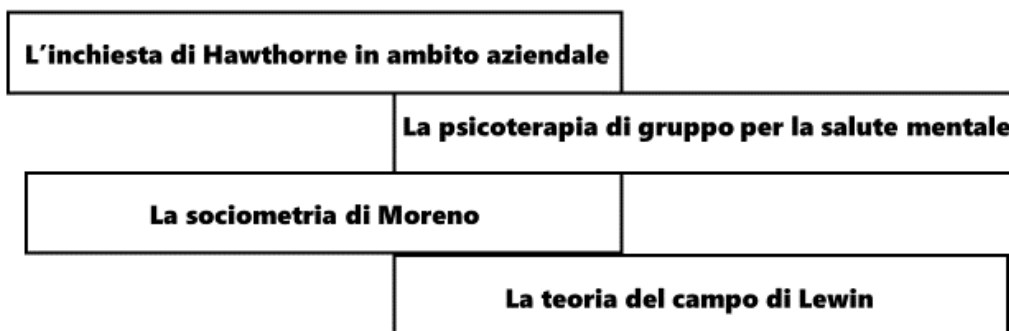


Fig. 1

Elaborazione propria

1.1.1 - La investigación de Hawthorne

Se trata de un estudio sobre la influencia de las condiciones de trabajo en el rendimiento de los trabajadores. Inicialmente, en 1927 se realizó un estudio experimental clásico (con variaciones en las condiciones objetivas) entrevistando a 20.000 personas en Western Electric. A continuación, en 1931, se llevó a cabo el análisis de los fenómenos grupales (como las reacciones específicas, las relaciones informales, la vida colectiva, la estructura interna, etc.) que afectaban al trabajo, al rendimiento y a las relaciones jerárquicas y funcionales. La observación sistemática se llevó a cabo durante 8 meses en un grupo de 14 trabajadores. Los resultados fueron sorprendentes: de hecho, todo el entorno de trabajo

(que hasta entonces se consideraba neutro) aparecía impregnado de un significado tanto psicológico como social; además, se descubrió que el grupo genera una organización informal en su interior, que tiene por objeto mantener los modelos de vida colectiva destinados a proteger al propio grupo de los cambios y las presiones externas.

Todo ello nos lleva a establecer un paralelismo con la escuela y a considerar cómo los fenómenos grupales afectan a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero, sobre todo, hay que contrastar o apoyar estos fenómenos. Obviamente, esto depende de los casos y de los sujetos que componen el grupo.

1.1.2 - Psicoterapia de grupo

A principios del siglo XX, algunos médicos buscaban métodos directos de readaptación social de los enfermos mediante su participación en grupos. En 1900, los enfermos graves fueron colocados en familias seleccionadas (para la terapia intrafamiliar). En 1905, el estadounidense J. H. Pratt organizó "clases" en clínicas de "control del pensamiento" para explicar a los enfermos la naturaleza de sus trastornos psíquicos. En 1915, el danés Joergensen, utilizó como método de tratamiento escenas teatrales improvisadas por los propios enfermos mentales. En 1929, el American Green trató la tartamudez en grupo. Finalmente, en 1934 Slavson creó la psicoterapia de grupos de juego para pacientes en edad preescolar y la psicoterapia de grupo con discusiones para adolescentes y adultos.

Sin embargo, haciendo un paralelismo con el grupo-clase se puede ayudar al alumno individual a afrontar las dificultades. Seguro que podemos apoyar al alumno por problemas cognitivos: dificultad en el estudio, en la comprensión, en la exposición. Pero podemos intentar intervenir en un ámbito más amplio, si estos son causados por problemas relacionales y/o afectivos.

1.1.3 - La sociometría de Jacob Moreno

Moreno (Moreno, 1964), en la escuela psicoanalítica, ya en 1931 utiliza el pequeño grupo (en discusión libre) para experimentos de readaptación social de prostitutas. En 1916/17, durante la Primera Guerra Mundial, estudia cómo, en los campos de concentración, se establecen espontáneamente grupos y cómo evolucionan a partir de fenómenos de tensiones colectivas. En 1918 realizó ensayos de teatro terapéutico en Viena. A partir de

1925 estuvo en Estados Unidos, donde conoció a Kurt Lewin en 1934 y 1935. La teoría de Moreno (Moreno, 1964) puede resumirse en dos visiones:

- a) La dimensión social es la esencia de la personalidad: la personalidad no es una interioridad oculta y separada, sino un conjunto de roles sociales, que se experimentan y pueden cambiar continuamente. Sobre esta base Moreno (Moreno, 1964) propone (1928) las técnicas del psicodrama y del role-playing en la psicoterapia de grupo. Ahora están más claras las funciones terapéuticas (catártica, liberadora, para superar un estado de enfermedad) del psicodrama (dramatización recitada sobre un guión) y de una de sus técnicas (el "role play", con dramatización en la simulación de un papel, sin guión). A partir del "juego de roles" se desarrolló posteriormente la técnica del juego de roles con fines de formación, no para la superación de una enfermedad, sino para la construcción de habilidades operativas y "actitudes" mentales.
- b) Todo grupo humano tiene una estructura afectiva informal que determina el comportamiento de los individuos del grupo entre sí. Sobre esta base, en 1932, nacieron la sociometría y el test sociométrico, cuyo objetivo es analizar las relaciones afectivas informales en un grupo restringido.

Queriendo crear un paralelismo con el grupo-clase, el test sociométrico (que se basa en el análisis de las elecciones y/o rechazos que cada miembro del grupo hace hacia los demás y recibe de los otros) se aplica a cada alumno que debe responder por escrito a las preguntas que se le harán, indicando los nombres de los compañeros que le gustaría o querría con él en la realización de determinadas "actividades-criterio". Por ejemplo, la pregunta "¿con quién te gustaría que te explicaran la química?" está relacionada con un criterio cognitivo; en cambio, la pregunta "¿con quién te gustaría estar en un trabajo de grupo (máximo 5 personas)?" está relacionada con un criterio funcional; finalmente, "¿con quién te gustaría ir a comer una pizza?" está relacionada con un criterio afectivo. Cada alumno indica hasta un máximo de 5 opciones y 5 rechazos. Al final, todos los resultados se recogen en una tabla de doble entrada (matriz asociada). Los sumatorios de las elecciones y rechazos permiten identificar los tipos sociales de los sujetos: los líderes obtienen primeras elecciones; los populares, que no siempre son líderes, presentan muchas elecciones, sin rechazos; los rechazados obtienen muchos rechazos y pocas elecciones; los marginados no son ni elegidos ni rechazados; las parejas tienen primeras elecciones recíprocas. La distribución de elecciones y rechazos nos permite dibujar el

sociograma, es decir, el esquema de agregaciones de grupos y subgrupos dentro de la clase con referencia al criterio dado.

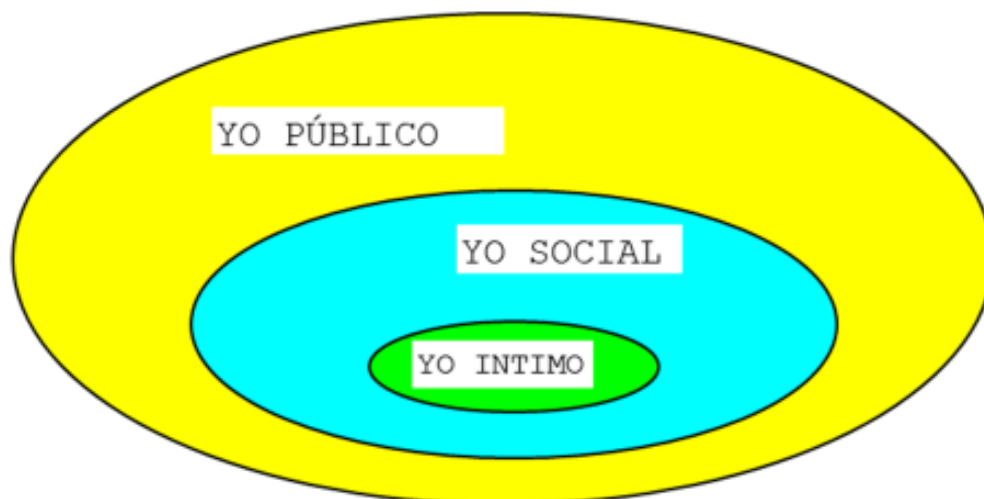
Por lo tanto, debe haber coherencia entre los criterios y el uso de los resultados de las pruebas. El criterio cognitivo debe aplicarse siempre que haya necesidad de formar grupos para apoyar el aprendizaje; por otro lado, el criterio afectivo debe utilizarse para mejorar la motivación y las relaciones interpersonales; por último, el criterio funcional debe utilizarse para mejorar la cohesión del grupo.

Llegados a este punto, surge otro tipo de pregunta: ¿es siempre conveniente reunir a los sujetos que se aceptan y eligen entre sí o es mejor implicar a los rechazados o a los marginados?

Lo que sí es cierto es que el profesor tendrá que coordinar las elecciones que hayan hecho los alumnos, adaptándose a cada situación de la mejor manera posible.

1.1.4 - K. Lewin y la teoría del campo

La teoría del campo de Lewin para la dinámica de grupos representa la personalidad humana a través de tres elipses concéntricas de magnitud variable. La persona está representada por tres capas concéntricas:



Senent (2009): Intervención socioeducativa en grupos

Fig. 2

La más externa de ellas, que Lewin llama el "yo público", es la razón más superficial de la persona, la que se ocupa de los contactos humanos habituales, la que utilizamos cuando saludamos al vecino o entablamos un discurso formal en el metro.

Integra aquellos aspectos que no nos comprometen, pero que, como seres sociales, ponemos en marcha.

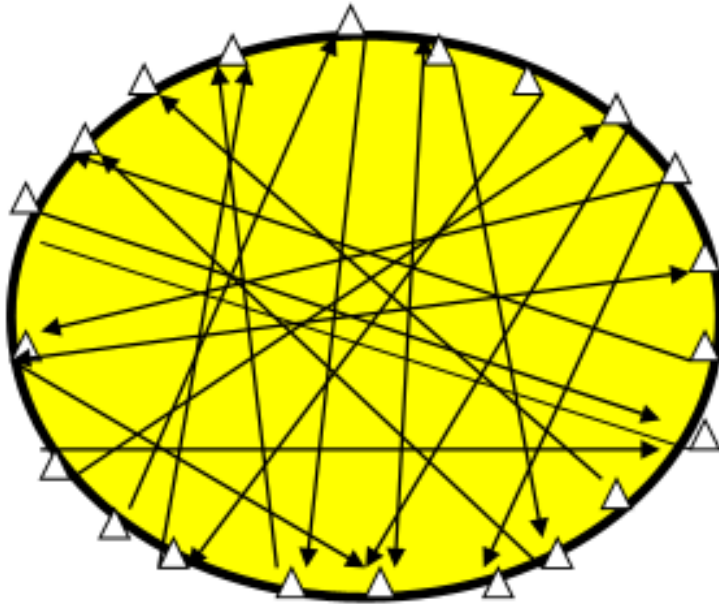
En la siguiente elipse encontramos el "yo social". Se trata de un conjunto de valores compartidos por un grupo de personas. En este espacio hay un mayor contacto con otras personas.

El centro de la elipse representa el "yo íntimo". Es el espacio más pequeño porque representa la ética y los valores fundamentales del individuo, aquellos que la persona valora más y a los que no renunciaría fácilmente.

Las interacciones de los miembros del grupo producen un movimiento continuo de las tres elipses concéntricas. Si la integración es positiva, habrá un alto grado de comunicación y empatía con los demás miembros, mientras que el "yo público" se reducirá en gran medida (se harán menos galanterías); el "yo íntimo" también disminuirá porque los valores y principios compartidos participarán cada vez más en la comunicación.

Por lo tanto, el "yo social" se ampliará y será el punto de encuentro en el que se basa la relación del grupo. Cuanto más intensa sea esta relación, más resistente será el **campo social** y, por tanto, mayor será el número de interrelaciones entre los miembros del grupo.

Campo sociale del gruppo



Senent (2009): Inteervención socioeducativa en grupos

Fig. 3

Esta noción fue introducida por Lewin (Lewin, 1946) para quien el grupo se asemejaba a un espacio físico en el que se producían una serie de fenómenos. De hecho, el campo social es una totalidad dinámica, formada por entidades sociales que coexisten, pero que no están necesariamente integradas entre sí. Obviamente, Lewin (Lewin, 1946) entiende por totalidad dinámica un conjunto de unidades interdependientes entre sí. El grupo se encuentra, pues, en un espacio psicológico denominado "campo social". Cuantas más comunicaciones haya, más intensa será la red, hasta formar realmente una alfombra psicológica sobre la que se estabilizará el grupo. Así que el grupo debería vivir en esa red. Si tuviera muchas cuerdas gruesas, tendría un excelente soporte sin peligro de romperse, pero por el contrario si las cuerdas fueran muy finas (las relaciones del grupo pocas y superficiales) podría romperse y así las relaciones entre los miembros se verían comprometidas.

Según Lewin (Lewin, 1946) todo grupo experimenta una situación psicológica compuesta por eventos interdependientes (deseos, acciones, pensamientos). Representa el espacio vital de un sujeto y consiste en todo lo que, en un momento dado, es relevante para el individuo o el grupo. "El grupo es una totalidad que trasciende la suma de los fenómenos

psicológicos de sus miembros individuales" (Lewin, 2011). La referencia fundamental de Lewin (Lewin, 2011) es la Teoría de la Gestalt (teoría de la forma: especialmente en lo que respecta a la interdependencia de las relaciones parte-todo, en el comportamiento y la experiencia). Según esta concepción, la parte no tiene sentido en sí misma, sino en su relación con el todo. Del mismo modo, continúa Lewin, un miembro del grupo existe en la psicología de los demás miembros no como individuo sino como miembro del grupo.

El grupo es un campo de relaciones. Lewin (Lewin, 1946) distingue dos sistemas de relaciones: 1. las relaciones interpersonales entre los miembros individuales y 2. las relaciones sociales entre los miembros y el grupo en su complejidad. Los factores que constituyen el espacio vital están en continua interacción.

El campo psicológico no es el entorno en sí ni las personas individuales, sino las interacciones entre las personas y con el entorno. Para facilitar todas estas relaciones, es posible, a veces, encontrarse con el líder del grupo.

Esta figura, según Senent (Senent, 2009), existe muy a menudo sin haber recibido una formación específica. De hecho, a menudo es posible encontrarse con personas que siempre han sido animadores en sus grupos. Pero la pregunta fundamental que hay que hacerse es qué se necesita para formar a una persona que hace intervenciones socioeducativas para potenciar la dimensión grupal, y así poder trabajar los contenidos formativos.

La animación de grupos requiere muchas actitudes más que el dominio de las herramientas técnicas; pero hay personas que poseen esas habilidades innatas, y otras que tienen que desarrollarlas. El punto de partida será proponer que cada persona pueda desarrollarlas con su propia voluntad de adoptar una personalidad adecuada y con herramientas de intervención que le ayuden.

Al hablar de los tipos de grupos hemos visto que pueden adoptar diferentes enfoques o estilos de hacer y ser; en consecuencia, el animador debe ser coherente consigo mismo y con el enfoque que el grupo haya elegido. Por lo tanto, la cualidad de este animador debe ser, incluso antes que el dominio de una técnica, la sensibilidad (capaz de relacionarse con los sentimientos de las personas que componen el grupo).

Esta cualidad se traduce de hecho en la disponibilidad y la acogida (consiste en estar cerca de las necesidades de cada uno, para que los miembros del grupo tengan la suficiente confianza para acercarse al animador cuando lo necesiten. Esto implica en muchos casos

tener una actitud abierta hacia las opiniones y los sentimientos, evitando los juicios a priori), facilitando la comunicación: a todos los niveles con todos y entre todos los miembros del grupo. Este será uno de los objetivos de su grupo de animación. Para ello utilizará diversas técnicas, ejercicios y ocasiones. Determinar con precisión con qué herramientas proceder será el trabajo del animador; en desarrollar la empatía con el grupo: captar los sentimientos del mundo existencial del otro mientras los experimenta. Este compromiso se realiza a través de la empatía, que permite centrarse en el otro pero no experimentar sus sentimientos de la misma manera, ya que es necesaria una cierta distancia para garantizar la ayuda al otro, según J. M. Senent (Senent, 2009), la comunicación empática no es siempre la mejor, ni la más adecuada); en el dominio de una formación básica en dinámica de grupos: el animador debe ser una persona que conozca y domine las herramientas de intervención socioeducativa, que domine los aspectos básicos de la sociología, la pedagogía y la psicología, interviniendo en la situación del grupo y decidiendo en consecuencia el análisis de una determinada situación o persona. Por eso es necesario que el animador tenga una formación básica para garantizar su intervención.

Mientras que antes se pensaba que estas intervenciones eran muy difíciles de realizar, recientemente se ha llegado a pensar exactamente lo contrario, declarando que cualquier tipo de intervención era una técnica de grupo. Ya Cirigliano hace cincuenta años nos enseñó que la técnica de grupo no es más que una herramienta en manos del facilitador, y como cualquier herramienta puede ser utilizada de forma eficaz, indiferente o desastrosa (Senent, 2009).

La cuestión radica, por un lado, en saber utilizar la herramienta y, por lo tanto, requiere una serie de conocimientos psicopedagógicos y también un saber hacer que permita utilizarla eficazmente, pero al mismo tiempo es necesario elegir la herramienta adecuada, para lo cual es necesario un diagnóstico previo de la situación. Las técnicas de grupo son, por tanto, medios o métodos de trabajo utilizados en situaciones de grupo, para organizar la acción de sus miembros y dirigirlos hacia una mayor integración y consecución de sus objetivos. Por lo tanto, no debe considerarse como un fin en sí mismo, sino como una herramienta para facilitar el propósito del grupo. Por lo tanto, se puede decir que una técnica no es buena o mala en sí misma, sino que puede aplicarse de forma eficaz, o indiferente y, lo que es peor, desastrosa.

Cualquier tipo de grupo, según Senent (Senent, 2009), tiene desde el principio dos grandes objetivos: el primero es el de las relaciones sociales. De hecho, dentro del grupo, los miembros deben sentirse satisfechos y realizados. Deben sentirse parte indispensable del grupo y desempeñar un papel específico.

El segundo es la productividad y la operatividad. El grupo trata de realizar una determinada acción en función de la eficiencia, la productividad y la operatividad.

Los jefes de grupo intentan buscar un equilibrio en ambos objetivos.

El grupo, por lo tanto, es un sistema que evoluciona, y a través de etapas de desarrollo pretende una adaptación que transforme las relaciones interpersonales en relaciones sociales.

Con la ayuda de las técnicas de grupo, se destacan las herramientas para trabajar en las diferentes fases y para los diferentes objetivos de los grupos. Por lo tanto, se examinarán las técnicas relacionales y las técnicas operativas, cada una de las cuales trabaja en estos objetivos.

Pero antes será necesario analizar las fases, las evoluciones y la dinámica del grupo para poder analizar mejor este tipo de técnicas.

1.2 – Fases y evolución del grupo

El grupo es un caleidoscopio de perspectivas individuales donde la investigación y la verificación son constantes. Como dimensión del trabajo en el contexto de la formación, tiene una función indispensable para el aprendizaje. Por lo tanto, durante las actividades de formación, no sólo debe ser aceptada, sino que debe ser conocida y valorada como un recurso con alto potencial de aprendizaje. Por otra parte, hay que señalar que la dimensión colectiva de la que se habla no es "natural", ni tampoco codiciada (como en el trabajo en general). No representa un objetivo muy motivador para muchos individuos. De hecho, es muy frecuente encontrar personas a las que les gusta la dimensión de grupo en las convivencias, pero que luego prefieren trabajar o estudiar individualmente o, como mucho, de dos en dos.

El sistema de aulas representa la estructura básica a través de la cual la organización escolar persigue los objetivos institucionales de adquisición sistemática y programada de

conocimientos, pero también constituye el entorno en el que se manifiestan necesidades de carácter individual, distintas de las institucionales (por ejemplo, la necesidad de hacer amigos, de ganar prestigio o de descargar la agresividad) (Carli y Mosca, 1980).

Precisamente por ello, el espacio del aula es vivido por los alumnos como un lugar de pertenencia y experimentación del yo en la relación con los compañeros y los adultos; en algunos casos, sin embargo, esto puede ser un obstáculo para la consecución de los objetivos educativos, en tanto que las dinámicas interactivas, a menudo imprevisibles y vivas, no están siempre y completamente orientadas a la consecución de los objetivos en los que se basa la escuela. En este sentido, los profesores suelen señalar problemas en la relación entre los alumnos y entre éstos y el personal docente.

Al no ser grupos naturales, evidentemente, no son proclives a evolucionar espontáneamente de grupos sociológicos (conjunto de personas físicas) a grupos psicológicos (es decir, unidos por relaciones de pertenencia). Es por ello que durante las actividades de formación en el aula con el grupo-clase, es importante prestar atención a la constitución y mantenimiento del grupo, atendiendo a sus fases de desarrollo y manteniendo una adecuada coherencia entre el nivel de desarrollo y la calidad de las tareas que se le exigen. De hecho, la solicitud de tareas complejas a un grupo que no ha alcanzado un desarrollo adecuado puede llevar a situaciones de bloqueo o incluso a la disgregación del grupo. Por otra parte, la atribución de tareas demasiado simples puede provocar reacciones y tensiones en el grupo por la inutilidad de los recursos disponibles. En este punto es posible definir el vínculo entre los estados subjetivos de las personas implicadas en el grupo, su desarrollo y las tareas que se pueden asignar.

Es posible sintetizar todo en un cuadro ilustrativo:

Fasi di sviluppo del gruppo	Costituente	Identificazione	Coagulo	Maturità	Scioglimento del gruppo
Tempi di durata della fase	½ – 1 giorni	1 – 2 giorni	5 – 7 giorni	Fino al raggiungimento dell'obiettivo	Ultimo giorno aggregazione
Stati soggettivi prevalenti	Insicurezza	Esposizione	Confronto	Appartenenza	Separazione
Tensioni principali	Appropriazione del territorio	Censimento delle risorse	Gestione risorse e conflitti	Gestione del potere	Convivialità
Tipi di compiti da assegnare	Informazione e comprensione	Elaborazione e valutazione	Decisione	Progetto	Trasferimento dei concetti su un individuo
Tecniche didattiche impiegabili	Raccolta di esperienze e lezioni frontali	Lezioni, dibattiti, analisi di casi, esercitazioni	Lezioni attive, problem solving, simulazioni, analisi di casi (con decisione)	Progetti	Lezioni riepilogative, valutazione del corso, schematizzazioni

Vaccani (1991). Le fasi di sviluppo del gruppo e la progettazione didattica Tav. 2

El diagrama anterior nos muestra una imagen intencionadamente simplificada de un grupo como entidad no diferenciada que da saltos en su desarrollo a lo largo del tiempo. En realidad, no todos los sujetos están en la misma dimensión de desarrollo, pero lo realmente interesante es el grupo en su conjunto. Además, un grupo está en continuo desarrollo y no realiza cambios en su rendimiento.

Fase constitutiva

La primera fase, si se gestiona adecuadamente, no suele requerir más de media jornada o, como mucho, un día de clase.

También llamada "fase constitutiva del grupo", la dimensión predominante en los individuos que lo forman es la inseguridad. Este es un estado subjetivo frecuente cuando se carece de conocimiento y control de los factores ambientales. Los factores logísticos y sociales son muy escasos en esta fase, y predomina un legítimo estado de vigilancia y precaución. Los sujetos individuales adoptan estrategias de comportamiento que cada uno de ellos ha experimentado en el pasado como exitosas y funcionales. Se pueden observar dos tipos extremos de comportamiento: uno puede definirse como activista y el otro como pesimista. La primera actitud se caracteriza por un comportamiento fanfarrón y agresivo ante la situación. Esto se manifiesta tanto a nivel espacial como temporal. En este último

a través de continuas intervenciones hacia los presentes, con una multiplicidad de palabras al azar (sin intencionalidad, sino por la necesidad de llenar los silencios fisiológicos de la conversación), porque los sujetos del grupo no soportan los momentos de pausa en la discusión. A nivel espacial, porque cuando es posible, los sujetos tienden a superar las distancias culturalmente aceptadas, y tienden a perseguir físicamente al interlocutor y asediado.

Siempre en la fase constituyente se experimenta como exitosa una actitud cautelosa de suspensión de la situación. Estos individuos adoptan una estrategia pesimista de relación con el entorno. Es decir, tienden a suspender el juicio sobre la situación y sobre el nivel de intervención adecuado para ella, hasta que se reúna suficiente información sobre la situación. Estos sujetos tienden a intervenir en el tiempo y el espacio con una frecuencia reducida para garantizar que su intimidad no sea invadida por otros individuos, manteniendo así una distancia prudente. Por lo tanto, en una situación de inseguridad, los individuos tienden a utilizar la estrategia de comportamiento que se considera ganadora. Hay que añadir, sin embargo, que hay sujetos con ambas experiencias (activistas y pesimistas). En este caso, estos individuos mezclarán comportamientos para adaptarse a la situación que se les presente. En el caso de que, algunos sujetos hayan tenido condiciones educativas imperantes, optarán por adoptar una de las dos estrategias.

En esta etapa no se puede hablar de un grupo psicológico ya que cada individuo es incapaz de relacionarse adecuadamente con los demás y está atado a sus propios miedos e inseguridades. Por tanto, hablaremos de grupo sociológico, entendido como un conjunto de personas vinculadas por un objetivo común.

En esta fase la necesidad fundamental es la delimitación de los espacios. De hecho, se presta mucha atención a no invadir el "territorio" de los demás, que puede ser la silla, los bolígrafos, el bolso, ... sus objetos en general, tratando de mantenerlos dentro de los límites establecidos. Si por error se cruza esta línea imaginaria, se pedirá una rápida disculpa.

La postura corporal se recoge dentro del espacio conquistado, así como las palabras utilizadas serán las convencionales; se deja hablar a la cultura en su forma más estereotipada y se tiende a no hacer público el propio lenguaje (doméstico y subjetivo). Los intercambios verbales se limitarán a ser sólo generales o informativos, por lo que estarán totalmente desprovistos de contenido evaluativo.

Siempre en esta fase, el siguiente paso está dirigido a decodificar las señales que cada persona intenta captar en todo lo que sucede.

Las tareas que se asignan son las que tienen un bajo nivel de dificultad y conflicto para favorecer el proceso de comprensión de la situación que constituye la principal tensión de los participantes del grupo.

Hasta ahora, las técnicas que se adaptan a la consecución de este propósito, son las de recogida y comprensión de la información, es decir, en términos didácticos, en la definición del contrato de aula, en el uso de las lecciones, en la implementación de la recogida de experiencias.

Es evidente que un uso correcto del contrato de aula permite reducir las inseguridades ligadas a la falta de comprensión de algunos elementos, que caracterizan tanto la planificación como la puesta en práctica de la situación del curso.

La lección tiene un cierto grado de peligrosidad, por lo que hay que saber utilizarla. Permite que los participantes del grupo tengan más tiempo para familiarizarse con el entorno y con los demás participantes del grupo-clase; pero al mismo tiempo, si se prolonga demasiado, lleva a estos últimos a estancarse y a no superar la primera fase de desarrollo. Es necesario limitar la duración para pasar rápidamente a otras actividades en el momento adecuado. Otras técnicas didácticas, como los ejercicios y las simulaciones, no se recomiendan en la fase constitutiva, ya que es necesario un carácter poco conflictivo para favorecer el nacimiento del grupo. De lo contrario, con un carácter excesivamente conflictivo, se podría destruir el grupo de raíz, o fomentar la socialización basada en las relaciones interpersonales de "fuerza".

Este modelo de socialización define muy pronto los diferentes roles de poder dentro del grupo y tiende a consolidarlos de forma estable y rígida. Evitar las condiciones conflictivas en la fase inicial tiende a favorecer la entrada gradual de los participantes en el grupo, de modo que todos tengan un papel definido dentro de él. De este modo, se evitarán situaciones de exclusión o selección interna por conflictos tempranos.

La recopilación de experiencias ayuda a suavizar las diferencias (reales o supuestas) porque, cuando el profesor hace las preguntas adecuadas, pone a todos los alumnos en pie de igualdad. Además, la información puede provenir no sólo de experiencias personales, sino de material de contenido original, que podría ser una referencia útil para actividades posteriores.

Las tareas informativas recogen aportaciones que pueden estimular o frenar al grupo en su conjunto. De hecho, al enriquecer el patrimonio disponible para los participantes, se ejerce una acción de freno funcional hacia los individuos que adoptan una estrategia excesivamente activista en la dinámica del grupo, pero al mismo tiempo representa un estímulo comprensible y aceptable hacia los individuos demasiado inclinados a adoptar modelos de comportamiento de excesiva pasividad y expectativa.

En un grupo - clase que ha tenido un inicio adecuado, se desencadenará una reacción para implementar una socialización elástica y dinámica que modele su funcionamiento sobre conflictos de mérito y no de fuerza.

Fase de identificación

En las actividades de formación bien dirigidas, esta fase dura uno o dos días. Se entra en una zona de mayor conflicto, ya que hay diferentes puntos de vista de cada uno de los miembros. Los miembros del grupo empiezan a darse cuenta de lo difícil que es hacer valer sus ideas y conseguir su aceptación.

Esta fase comienza con el cambio de comportamiento de los miembros del grupo. Es ahora cuando el grupo comienza a expresar sus características específicas originales. De hecho, la identificación personal y la apropiación del territorio se han satisfecho y, por tanto, pasan a un segundo plano, dando paso a las relaciones interpersonales. Es el primer y verdadero momento de socialización dentro del grupo, donde se establecen las relaciones de confianza, las primeras alianzas y los primeros subgrupos.

El vocabulario convencional y el discurso estereotipado se sustituyen por palabras domésticas. Las discusiones neutrales y descriptivas se sustituyen por otras con temas más envolventes y valorativos que caracterizan a los sujetos y su autenticidad de pensamiento. También se modifican las reglas compartidas de estar en grupo, como reírse, hacer bromas, cambiar la postura en la silla...

La actitud subjetiva ante la exposición produce una cultura más auténtica y específica de los individuos y del grupo en particular. Para salirse de las convenciones y las formas preestablecidas, los sujetos transgreden las reglas de las buenas costumbres, complaciéndose en ello. Se trata de probar qué transgresión será aceptada por el grupo porque es agradable o será castigada porque el sujeto ha ido demasiado lejos. En cualquier

caso, será el individuo el que se atreva a pagar el precio: es decir, ser calificado de original y simpático, o ser acusado de desubicado y malhablado. Es precisamente en esta etapa cuando los individuos pertenecientes al grupo comenzarán a hacerse una idea de quiénes son los que les rodean, empezando a estimar a sus compañeros por su contribución real o potencial, tanto en términos de autoridad y equilibrio individual, como de conocimientos y competencias profesionales. Esta etapa de grupo es definida por algunos autores como un censo de recursos (Vaccani, 1991).

Las actividades para el grupo a favorecer en este momento son de tipo elaborativo y evaluativo, pero no de tipo decisorio y de proyecto constructivo. Además, también es posible aplicar las técnicas utilizadas en las fases anteriores, como las conferencias y la recopilación de experiencias.

Las tareas de colaboración obligan a los individuos a comparar sus diferentes puntos de vista, a medirse en las diferentes escalas de evaluación adquiridas por la experiencia. Son tareas que consiguen ser más envolventes, conteniendo índices discretos de conflicto potencial (a diferencia de las tareas de toma de decisiones que tienen un alto índice de conflicto). Se trata de tareas con características sumativas con la contribución individual de cada miembro, para llegar a un resultado con la contribución de todos.

Fase de coagulación

Con un liderazgo adecuado, esta fase puede superarse tras cinco o siete días de entrenamiento. En el futuro nadie puede garantizar que las relaciones no se deterioren. A menudo, en esta fase hay demasiados conflictos y los grupos tienen la impresión de estar retrocediendo, aunque en realidad el resultado de esos conflictos es una mayor cohesión. De hecho, sólo experimentando el riesgo y el conflicto se madura el máximo grado de empuje del grupo.

Es evidente, por tanto, que esta fase se caracteriza por la tensión y la confrontación de las propias ideas y creencias. Sin embargo, la calidad de las tensiones depende de cómo se hayan superado las fases anteriores. De hecho, la no superación de estos pasos puede maximizar la motivación para la confrontación competitiva (o selectiva): uno tenderá a enfrentarse sobre todo a sí mismo para no ser excluido y ser el primero respecto a los

demás. Por otra parte, una experimentación adecuada en las fases anteriores maximizará la motivación individual para la comparación emulativa o el crecimiento.

Dentro de un grupo, por tanto, podemos encontrar diferentes actitudes que tienen y tendrán una influencia considerable en la calidad de las tareas requeridas. De hecho, si hay serenidad dentro de un grupo el resultado será muy diferente.

El objetivo de esta fase es el deseo de los miembros del grupo de medirse y el deseo que tienen de demostrar su peso dentro del grupo. Esto hace que la posición y la autoestima de uno sea precaria para validarla dentro del grupo.

"En una etapa grupal en la que los individuos tienen una actitud psicológica caracterizada por la tensión de la confrontación... la etapa grupal puede llamarse gestión de recursos. Después de haberse "apropiado del territorio" y de haber "sondeado los recursos" en las etapas anteriores, ahora el grupo está en condiciones de experimentar adecuadamente: el entrelazamiento, la confrontación, el choque, las reacciones y la organización didáctica de los diferentes recursos personales que lo componen" (Vaccani, 1991).

Además, en este caso es conveniente discutir el concepto de gestión de conflictos. De hecho, el motivo que empuja a los sujetos a la confrontación se caracteriza por la gestión de frecuentes intercambios conflictivos; por otra parte, en este momento el grupo tendrá situaciones de disputa incluso por motivos triviales. Obviamente, todo esto es inevitable para un grupo, porque es un síntoma de salud y con los conflictos bien gestionados crecen y maduran. Por otra parte, ya se ha dicho que el conflicto representa un medio de crecimiento para el grupo.

En esta fase, las tareas y actividades de clase deseables para un mejor resultado son, en particular, las de tipo decisonal, es decir, todos los estudios de casos, los ejercicios de resolución de problemas y todas las simulaciones están ahora totalmente indicadas. También se puede plantear al grupo un amplio abanico de decisiones, entendiendo que esto acentuará el conflicto.

Los participantes en un grupo deben ser conscientes de que el contenido es más relevante en el momento de la toma de decisiones que las relaciones, y que el desacuerdo entre las partes no es necesariamente una cuestión personal.

La fase de coagulación lleva al grupo a buscar continuamente un equilibrio entre las personas y las decisiones.

Fase de maduración

La cuarta y última fase, si se gestiona adecuadamente, alcanzará la meta. Se deriva del refinamiento cualitativo de la fase de coagulación. En este momento los individuos sienten que pertenecen a un grupo, esto se puede percibir por la agradable condición de trabajo que se disfruta dentro del grupo. Por lo tanto, existe un sentimiento de pertenencia al grupo con una intensidad considerable. En esta etapa, el grupo busca un sentido de singularidad obtenido por la fuerza y el chantaje moral. Así, todos los miembros del grupo estarán implicados en actividades comunes y la traición de los que no se alinean con la mayoría es tácita.

Definida por algunos autores, por ejemplo Vaccani, como *gruppitis*, reúne a aquellos individuos que experimentan un sentido de pertenencia a todas aquellas situaciones sociales que valoran. Además, hay que añadir que la *gruppitis* representa una forma de pertenencia ostentosa forzada por el grupo, más que libremente elegida por los individuos. En realidad, esta "enfermedad" no es tan grave. De hecho, si lo miramos desde otro punto de vista, nos permite mantener unidos a individuos que en fases anteriores han sufrido muchas tensiones a causa de numerosos conflictos; es decir, nos permite mantener unidas las relaciones incluso cuando hay un alto nivel de conflicto. No es casualidad que las ocasiones de conflicto considerable en un grupo suelen ir seguidas de agradables momentos de convivencia, como las cenas de trabajo.

En realidad, es posible que el grupo ni siquiera tenga la enfermedad mencionada. De hecho, el vínculo con el grupo en esta fase es libre y subjetivo, porque madura la motivación para pertenecer o no a los agregados sociales. Al ser libres, los individuos no experimentan la constricción del grupo, sino que son libres de pertenecer o no al grupo por su propia elección. Esto se origina en un mecanismo psicológico dentro de una realidad que deja a los protagonistas libres para decidir y elegir si pertenecen o no al grupo en cuestión.

Evidentemente, independientemente de la situación que viva el grupo, en esta cuarta fase las tareas que mejor se adaptan son las del tipo de planificación: tienen un alto grado de dificultad porque implican el diagnóstico, la evaluación y la toma de decisiones. Se trata, por tanto, de diseñar diferentes actividades teniendo en cuenta muchas decisiones unidas entre sí por conexiones aleatorias y temporales con diferentes niveles de dificultad.

Sólo el grupo que haya alcanzado un alto nivel de madurez será capaz de llevar a cabo una tarea completa. Ciertamente, como individuos muchos serían capaces de llevar a cabo el proyecto asignado, pero como grupo, por lo tanto con intercambios colectivos y multidisciplinares, sólo el que habrá alcanzado un alto grado de desarrollo.

Evidentemente, los resultados en términos de calidad y responsabilidad colectiva de las propias tareas serán directamente proporcionales al desarrollo alcanzado por el grupo.

No todos los grupos llegan a esta cuarta etapa. Hay grupos que debido a la duración del curso, o a la avanzada edad de los participantes no podrán sentir un fuerte grado de pertenencia al grupo; y por otro lado no es aconsejable empujar a todos los grupos de formación a la etapa de pertenencia. Por el contrario, puede ser útil para crear sentimientos de pertenencia colectiva en las ocasiones de formación si se dirige a los llamados grupos familiares, es decir, grupos que provienen de un contexto organizativo específico y que están destinados a volver a él, como tales, después de la acción de formación.

Por otro lado, no es oportuno empujar a los grupos a altos niveles de pertenencia que exporten lo que han aprendido como individuos. Para estos es mejor tener una buena fase de coagulación. De hecho, exaltar un grupo destinado a disolverse puede dificultar el inevitable momento de la muerte del grupo, y hará que la atención de los participantes se desplace de los contenidos del aprendizaje a los procesos de convivencia.

La disolución del grupo

La última fase, una vez alcanzado el objetivo, hará que el grupo pase, en no más de media jornada (en los cursos cortos) o, como máximo, un día de clase (en los cursos largos), de una actividad de agregación diaria a una actividad de carácter individual. Racionalmente, el grupo ya no tiene futuro.

En este caso, el grupo se transforma en un instrumento formativo que es tanto más útil para los individuos si ha sido más significativo para ellos. Además, si ha sido muy significativo, el problema percibido por los miembros del grupo como la crisis de abandono se impone. De hecho, para los sujetos será muy difícil dejar el grupo para seguir solos. Racionalmente cada individuo sabe que la experiencia de formación ha llegado a su fin, pero no puede aceptar la imposibilidad de transferirla con la agregación vivida en

el grupo. Algunos individuos reaccionan ante esta situación con tonos depresivos, otros no quieren colaborar, otros tienen una racionalidad ostensible... pero todos comparten el síndrome del adiós.

En esta fase, el grupo no alimenta una alta motivación hacia el trabajo colectivo; muestra, en cambio, una motivación difusa hacia los actos convivenciales colectivos: los momentos de trabajo se transforman en momentos lúdicos o en reuniones convivenciales. En esta fase, conviene dirigirse a una suma de individuos y no a un grupo. Por consiguiente, las técnicas de enseñanza recomendadas no deben considerarse un compromiso excesivo, sino una carga ligera. Se recomiendan conferencias resumidas, investigaciones en el aula y debates sobre casos que los participantes probablemente encontrarán en el futuro fuera de la clase.

1.3 – Dinámica de grupo

La dinámica de grupo examina la influencia mutua entre los participantes de un grupo y las interdependencias que se crean. Los miembros están conectados entre sí y los cambios que puedan sufrir en sus vidas afectarán al equilibrio del grupo y a la esfera social de los demás miembros. Esto conduce a una situación inestable hasta que se alcanza un nuevo equilibrio. En realidad, para hablar de dinámica de grupo, por tanto, es necesario tratar el tema de la socialización. Se hace referencia, es decir, a ese proceso de transmisión de información a través de prácticas e instituciones capaces de transmitir a las nuevas generaciones el patrimonio cultural acumulado hasta ese momento mediante la interpretación de una actitud, que a su vez se basa en una idea. Se considera la forma de actuar y reaccionar de un objeto u organismo puesto en relación o interacción con otros objetos, organismos o, más generalmente, con el entorno. Es, por tanto, la exteriorización de un comportamiento, que a su vez se basa en una creencia, más o menos realista hasta incluso un prejuicio. Las actitudes humanas pueden ser conscientes o inconscientes, voluntarias o involuntarias, y están estrechamente vinculadas al tipo o modelo de personalidad del individuo.

La dinámica de grupo marca la transición del concepto de personalidad al de sintalidad.



Websadministracion (2019): Dinamica di gruppo.

Fig. 4

En otras palabras, la personalidad es para el individuo lo que la síntesis es para el grupo; el paso de una a otra se llama socialización. En un sujeto, la personalidad es la forma en que interpreta y hace única y unitaria su propia experiencia, según su idea. El sintetismo es la forma en que un grupo interpreta y hace única y unitaria su experiencia, de acuerdo con la pluralidad experimentada. El grupo debe ser percibido como un ser vivo, dotado de potencialidades cognitivas y operativas comunes y compartidas; obviamente, el sintetismo debe entenderse como el proceso de construcción de la personalidad del grupo, de su imagen e identidad.

El concepto de sintetismo es propuesto por Cattell (Cattell, 1951) para indicar una especie de "personalidad" del pequeño grupo, su unidad en los términos que el concepto de personalidad representa para el individuo. Es un término que debe considerarse en un sentido dinámico y no estático, como un proceso más que un dato (Licciardello, 2013). No confundir con la noidad, entendida como una "interpretación compartida, y no arbitraria y/o proyectiva, del sentimiento común; expresión de un clima psicológico/relacional que asiste al paso del sentimiento individual al grupal, por lo que todos se reconocen en la partícula "Nosotros", referida no a las características de quienes la utilizan sino en la forma de usarla, como síntesis representacional de lo que se propone comúnmente a través del uso de la misma" (Licciardello, 2013).

Cada profesor, al entrar en el aula, percibe la sintonía de la clase. Cuando es bajo, el grupo está muy fragmentado, con relaciones débiles e inconsistentes; es alto cuando el grupo está cohesionado, compacto, solidario.

Cuando se da esta última situación, también puede ser un arma utilizada contra el profesor; sin embargo, desde el punto de vista didáctico, es preferible un grupo con fuertes síntesis (y en oposición al profesor) que un grupo amorfo y disgregado.

Esto también tendrá repercusiones en el aprendizaje. De hecho, en un grupo muy sintetizado, hay figuras destacadas que suelen arrastrar a los elementos menos brillantes a un aprendizaje significativo.

Según la dinámica de grupos, el aprendizaje se considera un conjunto de procesos que implican un cambio en la estructura cognitiva, la motivación y la pertenencia al grupo.

Por lo tanto, la enseñanza es un apoyo para facilitar el clima y la atmósfera educativos. Sirve para fluidificar la dinámica que se ha creado dentro del grupo de clase.

Según Senent (Senent, 2009), la evolución psicológica de los miembros de un grupo influye lógicamente en la estructura social del mismo.

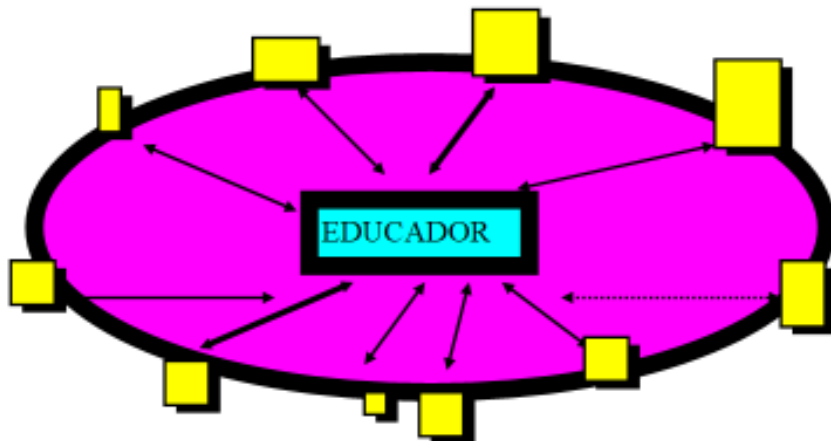
De este modo, observamos cómo aparecen tres fases bien definidas que se corresponden a grandes rasgos con la infancia, la adolescencia/juventud y la madurez de sus miembros. Las características de cada fase son las siguientes:

Grupo grande o fase de círculo (6 - 11/12 años): los niños se reúnen en una fase de descubrimiento. Intentan conocer a las personas y al propio grupo. Para ellos lo más importante es sentirse miembros de algo.

El educador está situado en el centro del círculo dirigiendo al grupo al principio del proceso de autoeducación. Los equipos que se forman dentro del gran grupo son funcionales y cambian con frecuencia.

La actividad del gran grupo tiene como objetivo buscar la cohesión de sus miembros, haciendo que el niño se sienta parte de algo. Se intenta destacar el espíritu de unión y solidaridad.

En el camino que seguirá el niño, éste es el primer paso hacia la autonomía personal.



Senent (2009): Inteervención socioeducativa en grupos

Fig. 5

Grupo pequeño o etapa de la herradura (12/13 - 16/17 años): la adolescencia es la etapa de la intimidad, de la búsqueda en lo más profundo de uno mismo.

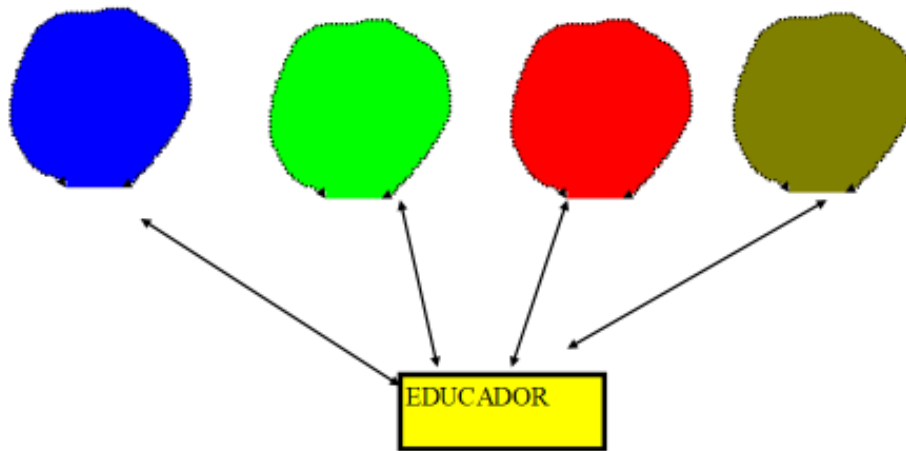
Así, la estructura social ya no puede ser el círculo, el gran grupo. Para el adolescente, lo que cuenta mucho más es el pequeño grupo de los que se parecen a él, los que actúan de forma similar.

El gran grupo de la etapa anterior, de hecho, se ha subdividido en varios subgrupos que en este momento alcanzan una vida intensa.

Esta etapa también se denomina etapa de herradura porque estos pequeños subgrupos no deben encerrarse en sí mismos, o al menos deben intentar no hacerlo.

Los pequeños grupos entran en contacto con el mundo exterior a través de algunos de sus miembros. El educador debe situarse fuera de la herradura. No es un adolescente.

Su trabajo consiste en dirigir las acciones y reflexiones de quienes pertenecen a los pequeños grupos, relacionándose directamente con sus representantes, respetando las libertades y dinámicas internas.



Senent (2009): Intervención socioeducativa en grupos

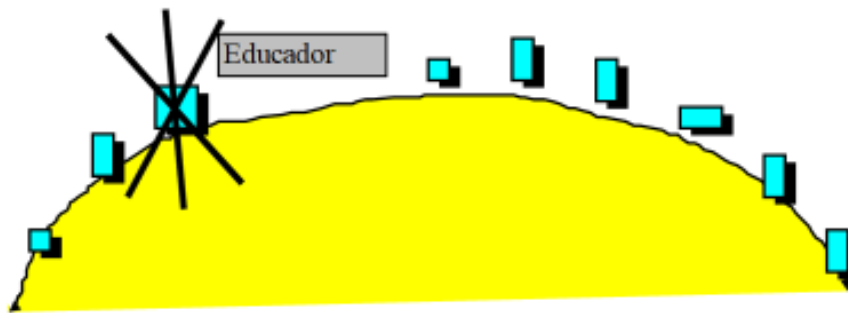
Fig. 6

Es la fase de la aventura y el esfuerzo físico. El adolescente cargado de vitalidad necesita realizar una actividad intensa.

Este trabajo de investigación doctoral considerará los grupos en esta etapa específica.

Etapa del grupo o semicírculo multidimensional (más de 17 años): es la etapa de juventud y madurez; es un nivel que debe ser totalmente multidimensional. Cada miembro del semicírculo se proyecta, por un lado, dentro del semicírculo, pero también fuera de él. Cada uno aporta al grupo todas sus experiencias y relaciones. Cada miembro aportará sus experiencias vitales que trasladará al grupo para realizar su actividad. Sin embargo, en esta estructura, cuando se rompe un equilibrio, un mecanismo, los demás absorberán el daño, actuando como un colchón y tendrán menos impacto sobre la persona.

El educador es un miembro más del semicírculo que, a través de diversos medios, hace reflexionar a la persona sobre sí misma, sus relaciones con los demás y su proyección en la sociedad, para que la persona tome sus propias decisiones y actúe en coherencia con ellas (Senent, 2009).



Senent (2009): Intervención socioeducativa en grupos Fig. 7

Por lo tanto, el grupo en la situación educativa

1. Asegura el logro de un nivel de seguridad personal (Festinger, 1954). Según los teóricos de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979), la pertenencia a uno o varios grupos determina una parte importante de la identidad de las personas. En este sentido, los procesos de comparación social (Festinger, 1954) entre el ingruppo y los diferentes grupos externos con los que entra en contacto, material o simbólicamente, determinan la valencia positiva o negativa asociada a la pertenencia a un grupo, junto con una serie de consecuencias afectivas, cognitivas y conductuales. Para los miembros de un grupo que ocupa una posición dominante en el contexto social (alto estatus relativo), pertenecer al propio grupo es gratificante, ya que tiene consecuencias positivas, por ejemplo, en los sentimientos de autoestima. Por el contrario, formar parte de un grupo que ocupa una posición subordinada (bajo estatus relativo) es más problemático en términos de identidad, ya que provoca sentimientos de frustración que repercuten negativamente en la identidad personal. En este último caso, el malestar experimentado motiva a los individuos a intentar mejorar su identidad social a través de estrategias cognitivas y/o conductuales ideadas como Estrategias de Gestión de la Identidad (Ellemers, 1993). Según la Teoría de la Identidad Social (TIS), los individuos de un grupo de bajo estatus pueden utilizar varias estrategias para intentar mejorar su condición. Por un lado, pueden intentar mejorar el estatus de todo el grupo al que pertenecen, por ejemplo, mejorando el rendimiento de su propio grupo en relación con el de un grupo externo en una tarea determinada (cambio social); por otro lado, pueden intentar mejorar su posición individual, por ejemplo, intentando

unirse a un grupo de mayor estatus relativo (movilidad individual). La bibliografía ha demostrado que hay una serie de factores que determinan la probabilidad de que los miembros de un grupo de bajo estatus elijan una estrategia individual o colectiva de gestión de la identidad, como, por ejemplo, el nivel de identificación con el grupo, las creencias sobre la estructura social (Ellemers, 1993), la visibilidad de sus respuestas ante otros miembros del grupo (Barreto y Ellemers, 2000), las normas del intragrupo. La distinción entre estrategias individuales y colectivas para gestionar una identidad social negativa es útil tanto desde el punto de vista teórico como práctico. Desde un punto de vista teórico, de hecho, no sólo el uso de una u otra estrategia presupone diferentes creencias sobre el sistema de relaciones de estatus vigente (Ellemers, 1993), sino que, además, las dos estrategias se caracterizan por patrones cognitivos, afectivos y de comportamiento diferentes (Ellemers, 2001). Además, desde un punto de vista práctico, en la vida real el tiempo y la energía de las personas son limitados, por lo que elegir una de las dos estrategias suele implicar el abandono de la otra.

2. Acelera y/o mejora los procesos de aprendizaje. Este proceso psíquico ayuda al individuo a asimilar una conducta y también entra en posesión de conocimientos y habilidades de los que genéticamente carece. Entre los diversos estudios realizados para conocer los efectos de la tarea en la actividad del grupo, encontramos los de Shaw (Scilligo, 1973), quien indica tres formas de abordar el problema del análisis de la tarea y la comparabilidad de los resultados: 1) Creación de tareas modelo, descomponibles en partes, que pueden estar presentes o ausentes de la tarea según las características que se quieran estudiar; la descomposición ayuda a clarificar las relaciones entre las características de la tarea y la dinámica del grupo. 2) Creación de una tipología de tareas, por ejemplo la de Thibaut y Kelley (Scilligo, 1973), que utiliza tres dimensiones, cada una de las cuales puede clasificarse de forma dicotómica el estado de la tarea, que puede variar a lo largo del tiempo, variando los estímulos de la misma por variaciones del entorno o reacciones particulares de quienes la afrontan; los requisitos, según los cuales puede ser disyuntiva (los miembros del grupo pueden trabajar individualmente) o conjuntiva (requiere la participación de más de una persona del grupo); emparejamiento (cuando dos o más miembros del grupo pueden conseguir resultados positivos cumpliendo los mismos requisitos de la tarea) o

desajuste (cuando la solución implica la victoria de un miembro y simultáneamente la derrota de otro).

3. El análisis dimensional de las tareas, que destaca cuatro factores: la magnitud de las dificultades, la multiplicidad de soluciones, la cooperación necesaria y la familiaridad. (Scilligo, 1973). Esto afecta a las relaciones interpersonales dentro del grupo, al liderazgo, al nivel de cumplimiento, al efecto de la información sobre las mismas tareas y a las motivaciones en general. La relación entre las tareas y los procesos de grupo no es única, sino que presenta una considerable complejidad debido a las relaciones que se crean entre las dimensiones de la personalidad (orientación a la acción, originalidad) y las características de las tareas. Por lo tanto, emerge el papel fundamental del profesor sobre los procesos que subyacen a la dinámica del grupo de clase, mostrando cómo el profesor representa un contexto normativo que dirige el comportamiento de los alumnos y viceversa la aceptación de cada alumno por el grupo de clase.
4. Aumenta la eficacia y la funcionalidad del trabajo. El estudio del sentimiento de poder en los grupos de trabajo ha alcanzado su punto álgido en Italia gracias a las aportaciones de Spaltro (Spaltro, 2004) que exalta su importancia en la determinación de los resultados en la dinámica de los grupos pequeños. Según el autor, conviene centrarse en las cualidades del poder, es decir, en el tipo de reciprocidad existente entre dos o más sujetos en relación con los demás. La reflexión sobre este aspecto nos lleva a dos posibles formas de concebir la potencia: una suma constante y una suma variable. La primera, más extendida hoy en día en los grupos de trabajo, se refiere al poder codiciado, cuantitativamente limitado y, por tanto, disputado por las partes. Esta visión del poder está presente en las organizaciones o grupos de trabajo donde existe una cultura de pareja, que determina la dinámica relacional. En la cultura de la pareja, de hecho, se prevé la presencia de un jefe al que hay que obedecer como único portador de la verdad, mientras que no se prevé el espacio para el conflicto, visto como un aspecto patológico de la relación y un desperdicio de recursos. Además, se centra exclusivamente en el aquí y el ahora y en ignorar el poder psíquico. La cosmovisión puramente pragmática cree en la objetividad de las cosas y viceversa, se ignora el caos y la complejidad (Di Maria y Lo Verso, 1983). El poder de suma variable corresponde a un modo de pensar que ve el poder como cuantitativamente

ilimitado, donde la posibilidad de generar poder es una función de la calidad de las propias relaciones. Esta forma de concebir el poder es propia de la cultura de grupo, en la que, a diferencia de la anterior, no existe un líder absoluto, sino un liderazgo circulante. Desde este punto de vista, nadie es portador de la verdad y la certeza, mientras que el único objetivo a alcanzar es maximizar el bienestar individual y colectivo. El conflicto se considera una oportunidad de crecimiento y debe gestionarse como un momento fisiológico de la dinámica relacional útil para generar nuevos recursos. (Porter, 1975) (Spaltro, 1984).

Además, en este tipo de relación no existen normas, reglas y leyes prescritas que limiten la libertad de acción de cada miembro del grupo. De hecho, falta la visión monista del tiempo, según la cual el pasado, el presente y el futuro se ven como una intersección entre ellos. Spaltro (Spaltro, 1983), representa formalmente la eficiencia de un grupo de trabajo con la siguiente expresión:

$$E = k (P/C)$$

donde E corresponde a la eficiencia del grupo de trabajo, k corresponde a la función de la percepción subjetiva de poder que tiene el sujeto hacia su propio grupo de trabajo, P el producto de la actividad del grupo y C el coste, que en psicología está representado por el "recurso humano". La eficiencia es, por tanto, una función de la sensación de poder que multiplica el producto por los recursos. Para captar las características cualitativas del poder, se puede medir directamente mediante un breve cuestionario que sigue la lógica de los poderosos y los capaces. Por ello, el autor propone un instrumento denominado "Poterómetro", que consta de las tres preguntas siguientes:

- A. ¿Cuánto poder crees que ejerces sobre tu grupo de trabajo?
 - B. ¿Cuánto poder crees que ejerce tu grupo de trabajo sobre ti?
 - C. ¿Cuánto disfrutas de esta situación?
5. Se pide a los actores que respondan a las preguntas utilizando una escala de Likert de 7 puntos. El autor también indica la posibilidad de captar las evoluciones del sentimiento mediante mediciones repetidas. Si las variaciones de las preguntas (A) y (B) siguen la misma direccionalidad, la calidad del poder actuado dentro del grupo de trabajo es una suma variable, por lo tanto creativa y potencialmente generadora de nuevos recursos. Si se observan variaciones entre (A) y (B) con direccionalidad

inversa, es decir, a medida que las puntuaciones obtenidas en (A) aumentan, las puntuaciones obtenidas en (B) disminuyen y viceversa, entonces la calidad del poder será una suma constante, por lo tanto divisoria y resistente al cambio. Si desde el punto de vista teórico la aportación de Spaltro ha proporcionado, sin duda, herramientas y marcos conceptuales para la intervención en contextos organizativos y grupos de trabajo, sería necesario acompañar este modelo teórico con un dispositivo observacional que sea capaz de captar la complejidad del propio fenómeno en su dinámica implícita. En concreto, la referencia a las percepciones subjetivas del sentimiento de poder puede no ser exhaustiva en la descripción de la compleja dinámica que se establece dentro de un grupo de trabajo. Dado que el sentimiento de poder tiene un imponente componente inconsciente, no parece exhaustivo investigar este sentimiento mediante la formulación de preguntas directas. De hecho, los sujetos pueden no ser plenamente conscientes de la dinámica que se desarrolla en el grupo. En este sentido, se ha propuesto una adaptación italiana (Scrima, Formica & Di Maria, 2009) basada en la escala de "consideración" del Leadership Opinion Questionnaire (LOQ) (Fleishman, 1973) como instrumento para la identificación de las dinámicas de poder actuadas en la organización. La LOQ de Fleishman parecía adaptarse bien al modelo teórico propuesto por Spaltro: el análisis cualitativo del poder explica, de hecho, de forma exhaustiva la complejidad del fenómeno estudiado.

6. Influye en el ritmo del desarrollo intelectual (Backman, 1973). Para que exista un grupo, debe haber una influencia mutua entre sus participantes, es decir, los individuos interactúan entre sí y el grupo como tal afecta, a su vez, al comportamiento de cada individuo. Cada individuo se beneficiará de aprender mejor los conceptos gracias a la influencia que obtendrá de la cohesión con los demás participantes.

7. La neurociencia cognitiva se encuentra en un estado de ferviente expansión, con numerosas líneas de investigación que se cruzan, se integran y se alimentan de los hallazgos empíricos de las demás. Este es el caso del renovado interés por el desarrollo cognitivo en la adolescencia, en particular el desarrollo de las funciones ejecutivas. Los resultados de la línea de investigación sobre el desarrollo del cerebro en la adolescencia han demostrado de forma inequívoca que durante este periodo de la vida el cerebro experimenta una fuerte remodelación estructural, especialmente en la corteza prefrontal. Los nuevos conocimientos sobre el desarrollo del cerebro durante

la adolescencia han tenido un amplio eco, no sólo en el ámbito científico sino también en el jurídico, especialmente en la sociedad estadounidense. De hecho, han sido citados en el proceso de apelación ante el Tribunal Supremo de Estados Unidos.

Sin embargo, dentro de la neurociencia y la psicología cognitivas, estos hallazgos han reavivado el interés por el estudio de la adolescencia.

Sin embargo, el presente estudio se centra en los correlatos cognitivos y conductuales de los cambios cerebrales durante la adolescencia, especialmente en el desarrollo de las funciones ejecutivas y la toma de decisiones, que siguen estando influenciadas por varios factores del desarrollo intelectual. Esto tendrá que ser utilizado en beneficio del grupo y de los sujetos individuales.

8. Influye en la maduración afectiva del individuo (Lewin, 1946). Un aspecto de la madurez es la capacidad de relacionarse socialmente, es decir, haber madurado la capacidad de colaborar con los demás, no situarse por encima y delante de los demás, pero tampoco por debajo.

Siempre parte de la autoestima, de la superación del sentimiento de inferioridad, típico de la infancia y la adolescencia, que implica un reconocimiento objetivo y sereno de las características fundamentales del propio potencial, por tanto de los propios límites y posibilidades, con el deseo de ponerlos a disposición de las personas con las que se está en contacto. Siempre hay necesidad de los demás y al mismo tiempo los demás nos necesitan. Podemos decir, parafraseando una frase de Erikson, que "el hombre maduro necesita ser necesitado". La madurez, sin embargo, implica estar dispuesto a dar y olvidar que también se puede recibir.

La madurez afectiva es parte integrante de la madurez como persona, y está positivamente influenciada, según Lewin (Lewin, 1946), por la interacción en grupo en una situación educativa. Los estudiosos han investigado las constantes de la madurez psicoafectiva, llegando a hablar de una personalidad sana e identificando los siguientes rasgos:

- El tipo de posición que la persona tiene hacia sí misma: conciencia de su propio potencial a realizar y de sus propios límites a aceptar. Esto implica tener un sentido de identidad, aceptarlo y proyectarlo en la concreción de la vida;

- Crecimiento, desarrollo y autorrealización: la medida en que el individuo utiliza sus capacidades y tiene una actitud positiva hacia el futuro y su inversión en la vida;
- Integración: a) con uno mismo al tener una concepción unitaria de la vida, con una interacción armoniosa de las distintas dimensiones de la persona (física, psicoafectiva, relacional y espiritual), y b) con los demás, al tener una clara comprensión de la dimensión interdependiente e intersubjetiva de la vida humana;
- Autonomía: la capacidad del individuo, teniendo confianza en sí mismo, de decidir con relativa facilidad y rapidez lo que más le conviene, según una jerarquía de valores;
- Percepción de la realidad: tener una relativa libertad de distinción de necesidades y capacidad de empatía;
- El dominio del entorno, que incluye la capacidad de amar, trabajar y jugar; la adecuación en las relaciones interpersonales, el afrontamiento de las demandas de las situaciones, con una adaptación y readaptación activa a las mismas y la eficacia en la resolución de problemas.

La madurez afectiva completa el equilibrio psíquico, ya que es apertura y expansión del ser.

Queriendo resumir aún más, la madurez afectiva implica:

- afecto, simpatía, estima, alegría, amor;
- la aceptación dinámica de uno mismo y de los demás en la diversidad y con los límites de cada uno, respetando las aspiraciones de todos;
- seguridad interior ante las diversas situaciones de la vida;
- posibilidad efectiva de entrega.

La consecución de este objetivo implica la realización de una evolución normal de la capacidad de relación con los demás.

El complejo de elementos en interacción dentro del grupo define el "sistema de grupo". Su complejidad viene dada por el número y los tipos de elementos (cuando los elementos son personas), y por las relaciones entre los elementos. Estos varían en función de las características de las personas, del entorno en el que opera el grupo y de los fines, es decir, de los objetivos del grupo. Esto, entendido como un sistema social es:

- Abierto: influenciado y condicionado por el entorno;
- Dinámica: en continua evolución debido a las interacciones entre los elementos del grupo con el mundo exterior;
- Probabilístico: procede de forma heurística, con resultados posibles o probables, pero no seguros.

Los estudios sobre los grupos, según un criterio sistémico, derivan también del intercambio de múltiples disciplinas; en particular, de la teoría de la información, la cibernética, la teoría de la comunicación, la antropología cultural y la proxémica. Esta última es especialmente relevante para este trabajo, ya que estudia las relaciones interpersonales y las distancias que se establecen entre los individuos, entre ellos y los objetos que utilizan, y los espacios en los que actúan.

También está relacionado con las dinámicas interaccionales (cultura, origen, género, rol, estatus, ...) y con las dinámicas psicosociales (por tanto: asientos en el aula, en la mesa, en público). Pero la ocupación del espacio del aula (libre, guiada o impuesta) y la disposición de los pupitres se remonta a estudios que identifican cuatro categorías de distancias posibles entre los individuos. Estas son: íntima, personal, social y pública.

Íntima: es una no-distancia donde hay contacto físico. El papel del cuerpo es decisivo y, por tanto, el de los miembros, el calor, el olor, la mirada, el tono de voz. Personal: es la distancia entre los apretones de manos. Se utiliza para asuntos personales y profesionales; está determinado por el estatus, la posición, el papel, la mirada, el tono de voz adecuado. Social: se entiende como la distancia de máximo 5 metros donde se formaliza el contacto; está determinado por el rol, la posición, el estatus, la asimetría, el contacto visual, la voz inflexible. Público: es la distancia de más de 5 metros; se utiliza en situaciones de conferencia, tribuna, mitin, donde suelen intervenir los medios de comunicación.

En la enseñanza, las distancias más utilizadas son la "personal" y la "social". Pero los otros dos (íntimo y público) también pueden utilizarse, aunque raramente.

De hecho, existen varias clasificaciones de grupos dada la heterogeneidad de los criterios adoptados (en función de cómo se crea, de la constitución de los individuos, de los objetivos, de la relación que tiene con la organización o del ámbito de aplicación).

Por lo tanto, existe una amplia gama de criterios para establecer diferentes tipos de grupos. Sin embargo, una tipología de grupos útil para los fines de esta investigación según J. M. Senent, (Senent, 2009), puede ser identificada de acuerdo a lo siguiente:

- ❖ El grupo según su tamaño
- ❖ El grupo según su estructura social
- ❖ Los grupos según su madurez y la relación establecida entre sus miembros

El grupo según su tamaño: una subdivisión muy utilizada en el ámbito educativo, es la que tiene en cuenta el número de miembros de los diferentes tipos de grupos. Así, definimos un **grupo grande** cuando tiene un número de miembros superior a 25-30 personas. Es un grupo inoperante, básicamente receptivo con subgrupos internos. Las relaciones entre los miembros son muy diferentes, y en realidad deberíamos hablar de las relaciones dentro de los subgrupos que se han formado.

En el otro extremo del espectro está el **grupo pequeño** de 3 a 10 personas. Efectivamente, es un grupo funcional y muy operativo. Las relaciones dentro del grupo son intensas y se estratifican cada vez más, generando la necesidad de establecer nuevos contactos fuera del grupo.

En medio de ambos se encuentra el **grupo mediano**, que carece de la operatividad del grupo pequeño y muestra un abanico de relaciones mucho más amplio, por lo que la integración social de sus miembros suele ser más fácil.

El grupo en función de su estructura social: esta clasificación, continúa J. M. Senent (Senent, 2009) es muy interesante para la dinámica de grupos. Se ocupa de la dinámica interna de la misma y de las estructuras sociales que producen las relaciones interpersonales de sus miembros. Siguiendo con lo mismo, podemos hablar de **grupos autocráticos, paternalistas, permisivos o participativos**.

Grupo autocrático: es el grupo en el que un miembro (elegido por el grupo, o designado por sus miembros por alguna autoridad externa) actúa como líder y toma las decisiones en nombre del grupo. Este tipo de grupo siempre está dirigido por un individuo o una coalición de poder (una camarilla) que toma decisiones sin consultar a los demás.

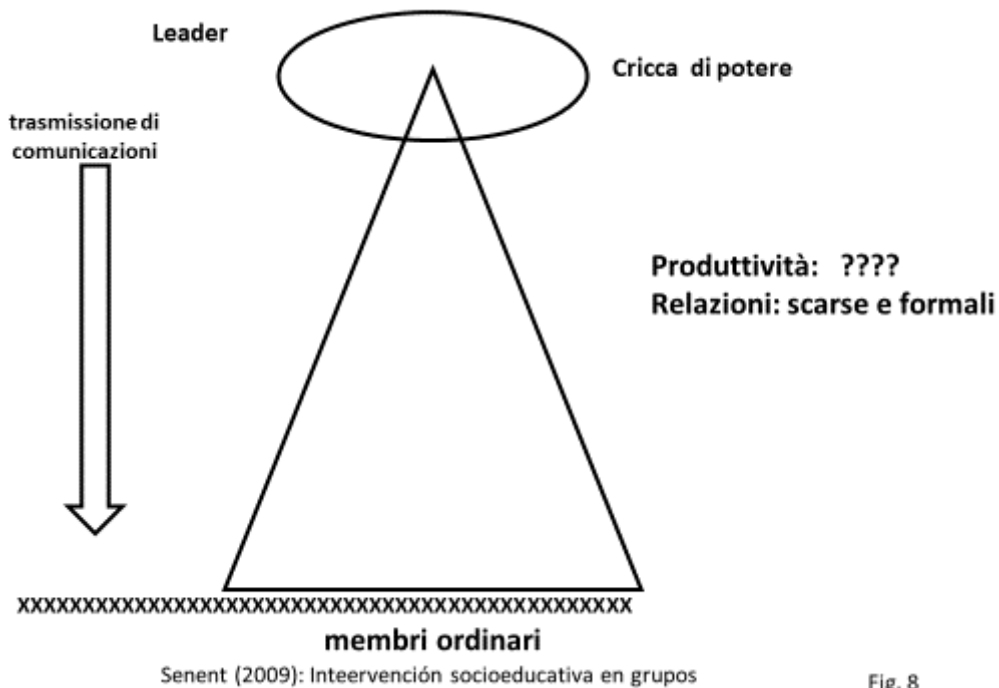


Fig. 8

En general, los miembros expertos pueden ser controlados por los mecanismos parlamentarios manteniendo la formalidad de las reglas de debate.

Pero dentro de estos grupos hay mucha diferencia entre las posiciones de los participantes. De hecho, la comunicación suele ser unidireccional: de los líderes a los miembros del grupo. Esto está sujeto a un alto grado de control. Los miembros ordinarios suelen tener sólo dos opciones: la sumisión o la rebelión contra las decisiones de la camarilla gobernante. Si se producen protestas, el grupo entra en una fase de crisis de la que surgirá una nueva estructura social o se reforzará la anterior.

Dentro del grupo autocrático, continúa Senent, es muy común la irritabilidad excesiva, la hostilidad y la agresión dirigida a los compañeros o al líder.

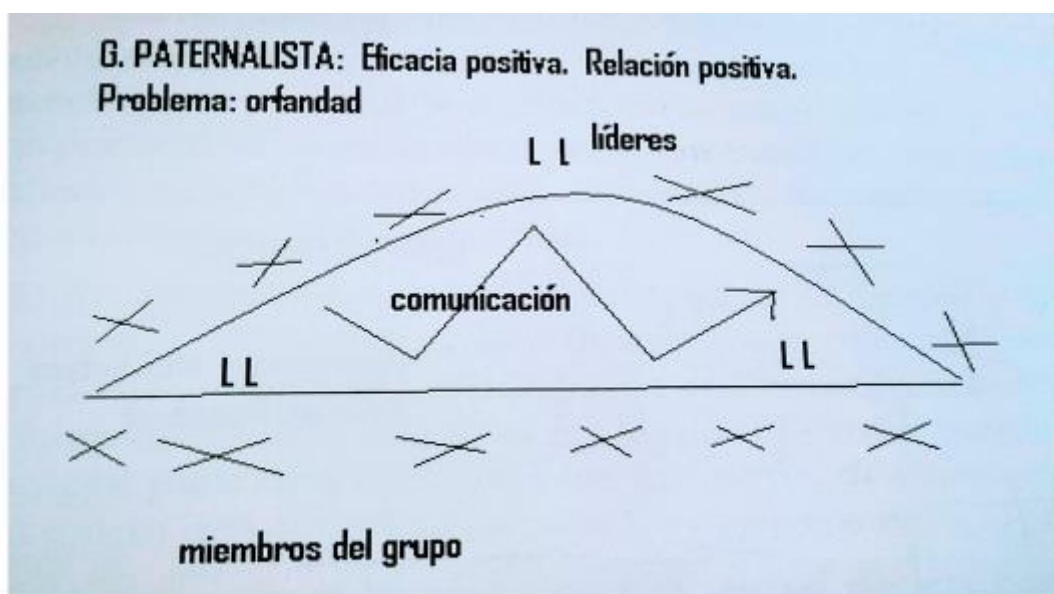
Si el líder es una persona eficaz, los dos parámetros indicados anteriormente (productividad y relacionalidad) permitirán que el grupo sea eficiente.

Podemos analizar tres tipos de líderes para entender mejor el grupo autocrático. El tipo **autocrático estricto**, es una persona que está convencida tanto de su autoridad como de sus razones. No delega en nadie. Se comporta como un hombre totalmente desprovisto de afecto y generosidad.

El tipo **autocrático benevolente** se siente responsable de sus colaboradores, trabaja por su bien. Al mismo tiempo, espera que los miembros del grupo le expresen su gratitud.

Por último, el tipo **autocrático incompetente** es esencialmente infantil. No tiene aptitudes para mantener un equilibrio afectivo necesario, ni tampoco capacidad intelectual.

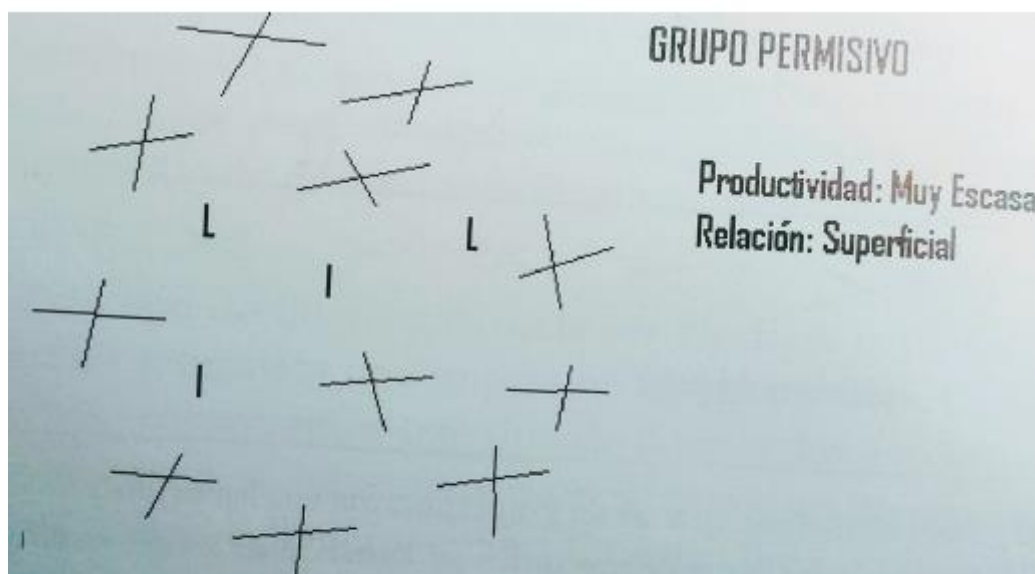
Grupo paternalista: En esta estructura el líder es amable y amigable con las múltiples necesidades del grupo. Siente que tiene que tomar decisiones muy importantes en nombre y por el bien del grupo. Es frecuente encontrar esta figura en las asociaciones socioeducativas, especialmente en las de ocio juvenil.



Senent (2009): Interevención socioeducativa en grupos Fig. 9

El líder paternalista teme a menudo confiar su posición a otros porque nunca está seguro de que otro líder pueda dirigir su grupo con su dedicación, eficacia y protección. También cuenta con el respeto y la confianza de los miembros del grupo.

Grupo permisivo: se caracteriza porque los intereses personales de los miembros del grupo siempre están por encima de los del grupo. Además, los participantes no están dispuestos a sacrificar sus propios objetivos en favor de los del grupo. El líder, en esta coyuntura, es un sujeto pasivo. No hace ningún esfuerzo por guiar al grupo con respecto a los objetivos propuestos. Sólo puede influir si coincide con los objetivos de los demás.



Senent (2009): Intervención socioeducativa en grupos

Fig. 10

Cualquier norma se considera vejatoria y opresiva para los individuos, lo que significa que este tipo de grupos inicia muchos proyectos y no suele terminar casi ninguno. Por lo tanto, la productividad de los grupos permisivos es bastante baja y su duración es corta. La relación es más bien superficial, aunque como el lema es que "nadie se mete con nadie", las relaciones suelen ser positivas.

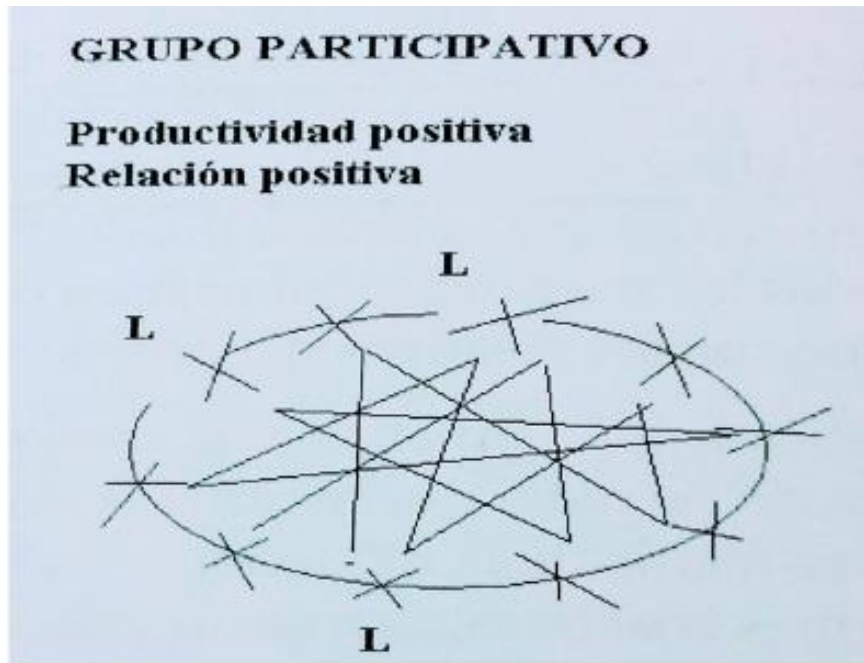
Grupo participativo: se forma para un grupo de personas que trabajan juntas para resolver un problema común. Para J. M. Senent (Senent, 2009) todos los miembros del grupo trabajan en equipo para lograr una alta cohesión del grupo. Todos participan: se da la máxima importancia al crecimiento y desarrollo de los miembros del grupo. Nadie es el líder: el liderazgo está distribuido.

El grupo trabaja siguiendo el principio del consenso y busca tener un alto grado de relaciones interpersonales agradables como base sólida para resolver todos los problemas. Según la idea de Senent, la base que regula a los grupos es que sus miembros, mediante el desarrollo de sus cualidades, deben asumir todas las funciones que realizan los líderes, y prescindir de los individuos designados como tales.

Hay tres requisitos fundamentales para la creación de un grupo participativo:

1. los miembros de este grupo confían en resolver problemas comunes trabajando juntos;
2. las acciones del grupo se basan en el consenso general;

3. la productividad del grupo puede incrementarse a través de los esfuerzos del total de sus miembros o de cada uno de ellos, para mejorar sus habilidades en las relaciones humanas, para fomentar una mejor interacción del grupo y también a través de la evaluación continua del progreso hacia los objetivos fijados.



Senent (2009): Intervención socioeducativa en grupos Fig. 11

Una clasificación útil es la relacionada con la finalidad y el uso del grupo. La clasificación propuesta es una elaboración de Novaga y Borsatti (Novaga y Borsatti, 1978). Aquí hay otros tipos de grupos.

Grupos de discusión: los participantes tienen exactamente el mismo propósito, pero a menudo sus motivaciones y opiniones pueden ser diferentes y a veces pueden ser conflictivas. Por lo tanto, aunque partan de puntos de vista y creencias diferentes, los participantes discuten sobre el mismo tema, tomando posiciones.

Grupos de actividad: la actividad facilita la maduración social al vivir una experiencia juntos. En consecuencia, se mejora el sentido de pertenencia y la cohesión de un grupo. De este modo, se forma la mentalidad de grupo que compromete a todos los individuos. A este tipo pertenecen los grupos de juego, que facilitan el desarrollo de la sociabilidad y la capacidad de colaboración.

Grupos de trabajo: los grupos de trabajo son todos los grupos con un propósito. En particular, se dirigen a la consecución de un objetivo productivo, compartido y hacia el que tiende todo el grupo. El sentido de pertenencia y el espíritu de equipo están muy desarrollados.

Grupos de estudio y aprendizaje: utilizando las habilidades y recursos de todos en beneficio de los miembros individuales del grupo, tienen como objetivo avanzar en el aprendizaje.

Grupos de orientación: los participantes toman conciencia de sus propias capacidades y el grupo tiene la finalidad de orientar las elecciones de los miembros, que obtienen información para su clarificación personal y, en consecuencia, para tomar decisiones.

Grupos de asesoramiento: su objetivo es facilitar y asesorar en la solución de problemas individuales y grupales. También se basan en la aclaración de los problemas personales, dando toda la información y dejando al individuo la libertad de tomar sus propias decisiones.

Grupos terapéuticos: su objetivo es restablecer el equilibrio psicológico del miembro del grupo, mediante una modificación de la estructura de la personalidad. Este tipo de grupos puede centrarse en el propio sujeto (psicoterapia) mediante proyecciones catárticas (dramatización), en las relaciones de los miembros (terapia relacional o sistémica) o en la elaboración consciente del conocimiento del individuo (terapia cognitiva). Los grupos de eliminación también son terapéuticos, su objetivo es eliminar ciertos contenidos de la memoria reforzando el superego y el mecanismo de censura.

Todos, excepto este último, pueden ser grupos escolares. Muchos son grupos organizados en la escuela. Pueden ser formales o informales. Los primeros se refieren a fines específicos en relación con el objetivo general de la organización. Pueden ser permanentes, según su duración, asociadas a funciones continuas, o temporales. En la escuela los grupos formales permanentes son: los órganos colegiados; los grupos de proyecto (son grupos iguales donde la responsabilidad de los miembros es operativa; los departamentos por áreas de conocimiento; el personal de dirección, donde personal significa un grupo jerárquico y la responsabilidad de los sujetos es organizativa; el equipo de coordinación por función-objetivo: se trata de un grupo cuyos participantes tienen diferentes funciones y la responsabilidad de los miembros es relativa a los resultados

obtenidos por cada uno; el comité de evaluación del profesorado; las unidades de servicio; los centros de recursos; la asamblea y el consejo de alumnos; las asociaciones de padres. Los grupos temporales formales son comités, grupos de estudio, grupos de proyectos. Tienen la particularidad de que los alumnos y los padres también pueden participar en ellas. Los objetivos y la duración de la vida de este grupo son definidos por los órganos colegiados.

En la escuela, los grupos informales surgen de una combinación de necesidades individuales y factores formales. Las personas tienen necesidades que no se limitan a la simple necesidad de hacer su trabajo. Hay otro tipo de prioridades que pueden estar relacionadas con la autoafirmación, con la socialización con los demás, con la persecución de los sueños... satisfacer estas necesidades es necesario para sentirse bien con uno mismo y se hace formando una serie de relaciones con otros componentes de la institución (horizontal, vertical, grupo mixto).

En la escuela, estos últimos resultan ser agregaciones espontáneas de personas pertenecientes al sistema escolar (profesores, alumnos, administrativos, técnicos, auxiliares) destinadas a satisfacer necesidades personales y relacionales; a veces, las actividades de los grupos informales se practican en la escuela, pero generalmente tienen lugar en entornos no escolares. Tanto para los profesores como para los alumnos, las relaciones y los grupos informales son cruciales para la influencia mutua que puede existir en los entornos formales. El fracaso de un grupo suele deberse a la falta de consideración de los elementos informales de las interacciones sociales.

Desde su formación, la clase tiene una historia única y singular, es un sistema abierto con características propias que no se pueden remontar a las de sus miembros tomados aisladamente: tiene reglas implícitas válidas sólo dentro de sí misma y crece alimentándose de las interacciones y relaciones entre sus miembros (cada uno influye y es influido por el comportamiento, verbal y de otro tipo, de los demás). La calidad del contexto del aula, por tanto, está condicionada por las características individuales de los alumnos y los profesores, por sus percepciones y por los elementos distintivos del centro (política y espacios escolares). A este respecto, el trabajo de Creemers y Reezigt (Creemers y Reezigt, 1999) nos permite destacar algunos elementos clave. Los dos estudiosos han identificado cuatro factores que parecen tener una influencia directa en los resultados del aprendizaje y en los comportamientos en la escuela: 1) las expectativas

sobre el rendimiento de los alumnos (tanto las de los profesores como las de los alumnos); 2) el entorno ordenado del aula; 3) las buenas relaciones en el aula a nivel horizontal (grupo de compañeros) y vertical (alumno-profesor); 4) el entorno físico del aula.

Atento a la dinámica relacional entre los alumnos, el profesor es un buen observador de los fenómenos del grupo cuando es consciente de plantear según un determinado punto de vista (observar la realidad en su opinión). Además, puede considerarse como tal cuando está en posesión de nociones y conocimientos que le permiten reconocer los hechos y registrarlos. Evidentemente, el profesor tendrá que dar todas las indicaciones para formar y dar al alumno la idea de lo observado; pero también tendrá que saber que, en algunos contextos, primero tendrá que formar la idea y luego observar si coincide con el concepto expresado aguas arriba. Para la observación de las dinámicas sociales, de hecho, entre la observación y la conceptualización hay un intercambio recíproco implícito, un desarrollo continuo en intención (profundidad) y extensión (amplitud).

La dinámica de grupo requiere que entendamos lo que ocurre desde un determinado punto de vista. Para entender lo que ocurre, desde el punto de vista del profesor, es necesario seleccionar entre todos los datos visibles los significativos que caracterizan la dinámica del grupo. En los fenómenos de grupo puede surgir un problema con el observador perturbador.

Puede ser el profesor, que siempre es un elemento externo al grupo de clase. De hecho, al intervenir en un grupo altera la dinámica interna del mismo; en cambio, debe tratar de ser lo más neutral y aséptico posible para no influir en el contexto y variar la dinámica.

Algunos de los fenómenos que pueden producirse ante el profesor que actúa como observador pueden ser, por ejemplo, aquellos en los que los alumnos anulan sus reacciones espontáneas habituales, o en los que la atención se desplaza del alumno al profesor, o en los que se desarrolla preocupación, ansiedad o incluso animosidad hacia el profesor, o en los que el grupo se reúne a favor o en contra del profesor que es el observador.

Estos problemas pueden reducirse con una progresiva familiarización con el entorno y utilizando diferentes técnicas como:

- Observación participante (el profesor participa activamente en el trabajo del grupo);
- Observación invisible (el profesor observa de forma discreta y aislada);

- Observación diferida (las primeras observaciones no son válidas, sólo las posteriores a un periodo de asentamiento);
- Observación objetiva (el profesor observa comportamientos sintomáticos o característicos predefinidos, también mediante cuadrículas).

Para reducir estos problemas, el profesor, que es ante todo un elemento externo al grupo de clase y, por tanto, un observador de la dinámica relacional, puede utilizar algunas reglas para controlar las actividades del grupo de adolescentes, como por ejemplo:

- No te dejes llevar o cautivar por el significado inmediato del contenido. Si te metes en una discusión, pierdes de vista el significado de las expresiones y los gestos. Si se solicita la actuación del profesor, éste no debe dar opiniones personales ni tomar posición; debe actuar, en cambio, en función del significado de esta petición en la dinámica del grupo (se le pide como árbitro o como aliado... o se le pone a prueba).
- No implicarse personalmente para no ser absorbido por la vida social y afectiva del grupo. Los obstáculos insalvables para comprender la dinámica del grupo pueden ser tomar partido en un conflicto o implicarse empáticamente por un miembro del grupo, o estar estresado por el comportamiento del grupo.
- No expliques lo que está pasando, no intentes sentirte parte del grupo. En el observador, los deseos y los miedos distorsionan su impresión y muestran sólo lo que él ha traído (es decir, su propio reflejo). El descentramiento es la mejor manera de que el profesor comprenda el fenómeno y se mantenga personalmente objetivo, sin dejarse atrapar por su contenido y sin creerse parte de él.
- Estar atento y presente a lo que ocurre en el grupo, sin descuidos y sin despreocuparse. Será de gran ayuda captar los silencios, las exclamaciones, la postura, las actitudes de los miembros del grupo....
- Mostrar empatía: es decir, sin dejarse llevar por la vida personal, habrá que ser comprensivo y simpático con los alumnos; además, habrá que aceptar la forma de sentir y lo que viven los demás, manteniendo siempre una capacidad intelectual de formulación abstracta. En ningún caso se puede emitir un juicio emocional sesgado.

1.4 – Técnicas de grupo

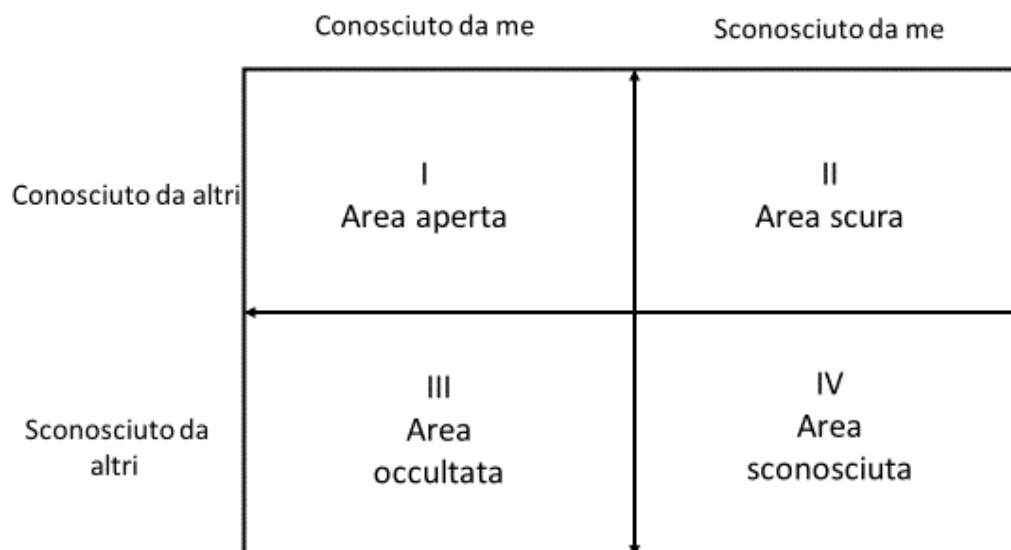
Como se ha mencionado anteriormente (p. 15 de esta investigación), con la ayuda de las técnicas de grupo, se destacan las herramientas para trabajar en las diferentes fases y para los diferentes objetivos de los grupos.

Por lo tanto, se pueden examinar las técnicas relacionales y las técnicas operativas, cada una de las cuales trabaja en dichos objetivos.

La combinación con las diferentes fases del grupo dará lugar, según Senent, a diferentes técnicas relacionales para trabajar determinados aspectos del grupo, especialmente el conocimiento interpersonal, la presentación y la confianza en el grupo.

Cada una de ellas está relacionada con la fase u orientación inicial de la vida de los grupos, centrándose en trabajar aspectos de la zona oculta de la **Ventana de Johari** (Luft e Ingman, 1955) o la ya mencionada del "**Yo íntimo**" de Lewin (Senent, 2009).

La Ventana de Johari consiste en un diagrama de cuatro cuadrantes en el que destacamos cuando una persona expresa algo a los demás y pone en marcha cuatro tipos de contenidos en la comunicación.



Senent (2009): Intervención socioeducativa en grupos

Fig. 12

En el Área I, la comunicación es fácil, abierta, permisiva y libre. Los miembros del grupo son de confianza.

El área II contiene información que otros tienen, pero que el sujeto no conoce. Aquí se desarrollan los sentimientos de incertidumbre.

El área III representa lo que el sujeto sabe que los demás no saben. Se trata de información o sentimientos personales que otros no conocen.

El área IV se refiere a lo que cada uno sabe sobre sí mismo o sobre el contenido de la comunicación.

Todos estos procesos se ayudan a desarrollar mediante técnicas de dinámica de grupo y ejercicios realizados en el momento adecuado.

En cuanto a **las técnicas relacionales y operativas** para trabajar se pueden identificar aspectos correspondientes a la fase de definición del estilo de grupo:

- Las técnicas para mejorar la organización del grupo
- Técnicas de colaboración
- Técnicas de toma de decisiones
- Técnicas de comunicación verbal y no verbal

Senent J. M. continúa diciendo que existen **técnicas relacionales para tratar los aspectos de la fase de conflicto del grupo**. Estos son:

- Técnicas de análisis de roles
- Técnicas de discusión/debate
- Técnicas de análisis de la comunicación interpersonal

También destaca **las técnicas operativas para mejorar aspectos del grupo en la fase de eficacia**, como:

- Paneles y técnicas para acelerar la transmisión de información
- Técnicas de creatividad
- Técnicas de debate guiado
- Organización y desarrollo de las reuniones

Analizar los diferentes aspectos del grupo al mismo tiempo es muy útil. Normalmente se utiliza una fase de la vida del grupo cuando es necesario examinar simultáneamente las características de los grupos que se relacionan entre sí, o que se han asociado para asegurar una determinada eficacia. Todo ello constituye una **técnica polivalente para analizar los diferentes aspectos del grupo**.

Se diferencia de la **técnica de evaluación y valoración de las experiencias de grupo**.

En este caso, se trata de ejercicios apropiados para el final de una experiencia de grupo o

simplemente de una determinada actividad. Esta técnica tiene en cuenta las experiencias y opiniones de los participantes del grupo respecto a la actividad desarrollada (Senent, 2009).

En el momento en que sea necesario adoptar una técnica, habrá que considerar varios factores, entre los más importantes que se pueden mencionar están:

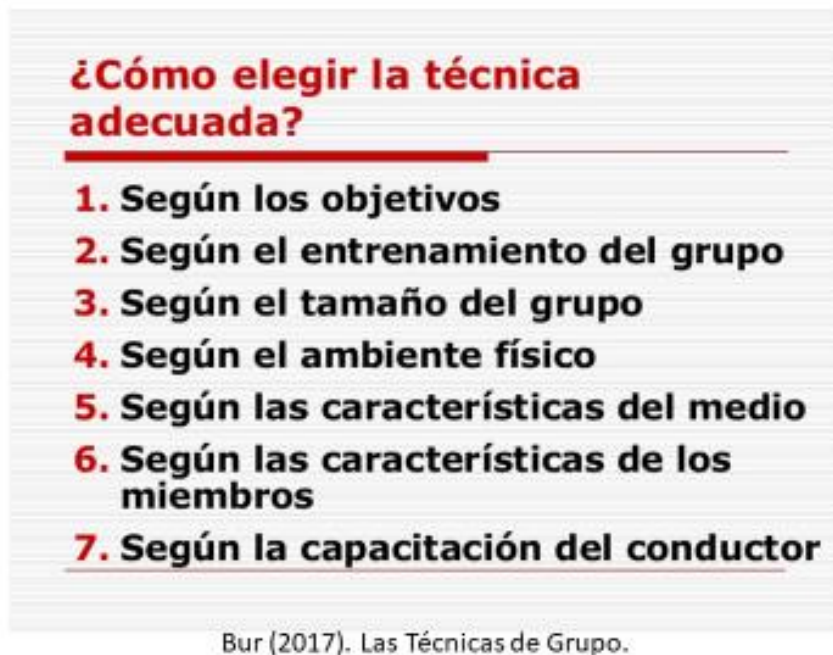


Fig. 13

- Los objetivos que persigue el grupo: se supone que se han fijado objetivos y que a cada miembro del grupo se le han asignado tareas específicas para perseguir esos objetivos.
- Según la madurez y formación del grupo: es importante que el coordinador conozca el grado de cohesión del grupo, ya que si el grupo tiene poco rodaje el hecho de aplicar técnicas de entrada que tienen un riesgo personal puede bloquear a los miembros. Sería más adecuado empezar con una menor participación de los miembros para ir creciendo progresivamente.
- Según el tamaño del grupo: cuando es un grupo pequeño el grado de conocimiento personal de los miembros del grupo es mayor y es más fácil crear un clima de confianza. Por el contrario, cuando se trata de un grupo muy numeroso, la creación de un clima confidencial es muy poco frecuente, ya que el grado de intimidad que

surge entre los miembros del grupo no es elevado (aumenta si se crean subgrupos). Por lo tanto, el tamaño del grupo es un elemento fundamental a la hora de aplicar las técnicas de grupo.

- Segundo, el entorno físico: el entorno físico es fundamental para el desarrollo de las técnicas. De hecho, es necesario tener en cuenta tanto el tiempo, que es suficiente para poder hablar de dicha técnica, como el lugar.
- Según las características del clima del grupo: este punto se refiere a todas aquellas circunstancias en las que de forma generalizada se configura lo que se denomina clima psicológico o contexto del grupo.
- Según las características de los miembros del grupo: para administrar la técnica adecuada, es necesario tener en cuenta diversos factores de los participantes en el grupo, como la edad, los intereses, las expectativas, las experiencias, las predisposiciones... pero sobre todo hay que tener en cuenta qué grupo se está evaluando (grupos grandes, pequeños o multidimensionales).
- Dependiendo de la etapa en la que se encuentre el grupo: esto implicará la posibilidad de utilizar o no ejercicios complejos, o que requieran un nivel de abstracción decisivo, o que requieran ciertos parámetros relacionados con la comunicación o la confianza del grupo...
- Según la competencia y la experiencia del animador: para poder aplicar una técnica de grupo, el animador debe conocerla bien; evidentemente, se recomienda a los que son nuevos en el grupo que empiecen con algo sencillo y luego aumenten gradualmente la dificultad.

De estos supuestos de Cirigliano y Villaverde, (Senent, 2009) se puede extraer un conjunto de reglas para aplicar una técnica correcta:

1. Quienes utilizan las técnicas deben tener una idea de los fundamentos teóricos de la dinámica de grupos.
2. Antes de utilizar estas técnicas hay que conocer la estructura, la dinámica, las posibilidades y los riesgos.
3. Hasta que se adquiera cierta experiencia, es conveniente seguir los pasos indicados por la técnica.
4. La técnica debe aplicarse con un objetivo claro y bien definido.
5. Las técnicas de grupo requieren un clima claro y bien democrático.

6. La técnica elegida debe dar a todos los miembros del grupo la oportunidad de participar.
7. Los miembros del grupo deben ser conscientes de que el grupo existe y es un organismo por derecho propio, y que trabajan para/en el grupo.
8. Todas las técnicas se basan en la lealtad, la participación voluntaria y las buenas intenciones.

Además de los aspectos anteriores, es evidente destacar que cualquier proceso de dinamización grupal en el que se utilicen ejercicios o técnicas grupales, requiere fundamentalmente de **continuidad**. De hecho, las técnicas de grupo utilizadas de forma aislada pueden ser interesantes, pero los miembros del grupo que las utilicen habitualmente tendrán resultados muy diferentes a los de los que las utilicen ocasionalmente.

Por ello, la eficacia de la intervención grupal depende del uso de las técnicas de grupo como herramienta semántica para revisar el trabajo y las relaciones. Sólo así se consigue la eficacia en el cambio de hábitos, actitudes y comportamientos por parte de los miembros del grupo (Senent, 2009).

1.5 – Formación de grupos a través de la teoría de la educación y los procesos formativos

Tanto el término formación como el de educación forman parte del lenguaje común. Pero en su uso ordinario se refieren a una realidad cultural más o menos simple, compartida, definida, vivida conscientemente y elaborada críticamente. La formación/educación, es decir, antes de ser objeto de estudio de la pedagogía, es un objeto cultural: un conjunto de ideas y significados, de esquemas conceptuales y modelos de comportamiento, de reglas y conexiones lógicas, de opiniones y normas, de soluciones a problemas que forman parte de nuestra experiencia habitual, de nuestra experiencia existencial. El componente principal de toda acción educativa es el sujeto, el individuo que se educa, o como en el estudio que nos ocupa, el grupo. La persona educadora se define como cualquier sujeto que tiene una capacidad, una tendencia natural a aprender y que tiene la necesidad de integrarse en el entorno en el que se desenvuelve, pero que necesita ser

dirigido y apoyado de forma adecuada. Obviamente, si el sujeto en cuestión es el grupo, es necesario, para un crecimiento sano, el apoyo mutuo de los individuos dentro del grupo. Por lo tanto, el grupo no debe ser considerado como un receptor pasivo de una intervención, de una actividad de formación. Y es que la formación, tanto en su desarrollo como en sus resultados, está condicionada por la respuesta y la reacción del grupo. Cualquier aprendizaje impartido, si se quiere que sea eficaz, duradero y significativo para la forma de ser, pensar y actuar del grupo, no puede prescindir de la voluntad de los miembros/educandos de aprender y adquirir nuevas convicciones.

El sujeto examinado debe ser considerado como una presencia activa también por otra razón, que se refiere al hecho de que es percibido y pensado como el centro, el protagonista, por así decirlo, el fin en sí mismo de la relación educativa.

En efecto, la educación se concibe como una praxis intencional destinada, esencialmente, a superar las fases iniciales e instar al grupo a crecer para convertirse en un todo cohesionado. En el grupo de trabajo, de hecho, se desarrolla el "sentimiento de pertenencia" que "se correlaciona con las dinámicas individuales más profundas (también inconscientes) y contribuye a determinar la identidad personal de los alumnos (identidad que se expresa, como es sabido, también a través de la formación del sentimiento de rol o "pertenencia" a un grupo específico" (La Marca, 2005).

En definitiva, en la dinámica de la intervención educativa, el sujeto no puede reducirse a una herramienta: de lo contrario, se perderá la connotación educativa de esa intervención y se convertirá en otra cosa. Es decir, el sujeto se ve privado de su ser.

El grupo se concibe como un sujeto libre. Se recuperan términos como autonomía, madurez, autodisciplina, capacidad de autorregulación, responsabilidad y fiabilidad.

El riesgo o el carácter problemático de la educación no debe atribuirse exclusivamente a las dificultades, los obstáculos, las crisis, las interferencias y los contrastes que son inevitables, sino que también está relacionado con las peculiaridades del grupo. Esta complicación no debe interpretarse como un fallo de contraste. También es una expresión de crecimiento que el grupo desarrolla para su propia formación.

Las respuestas del grupo a las experiencias y prácticas educativas no se desarrollan siguiendo reglas predefinidas y, por tanto, no son predecibles. En cambio, son el resultado de la manifestación individual y personal de los miembros que la integran y de las relaciones que se establecen con el entorno.

Siguiendo los estímulos y mensajes que transmite el entorno, cada grupo reorganiza su propia experiencia. En este caso, cada individuo del grupo, por tanto cada alumno, aprende y se forma. Sin embargo, la reorganización es siempre una producción autónoma, ya que los distintos sujetos ponen en práctica vías y soluciones educativas diferentes y consiguen resultados educativos distintos.

La experiencia de la educación no da por sentado el resultado obtenido. Es subjetivo para cada miembro del grupo de clase, ya que cada uno de ellos está implicado en un sistema muy complejo de experiencias, dinámicas, relaciones, presencias, adquisiciones, adaptaciones, comparaciones y elecciones que la realización de los procesos educativos no siempre se ajustará a las expectativas: no existe una ley matemática que transfiera del educador al alumno todo lo que éste necesita.

Lo característico de la educación es la plena implicación existencial de los sujetos, en el sentido de que lo que determina es la asunción de comportamientos, actitudes que no sólo se refieren a conocimientos y habilidades, sino que invierten todo el modo de vida; para ser tal, por tanto, la educación debe modificar todo el "séquito" de los miembros del grupo. El proceso de educación no es reducible a un fenómeno o acontecimiento particular: más bien la educación es un fenómeno, un acontecimiento, una experiencia que está vinculada, soldada con otros fenómenos o acontecimientos.

Está claro que los procesos educativos, tanto si se consideran desde el lado del grupo/educando, como desde el lado del profesor/educador, no son un dato, sino un producto, una construcción, es decir, una forma de organizar intervenciones, situaciones, actividades, presencias, relaciones, problemas y soluciones, que habrá que recorrer dotando de sentido y contenido legítimo.

El proceso educativo puede manifestarse de forma inmediata como crecimiento, maduración, desarrollo, anticipación, concienciación, adquisición de conocimientos, destrezas, habilidades, pero siempre implica relaciones, comparaciones, elecciones, objetivos, responsabilidad, compromiso, posibilidades, relaciones sociales, convergencia y conflicto, resultados, un sentido positivo de la existencia y la necesidad de claridad, racionalidad y el impulso de replegarse en el inconsciente y lo irracional. La educación se identifica, se compara, atraviesa estas y otras situaciones; en todo caso, precisamente por la fuerte incidencia existencial e histórica, asume valores contradictorios; la dificultad consiste en establecer una relación dialéctica y abierta entre las contingencias históricas

y la necesidad de lograr una existencia cualitativamente relevante. (Fornaca, 1991). Por lo tanto, la transversalidad de la educación ayuda a comprender que la educación implica de hecho un sistema articulado y variable de presencias, situaciones, actores, instancias y sectores. El objetivo de la educación, al referirse a ciertas condiciones ideales del grupo (que constituye la finalidad de ciertos comportamientos), induce a creer que el logro de esas situaciones depende de esos comportamientos; es decir, induce a no considerar la presencia de todos los demás factores involucrados. El riesgo, sin embargo, es el de creer que para el alumno sólo cuentan los fines y los medios utilizados por el educador. De ahí la necesidad de adoptar una visión global y no perderse en los elementos individuales, sino acceder a una perspectiva sintética, capaz de identificar las relaciones, las convergencias, las interferencias, las divergencias, las posibles sinergias. Una perspectiva que, en el plano operativo, puede permitir la coordinación de conductas y, por tanto, de orientaciones.

Evidentemente, hay que atenerse a las situaciones particulares que se presentan, refiriéndose siempre a ciertos factores que interactúan recíprocamente.

Precisamente por ello, citando a un conocido autor, García Hoz (Hoz, 2005) "En una educación personalizada el alumno es una persona capaz de utilizar todas las capacidades mentales y prácticas que incluyen todas las formas de expresión".

Suele ocurrir en las escuelas que cuando un alumno realiza actividades de tipo práctico la forma de expresión que manifiesta sigue estando condicionada por la petición del profesor de obtener gratificación y feedback positivo, pero perdiendo ese toque creativo y original que lo distingue.

En realidad el acto expresivo tiene importancia como tal, y el aspecto evaluativo del resultado no debe confundir al alumno respecto a la importancia que asume su producto, por lo que no es correcto definir un trabajo "bien hecho" o "mal hecho", ya que el alumno acaba identificándose con él y, en consecuencia, atribuyendo ese juicio de mérito a su persona.

Las reflexiones que acabamos de hacer nos llevan a concluir que en la escuela los alumnos deben ejercitar "libremente" su capacidad expresiva a través de todo tipo de actividad práctica; esto es así porque es bueno ejercitar las formas de expresión más adecuadas a la vida intelectual de cada individuo, y además es necesario que los alumnos experimenten

todo tipo de forma expresiva de la naturaleza humana porque revela una determinada manera de vivir.

Además, dado que todos los niños son generalmente capaces de establecer relaciones espontáneas que determinan la formación de grupos y dan lugar a una cierta organización, aunque sea informal, es conveniente aplicar estrategias educativas que permitan el desarrollo de la cohesión y la participación activa del grupo, teniendo, por ejemplo, un objetivo común. Pero para ello es necesario formar a profesores capaces de saber gestionar el gran grupo y afrontar los problemas que puedan surgir, teniendo en cuenta que en el campo de operaciones no siempre se encuentran situaciones de libro de texto. Por lo tanto, será muy complicado gestionar y orientar el potencial del grupo de clase. Teniendo en cuenta que el sujeto es el elemento principal de la acción educativa y que la finalidad primordial es su aprendizaje, es necesaria una organización atenta a cada persona: por lo tanto, hay que ofrecer oportunidades de expresión a cada alumno para que cada uno tenga su propio espacio para escuchar, confrontar, actuar, crear. De este modo, es posible crear diferentes situaciones de aprendizaje. De hecho, cada alumno puede trabajar en colaboración con otros en un grupo o confiar únicamente en sus propias fuerzas. Todo ello estará seguramente influenciado por la situación que se le proponga. García Hoz (García Hoz, 2005) identifica cuatro situaciones de aprendizaje según la forma de agrupar a los alumnos (también examinada anteriormente, pero ahora de forma más específica con referencia a un grupo de clase). Distingue de hecho el gran grupo (expositivo), el grupo medio (coloquial), el pequeño grupo (trabajo cooperativo), el sujeto aislado (trabajo individual).

Según García Hoz (García Hoz, 2005) existe una relación muy estrecha entre una forma de trabajo y las otras, pero la eficacia de cada forma depende de la programación de las actividades que deben seguir un mismo objetivo educativo para que no sean actividades inconexas, sino que se vinculen para complementarse.

La colaboración con los demás (profesores y compañeros) es posible a través de la comunicación, en la que el alumno es estimulado por diferentes fuentes (auditivas en el caso de la escucha de textos, visuales en el caso del visionado de una cinta de vídeo, orales en el caso de la explicación del profesor, etc.) pero en su mayoría tiene un papel simplemente receptivo. Este tipo de comunicación puede establecerse en un grupo numeroso de alumnos.

Todo ello lleva a esta investigación doctoral a un punto de inflexión, a una visión más amplia del concepto analizado. Se trata de aprovechar estas nuevas fuentes (también haciendo cambios) para estimular el aprendizaje significativo y ver cómo puede evolucionar un individuo, pero sobre todo un grupo de clase, estudiando los cambios que se han producido en la dinámica del grupo tras la aplicación de metodologías didácticas experimentales. Por último, se trata de comparar el punto de partida con los resultados obtenidos y extraer las conclusiones finales.

Volviendo al pensamiento de García Hoz, cuando la comunicación se vuelve recíproca, es decir, cuando la persona que expone genera una confrontación dialógica, se produce una conversación; en este caso cada uno es fuente de estímulo para el otro y la comunicación sólo puede darse verbalmente.

Con el pequeño grupo, sin embargo, es posible crear otra situación de aprendizaje: la del trabajo colectivo.

Por otro lado, no se puede olvidar el valor educativo del trabajo individual, es decir, de las situaciones de aprendizaje en las que el alumno sólo depende de sí mismo. La capacidad de aprendizaje y los hábitos de trabajo permiten practicar incluso sin la presencia física del profesor o de los compañeros; esto permite al alumno encontrar en sí mismo los recursos necesarios para resolver problemas, superar miedos e incertidumbres y desarrollar así la confianza en sus capacidades.

La capacidad de comunicar los contenidos de la experiencia se entiende como un elemento dinámico, en el sentido de que provoca modificaciones y transformaciones en los propios protagonistas. Estas son las condiciones indispensables para dicho desarrollo. En definitiva, hay que reconocer que la capacidad de transformarse en la comunicación interpersonal y en la transmisión cultural es una característica general del hombre, entendido como individuo y como grupo social. Así llegamos a un ámbito de la experiencia humana presumiblemente original y universal al que podemos atribuir el sentido de la educación. Sus características constitutivas fundamentales son las del desarrollo o crecimiento biopsicológico que la comunicación interpersonal y la transmisión cultural permiten y a veces determinan: desarrollo y crecimiento que, si por un lado están en continuidad con una determinada situación problemática, por otro lado son también consecuencia de las intervenciones puestas en marcha, más o menos consciente y responsablemente por sus protagonistas.

Como vemos, no se trata de una definición apriorística de la experiencia educativa, en la medida en que surge de un análisis de la experiencia humana en general, considerada en sus determinaciones históricas. Todo esto sugiere que la experiencia educativa es un hecho tanto natural como cultural.

Además, se puede añadir que es precisamente a través de la experiencia educativa que el hombre pasa de ser natural a convertirse en cultural. De hecho, la experiencia educativa es significativa tanto a nivel individual como a nivel social. En el primer caso, es necesario reconocer que educarse, es decir, desarrollarse y crecer haciendo experiencias autónomas capaces de adaptarse no pasivamente a las condiciones del entorno o adquiriendo los contenidos de experiencia alcanzados y definidos por los pares, representa para el individuo una necesidad biológica ineludible, en la medida en que de ella depende su propia supervivencia física. Como nos enseña la historia, ningún hombre, tomado individualmente, es capaz de sobrevivir sin un auténtico proceso educativo y, por tanto, de transformación: su vida, expuesta al dinamismo constante de las condiciones históricas, requiere un crecimiento y un desarrollo continuos.

En el segundo caso, es necesario reconocer que tal proceso educativo se realiza también a través de las intervenciones que los individuos ya educados realizan en relación con los individuos que lo son menos, y a través de las cuales se transmiten esos contenidos de la experiencia, ese patrimonio común que la comunidad social se ha ido dando, y que constituye el llamado conocimiento, la tradición: en una palabra, **la cultura de un grupo**. Desde este punto de vista, en efecto, hay que señalar que la experiencia educativa (en las dos acepciones mencionadas) resulta ser una actividad decisiva para el nacimiento y posterior evolución de toda la historia del hombre.

De hecho parece evidente que la experiencia educativa requiere siempre una relación entre el individuo y lo dado, entre el individuo y otro individuo, entre el individuo y la sociedad o grupo social al que pertenece, aunque en estas relaciones prevalezca (o pueda prevalecer) uno u otro de sus protagonistas según los casos. Una segunda consideración a realizar, estrechamente relacionada con la anterior, consiste en señalar que con la anterior definición de experiencia educativa nos estamos refiriendo a una realidad muy amplia e indeterminada. De hecho, hay muchos acontecimientos que pueden definirse legítimamente como acontecimientos educativos, ya que son muchos los que estimulan e inducen transformaciones en los individuos y, por tanto, en los grupos sociales (grupo de

clase) y su crecimiento y desarrollo. Incluso se podría afirmar que todos los casos de relaciones interpersonales son de hecho educativos, o al menos tienen un valor educativo. Sin embargo, aunque tal afirmación pueda parecer legítima a primera vista, no puede tomarse con demasiada sencillez. De hecho, es necesario que el individuo (o el grupo) al que se dirige sea receptivo, esté disponible o incluso simplemente sea capaz de entrar en cierta armonía con él (en una especie de circuito de comunicación eficaz). De lo contrario, esa misma intervención, en lugar de ser calificada como un evento educativo, podría ser calificada de manera muy diferente: por ejemplo, como un evento de autovalorización, como un evento moralista, religioso o político. Por lo tanto, hay que hacer importantes distinciones. Deben identificarse cuatro niveles diferentes de experiencia educativa.

En primer lugar debemos hablar de una experiencia educativa espontánea y natural. El principal protagonista de esta experiencia es el individuo que se educa a sí mismo, en la medida en que es él quien aprende tanto en el plano intelectual como en el práctico y de comportamiento, aprovechando sus relaciones con lo ajeno (sean objetos o personas).

En segundo lugar, hay que hablar de una experiencia educativa (y por tanto de eventos educativos) que sigue siendo espontánea o natural, pero que sin embargo ve como protagonistas a los sujetos más maduros, que poniéndose en relación con los sujetos menos maduros, los estimulan, los condicionan, los ayudan a crecer y a desarrollarse sin configurar su actividad de forma racional o programada. A menudo actúan en función de su historia personal y de la educación recibida, por lo que su intervención es en gran medida aleatoria, a menudo contradictoria y, en cualquier caso, extemporánea. Sin embargo, no se puede negar que son muchos los efectos educativos que se producen concretamente a través de este tipo de intervención.

En tercer lugar, hay que hablar de una experiencia educativa deliberada o intencionada que, obviamente, tiene como protagonistas a los sujetos más maduros, que pretenden dirigir el desarrollo y el crecimiento de los individuos (o grupos) menos maduros en direcciones precisas, es decir, referidas a contenidos precisos de experiencia y valores. También en este caso no se puede negar que en la práctica se producen muchos efectos educativos, aunque con cierta frecuencia no estén previstos o lo estén sólo parcialmente, o sean muy diferentes de los previstos y deseados.

En cuarto y último lugar, debería poder hablarse de una experiencia educativa racionalmente fundamentada, que asocia al carácter de intencionalidad la capacidad de referirse a una idea concreta de educación.

Es evidente que sólo la última forma indicada puede correlacionarse legítimamente con una perspectiva de teoría educativa. De hecho, presenta al mismo tiempo el carácter de la intencionalidad y, por tanto, de la voluntariedad y el de la autonomía del sentido, en la medida en que se construye a partir de las indicaciones que surgen de una reflexión específica y autónomamente pedagógica.

Se trata ahora de rastrear las estructuras de apoyo y características de esta experiencia educativa, que son tales precisamente porque son constitutivas de ella, aunque estén constantemente expuestas al riesgo de ocultación y desviación.

El objetivo de este análisis es identificar una teoría de los procesos de educación y formación que reconozca el carácter sistémico del hecho educativo (entendiendo por sistema un conjunto orgánico formado por diferentes elementos o factores en una correlación tan estrecha que implica variaciones en el conjunto a partir de variaciones en los elementos individuales), para poder formar un individuo dentro de un grupo de clase y estudiar su evolución y la del grupo de clase.

Ahora bien, procediendo en el análisis que queremos hacer, tanto si nos referimos a cualquier hecho educativo, como si nos referimos a la definición de experiencia educativa, es posible darse cuenta de que en todos los casos entran en juego al menos cuatro variables principales: la personal o subjetiva, la social u objetiva, la cultural y la instrumental.

Por un lado entra en juego el individuo, entendido como sujeto único o como grupo único, naturalmente con todas sus particulares determinaciones biológicas, psicológicas, sociales y culturales que remiten a los diferentes contextos (familiares) a los que el individuo pertenece y por los que está fuertemente condicionado.

La segunda variable que entra en juego en la experiencia educativa es la comunidad social, que se refiere tanto a las instituciones que cumplen una función educativa (la escuela) como a las personas que, trabajando en ellas, la representan más o menos conscientemente (los llamados educadores, es decir, los profesores); y a los mecanismos internos y métodos de organización que la propia comunidad se ha ido dando como

condiciones para su supervivencia y desarrollo (piénsese sobre todo en los mecanismos y estructuras económicas y políticas).

La tercera variable que entra en juego es el patrimonio que la comunidad social ha ido construyendo (entendido como el conocimiento acumulado, pero también el conjunto de hábitos, creencias, costumbres... en definitiva, la cultura a través de la cual ha logrado una determinada identidad significativa); se trata siempre de un patrimonio cultural que, aunque siempre e inevitablemente abierto al cambio, constituye un material objetivado con el que hay que lidiar momento a momento.

La cuarta variable implicada está constituida, finalmente, por las herramientas o medios de los que se dispone hoy en día para lograr la comunicación interpersonal y la transmisión cultural (es decir, el acto educativo), aunque no siempre se conozcan y se utilicen intencionadamente y aunque a veces o incluso a menudo intervengan de formas y maneras contrastadas o, al menos, no congruentes. Pues bien, tanto lo primero (el patrimonio cultural) como lo segundo (las herramientas) remiten, para su comprensión, a contextos que son todo menos simples, como es el caso de las diferentes disciplinas o ciencias que se practican, o como es el caso del nivel tecnológico alcanzado y disponible en la actualidad por cada comunidad.

El análisis de cualquier fenómeno educativo y, por tanto, más generalmente, de la experiencia educativa como tal, nos muestra en parte cómo esas cuatro variables intervienen y convergen en una situación problemática que pretenden definir (por ejemplo, la necesidad de hacer que un individuo aprenda una determinada noción de matemáticas o de cualquier otra disciplina). Además, puede observarse que entre esas variables existen correlaciones muy estrechas y recíprocas.

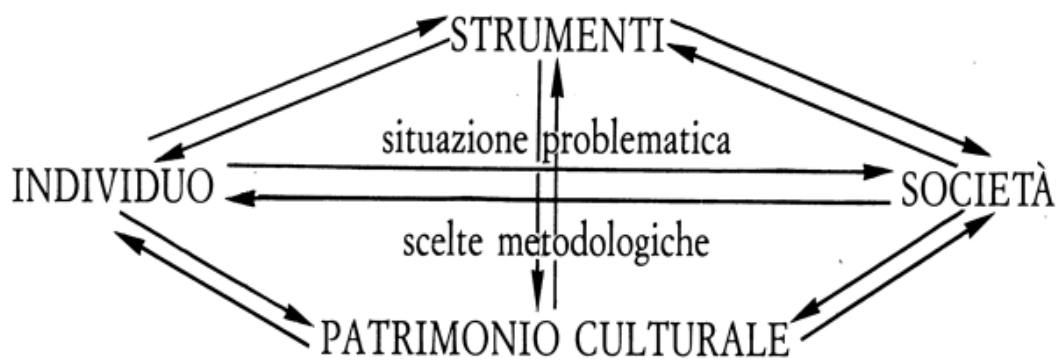
El discurso desde este punto de vista podría ser muy amplio porque se presta a un número casi infinito de ejemplos; pero, reduciéndolo al máximo, podemos observar, por ejemplo, que la variable señalada con el término "sociedad" está representada concretamente por las instituciones educativas individuales y sus operadores. También está en estrecha relación tanto con el conjunto de contenidos culturales que se van concretando (por las diferentes ciencias, la literatura, el arte, las orientaciones existenciales de los grupos que la integran, etc.), como con el conjunto de instrumentos con los que puede expresarse (con los que se organiza, se expande, se defiende, etc.), o con las condiciones materiales en las que se desarrolla. Pero se trata de una conexión recíproca, ya que la sociedad está

condicionada por estos elementos del mismo modo que las formas en que se realiza y define influyen en los contenidos e instrumentos culturales. Por otra parte, el conjunto de contenidos culturales, así como el relativo a los instrumentos, están a su vez en interacción recíproca con lo que hemos señalado como la variable "individuo": y de hecho el sentido y el valor de cada uno de los contenidos culturales o de cada uno de los instrumentos cambian en función de cómo son entendidos y/o utilizados por los distintos individuos a los que se dirigen; pero estos últimos no pueden dejar de estar a su vez fuertemente condicionados por esos dos conjuntos. También debemos hacer la misma observación/conclusión con respecto a las relaciones entre el conjunto de instrumentos y el conjunto de contenidos culturales, como con respecto a las relaciones entre las dos variables "individuo" y "sociedad", relaciones que en ciertos casos se vuelven muy complicadas.

Con respecto a esto último, y con especial referencia a la situación escolar (pero de forma menos extensa aunque más intensa habría que referirse también a la situación familiar, etc.), basta con pensar en la compleja red relacional que se determina en relación con el hecho de que tanto el factor "individuo" como el factor "sociedad" están constituidos por una multiplicidad de personas individuales, y en relación con la constatación de que las relaciones que se establecen son tanto del tipo individuo/solitario como del tipo individuo/grupo y viceversa. Cada alumno de una clase escolar -es fácil comprobarlo- establece una relación con todos sus profesores pero también una serie de relaciones con cada uno de ellos; y, a la inversa, cada profesor establece una relación con toda la clase pero también con cada uno de los alumnos de esa clase.

Como si dijéramos que, directa o indirectamente, las cuatro variables indicadas anteriormente se encuentran en una situación de dependencia y condicionamiento mutuos. Esto significa que el sentido de todo acontecimiento educativo no puede dejar de surgir de esta situación de extrema complejidad, es decir, del carácter eminentemente sistémico que muestra en cada caso.

A nivel formal, podemos representar lo que ha surgido hasta ahora con el siguiente esquema extremadamente simplificado. Se han realizado algunas modificaciones en la fuente, ya que los papeles a los que queríamos referirnos han sido atribuidos específicamente:



Colicchi (2007). Teoria dell'educazione e dei processi formativi

Fig. 14

Tiene la ventaja de generalizar un discurso pero también, como todo intento de formalización, de proporcionar un instrumento de comprensión válido para muchas situaciones concretas. Así, por ejemplo, en la situación familiar el individuo está representado por el niño, la sociedad por los padres, la cultura por los contenidos educativos y la tabla de valores presentes en el núcleo familiar, los instrumentos por los diversos medios educativos utilizados, desde la relación amorosa hasta los castigos/premios de la diada. Del mismo modo, en la situación escolar el individuo está representado por los alumnos, la sociedad por los profesores, la cultura por los contenidos disciplinarios y las herramientas por los diversos medios educativos; y así sucesivamente (Colicchi, 2007).

La teoría educativa tiene hoy la tarea de responder a los paisajes culturales de este nuevo siglo.

Se trata del "conocimiento" y la "formación" que hacen de la escuela la protagonista de este milenio.

El siglo del conocimiento considera la educación como un elemento irrenunciable. Esto debe ser potenciado, de lo contrario se sentirá el empobrecimiento civil y cultural de una Nación.

También hay que valorar la formación, que a su vez teoriza la educación permanente, en el sentido de que hay que gozar de una alfabetización permanente, de un aprendizaje a lo largo de toda la vida, capaz de mantener encendido el almacén de conocimientos durante mucho tiempo. Desgraciadamente, el aprendizaje permanente encuentra enormes dificultades que aumentan amenazadoramente después de algunos años de la escuela

secundaria y que provocan una alta pérdida de conocimientos (evaporación de conocimientos) y esto debido a las tasas persistentes de nocionismo en nuestras escuelas. Para combatirlo, los centros escolares disponen hoy de una oferta educativa muy rica que se ilustra en los Planes Trienales de la Oferta Educativa (PTOF).

La escuela tiene el deber de jubilar sin remordimientos su anticuado modelo nocionista, enciclopédico y verbalista para dar voz a una educación con sabor a competencia: sobre todo intentando anular el uso del verbalismo y del "loro". Para esterilizar el nocionismo, es necesario inundar los espacios de la escuela con competencias constructivas y creativas capaces de convertirse en unidades de conocimiento capitalizables y duraderas. Por lo tanto, hay que centrar la atención en las competencias que responden al nombre de saberes esenciales (los conocimientos imprescindibles de una disciplina), de núcleos fundantes (los puntos de vista interpretativos e investigativos de una disciplina) y de objetivos formativos (los paradigmas de sentido y significado de las disciplinas que se abren hacia opciones y valores ético-sociales ineludibles para la formación de la persona).

Todo ello para afirmar que las competencias tienen la capacidad de volver a poner en circulación las inteligencias siempre marginadas y residuales en la educación escolar. Estamos examinando los dispositivos cognitivos que en las aulas a menudo son objeto de mutilación y exclusión. Es cierto que las competencias también hacen uso de conocimientos mnemotécnicos y reproductivos. Pero su fuerza para promover la inteligencia reside en la activación de dispositivos hermenéuticos (la capacidad de comprender e interpretar el conocimiento) y heurísticos (la capacidad de inventar y crear nuevos conocimientos).

Por lo tanto, el aprendizaje de la gramática-sintaxis de las materias escolares (es decir, el dominio alfabético y lógico del conocer-comprender-aplicar), debe ir acompañado de la adquisición de los dispositivos hermenéuticos y heurísticos (es decir, de las competencias interpretativas, constructivas e inventivas) que son ineludibles para poder captar las características del conocimiento, asociarlo con otros preexistentes para elaborar otros nuevos.

Sometidos al actual bombardeo incesante de información, los alumnos deben ser capaces de captar y anudar los hilos de una gigantesca madeja cognitiva: por tanto, ser capaces de comprender los vínculos que unen los numerosos eslabones dispersos del conocimiento.

Para que el alumno pueda interiorizar todo el potencial cognitivo de la disciplina, el profesor está llamado a seleccionar de antemano los objetivos cognitivos que pretende perseguir para poder comprometer los procesos de enseñanza/aprendizaje precisamente con el dominio y las competencias que quiere asegurar a los alumnos.

Para la especificación analítica de los objetivos cognitivos es muy útil utilizar una escala jerárquica de conocimientos (una taxonomía) a la que se puede atribuir la tarea de describir el potencial cognitivo de cada sujeto escolar. El uso de una escala taxonómica permite, por tanto, la codificación previa de los objetivos de conocimiento y competencia que queremos poner en el punto de mira cognitivo de una clase.

Podemos ejemplificar lo dicho estableciendo un paralelismo entre la escala taxonómica y un edificio cognitivo de cuatro plantas:

1. Primera planta: aprendizaje elemental. Se invita a los alumnos a permanecer en este nivel alfabético inicial de la disciplina para adquirir sus conocimientos transmitidos a través de varios carriles de información (el profesor, el libro, el audiovisual, Internet). Es decir, en el primer piso del edificio disciplinar aprendemos a recordar, reconocer y repetir un conocimiento tal y como es presentado en el aula por una fuente cognitiva oficial: el profesor, el texto u otra. Es el plano del conocimiento lingüístico-matemático-histórico-geográfico-científico-tecnológico-artístico, que lleva a saber hablar, leer y escribir.
2. Segunda planta: aprendizaje intermedio. Se invita a los alumnos a permanecer en este segundo nivel alfabético de la disciplina para adquirir la capacidad de comprender y utilizar los conocimientos recogidos en el primer piso. Es decir, en la segunda planta del edificio disciplinar, los alumnos aprenden a comprender y aplicar los conocimientos adquiridos sobre varias lenguas y sobre varios dispositivos interpretativos y operativos. Estamos en el nivel de conocimientos de los matemáticos, historiadores, geógrafos... Las competencias previstas son, por tanto, las de comprensión y aplicación.
3. Tercer nivel: aprendizaje superior convergente. Se invita a los alumnos a permanecer en este tercer nivel alfabético de la disciplina para adquirir la capacidad de descomponer - recomponer, desmontar - reconstruir, mental y/o operativamente, los núcleos fundantes (básicamente metacognitivos) de una determinada disciplina. Es decir, en el tercer piso del edificio disciplinar se

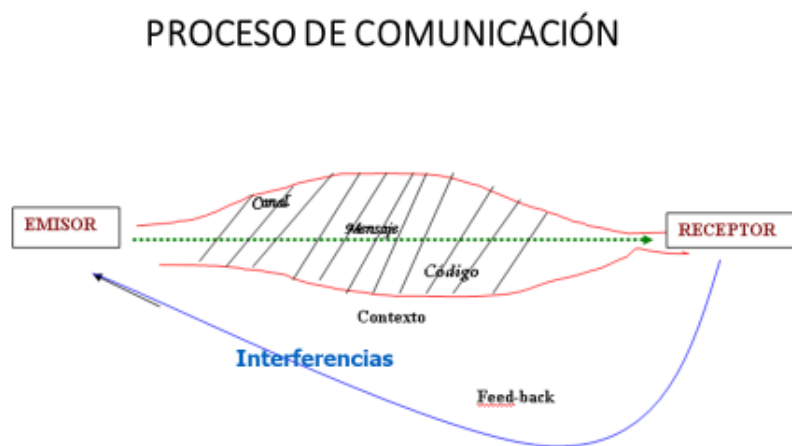
interiorizan las competencias relacionadas con los procesos de análisis/síntesis e inductivo/deductivo de una asignatura escolar.

4. Cuarta planta: aprendizaje superior divergente. Se invita a los alumnos a adentrarse en este cuarto nivel alfabético de la disciplina para que adquieran la capacidad de descubrir aspectos cognitivos aún inéditos y de inventar varias soluciones para una misma cuestión cognitiva. Es decir, en el cuarto piso (el ático) del edificio disciplinar, los alumnos aprenden los "formaementis" que encienden las bombillas del pensamiento (básicamente metacognitivo) denominadas intuición, invención y creatividad.

1.6 – El proceso de comunicación

La comunicación entre las personas tiene como medio fundamental la lengua. La lengua es también el medio tradicional y dominante en la comunicación educativa.

Una forma básica de pensar en el proceso comunicativo es considerarlo como formado por mensajes que pasan de un emisor a un receptor a través de un canal. En la situación educativa, el emisor es el profesor y el receptor es el grupo de clase. El canal está formado por el aparato vocal del primero, el aparato auditivo del segundo y el aire a través del cual se transmiten los sonidos. Pero el aparato vocal no procesa los mensajes a menos que tengamos conceptos y conjuntos de conceptos para traducirlos en palabras, en frases, es decir, en mensajes.



Elaborazione propria

Fig. 15

La traducción de los conceptos en palabras se llama codificación. Por eso decimos que cuando el profesor imparte una clase codifica los conceptos que quiere comunicar en mensajes y los comunica a través del canal a los alumnos. A continuación, el grupo de clase debe retraducir las palabras recibidas en conceptos, es decir, debe descodificar los mensajes recibidos. Podemos decir que el mensaje del profesor se ha transmitido al grupo de clase, y por tanto a los alumnos, cuando éstos son capaces de descodificarlo y reconstruir los conceptos que el profesor había codificado. Enseñar, por tanto, significa comunicar nuevos conceptos y, por lo tanto, utilizar nuevas palabras que los alumnos aún no conocen. En estos casos es necesario explicar el significado de los conceptos utilizando palabras más comunes. Esto no siempre es fácil, y sólo puede conducir a una gran confusión en el grupo de clase. Hay una manera muy fácil de enseñar el significado de una palabra, y es mostrar el objeto al que se refiere. Esta no es sólo la forma de hacer que los niños aprendan el nombre de los objetos, sino que para el estudio que nos ocupa podría ser un canal de comunicación multimedia; así, no sólo se muestran los objetos en sí, sino que se explican acciones o procedimientos. Por eso las herramientas audiovisuales son preciosas.

Una vez originada esta operación de transmisión de significados, surgen otras dificultades: los teóricos de la información hablan de "ruido en el canal" refiriéndose a un canal material y a los fenómenos físicos que pueden perturbar la transmisión. En un aula, por ejemplo, puede verse perturbado por el ruido del tráfico. Pero pueden intervenir otros fenómenos que dificultan la recepción del mensaje por parte de los alumnos, como la falta de interés, la distracción, la fatiga intelectual o la incapacidad de concentración. Otros ruidos están constituidos por dificultades de tipo emocional: antipatía, aversión, poca consideración hacia el profesor, rechazo a aceptar ideas en contraste con las opiniones y creencias personales. Otras dificultades dependen del profesor para saber gestionar el grupo de clase. Todo esto debe tenerlo siempre presente el profesor. Estas dificultades pueden producirse de forma aislada, afectando sólo a algunos alumnos, o pueden afectar a toda la clase. En cualquier caso, reducen y a veces anulan la recepción del mensaje. En algunos casos, basta un momento de distracción para que cada alumno pierda el hilo del discurso y comprometa la comprensión.

Sin embargo, una vez que el mensaje ha llegado de alguna manera a su destino, el alumno debe descifrarlo. Esta tarea es sólo suya y nadie puede sustituirle: tiene que utilizar una serie de nociones y relaciones de las que dispone de forma autónoma.

Esto deja claro que cuando decimos que la educación es una transmisión de conocimientos, debemos tener en cuenta que transmitirlos (la educación) no consiste en entregarlos como se hace con un objeto. Hay que partir del concepto de que la mente no es, por tanto, un recipiente que hay que llenar, sino que la mente reorganiza continuamente la experiencia y, al hacerlo, se reorganiza a sí misma.

Dado que el grupo de clase reorganiza su propia experiencia a partir de los estímulos externos, entre los que dominan los constituidos por los profesores, es evidente que los conceptos y los vínculos entre conceptos que logra construir a partir de los mensajes de los profesores son una producción personal y autónoma. Esto equivale a decir que el profesor debe encontrar la manera de verificar los efectos de su comunicación, porque no puede estar seguro de lo que ha logrado transmitir. Por eso se inventó el interrogatorio, seguido de las herramientas de evaluación. Todo esto se observa desde el punto de vista del profesor, pero también existe el punto de vista del alumno, que puede variar desde la convicción de haberlo entendido todo hasta la de no haber entendido nada, con todas las gradaciones intermedias. En cualquier caso, el alumno debe estar interesado en verificar el resultado de la comunicación recibida. Tanto para él como para el profesor, esta verificación es importante, y sólo puede tener lugar de una manera: el alumno debe comunicar al profesor lo que ha entendido, su propia reconstrucción de los conceptos individuales y cómo ha conseguido reconstruirlos.

En una relación educativa ideal, el grupo de clase se preocupa de devolver al profesor el mensaje recibido en la forma en que ha podido reconstruir su contenido: establece un diálogo con él a través del cual los contenidos del mensaje, aunque se reciban y reconstruyan de forma muy diferente, pueden corregirse hasta coincidir suficientemente con los originales. En este caso, profesor y alumno se han entendido, han llegado a compartir esa parte de la cultura que era objeto del mensaje. En este caso podemos hablar de optimización educativa.

La operación de entenderse no se produce normalmente sólo entre profesor y alumno: todos los alumnos son igualmente receptores de la comunicación del profesor, todos pueden reaccionar hacia él estableciendo el diálogo que acabamos de describir, para

entenderse mejor. Si la clase está bien organizada, cada alumno, del mismo modo que es receptor de la comunicación del profesor, es también receptor de todas las comunicaciones de sus compañeros: se puede entablar un diálogo entre todos ellos y con el profesor. Corresponde a la didáctica explicar cómo se puede conseguir ese resultado en una clase y cómo el entrelazamiento de mensajes, debidamente disciplinado, puede convertirse en un trabajo de grupo. Desde el punto de vista pedagógico, en este caso no sólo hay una optimización del aprendizaje de los conceptos transmitidos por el profesor, sino que hay algo más, debido a todas las aportaciones de pensamiento que cada alumno pone en común con los demás: el "más" puede describirse como un trabajo de construcción común de la cultura de la clase.

El educador, por tanto, tiene la delicada y pesada tarea de realizar la experiencia educativa en la concreción de la vida cotidiana, en un intento de alejarla de la improvisación.

La responsabilidad del educador es, por tanto, muy delicada, ya que tiene que guiar y, por tanto, influir (lo quiera o no, abiertamente o no) en el desarrollo de personalidades que aún no son maduras y, por tanto, muy sensibles a cualquier impulso.

Por otra parte, las dificultades actuales de la escuela y, por tanto, su reconocido estado de crisis están, más que en otros ámbitos, vinculadas a la falta de profesionalidad de sus operadores, no siempre conscientes de que su propia persona, con sus propias características, actitudes y comportamientos, es uno de los factores esenciales de la experiencia educativa como tal. El retraso con el que se afronta el problema del educador con una decisión seria está en el origen de la situación educativa más bien caótica y nada satisfactoria que se está produciendo desde hace tiempo. Esta situación se caracteriza por la opinión generalizada de que la educación es una especie de tierra de nadie, en la que es lícito aventurarse sin ninguna preparación específica o con preparaciones por lo demás cualificadas y orientadas.

En definitiva, se trata de romper con una tradición que, a pesar de haber tenido un importante significado cultural, es la principal responsable del prejuicio generalizado según el cual cualquiera puede ser educador.

Por lo tanto, los procedimientos de intervención y las técnicas que definen la competencia pedagógica parecen especialmente adecuados para calificar el concepto de competencia pedagógica. Estas agrupaciones son:

- ❖ El de las técnicas de comunicación: la experiencia educativa debe desarrollarse necesariamente en una serie de actos comunicativos. Para el educador esto significa poseer la capacidad de dialogar con el grupo de clase, saber escuchar lo que tienen que decir con auténtico interés (no forzado), incluso antes de hablar con ellos. En este caso, la escucha no debe entenderse como una simple operación mecánica, sino que consiste en la capacidad de comprender su experiencia y, por tanto, ponerse en su lugar para ver el mundo desde su punto de vista. Por lo tanto, hablar con el grupo de clase no significa limitarse a analizar el propio lenguaje para expresar los propios contenidos, sino saber utilizar ese lenguaje que es realmente comprensible para ellos. En ambos casos es, por tanto, imprescindible que el educador conozca y sepa utilizar todos los lenguajes, desde el verbal hasta el no verbal, con los que el alumno (según su edad y nivel de madurez) conoce y puede expresarse. En particular, es importante que conozca y sepa controlar los lenguajes no verbales, también porque es principalmente a través de ellos que, como todos los demás, envía mensajes que no son explícitos pero que son igual o más relevantes. Pero lo que es importante repetir aquí es que la comunicación interpersonal adquiere una relevancia auténticamente pedagógica sólo en la medida en que adopta la forma de una actitud y un comportamiento de apertura recíproca que permite no reducir al alumno a un objeto pasivo, y a la que sólo se da valor si se muestra capaz de repetir y copiar los contenidos, incluso conductuales, que se le suministran. La relación interpersonal, que es la base de una comunicación pedagógicamente correcta, no puede considerarse legítima si, en lugar de basarse en la reciprocidad, pretende moverse en una dirección y en una sola dirección. El educador que interviene debe hacerlo con una actitud de disponibilidad para su propio cambio o para su propio desarrollo posterior. Si no fuera así, su actuación estaría abocada al fracaso porque, en lugar de ayudar a los alumnos a crecer para ser siempre ellos mismos en relación con los demás, les llevaría a estancarse en unos estándares ya establecidos y que, sobre todo, no son los suyos. Podemos pensar entonces que el educador debe sentirse como un verdadero técnico de la comunicación.
- ❖ La de las **técnicas de animación**: la tarea del educador es estimular la capacidad de desarrollo y crecimiento del grupo de clase, es decir, implicar al máximo a los

miembros del grupo en el descubrimiento y aprovechamiento de nuevos horizontes. En otras palabras, se trata de ayudar al grupo de clase a adoptar una actitud de insatisfacción constante con lo que ya ha hecho o con lo que sabe y, por lo tanto, de animarles a desarrollar el gusto por ir más allá (que siempre representa la conquista de una meta aún no alcanzada). En este sentido, resulta fundamental que el educador sepa presentarse como una persona que, sin conformarse nunca con lo conseguido, se esfuerza siempre por alcanzar nuevas conquistas y por ir más allá de lo ya conseguido. Sin embargo, parece evidente que, además de esta condición básica, es indispensable que posea técnicas específicas y que sepa utilizarlas programáticamente y, por tanto, en relación con las situaciones particulares en las que se encuentra. Técnicas definidas como de animación precisamente porque son capaces de mover la personalidad del grupo de clase y estimular a los participantes del grupo más allá de su presente.

- ❖ La de las técnicas de **conducción de grupos**: parecen especialmente necesarias porque sólo muy raramente el educador está llamado a ejercer su actividad profesional con el alumno individual, mientras que casi siempre es a un grupo de clase al que debe dirigirse. Desde este punto de vista las indicaciones, incluso las técnicas, que provienen de la psicología son muy importantes y permiten no sólo comprender sino sobre todo gestionar correctamente las llamadas dinámicas de grupo: es por tanto indispensable que el educador se las apropie profesionalmente. Pero es indispensable que la experiencia de vivir en grupo se plantee en términos francamente pedagógicos y, por tanto, como una herramienta para enriquecer la experiencia y el potencial de cada miembro del grupo. Esto significa para el educador, no imponer al grupo sus propias opciones y decisiones y ni siquiera sustituirse por una gestión interna y directa del grupo, de sus posibles conflictos o de sus problemas de conducción si no es de forma excepcional, es decir cuando su no intervención puede comprometer seriamente la supervivencia del propio grupo. Pero también es necesario subrayar la importancia de la capacidad del profesor para trabajar en el grupo con referencia a sí mismo. De hecho, su testimonio como operador convencido de la riqueza que encierra el grupo, sabe renunciar al trabajo individualista para lograr la mayor colaboración posible es fundamental.
- ❖ El de las técnicas de **identificación personal**: sabemos que los sujetos en la edad del desarrollo necesitan encontrar en algún adulto la posibilidad de identificación a través

de la cual puedan proyectarse más fácilmente hacia el futuro. En la infancia esto se satisface dentro del núcleo familiar, pero a partir de los primeros años de la adolescencia esta solución ya no es satisfactoria. Así, se plantea el problema pedagógico de las modalidades con las que se produce el proceso de identificación. De hecho, esta última no puede juzgarse correcta si se traduce en un instrumento de condicionamiento, a través del cual la persona que estimula o permite la identificación trata de imponer asépticamente sus modelos de comportamiento. Por otro lado, es pedagógicamente correcto aquel proceso de identificación que, a la vez que tranquiliza al alumno sobre la positividad del futuro, se basa en una capacidad de autocrítica, o al menos de no autoexaltación conscientemente utilizada, que impide cualquier forma de mitificación peligrosa por parte del alumno. La profesionalidad del educador consiste, por tanto, por un lado en la disposición a convertirse en objeto de identificación por parte del profesor, y por otro en la capacidad de controlar el propio proceso, pero sobre todo en su propia forma de aceptar y calificar la propia identificación.

- ❖ El de las técnicas de gestión: al educador se le exigen competencias y habilidades de gestión, en el sentido de que debe ser capaz de dirigir e incluso administrar las distintas actividades educativas previstas. Las técnicas a las que se hace referencia son las de organización, planificación y gestión. De hecho, no hay que limitarse a tomar en consideración a los protagonistas del grupo, sino que hay que tener en cuenta las situaciones concretas, es decir, el conjunto de condiciones materiales en las que se desarrolla cada experiencia o acontecimiento educativo. Estos pueden impedir o comprometer seriamente ciertas opciones o ciertas intenciones pedagógicamente fundadas y correctas. Por lo tanto, para el profesor, poseer una competencia organizativa significa, en primer lugar, tener la capacidad de analizar las situaciones y las condiciones de partida por lo que realmente son, no sólo para poder adaptar de algún modo sus intervenciones, sino sobre todo para poder, si es necesario, modificarlas con el fin de hacer más congruentes o más compatibles los proyectos pedagógicos elegidos. En segundo lugar, también puede significar la capacidad de valorar la oportunidad de confiar a los propios alumnos la organización de los problemas materiales que de alguna manera les afectan. En cuanto a las técnicas de programación, hay que decir que la intervención del profesor corre continuamente el

riesgo de deslizarse hacia la extemporaneidad y la improvisación, sacando así la orientación pedagógica que le caracteriza. En este sentido, el profesor debe vivir y realizarse como un verdadero técnico de la programación, sin temer que esto le penalice en términos de autenticidad y espontaneidad. Por último, en lo que se refiere a las técnicas de gestión, que es el momento en que se toman las opciones y las decisiones de programación, es importante señalar que una característica fundamental del profesor debe ser la capacidad de tener en cuenta las opiniones de los demás y, en la medida de lo posible, la capacidad de implicar y responsabilizar de alguna manera la intervención educativa de los participantes en el grupo y de los implicados (padres, fuerzas sociales y políticas). Esto significa reivindicar por parte del profesor-educador la función de mediador con respecto a una multiplicidad de intereses, incluso a veces conflictivos. Por lo tanto, el profesor tiene que saber traducir en la realidad existencial concreta los principios u orientaciones que profesa (desde el principio de conciencia hasta el principio de respeto a sí mismo y a los demás, pasando por el principio de sentido de la responsabilidad): no sólo para evitar que la labor educativa caiga en un formalismo vacío, sino también porque a menudo sólo con su presencia es capaz de llevar a cabo su función, ciertamente delicada.

En particular, parece indispensable que haga suya la honestidad (en el sentido de realizar su propia tarea educativa reconociendo los derechos y necesidades del alumno), la modestia (en el sentido de la conciencia de la imposibilidad de que un solo individuo posea la verdad de forma absoluta), la capacidad de simpatizar con el grupo de clase (pero no con el alumno individual; esto no significa afirmar que el operador pedagógico deba encariñarse personalmente con el chico que forma parte de su clase, ni mucho menos atraer su simpatía para luego influir en él bajo la presión de la sugestión. A este respecto, Giovanni Maria Bertin (Bertin, 1968) ha desarrollado una fuerte crítica a la simpatía como instrumento educativo: existen, de hecho, demasiados peligros de tal relación no sólo, como afirma Bertin (Bertin, 1968), para el desarrollo de la personalidad del alumno, sino también para el equilibrio psíquico del propio educador. En este caso los términos simpatizar y amar deben referirse al grupo de clase para constituir la atmósfera afectiva sobre la que es no sólo correcto sino oportuno construir una comunidad educativa. De hecho el profesor debe tratar de minimizar la distancia de edad y la diferente mentalidad existente).

Por lo tanto, el educador debe presentarse como impulsor y suscitador de nuevas posibilidades, para poder conseguir esa autoría obtenida y no impuesta desde el exterior (esto representa la única forma de superar la clásica antinomia pedagógica entre la autoridad del educador y la libertad o autonomía del alumno). Por último, entre las cualidades que debe poseer un profesor es fundamental asignar un lugar de primera importancia al dominio de sí mismo (es decir, tener la capacidad de dominar ciertos estados psicológicos, mantener la serenidad incluso en los momentos difíciles y conservar la cabeza fría hasta en las situaciones más críticas).

Parte II - Investigación

Capítulo II - METODOLOGÍAS Y DIDÁCTICAS TRADICIONALES

2.1 – Metodología y estrategia pedagógica

Antes de hablar de metodología y estrategia, debemos analizar el término didáctica. Se entiende en la pedagogía como la organización del conocimiento en formas, tiempos y dosis que sean aprendibles por el alumno (aspecto cognitivo). Por tanto, se trata de una educación para corregir socialmente el comportamiento, siguiendo el modelo del profesor. Desde el punto de vista etimológico, la forma adjetiva "didáctica" tiene su origen en el griego διδακτικός (acto de instruir), que deriva del verbo διδάσκω (enseñanza). De ello se deduce que la didáctica es la parte de la teoría y la actividad educativa que se refiere a los métodos de enseñanza.

La realización de la actividad docente presupone la presencia de actores con diferentes roles:

1. La del profesor que debe enseñar;
2. La del alumno que tiene que aprender;

Por lo tanto, la didáctica implica la gestión de la relación docente interactiva, de intercambio entre el profesor y el alumno.

Según F. M. Battisti (Battisti,2018), la experiencia nos enseña que un buen profesor se forma tras años de docencia y que aprende de su ser profesor para mejorar tanto la relación con los alumnos como su propio papel como docente.

Por lo tanto, continúa este estudioso, sería erróneo creer que en la relación de enseñanza sólo aprende una parte (la del alumno) mientras que la otra, ya conocedora, se limita a enseñar. Por lo tanto, es imposible distinguir rígidamente el papel de los diferentes actores. Un buen profesor también se pone del lado del alumno para comprender los efectos y la eficacia de su propia práctica docente. La didáctica se enriquece variando la experiencia, es decir, cambiando los sujetos que se imparten, cambiando los contextos educativos (transformándolos con el propio impacto y aportación organizativa), cambiando las materias que se imparten para no quedarse estancado en los mismos patrones y, finalmente, sometiéndose a una formación continua. Es una ciencia de la educación, que incluye estudios e investigaciones, teorías y prácticas del proceso de enseñanza, cuyo objetivo es crear nuevas formas de aprendizaje. **Como ciencia, la didáctica tiene un objeto, un campo y un método.**

El objeto de la didáctica es la enseñanza que tiene como objetivo el aprendizaje, pero no lo determina. Laneve sostiene (Laneve, 1998) que la enseñanza, aunque tiene como objetivo la adquisición, de forma sistemática, de conocimientos y nociones (saber qué), de habilidades y destrezas (saber cómo), de significados y valores (saber por qué), no pretende producir directamente efectos de aprendizaje. Si este fuera el caso, se identificaría con el adoctrinamiento. La enseñanza, en cambio, construye las condiciones favorables para que el aprendizaje se produzca por parte del receptor. Estas condiciones tienen como objetivo optimizar el aprendizaje del alumno. El aprendizaje sólo se produce con la participación directa y libre del alumno, con su consentimiento y voluntad. Por lo tanto, el profesor no determina el aprendizaje, sino que sólo produce el estudiantado, es decir, las mediaciones y los medios para hacer del sujeto un estudiante.

El campo de la didáctica incluye tanto lo escolar como lo extraescolar. Todas las situaciones de la vida en las que organizamos acciones intencionadamente dirigidas al aprendizaje son situaciones didácticas. Hoy en día, el ámbito extraescolar está en fuerte expansión: en la sociedad del conocimiento el aprendizaje continuo, en todas las edades de la vida, necesita de acciones formativas eficaces y controladas. Aquí vamos a tratar un sector particular del campo didáctico, el de la escuela secundaria: un sector que requiere estudios específicos en profundidad justificados, por un lado, por las características peculiares de los usuarios de la acción formativa (alumnos-adolescentes), y por otro, por las características metodológicas y epistemológicas del conocimiento, rigurosamente sistematizadas en disciplinas.

El método didáctico, como enfoque científico de la enseñanza, hace uso de procedimientos cuantitativos y cualitativos, herramientas de observación, análisis comparativo, medición, descripción y narración. Las metodologías experimentales clásicas y los nuevos modelos de investigación (como la investigación-acción) se utilizan, de forma integrada y/o coordinada, para mejorar y validar la práctica docente y, al mismo tiempo, para probar y falsificar los modelos teóricos.

La organización de una didáctica colectiva o personalizada implica siempre la evaluación de la situación de partida, tanto del conjunto de la clase como del individuo. Aunque en principio se supone que todos están al mismo nivel, esto no es del todo cierto. De hecho, el fracaso de la trayectoria educativa puede depender de la falta de evaluación de las competencias personales.

La organización del itinerario educativo implica la planificación de las actividades docentes y afines a lo largo de un segmento temporal que tiene un principio y un final.

Segmento temporale

- Inizio Fine
- 

Il segmento temporale implica
l'organizzazione di conoscenze ed
apprendimenti lungo tutta la linea del
percorso didattico.

Battisti (2018). Cosa è la didattica?

Fig. 16

El programa educativo identifica los fines y los medios. En términos operativos, la identificación define los objetivos individuales e identifica los medios para alcanzarlos. La didáctica general y la didáctica disciplinar se caracterizan y diferencian, según Frabboni (Frabboni, 1999) en cuanto a: currículo, lugares de enseñanza/aprendizaje, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje y evaluación. El elemento central de la especificación se refiere al plan de estudios, los demás elementos descienden de los supuestos allí determinados.

El programa educativo, por tanto, implica la capacidad de desglosar las metas perseguidas en el proceso educativo en objetivos operables.

Por tanto, por programa educativo entendemos la optimización de los procesos de aprendizaje desde la perspectiva de los que tienen que aprender y no de los que ya saben. En esta perspectiva, es necesario regular los fines y los medios para alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados; además, antes de elegir los medios, es necesario identificar claramente los objetivos alcanzables. Sus características deben ser un lenguaje sencillo,

una definición clara de los aprendizajes a obtener, una definición de las metodologías e instrumentos de intervención y una previsión de posibles verificaciones. Los objetivos pueden organizarse en orden jerárquico o en secuencias. Es importante destacarlas mediante un calendario que organice y aclare las distintas etapas que se deben seguir.

2.1.1. Planificación

La planificación es la prefiguración de la acción para la consecución de los objetivos a alcanzar. Es una parte integral del proceso de toma de decisiones del profesor.

En la escuela secundaria, el diseño instruccional se distingue por la progresiva implicación de los alumnos en la construcción y orientación de un camino que responda a las potencialidades del grupo-clase.

Hay muchas formas de diseño instructivo. En evidencia está el diseño por objetivos, por contenidos y por conceptos (Tessaro, 2002). **Por lo general, este tipo de planificación anticipa las actividades del aula:**

a) planificación por objetivos:

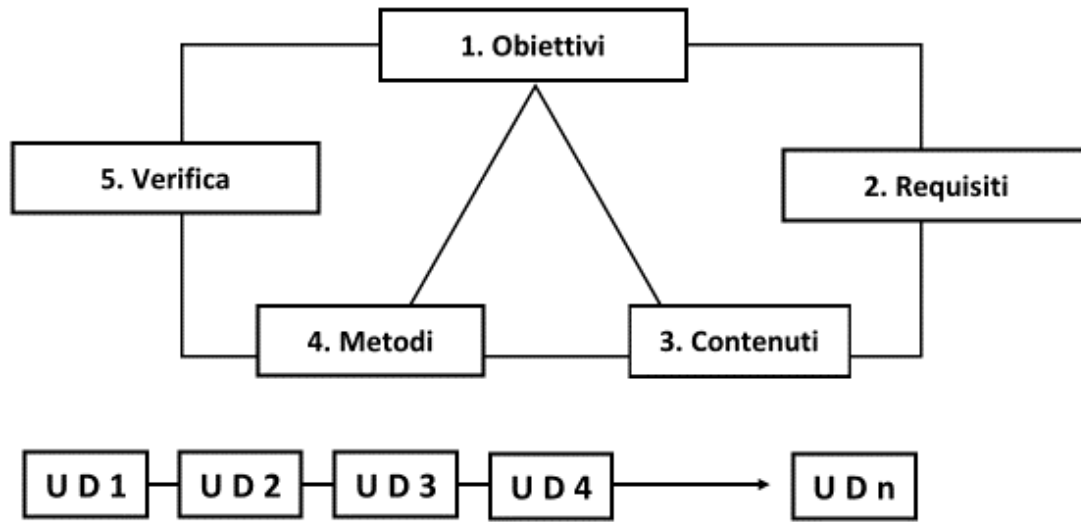
Diseñar para los objetivos corresponde para el profesor a establecer procedimientos y rutinas de enseñanza y a dirigir, guiar, administrar y controlar; para el grupo de clase corresponde a reaccionar a los estímulos propuestos con un comportamiento conforme, y a liberar el rendimiento. Se utilizará la enseñanza transmisiva y el aprendizaje reproductivo como proceso de formación. Los objetivos fijados son medibles, jerarquizados y predeterminados. Este tipo de planificación se realiza con referencia a la unidad didáctica o al proyecto de enseñanza.

Los puntos fuertes son la eficacia y la rapidez en la adquisición de conocimientos y habilidades, los comportamientos "obligatorios" y los mecanismos necesarios para la autonomía de las personas (con discapacidad).

Debilidades: rigidez en la oferta didáctica, incoherencia de los procesos y prevalencia del objetivo y del resultado (el resultado de la acción didáctica se define a priori y tiene que ser alcanzado de cualquier manera).

Progettare per obiettivi

Modello curricolare: Lineare - Tecnologico



Tessaro (2002). Processi e metodologie d'insegnamento Fig. 17

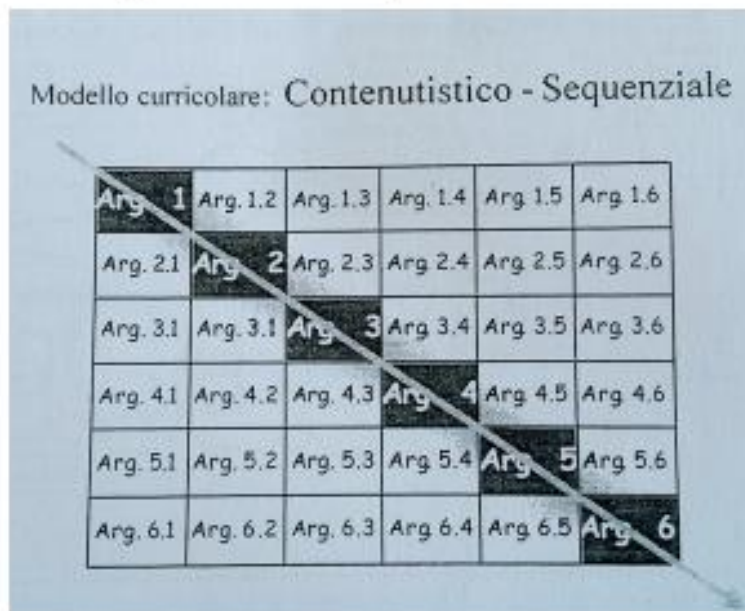
b) Planificación por contenidos:

Para el profesor, la planificación por contenidos significa seleccionar los contenidos mediante un análisis disciplinar; para el grupo de clase, significa dominar la materia. Se utilizará la enseñanza sintética y especializada como proceso formativo. Los objetivos fijados son el conocimiento de los contenidos. Este tipo de planificación se hace con referencia al tema (o disciplina).

Los puntos fuertes son la búsqueda de la esencialidad, la explicación de los objetos culturales fundamentales y la enumeración clara de los contenidos.

Los puntos débiles son la trivialización y el carácter estático de los conocimientos, la referencia únicamente a los conocimientos especializados, la falta de transferencia y la ausencia de métodos alternativos a los disciplinarios.

Progettare per contenuti



Tessaro (2002). Processi e metodologie d'insegnamento

Fig. 18

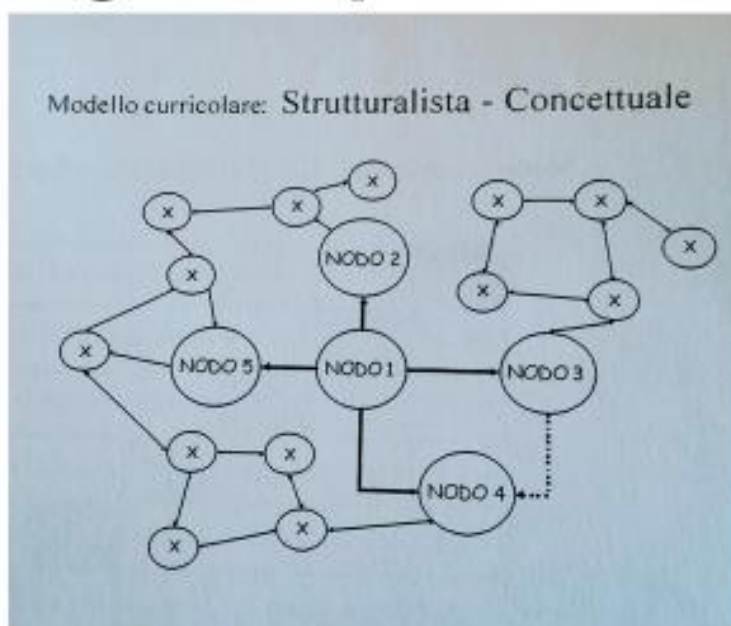
c) Planificación por conceptos:

La planificación por conceptos corresponde para el profesor a preparar mapas conceptuales, coordinar la conversación formal, preparar protocolos de observación y registro, y finalmente construir archivos de experiencias didácticas; para el grupo de clase corresponde a participar con sus propios conocimientos (los de cada miembro), identificar conexiones y producir conceptos. Como proceso formativo, procederá por implementaciones reguladas por el conocimiento. Los objetivos fijados están filtrados por los conocimientos y el análisis disciplinario de los alumnos. Por lo tanto, como ya se ha mencionado, este tipo de planificación se realiza con referencia a las matrices cognitivas y a los mapas conceptuales.

Los puntos fuertes son la mediación entre la epistemología disciplinaria y el sistema cognitivo del alumno. Además, el "diseño continuo" en la acción docente.

Puntos débiles: poca atención a los aspectos no cognitivos de la asignatura. Además, este diseño puede enmascarar los métodos tradicionales de tipo transmisivo.

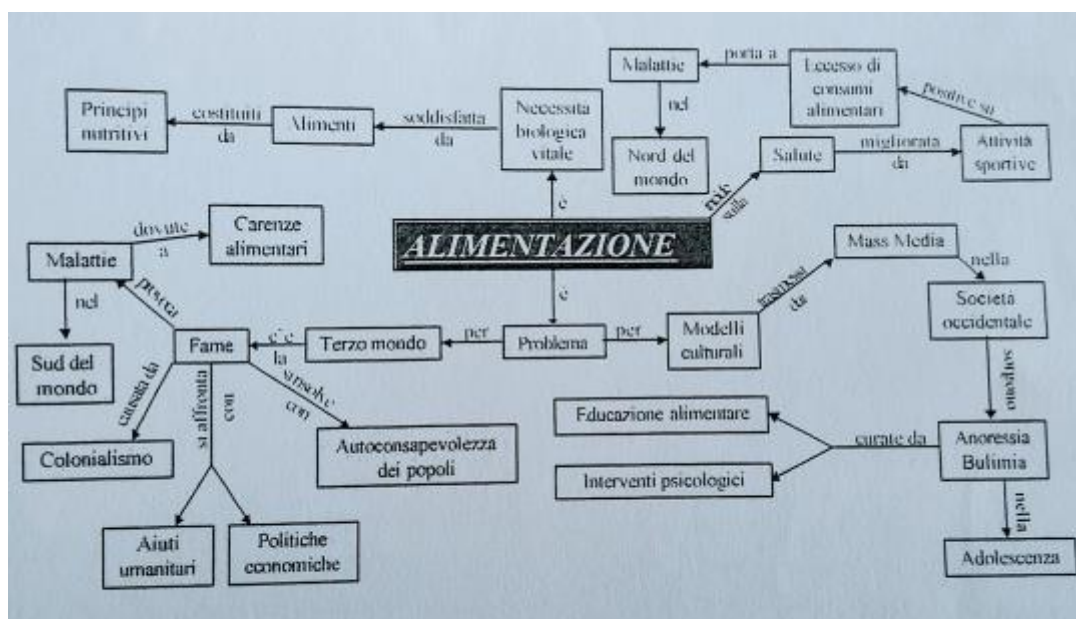
Progettare per concetti



Tessaro (2002). Processi e metodologie d'insegnamento

Fig. 19

El siguiente es un ejemplo de mapa conceptual intergruppal construido dentro de un proyecto educativo transversal (construido por y para los alumnos de II E del ITC "V. Bachelet" con la superintendencia del Prof. Casilio (Casilio, 2017) dentro del proyecto Palmira del IRRE Lazio).



Casilio (2017). Mappa concettuale Progetto Palmira- IRRE Lazio.

Fig. 20

2.1.2 Medios

Para alcanzar los objetivos fijados, es útil identificar los medios, que pueden ser diferentes y alternativos: la enseñanza oral, el libro de texto, las lecturas, los ejercicios, las películas o cintas de vídeo, los ordenadores, las excursiones escolares... el profesor elige los medios más eficaces para alcanzar rápidamente un determinado objetivo educativo, pero es útil saber que la alternancia de medios rompe la monotonía de la enseñanza.

El profesor no tiene que hacerlo todo. A menudo, el dominio de un número limitado de medios es suficiente para alcanzar un buen nivel de rendimiento, y estos medios se manipulan hábilmente para que los alumnos alcancen los objetivos deseados.

Sin embargo, todo profesor puede especializarse en el uso de algunos medios, al igual que todo profesional domina unos y no otros.

El grupo de clase, el grupo simple y la persona son tres formas diferentes de hacer la enseñanza, distintas del objeto de la misma. En realidad, la clase incluye una serie de grupos que se han formado en el aula, que pueden ser colaborativos u hostiles. Dirigirse a una clase como si fuera un grupo entero puede ser un error. La enseñanza en el aula puede ser útil para irradiar los conocimientos simultáneamente a todos los componentes de la unidad docente, pero no permite la recuperación individualizada del alumno. Todos avanzan simultáneamente, pero no hay progreso individual.

El grupo representa una unidad más restringida, pero también más unida emocionalmente, capaz de procesar los estímulos cognitivos que recibe de forma autónoma y de recibir otros de diferentes fuentes con un gasto mínimo de energía en comparación con la capacidad del individuo.

La enseñanza individual es la más recomendable (Battisti, 2015), pero también la más apremiante respecto a las necesidades del individuo, ya que moviliza a una confrontación continua profesor y alumno. El alumno puede no resistir esta confrontación durante mucho tiempo, por lo que es necesario dosificarla y mezclarla con los otros modos de intervención didáctica.

La didáctica individual es especialmente eficaz para alcanzar los objetivos en el tiempo previsto y para la recuperación cognitiva.

Siempre según Battisti (Battisti, 2015), la capacidad docente se evalúa en función de las adquisiciones obtenidas al final de una trayectoria, y no al principio de la misma.

Esto implica por parte del didacta la constancia de llegar al final del trabajo con resultados que no tengan un carácter efímero, una meta legítima, pero también ambiciosa y obtenible por un didacta en continua mejora. Es necesario, por tanto, aprovechar los errores, aprender del error para perfeccionar no sólo el aprendizaje del alumno sino también la propia forma de enseñar.

Los errores que comete el alumno, no son algo nuevo e inusual, sino algo previsible y puntualmente comprobable (Battisti, 2002). En todas las asignaturas hay nodos cognitivos (dificultades particulares de aprendizaje) que se dan en todos los alumnos. Por lo tanto, es necesario identificarlos y comprender los errores que cometen los alumnos; esto es para corregir y perfeccionar sus errores de enseñanza.

2.1.3 Estrategias

Según las teorías de la investigación educativa, si los alumnos tienen la oportunidad de aplicar lo que han estudiado, trabajan y aprenden más a fondo en las tareas que se les asignan. También es importante, para conseguir resultados positivos en el aprendizaje, que utilicen siempre estrategias alternativas, a las que ya conocen, en la resolución de problemas. En didáctica, a menudo no se distingue entre técnica, método y metodología; estos términos suelen utilizarse como sinónimos cuando en realidad implican significados muy diferentes. El término técnica significa saber hacer, operar en la realización de algo; en el contexto educativo significa una forma específica de trabajar para conseguir unos objetivos prefijados. El método, en cambio, se entiende más como un procedimiento, la forma en que se trabaja para lograr un objetivo. El término metodología se refiere más bien a un conjunto de enfoques útiles para estimular el aprendizaje (Polopoli, 2017).

La metodología puede definirse como un discurso sobre el método. Es la reflexión y el análisis de la eficacia y la calidad de los itinerarios y las trayectorias educativas. La tarea de la metodología es investigar y estudiar, correcta y críticamente, los métodos de enseñanza, probar su validez para traducirlos en modelos operativos adecuados para construir, analizar y mejorar la acción formativa. (F. Tessaro, 2002)

Los métodos de enseñanza son métodos procedimentales y procesales activados por el profesor, que facilitan la adquisición significativa, estable y utilizable de lo que se ofrece con la acción docente. La enseñanza es una propuesta compleja, organizada y vivida, de contenidos y métodos, valores y estrategias, cosmovisiones y técnicas operativas. En esta

propuesta, el método se configura como el itinerario, el procedimiento desarrollado y organizado por el profesor. El itinerario se transforma en un camino a seguir, en un proceso real y experimentado, para obtener resultados válidos y fiables en el estudio del alumno y en la acción didáctica.

La tarea específica de un método didáctico es crear las condiciones, internas y externas al sujeto, que permitan la activación de las operaciones intelectuales necesarias para la asimilación de los contenidos de aprendizaje en la estructura cognitiva del alumno, y la reorganización de esta estructura. (F. Tessaro, 2002).

Por tanto, el método no puede añadirse a los demás elementos fundamentales de la planificación educativa, pero tampoco puede precederlos: el profesor que sabe de antemano qué método o técnicas va a utilizar, independientemente de los objetivos y contenidos, demuestra que sólo conoce ese método y que modela su enseñanza y el aprendizaje de los alumnos en torno a él. El método, por otra parte, debe modificarse continuamente y adaptarse tanto a lo que se enseña como a quienes se enseña. Al hacerse tangible, el método se sirve de las técnicas, pero no se identifica con ellas.

2.1.4 Metodologías

En el campo de la didáctica podemos considerar dos tipos de metodologías, una centrada en el profesor y otra centrada en el alumno. El primero se refiere a un método de aprendizaje directo en el que el profesor influye en el proceso de aprendizaje de forma unidireccional. La metodología más utilizada es la lección frontal, pero los oradores también entran en esta categoría. La segunda metodología, la centrada en el alumno pretende que éste deje de ser un oyente pasivo protagonista de su proceso de aprendizaje y le permita desarrollar la capacidad de resolución de problemas y el pensamiento crítico y analítico (Polopoli, 2017). Existen numerosos métodos centrados en el alumno (la lección socrática; el aprendizaje colaborativo; el aprendizaje cooperativo; el estudio de casos; el juego de roles/representación de papeles; la lluvia de ideas; el laboratorio; el aprendizaje de dominio.

Estos métodos exigen un intenso compromiso y una profunda preparación por parte del profesor; por el contrario, los alumnos son más conscientes de su propio proceso de aprendizaje (Polopoli, 2017).

La elección de un método es estratégica y decisiva, en consonancia con la elaboración teórica de referencia o con las opciones de valor relacionadas con los fines del proceso educativo. La elección de una técnica es instrumental, contingente, determinada por los objetivos inmediatos a alcanzar. A este respecto, según Mialaret (Mialaret, 1974) ofrece una distinción precisa: el método educativo es un conjunto más o menos estructurado, más o menos coherente, de intenciones y realizaciones orientadas hacia una finalidad explícita o implícita. La estrategia, en cambio, es un conjunto más o menos coherente de medios, materiales y procedimientos, que puede tener una finalidad en sí misma y que puede servir para diferentes métodos pedagógicos. Para Mialaret (Mialaret, 1974), este conjunto de métodos y técnicas constituye la didáctica, es decir, la práctica educativa, que permite la enseñanza de una determinada disciplina, o de un conjunto particular de conocimientos y habilidades.

2.1.5 Principios básicos de los métodos

Teniendo en cuenta el carácter específico y contingente de los métodos de enseñanza, podemos destacar algunos de los principios más importantes del método, antes de proponer los enfoques metodológicos más funcionales para la enseñanza secundaria.

Estos son los principios básicos en los que todo profesor debe basar su acción docente, en particular:

a) El gusto por la disciplina: sólo el profesor que vive el "sabor profundo" de su disciplina, que sabe "saborearla" extrayendo de ella emociones intelectuales, puede compartir esta experiencia con los alumnos. El profesor debe mostrar amor por lo que enseña y por querer enseñarlo. Los alumnos perciben inmediatamente si lo que se les da es importante o trivial para el profesor, si se trata de conocimientos adquiridos o de conocimientos que están obligados a aportar.

La cuestión surge, por ejemplo, cuando un profesor tiene que enseñar disciplinas epistemológicamente distantes: sus estudios de grado se centraron en una disciplina (a veces en un solo segmento), ahora se encuentra enseñando cosas que en la universidad resolvía con un examen (y quizá ni siquiera eso). Ese estudio se ha convertido ahora en una disciplina que hay que enseñar, y eso será sin duda un problema para ambos.

b) Significatividad: la acción didáctica debe garantizar la conexión de los nuevos conocimientos con los que ya posee el alumno; esta conexión debe ser reconocida por el alumno, de lo contrario no hay significatividad; "el alumno es lo que sabe": si el profesor opera ignorando los conocimientos del alumno, por un lado desvaloriza a la persona y por otro pierde una excelente oportunidad de facilitar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

c) Motivación (es otro principio básico): para que sea eficaz, la intervención debe promover todos aquellos factores que puedan determinar y estimular la actividad del sujeto. El impulso para aprender es el resultado de factores de personalidad, contexto y relación. Desde un punto de vista formativo, las motivaciones fragmentadas y contradictorias de los adolescentes deben convertirse en un campo de análisis metacognitivo y de investigación compartida. Con los adolescentes, la solución no pasa por ofrecerles soluciones preconfeccionadas, ni dictadas por el dogmatismo programático. El adolescente tiene que entender para aceptar, tiene que reconocerse en la idea del grupo (investigación compartida) y, en última instancia, tiene que responder autónomamente a su "por qué" con una reflexión consciente (análisis metacognitivo).

d) Itinerario de aprendizaje: el itinerario indicado por los profesores sirve para orientar el aprendizaje hacia los objetivos fijados. La enseñanza es eficaz si el itinerario se construye conjuntamente, con el alumno, si se personaliza, o al menos se negocia. La construcción participativa del currículo da sentido a la acción docente; el alumno ya no podrá preguntarse por qué tiene que estudiar: la ruta y la dirección se han decidido conjuntamente.

e) Continuidad y recursividad: con el primero, el currículo experimentado por el alumno debe mostrar la unidad en las progresiones diacrónicas (entre segmentos formativos en sucesión) y sincrónicas (a través de las diferentes disciplinas, y conectadas con diferentes ofertas formativas); el principio de continuidad se refiere a la sucesión de los aprendizajes, según el sentido atribuido por el alumno (y no el del profesor) a esta sucesión; el profesor sabe qué enseñar primero y qué enseñar después (diacronicidad), es el alumno el que a menudo no entiende el sentido y asimila la sucesión (en el mejor de los casos) como una lógica de causa-efecto. Más difícil desde el punto de vista metodológico es la gestión de la sincronía: el alumno (como todo ser humano) vive su vida según una unidad de sentido y cada individuo es muy diferente; por lo tanto es difícil

(si no imposible) gobernar las diversidades contingentes del adolescente; en cambio se pueden gobernar las disonancias de sentido que provoca la organización escolar.

Con la segunda, el aprendizaje se obtiene volviendo varias veces al objeto de estudio; la recursividad de la enseñanza sirve para facilitar el aprendizaje extensivo (con conexiones horizontales, para ampliar el campo de análisis y las posibilidades de uso) y el aprendizaje intensivo (con conexiones verticales, para profundizar en un tema): la extensión a través de procesos de transferencia y generalización (Margotta, 1977), la intencionalidad en el análisis y la profundización de conocimientos y habilidades.

f) Integración del aprendizaje: la acción didáctica debe favorecer el proceso formativo a través de la integración interna, entre disciplinas, superando la excesiva segmentación, y la integración externa, en la coordinación de las diferentes propuestas formativas, también provenientes del territorio, funcionales al éxito formativo; el alumno vive múltiples realidades formativas, muchas veces están tan aisladas que no percibe las conexiones; algunas experiencias son gratificantes otras decepcionantes: la integración facilita el aprendizaje en las situaciones menos felices.

g) Organización: la intervención didáctica organizada no sólo incluye la estructuración de los conocimientos; el profesor también debe planificar y gestionar de forma funcional las actividades, los tiempos, los espacios y los recursos disponibles; el alumno aprende de la organización: si el profesor aborda y completa un tema importante en los últimos diez minutos de la clase, para el alumno este tema no será importante en absoluto.

h) Estabilización: donde la acción del profesor, si por un lado tiene como objetivo el desarrollo de un aprendizaje autónomo y original, por otro lado debe asegurar reglas y procedimientos constantes y estables (puntos fijos, que pueden ser modificados si ya no son válidos y pertinentes); la divergencia adolescente es una riqueza que debe ser educada con el pensamiento, la reflexión, la discusión; la incertidumbre no debe convertirse en un estado del Ego, sino que debe dirigirse a la definición de la complejidad y los problemas.

i) Consolidación y transferibilidad: consecuente con la estabilización, el principio metodológico de la consolidación pretende potenciar y apoyar lo que el alumno está aprendiendo, ampliando las situaciones, aumentando los contextos de uso, reorganizando los entornos de aprendizaje; la enorme cantidad de información, dentro y fuera de la escuela, requiere filtros epistemológicos en la selección de los conocimientos y la contextualización del significado para el alumno.

Con la segunda, la propuesta didáctica debe estimular la transferencia de conocimientos y habilidades, con su traducción de un sistema a otro (de una asignatura a otra, de una disciplina a otra, del sistema escolar a la vida real, de un sistema de códigos a otro, de un sistema de dominio a otro).

2.1.6 Competencias del profesor

Entre las primeras competencias de un profesor válido, la planificación didáctica puede definirse como la capacidad de elegir los objetivos didácticos adecuados para los alumnos, personalizando al máximo los itinerarios formativos para estimular la pluralidad de inteligencias, motivando a los alumnos, organizando de forma óptima espacios, tiempos y materiales útiles para realizar las actividades previstas y, finalmente, planificando intervenciones formativas evaluables. Además, debe adquirir un lenguaje específico de la profesión, sin perderse, por ejemplo, en los numerosos acrónimos que se utilizan habitualmente.

a) Diseño de objetivos:

Debe indicar claramente los objetivos de su proyecto didáctico y no sólo eso, ya que todos los profesores y todas las disciplinas contribuyen a la consecución de los objetivos educativos. Cada disciplina aporta un conocimiento transversal, que se integra con el de las otras disciplinas para formar individuos responsables y conscientes. Por ello, el profesor debe indicar los objetivos educativos que se pretenden alcanzar al final de una intervención docente definida en el tiempo; para ello, el profesor debe identificar los conocimientos, las habilidades y las competencias que pretende que los alumnos adquieran y traducirlos en comportamientos objetivamente observables.

Un objetivo educativo se construye partiendo de los generales y desglosándolos para detallarlos cada vez más. Esta operación permite identificar con detalle lo que el alumno tiene que aprender y permite, entre otras cosas, verificar si se ha conseguido lo que se ha planteado, de hecho, también podemos definir los objetivos como "actuaciones, comportamientos externamente verificables y observables, relacionados con los resultados del aprendizaje" (Marzano, 2002).

En el diseño de los objetivos educativos pueden ser útiles las clasificaciones taxonómicas, entre las más conocidas están las de Bloom que dividió los objetivos en tres áreas:

cognitiva, psicomotriz y afectiva. De forma más general, los seis niveles de la taxonomía del área cognitiva son:

1. El conocimiento se refiere a la capacidad de asimilar y recordar información: nombres, datos, hechos, teorías, etc., por lo que se hace referencia a la capacidad mnemotécnica, de ahí que tengamos el uso de la mente como archivo;
2. La comprensión se entiende como la capacidad de entender lo que se comunica recurriendo, si es necesario, a la traducción, la interpretación y la extrapolación; en este nivel se produce un refinamiento de las habilidades y capacidades intelectuales del sujeto;
3. Con la aplicación tenemos el uso en situaciones concretas de los conceptos aprendidos en las teorías;
4. El análisis se refiere a la capacidad de identificar los elementos, relaciones y principios que constituyen una comunicación o un problema;
5. La síntesis es la capacidad de reestructurar los elementos identificados para formar un todo;
6. La evaluación es la capacidad de formular juicios cuantitativos y cualitativos sobre el trabajo realizado.

Definir claramente los objetivos también ayuda a la hora de comprobar y evaluar el rendimiento de los alumnos, ya que se les informa sobre qué evaluar y cómo hacerlo.

Con la planificación educativa, el profesor debe detallar el camino que pretende seguir, siguiendo los objetivos predeterminados; este trabajo, que pone de manifiesto la coherencia de su labor, le permite justificar sus opciones educativas. Para poder hablar de competencia en el ámbito de la planificación educativa, los profesores deben ser capaces de: formular con claridad las metas, los objetivos y las competencias que pretenden que sus alumnos persigan; justificar las opciones educativas; personalizar los itinerarios educativos; motivar a los alumnos; organizar el tiempo, el espacio y los materiales útiles para llevar a cabo la actividad educativa; preparar unidades educativas originales y estimulantes para los alumnos; evaluar adecuadamente la intervención realizada.

b) Estrategias de Estudio:

Una competencia fundamental se refiere a la posesión de estrategias de estudio en profundidad y a la capacidad de saber transmitir las a los alumnos. Cada individuo tiene una personalidad diferente que influye en su forma de pensar y aprender.

Muchos otros factores, como la motivación, el propósito, el entorno, etc., influyen en el aprendizaje.

2.1.7 Estilos cognitivos del alumnado

Dependiendo de las circunstancias en las que un sujeto se encuentre aprendiendo, puede utilizar diferentes formas de procesar la información, aunque tenderá a utilizar un estilo cognitivo con mayor frecuencia.

Los principales estilos cognitivos (Cantoia, Carruba y Colombo, 2004) son:

- el estilo de campo dependiente/independiente, que distingue entre las personas que están estrechamente vinculadas al contexto en el que se plantea el problema y los individuos que piensan independientemente del caso concreto;
- el estilo adaptador/innovador, en el que en el primer caso el problema se compara con situaciones similares y en el segundo se vive como un reto;
- el estilo asimilador/explorador, que se distingue por la tendencia en uno de ellos a aplicar esquemas tradicionales a situaciones nuevas y en el otro a buscar soluciones diferentes;
- el estilo de asociación/bisociación incluye en el primer polo a los estudiantes que prefieren aplicar soluciones bien establecidas, en el segundo polo a los que utilizan estrategias diferentes;
- el estilo de pensamiento derecho/pensamiento izquierdo en el que en el primer caso prevalece el uso de un código motor visual y en el otro un código verbal abstracto;
- impulsivo/reflexivo, que refleja la tendencia a responder rápidamente, en contraposición a los que prefieren razonar y considerar varias soluciones;
- holista/serialista cuya distinción radica en la elección de entender el concepto o simplemente repetirlo mecánicamente;
- participante/actuación según si el alumno prefiere trabajar en grupo o individualmente;
- independiente/dependiente que refleja el deseo de autonomía u organización del trabajo del alumno.

2.1.8 Estrategias de aprendizaje

Una vez definido el propio estilo de aprendizaje o el estilo preferido de los alumnos, es posible emplear correctamente estrategias de enseñanza que incluyan tanto estrategias de enseñanza como de aprendizaje.

La diferencia radica sustancialmente en el distinto punto de vista desde el que se observan, de hecho las primeras se refieren a las metodologías que un profesor utiliza para enseñar un concepto mientras que las segundas se refieren a los procesos cognitivos que ocurren en la mente del alumno. Las principales estrategias de enseñanza son:

- Explicación, se trata del método tradicional de clase en el que el profesor explica y el alumno escucha, comprende y se apropia de los conceptos presentados;
- Argumentación y discusión, en este caso el profesor estimula una discusión entre los alumnos pidiendo a cada uno de ellos que exprese y argumente su punto de vista;
- La enseñanza recíproca, en esta estrategia los alumnos se turnan en el papel de profesor proponiendo sus conocimientos a los demás y organizando actividades y sesiones de trabajo;
- La enseñanza basada en casos, cuando se aplica este método el profesor se basa en una historia para proporcionar a los alumnos información valiosa para resolver el caso que se cuenta;
- La resolución de problemas se utiliza no sólo para comprobar el aprendizaje, sino también para perfeccionar las estrategias de pensamiento. En este caso, el alumno al que se le presenta un problema debe realizar una operación de análisis, identificando los elementos que tiene y los que le faltan, formulando hipótesis de resolución y verificándolas.
- El descubrimiento guiado pretende que los alumnos aprendan conceptos a través de la experiencia directa o la observación de hechos y acontecimientos;
- El aprendizaje es una estrategia derivada de la tradición en la que el "maestro de taller" mostraba al aprendiz cómo realizar una tarea y luego le asignaba tareas cada vez más complejas hasta que el alumno se volvía autónomo en la realización de la tarea (Baldassarre, Zaccaro y Logorio, 2001).

Las principales estrategias de aprendizaje se pueden dividir en individuales y colectivas, las primeras se refieren a las técnicas de estudio que regulan la relación entre el alumno y el que transmite la información a aprender mientras que las segundas implican la

cooperación con los compañeros para mejorar los procesos de aprendizaje. Las principales técnicas de aprendizaje son:

- El aprendizaje por explicación, en el que se pide al alumno que escuche, comprenda y organice la información recibida para poder explicarla a su vez;
- Aprendizaje por interiorización y apropiación, esta estrategia prevé la interacción de dos socios con competencias diferentes en la que uno actúa como experto. En este caso, el menos experto absorberá las explicaciones de su compañero hasta integrarlas con las suyas y convertirse en experto a su vez.
- El aprendizaje por compartición social, se produce en un grupo dividiendo el trabajo de forma que todos los participantes puedan realizar una parte de la tarea sin perder nunca la visión de conjunto que conduce al objetivo final;
- Aprendizaje por conflicto y cooperación, esta estrategia considera que el conflicto, si está bien guiado, permite entrelazar factores sociales y procesos cognitivos que conducen a la resolución de la tarea y a la resolución del conflicto (Baldassarre, Zaccaro y Logorio, 2001).

2.1.9 Tecnologías Educativas

Las tecnologías educativas se desarrollaron inicialmente en dos líneas distintas, paralelas, pero no siempre comunicadas:

- ciencia de los medios (en ese momento principalmente audiovisuales) utilizables en la enseñanza:
- tecnologías aplicadas a la didáctica para la instrucción programada y, en general, las teorías conductistas (Pinnelli, 2007).

Las tecnologías educativas como ciencia de los medios de comunicación se centraron inicialmente en el estudio de las características y posibilidades de los distintos medios audiovisuales.

La atención se centró primero en el audiovisual como herramienta (hardware) y luego en el material educativo relacionado (software). Posteriormente se amplió el campo de estudio con las primeras formulaciones de los modelos de comunicación fuente-receptor. La atención, que inicialmente se centró en la máquina, sus características, su impacto en los procesos educativos, la comparación entre la educación tradicional y la tecnológica, se amplió así al proceso de comunicación hombre-máquina.

En una tercera etapa de desarrollo se amplió el campo y los modelos de comunicación desarrollados empezaron a ser considerados como componentes de un sistema educativo real. La línea relativa al conductismo, en cambio, se desarrolló simultáneamente en dos frentes. Por un lado, florecieron las propuestas metodológicas relacionadas con la producción de cursos de instrucción programada (objetivos conductuales, análisis de tareas, pruebas referenciadas a criterios, sistemas instruccionales adaptativos, etc.).

Por otro lado, se apostó por el desarrollo de medios adecuados para gestionar no sólo la presentación de la asignatura, sino también el refuerzo. Aquí, las máquinas de enseñanza pronto dieron paso a la llamada Instrucción Asistida por Ordenador (CAI) y comenzó la larga historia de la didáctica interactiva, aún en curso.

Estas dos líneas comenzaron a converger a finales de los años sesenta, cuando aparecieron los primeros modelos de diseño de cursos completos no sólo orientados a la instrucción programada. Poco a poco, se llegó a una visión sistémica (es decir, que implica un todo organizado) y sistemática (es decir, procedimientos lógicos organizados en fases) de la instrucción y las tecnologías de la instrucción y se determinó la transición de la instrucción programada a la programación de la instrucción. En esta transición, el papel de Gagné es especialmente significativo.

Según Gagné (Siegel, 1967), la instrucción es un conjunto de eventos externos que interactúan con los procesos internos de aprendizaje del alumno, ayudando a la adquisición de diversas habilidades (resultados de aprendizaje).

El modelo de Gagné (Siegel, 1967) propone una taxonomía para los tipos de aprendizaje, proporciona un formato para comunicar lo que se debe aprender (objetivos de rendimiento), sugiere criterios de enseñanza para cada tipo de aprendizaje (condiciones externas de aprendizaje), define procedimientos de instrucción (eventos de instrucción) y especifica el nivel de rendimiento requerido para cada tipo de aprendizaje (condiciones de rendimiento). Un aspecto importante del modelo de Gagné es su globalidad, es decir, la posibilidad de aplicarlo en el diseño de sistemas didácticos, cursos y lecciones individuales. Esto es emblemático de un cambio gradual de interés desde los problemas microscópicos relacionados con aspectos particulares del proceso de enseñanza hasta los problemas macroscópicos relacionados con el diseño y la evaluación de cursos y planes de estudio completos.

Hacia finales de los años sesenta se produjo, por tanto, un primer asentamiento del dominio de las tecnologías de la instrucción: ya no se trata sólo de la ciencia de los medios y de la instrucción programada, sino de la aplicación sistemática de los conocimientos científicos (mediada por el campo de la psicología, la teoría de la comunicación, etc.) a las tareas prácticas de la educación.

En 1970, el director de la Comisión de Tecnología de la Instrucción, creada por el Gobierno Federal de los Estados Unidos, escribió en su informe al Congreso que la tecnología de la instrucción es una disciplina que estudia el enfoque sistemático del diseño, el desarrollo y la evaluación de los procesos de enseñanza/aprendizaje en función de objetivos específicos basados en recursos tanto humanos como tecnológicos y destinados a una instrucción más eficaz.

Este paradigma se ampliará y enriquecerá en los años siguientes sin que sufra cambios sustanciales.

De hecho, se establece que las tecnologías educativas tienen como objeto procesos complejos e integrados que implican a personas, procedimientos, ideas, medios y organización para el análisis de los problemas relacionados con el aprendizaje y para la elaboración, la implementación, la evaluación y el control de las soluciones a esos problemas en situaciones en las que el aprendizaje se finaliza y se controla.

Esta actitud ha llevado a la aparición, en tiempos bastante recientes, de una terminología de carácter ingenieril. Esta terminología quiere enfatizar la necesidad de un enfoque del desarrollo y la gestión de las intervenciones de formación orientado a la integración y el uso coordinado de los conocimientos existentes y basado en el reconocimiento de las diferentes fases en las que se articula el desarrollo de una intervención de formación y se reconoce en su totalidad. No se trata de querer reducir la formación a un hecho puramente tecnológico, sino de subrayar la importancia que tiene para el autor-diseñador una estructura conceptual de referencia dentro de la cual organizar su trabajo y su creatividad.

Hoy en día, a nivel internacional, las Tecnologías Educativas, entendidas como un enfoque sistémico y multidisciplinar de los problemas de la educación, son un sector disciplinar consolidado y considerado de importancia estratégica para el desarrollo. En muchos países existen proyectos específicos sobre la aplicación de las tecnologías de la información a la educación, así como organismos nacionales que coordinan las actividades y la investigación en el sector (por ejemplo, en el Reino Unido, donde el

Consejo de Tecnología Educativa está activo desde principios de los años 70). Existen más de 50 revistas internacionales de alto nivel científico sobre Tecnología Educativa en el mundo.

Desde 1988, la Comunidad Europea ha activado programas de investigación plurianuales en el sector (ejemplos: COMETT, DELTA). Muchas universidades ofrecen cursos y posgrados en Tecnología Educativa. Desde 1987, en la Universidad de Indiana, se celebra anualmente la conferencia de profesores de Instructional Design and Technology con el objetivo declarado de promover la excelencia de los programas y dirigir la investigación en el sector.

Este breve paréntesis sobre las tecnologías didácticas se ha hecho con el propósito de resaltar que siempre hemos intentado y seguimos buscando soluciones (tanto de carácter práctico a través de los ordenadores y el hardware, como de carácter teórico para que los alumnos asimilen antes y con mejores resultados las nociones y contenidos) para mejorar la didáctica en las escuelas. También se ha pensado en una didáctica que pueda estimular a los alumnos a través de los sonidos.

Ya María Montessori (Montessori, 1950), como pedagoga y educadora (entre sus muchos títulos) había basado su didáctica en la estimulación de los sentidos, entre los diversos materiales didácticos recordamos las famosas "cajas de ruidos" o, de nuevo, las "series de campanas". Ella misma estaba convencida de que la música ayuda y refuerza la capacidad de concentración y añade un nuevo elemento a la conquista del orden interior y el equilibrio psíquico del niño, el uso de la música era uno de los elementos cardinales del método Montessori.

En este sentido podemos recordar a Rosa Agazzi (Agazzi, 1908), pedagoga y otros, que dio gran importancia al canto infantil como un importante contribuyente al aprendizaje lingüístico y motor de los niños.

Se ha comprobado en varias ocasiones que el estudio de la música conduciría a una mejora del desarrollo cerebral porque aprender a tocar un instrumento requiere una buena coordinación entre las manos y los estímulos visuales y auditivos, y necesita la "construcción" de una estructura cerebral adecuada, obtenida mediante el fortalecimiento de las conexiones entre las áreas motoras y sensoriales del cerebro a una edad en la que la anatomía es todavía sensible a posibles cambios de estructura, en la que hay una mayor "maleabilidad" del sistema.

La Universidad Concordia de Montreal realizó una investigación en la que confirmó que aprender a tocar un instrumento en la infancia facilitaría la conquista de habilidades motoras, especialmente la coordinación y la fluidez.

Durante este famoso estudio, 36 músicos adultos se sometieron a una resonancia cerebral especial mientras realizaban una prueba motora; 18 músicos de los 36 considerados habían empezado a tocar antes de los ocho años y la otra mitad más tarde. Las resonancias magnéticas mostraron que los que habían empezado a estudiar música a una edad temprana habían acumulado más conexiones cerebrales. A continuación, los investigadores precisaron aún más el estudio asegurándose de que los sujetos se habían dedicado a la actividad durante el mismo periodo de tiempo y salió a relucir, una vez más, que los músicos que habían empezado antes de los siete años tenían un sistema cerebral más desarrollado con una mayor cantidad de materia blanca en el cuerpo calloso, que conecta los dos hemisferios dando lugar a una mayor actividad motora.

Éstas son sólo algunas de las muchas pruebas de la excepcional influencia que la música puede tener en el desarrollo del cerebro del alumno.

2.1.10 Trabajo en equipo

El profesor, para introducir estas didácticas y metodologías, necesita relacionarse y trabajar en equipo con otras materias.

La actividad del profesor, por tanto, no es sólo un trabajo individual, sino cada vez más una cooperación entre profesores, profesionales médicos y psicopedagógicos, padres y autoridades locales, nacionales e internacionales. Todo esto ocurre, en primer lugar, porque los profesores se encuentran trabajando con sus colegas para discutir el POF (Piano Offerta Formativa), la planificación, etc.; el contacto con los profesionales del ámbito de la educación también es importante. El contacto con los profesionales médicos es frecuente cuando hay alumnos con necesidades educativas especiales; los profesores también se encuentran trabajando con diferentes categorías de profesionales para llevar a cabo diversos proyectos, como el PON (Programa Operativo Nacional); Además, existe una apertura al exterior para completar al máximo la preparación de los jóvenes estudiantes a través del contacto con asociaciones, autoridades locales; cómo no mencionar aquí la colaboración que todas las escuelas tienen con organismos nacionales especialmente con el INVALSI (Instituto Nacional de Evaluación del Sistema Educativo

de la Educación y la Formación) que se ocupa de proyectos tanto nacionales como internacionales. Por último, no debemos olvidar la figura de los padres, a los que tratamos de implicar lo más activamente posible.

La cooperación también implica a los alumnos, de hecho la escuela es el lugar privilegiado donde los alumnos deben experimentar las reglas de la vida social, es decir, deben experimentar la "convivencia democrática" para aprender a trabajar con los demás, aprendiendo a ver al compañero, "al otro", no como el "diferente" sino como un recurso valioso fuente de enriquecimiento cultural y personal. En la sociedad actual, un individuo tiene que aprender a ser autónomo e independiente, a buscar la información que necesita, a utilizarla de forma correcta y a integrar el trabajo que ha realizado con el de sus "colegas". Entre los muchos objetivos de la escolarización se encuentra el de ayudar a los jóvenes a utilizar las herramientas de elaboración de significados y construcción de la realidad, para que puedan adaptarse mejor al mundo en el que se encuentran y, si es necesario, cambiarlo (Bruner, 1997). A través de la escuela, los jóvenes, con la ayuda del profesor y de sus compañeros, pueden conocer la cultura de su propio contexto vital, aprender sobre la existencia y la diferencia de múltiples contextos culturales y aprender a construir su propia "realidad". Para fomentar el desarrollo de esta conciencia, un buen profesor no sólo debe poseer unas habilidades sociales adecuadas, sino que debe educar a sus alumnos en la cooperación para fomentar el aprendizaje entre iguales a través del trabajo en grupo.

Para ello, el profesor debe poseer las cualidades de un líder resonante, es decir, que fomente un buen clima en el aula, caracterizado por: estados de ánimo positivos, actitudes empáticas, presencia de formas de apoyo, etc.

Este tipo de liderazgo combinado con el correcto trabajo en grupo de sus alumnos es la causa de muchos beneficios: hay más resultados positivos en el rendimiento de los alumnos, hay un aumento de las relaciones positivas entre compañeros, el clima del aula es agradable, finalmente, incluso los alumnos con necesidades educativas especiales aumentan la posibilidad de una inclusión positiva en el grupo de clase.

Comoglio (Comoglio y Comoglio, 1996) habla de elementos que caracterizan el aprendizaje cooperativo, como la interdependencia positiva, la interacción cara a cara, la enseñanza y el uso de habilidades sociales en la actuación en pequeños grupos, la revisión

y el control constante de la actividad realizada y la evaluación individual y grupal (Cardoso y Comoglio, 1996).

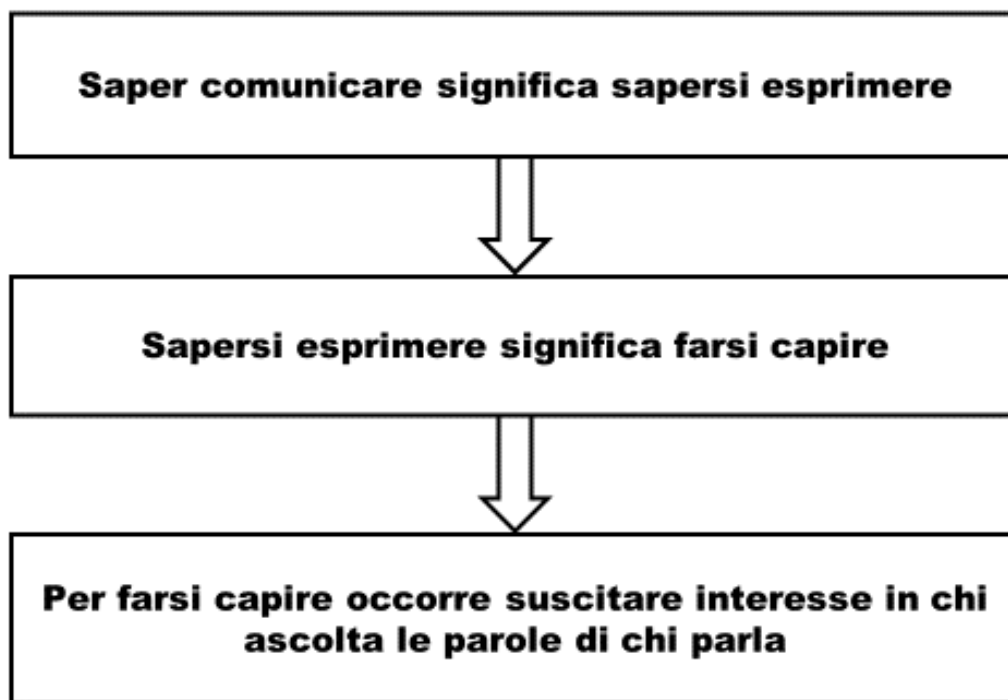
La interdependencia positiva es uno de los elementos clave del aprendizaje cooperativo, lo que significa que todos los miembros del grupo perciben la misma tensión hacia el objetivo común y que la contribución positiva o negativa de un solo miembro afecta al trabajo de todo el grupo. Esta dinámica permite, a través de la asignación de un rol, la potenciación de todos los alumnos, de manera que todos se vuelven importantes para el éxito del trabajo en grupo.

Otros elementos que contribuyen al éxito del trabajo en grupo son: el método, que proporciona las reglas y los principios que forman y guían las actividades del grupo; la comunicación, que tiene la doble finalidad de crear, modificar y hacer evolucionar la relación entre los miembros del grupo y el intercambio de información con vistas a lograr el resultado final; el desarrollo, que permite el crecimiento paralelo del individuo y del grupo hacia la mejora continua.

En definitiva, las habilidades básicas que debe poseer un profesor al entrar en el mundo escolar, para trabajar en armonía con los compañeros y hacer que los alumnos cooperen activamente, son saber: ofrecer a todos la misma oportunidad de expresarse; escuchar activamente y con interés todas las intervenciones, gestionar y resolver los conflictos entre las personas de forma positiva, estimular al grupo para que se mantenga fiel a la tarea que se está realizando; asumir diferentes roles según las circunstancias; identificar el potencial de los diferentes miembros del grupo.

2.2 – Métodos tradicionales y factores estratégicos que afectan a la escucha del alumno y, por tanto, generalmente adoptados por los profesores

La principal condición para la eficacia del proyecto comunicativo es identificar el tema, el asunto a tratar, pero también el propósito comunicativo que persigue el profesor. Por propósito comunicativo entendemos la actitud que queremos inducir en quienes escuchan la lección.



Elaborazione propria

Fig. 21

La eficacia de la intervención formativa depende de la comprensibilidad del discurso, de la capacidad de mantener la atención siempre viva y de saber dar fuerza e impacto a lo que se dice. La atención tiene una importancia fundamental en el aula: es un "bien escaso"; de hecho, cuanto más aumenta el número de informaciones que hay que considerar, más disminuye la atención que se puede dedicar a cada una de ellas. Por lo tanto, es un valor inversamente proporcional a la información que se proporciona, lo que lleva a lo que los ingleses llaman "infostress" (o más sencillamente, sobrecarga de información) y desconcentración.

Un uso inteligente de los medios de enseñanza permite aumentar la atención y la asimilación de los alumnos.

Hay momentos en el aula en los que el profesor pretende activar la escucha analítica y detallista, otros en los que los contenidos propuestos deben suscitar el debate y la reflexión a varias voces, y otros en los que conviene centrarse sólo en los aspectos generales de un problema.

2.2.1 Metodologías de enseñanza

Es útil ilustrar el posicionamiento de las metodologías de enseñanza (tanto tradicionales como innovadoras):

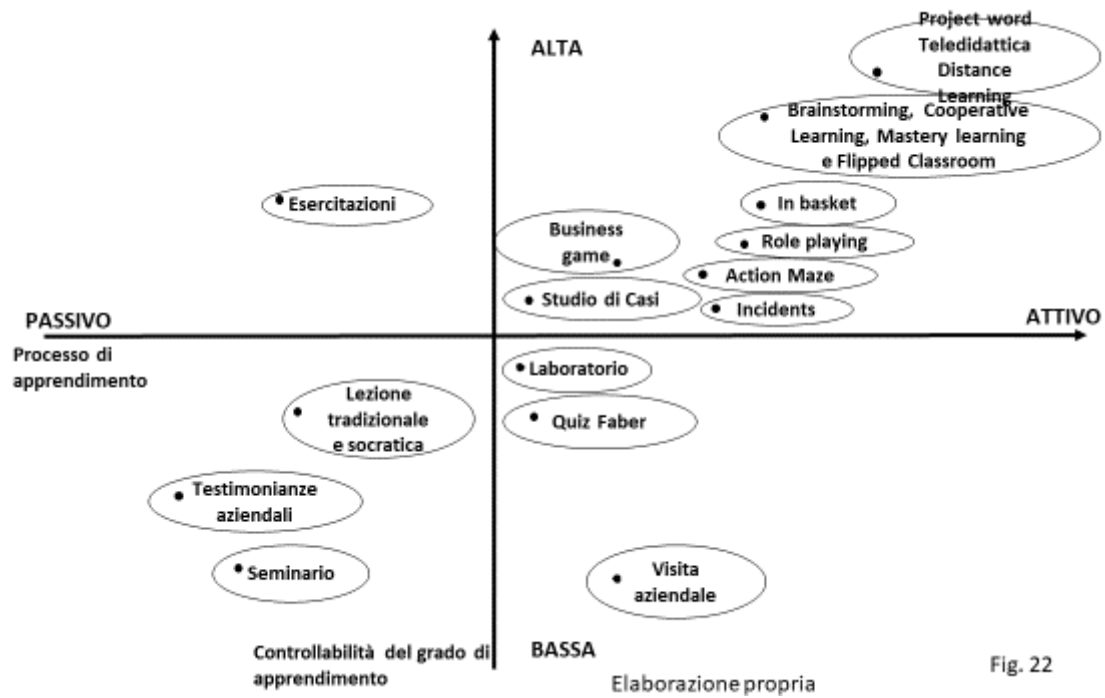
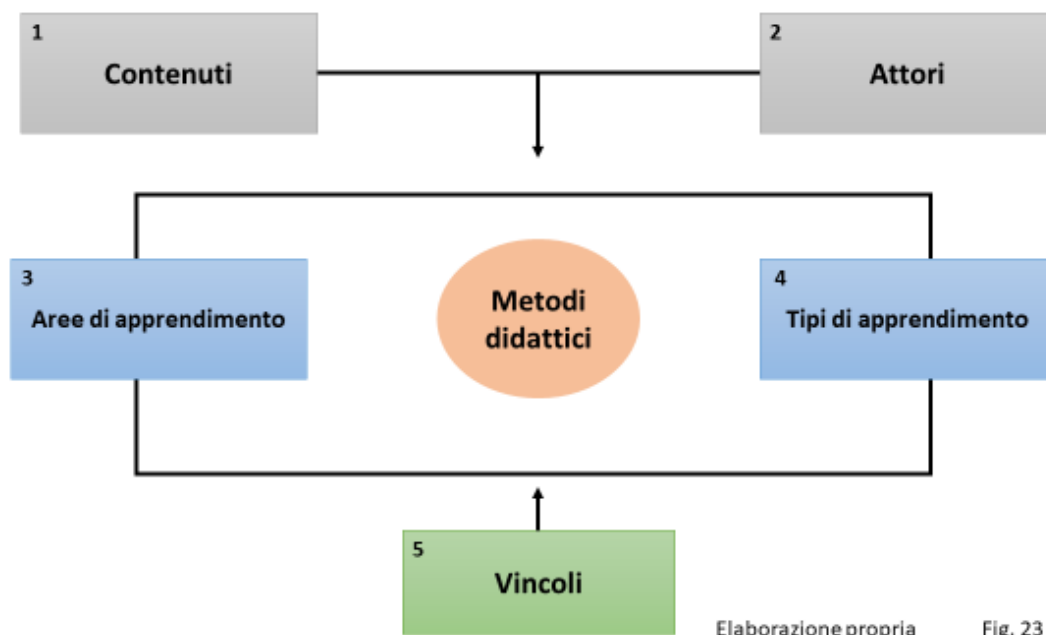


Fig. 22

En este capítulo sólo se ilustrarán las metodologías tradicionales, en los siguientes las innovadoras.

Los elementos para la elección de los métodos de enseñanza pueden rastrearse en el siguiente cuadro:



En relación con el gráfico anterior, conviene precisar:

1. Contenido, habrá que considerar el tema y el grado de generalidad (temas a tratar).
2. Actores: se prestará atención a los alumnos individuales (miembros del grupo), a la clase (el grupo en su conjunto) y al profesor (líder del grupo que utilizará sus técnicas para conseguir un resultado).
3. Se observarán las áreas de aprendizaje, los conocimientos, las habilidades y las actitudes de los miembros del grupo.
4. Se evaluarán los tipos de aprendizaje, la experiencia, la observación y la experimentación.
5. Limitaciones, es decir, el equipo, los recursos y el tiempo disponibles.

Las principales preocupaciones del profesor son de carácter específico (la transmisión de un mensaje funcional y actualizado) y de carácter comunicativo (la actualización de las herramientas auxiliares de comunicación).

Actualmente, las preferencias de las metodologías de enseñanza sitúan al grupo-clase en el centro de la lección, como protagonista.

Todos estos métodos de transmisión de nociones al grupo considerado son necesarios junto con un contrato en el aula.

De hecho, antes de analizar los métodos didácticos individuales ilustrados en el gráfico anterior, es necesario definir el contrato de clase para elevar el nivel de atención en los alumnos, y luego preguntarse cuál es el propósito de esa lección específica dirigida a esos alumnos concretos.

2.2.2 Contrato de aula

La generalidad y multiplicidad de la pregunta también abre la multiplicidad de opciones metodológicas. Si el neófito sólo quiere aprender sobre la montaña, puede conformarse con las lecciones teóricas y las diapositivas que las acompañan. Si quiere experimentar la montaña y tranquilizarse al máximo, aceptará supinamente convertirse en un saco de correo dirigido por el escalador guía. Si quiere aprender a ser escalador, pedirá al experto que le sugiera una vía cognitiva y experimental eficaz capaz de aumentar su capacidad de dominio autónomo de la montaña.

Si el escalador es un escalador de verdad y no un guía burocrático o un simple conferenciante de diapositivas, dedicará inicialmente atención y tiempo a definir el contrato con el neófito, que no se limitará al simple qué (en general) sino que tratará de aclarar los objetivos y, por tanto, las metodologías del curso congruentes con los objetivos establecidos.

La demanda y la oferta de formación, y por lo tanto los alumnos y los formadores, suelen estar implicados en una relación similar a la que une al aficionado neófito a la montaña y al alpinista experto. El primero expresa una demanda genérica de interés por las montañas (contenido) y a nivel intuitivo revela necesidades de conocimiento, orientación, seguridad y autonomía. Estas necesidades desplazan la atención no tanto al contenido como a la calidad de la relación neófito-escalador. Por ello, el profesor, al inicio de una actividad de aprendizaje, dedica tiempo y atención a definir con los alumnos qué, con qué fin y con qué métodos quiere perseguir. Se trata del contrato de aula (ya mencionado en el primer capítulo de esta obra).

El contrato de aula es, por lo tanto, un método de acercamiento al grupo de clase que debe practicarse al inicio de una actividad de formación de larga duración para definir los contenidos, los objetivos generales, las metodologías adoptadas y las normas de organización.

2.2.3 Metodologías Didácticas Tradicionales

Los métodos tradicionales de enseñanza que se tienen en cuenta son los siguientes:

METODOLOGIE E DIDATTICHE TRADIZIONALI

Mappe concettuali
Lezione tradizionale
Lezione socratica
Esercitazioni
Laboratorio
QuizFaber

Elaborazione propria

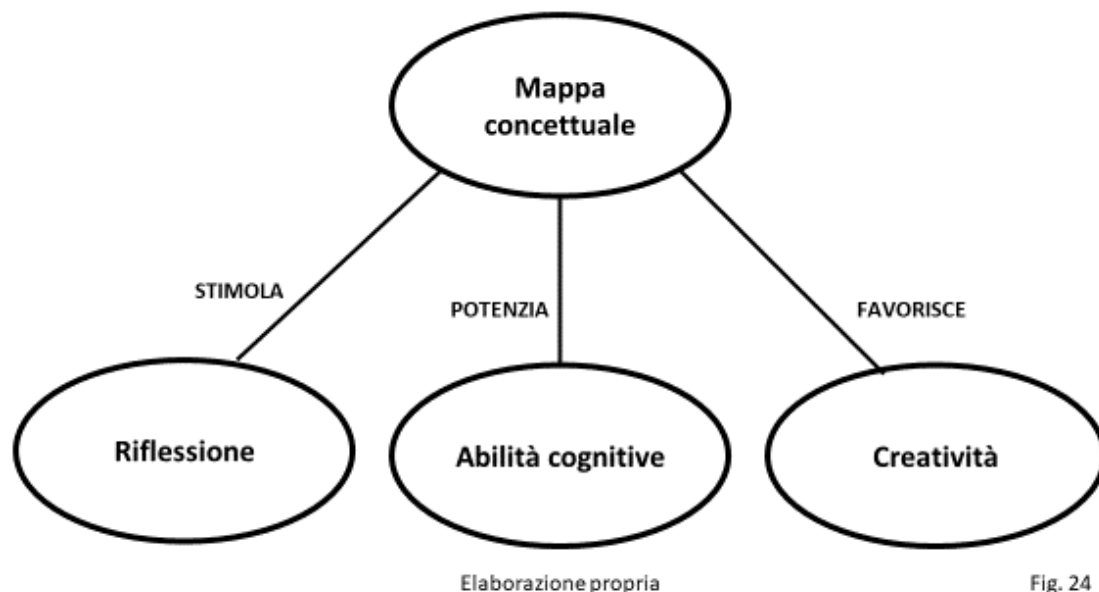
Tav. 3

2.2.3.1 Mapas conceptuales

Otra operación importante que debe realizar el profesor es seleccionar núcleos de contenido dentro de la asignatura que propone, que para simplificar llamaremos mensajes clave, a los que otorga la responsabilidad de convertirse en centros de atención para los alumnos. A menudo se identifican los mensajes clave dentro de los conceptos fundamentales que deben transmitirse o las claves interpretativas más importantes que deben proporcionarse para organizar el contenido detallado.

Cada materia tiene sus propias necesidades y tradiciones en este sentido, por lo que es difícil hablar en general de mensajes clave; lo que sí es cierto es que esta operación indispensable de selección requiere que el profesor conozca a fondo los contenidos y disponga de un tiempo razonable para reflexionar sobre el proyecto.

Muchos profesores, en este punto, definen un esquema (o mapa conceptual), un camino equipado, que facilita la comprensión gradual de los contenidos propuestos y posiblemente su adquisición estable.



En estas estructuras reticulares, el conocimiento se representa con dos elementos básicos:

1. Los conceptos, identificados con palabras clave insertadas en un óvalo, el nodo. En cada óvalo sólo hay un concepto (no necesariamente una palabra) que no puede repetirse en diferentes partes del mismo mapa;
2. Las relaciones, líneas que conectan los conceptos destacando su superordinación, subordinación y coordinación (en otras palabras, la jerarquía).

En este punto es necesario diferenciar los mapas cognitivos de los mapas conceptuales: los primeros son subjetivos porque representan el conocimiento individual. En los nodos, de hecho, podemos encontrar conocimiento hecho de imágenes y recuerdos. En cambio, estos últimos son objetivos, disciplinarios.

En esta investigación nos centramos más en el mapa conceptual.

La construcción del mapa es útil para que el profesor identifique mejor el papel y la naturaleza de los conceptos disciplinares; además, permite reconocer las vías de formación más adecuadas al contexto particular de la clase y poner de manifiesto la multiplicidad de enfoques posibles.

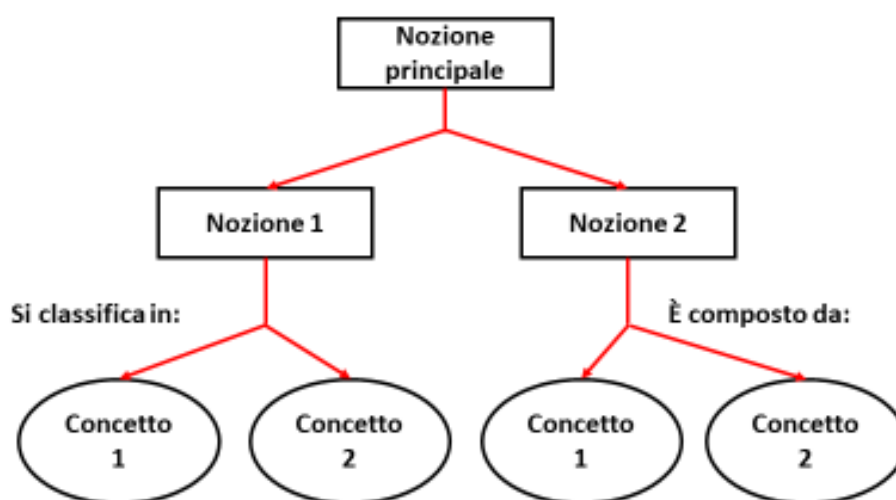
Además, mejoran los conocimientos de los alumnos y son un refuerzo indispensable para los procesos de aprendizaje.

Los mapas conceptuales son una herramienta de motivación fundamental. Tienen una forma piramidal: en la cima, o base, de los mapas se encuentra el concepto más general e inclusivo, del que se ramifican los enlaces a los conceptos lógicamente subordinados, anidando en una estructura de red que se vuelve más y más compleja a medida que las conexiones se vuelven más específicas y especializadas.

La forma jerárquica puede modificarse gráficamente, según el número y la calidad de las conexiones, dando lugar a mapas de tramas, mapas reticulares...

También aquí la libertad de configuración y experimentación por parte del profesor es muy amplia. Con respecto a los mismos contenidos, es posible hipotetizar vías principalmente inductivas, que parten de una situación particular o concreta para luego generalizar, o viceversa, vías principalmente deductivas, donde el enunciado de los conceptos abstractos se pone luego en ejemplos apropiados.

La siguiente es la estructura de un hipotético mapa conceptual:



Elaborazione propria

Fig. 25

La posibilidad de construir diferentes itinerarios lógicos sobre un mismo tema estará obviamente ligada a los objetivos pedagógicos que se persigan y al tipo de alumnos a los que se dirija la lección.

Una consideración importante se refiere a la no identidad de las dos etapas de diseño: la identificación de los mensajes clave y la definición del camino. De hecho, los mismos mensajes clave pueden insertarse en caminos conceptuales muy diferentes, por lo que nos

encontramos en el campo de las operaciones que se sitúan en dos niveles lógicos diferentes. Prestar atención a estos tres factores no sólo permite planificar eficazmente el contenido de una lección, sino que también proporciona importantes sugerencias para su gestión.

La búsqueda de claridad por parte del profesor durante la planificación se traduce en una ventaja evidente para los alumnos que, en el aula, pueden tener indicaciones sólidas sobre el camino de aprendizaje que se les propone. Un contrato claramente explicado, mensajes clave claros y adecuadamente subrayados, un camino lógico claramente visible al que remitirse para presentar los contenidos, sintetizarlos o hacer balance tras desviaciones útiles, son los elementos fundamentales del mapa que pueden guiar al alumno en su esfuerzo de aprendizaje.

2.2.3.2 Lección tradicional

Sigue siendo el método de enseñanza más utilizado en las escuelas. Desgraciadamente, es la más extendida porque hay miedo al cambio. Muchos profesores creen que utilizando siempre el mismo método no hay riesgo de cometer errores. Esto es cuestionable, si se piensa que el profesor tiene que adaptarse a los tiempos y a los medios disponibles.

En la lección hay una unidad didáctica que implica la transmisión verbal de elementos cognitivos por parte del profesor, cuyo papel es exclusivo o al menos predominante.



[Barberisg \(2017\) La lezione frontale.](#)

Fig. 26

La lección puede adoptar varias formas:

1. tradicional
2. participativo

1. En la primera versión (ex-cathedra) el papel del alumno es marginal, a diferencia de la segunda, donde el papel es más activo. La preparación del profesor es la base de cualquier intervención formativa. El papel del profesor se expresa en primer lugar en la disposición conceptual realizada antes de la lección.

La intervención de formación puede dividirse en cuatro fases:

- a) Preparación
- b) Despegue
- c) Vuelo
- d) Aterrizaje

La preparación no es más que el esquema. El uso del esquema permite un mayor dominio y confianza de los temas a exponer, evitando el riesgo de olvidar algo.

La elaboración de los "apuntes didácticos" es fundamental para la eficacia de la intervención formativa. Las notas de enseñanza son una importante inversión educativa para el futuro.

El despegue: las técnicas de apertura son: anécdota, hecho real, mostrar algo, hacer preguntas, vincular el tema a los intereses del público, informar de datos sorprendentes.

El vuelo: es necesario mantener bajo control el tono de voz, la velocidad del diálogo y las pausas, el contacto visual, la expresión facial, los gestos y el lenguaje. Todo esto se analizará en profundidad en el siguiente apartado.

Aterrizaje: Las técnicas de cierre consisten en enumerar los puntos y exigir a los oyentes (miembros del grupo - clase) que actúen.

Tres grandes familias de factores contribuyen a crear una relación eficaz entre el profesor y los alumnos, facilitando así la tarea de escuchar y transmitir los contenidos más significativos.

Lezione tradizionale e rischi:



Es evidente que existen tanto ventajas como desventajas. Para el primero se encuentra que:

- El profesor no suele tardar mucho en preparar la lección;
- Se puede lograr una lección de co-construcción progresiva de los temas;
- Los alumnos se implican con la presencia del profesor durante la clase;
- El profesor puede calibrar la lección a la clase y al momento concreto en el que la está llevando a cabo, adaptándola al momento e insistiendo más en los puntos que son oscuros;
- El profesor puede tener un feedback inmediato de los alumnos en cuanto a la comprensión y el interés despertado (Coianiz, 2017).

Se destacan las desventajas y los riesgos:

- En clase, a veces la lección se ve perturbada por algunos alumnos o por el personal de la escuela para la entrega de comunicaciones, lo que supone una pérdida de mucho tiempo y concentración;
- Las tareas burocráticas (firma del registro electrónico, distribución y recogida de circulares, comprobación de firmas en los cuadernos...) crean momentos de "vacío", con gran pérdida de tiempo y distracción de los alumnos;
- La lección avanza a la misma velocidad para todos: los que se esfuerzan por seguir se pierden, los que ya han entendido se aburren; si es necesario, el

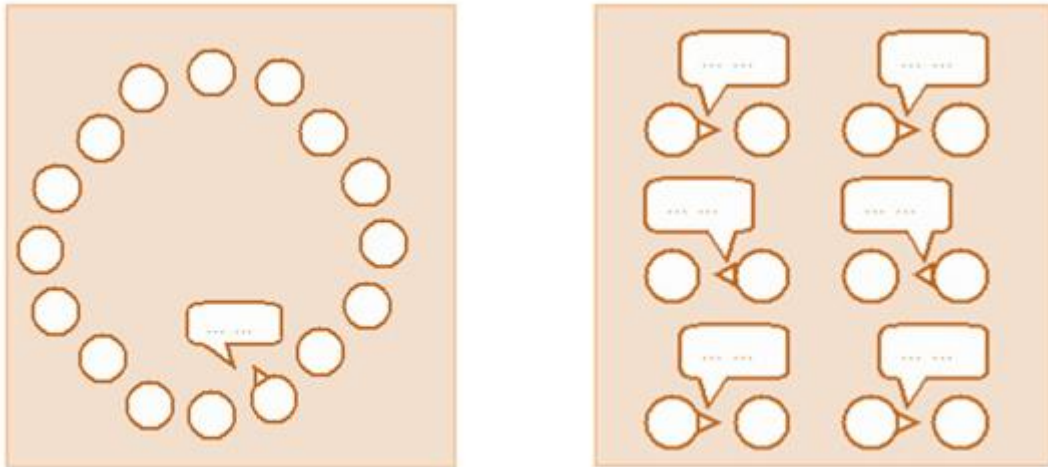
profesor repite la lección o algunos aspectos de la misma: los que ya han entendido se aburren aún más;

- Si el alumno no entiende la lección, aparte de releer el texto y los apuntes, o llamar a un compañero, no tiene otra forma de resolver el problema, y no es seguro que lo consiga: así ni siquiera podrá hacer los deberes;
- Si el alumno falta a la clase (una enfermedad, un viaje...) tiene problemas (véase el punto anterior); también debe recuperar los apuntes y el material entregado por el profesor);
- A menudo los alumnos resuelven los ejercicios en casa sin haber estudiado antes la lección, perdiendo mucho tiempo, arriesgándose a no entender el contenido, con la consecuencia de no memorizar los temas;
- Una lección frontal suele ser bastante aburrida (Coianiz, 2017).

1. En la lección participativa podemos distinguir

- Discusión guiada: es un método de enseñanza en el que los alumnos participan en la intervención formativa, proporcionando al profesor los elementos para llevar a cabo la lección. El papel del profesor es guiar el debate, recogiendo las aportaciones que ofrecen los alumnos. La disposición de la pizarra es la disposición de los distintos escritos (palabras y/o dibujos) al final de la discusión. Todas las contribuciones deben ser publicadas en el tablero, pero no todas deben permanecer en él. En clase, normalmente habla una persona a la vez, normalmente el profesor, y luego, por turnos, los alumnos individuales. Lo que se adopta es un modo de interacción secuencial: uno tras otro. El carácter secuencial de las intervenciones deja poco tiempo para la participación activa de todos y puede producir distracción, lentitud, pasividad, tiempos muertos, aburrimiento o conductas disruptivas. En la discusión guiada el profesor plantea a los alumnos preguntas abiertas: ¿Quién puede decir...? Al responder, a mano alzada, suelen intervenir los mismos niños: los mejores, los más extrovertidos. Los demás, por ser más tímidos o tener un menor rendimiento, nunca se involucran directamente. Una alternativa puede basarse en la organización de la discusión en parejas, cada miembro del grupo tiene más tiempo para hablar y se involucra en una interacción directa con un compañero en una situación que fomenta la escucha activa. El deseo natural de expresarse y hablar con los

compañeros en las clases cooperativas se orienta hacia los logros académicos. Por lo tanto, se ofrece la oportunidad de practicar la revisión oral, activa y personal, y permite un entrenamiento constante de la competencia relacional y la práctica de las habilidades sociales.



Memo esperienze (2017): La discussione guidata.

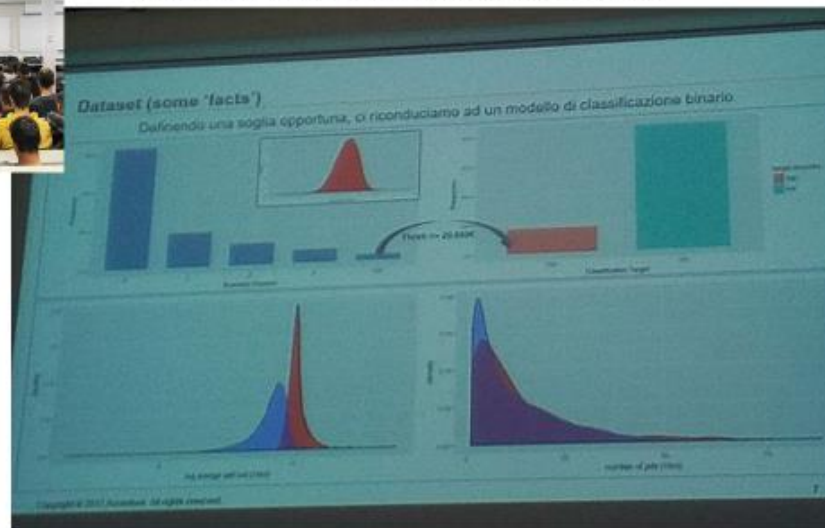
Fig. 28

- El testimonio empresarial: consiste en invitar a un operador de la empresa a una reunión con los estudiantes. En el testimonio corporativo el papel del profesor es el de traductor. De hecho, esto tiene un papel activo: es decir, la persona que da la lección utilizará términos "impropios" o demasiado específicos y técnicos. El papel del profesor será hacer que lo que dice sea comprensible para los alumnos, como un traductor. Para enseñar con eficacia no es posible ignorar una referencia cercana a los acontecimientos y circunstancias reales.



Varese news (2018): dai banchi alla cattedra.

Testimonianza aziendale



Cesma (2018): Testimonianza aziendale.

Fig. 29

- El seminario: adopta la forma de debate y profundización de las opiniones y conocimientos de los participantes. Se debe dar preferencia a los sujetos que hacen diferentes contribuciones (diferentes instalaciones) sobre el mismo tema. El seminario puede (como método de enseñanza) adoptar dos configuraciones: activa, en la que los alumnos son actores, y pasiva, en la que los alumnos son espectadores. En el seminario los que intervienen en los temas son los estudiantes. Al final hay una especie de debate, en el que se desencadena la competencia entre los estudiantes.

Riflessioni sul seminario



Agruparte (2017): Seminario role playing.

Fig. 30

2.2.3.3 Lección socrática

Sócrates es quizá el personaje más enigmático de la historia de la filosofía y uno de los filósofos que más ha influido en el pensamiento occidental, conocido también por quienes no se ocupan de la filosofía por su trágica muerte.

De Sócrates sabemos que no tenía la actitud de alguien que quisiera instruir a los demás, sino que daba la impresión de querer aprender de sus interlocutores.

Al enfrentarse a un problema inicialmente se limitaba a hacer preguntas fingiendo no saber nada y durante el diálogo ayudaba al otro a darse cuenta de los puntos débiles y las posibles contradicciones presentes en la forma de pensar de su interlocutor.

Sócrates entendió que su tarea era ayudar a los seres humanos a "dar a luz" el conocimiento correcto, invitándolos a estar en la investigación y estimulándolos a analizar los pensamientos, creencias y valores que se iban generando (Ippoliti, 2018).

Es una metodología que pretende aclarar algunos conceptos o cuestiones que se pueden experimentar en la vida cotidiana.

Puede ser realizado por un grupo motivado para dar una definición de un concepto a través de un análisis preciso de lo que es o no es, guiado por el profesor que hace de facilitador. El objetivo es encontrar una respuesta a la pregunta "¿Qué es?" refiriéndose a un concepto universal.

No se trata de una competición que atribuye la razón a una o varias personas, sino de un estimulante trabajo en grupo que enseña la participación activa, la escucha, la tolerancia y el respeto por el pensamiento de los demás.

El diálogo socrático es un "acercamiento" que acorta la distancia entre los participantes para llegar a un intercambio.

Cada participante tiene su espacio y las diferentes visiones de un mismo problema son consideradas, acogidas, con la apertura mental de quien es consciente de que puede haber diferentes puntos de vista sobre un mismo tema (Ippoliti, 2018).

Por tanto, la lección heurística o socrática es la solución a la lección frontal es un método dialéctico de indagación filosófica, basado en el diálogo.

Ya Bruner (Bruner, 1982) mostró la diferencia entre la enseñanza expositiva y la heurística. Aplicando esta metodología, el profesor estimula al alumno a reflexionar, a analizar y discutir los conocimientos, le espolea a pensar; El alumno durante este proceso se convierte en parte activa de la lección (a diferencia de la lección frontal que le sitúa en

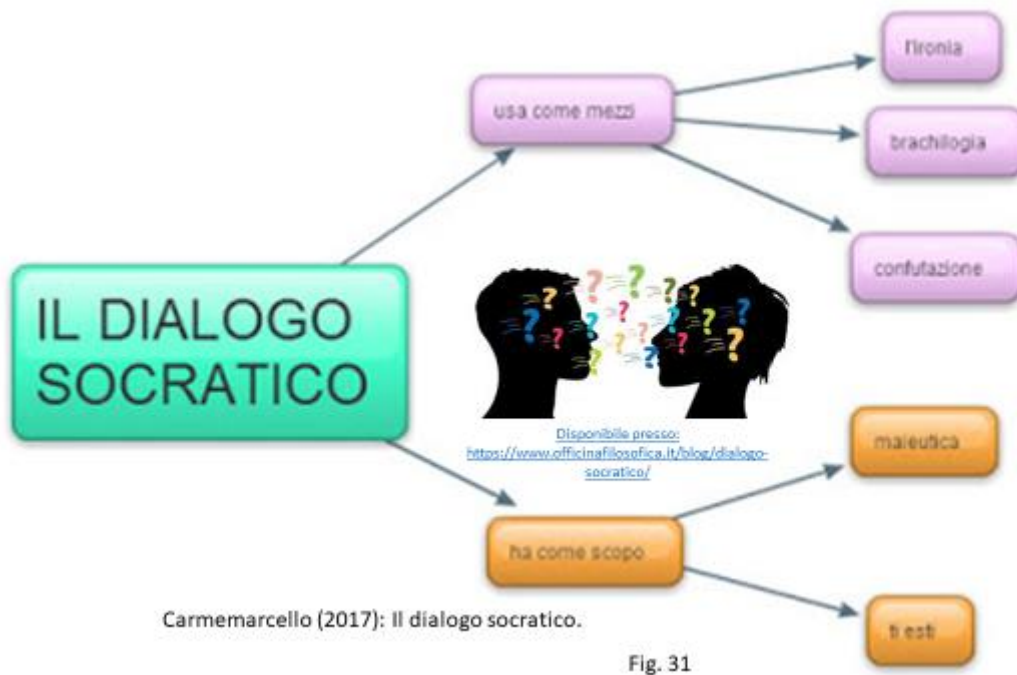
una posición pasiva en el proceso de aprendizaje) y esto, además de estimular su interés también actúa sobre su motivación y por tanto sobre su sentido de autoeficacia" (Polopoli, 2017).

En la lección socrática, el profesor tiene en primer lugar una actitud de colaboración con el grupo, facilita la comunicación situándose de forma muy discreta.

Tiene una visión general del problema, escucha, recoge las observaciones realizadas para que sean claras para todos los participantes, resume las conclusiones alcanzadas, toma nota de los pasajes más importantes de la discusión para que sean visibles para todos.

Tiene la tarea de hacer circular el diálogo, estimulando el pensamiento crítico y creativo, pero también cuidando el aspecto relacional.

De hecho, toda persona tiene derecho a expresar su propio pensamiento, siempre que esté apoyado en razones, sea sensato y pertinente y, por tanto, no sea polémico sino que se ponga al servicio de la investigación filosófica (Ippoliti, 2018).



2.2.3.4 Ejercicios

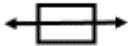



El ejercicio es la verificación de la adquisición de conocimientos. El ejercicio no es más que el tiempo dedicado a la realización de los ejercicios.

A diferencia de la conferencia (que, como se acaba de explicar) es principalmente la transmisión de conocimientos, el ejercicio es la aplicación de estos conocimientos.

Los tipos de ejercicios pueden esquematizarse en cuatro tipos:

1. Preguntas cerradas
2. Preguntas abiertas
3. Análisis de un texto y su desarrollo
4. Tema


Esercizi con domande a risposta chiusa:

- Dicotomica (che si esclude a vicenda) 
- A scelta multipla 
- A scala 
- Associazioni (termini sparsi ma correlati fra loro) 

Elaborazione propria

Fig. 32

Esercizi con domande a risposta aperta

- Completamente non strutturate 

- Completamento di frasi

Elaborazione propria

Fig. 33

2.2.3.5 Laboratorio

El laboratorio debe considerarse, antes que un entorno, un espacio mental con herramientas disponibles. Es, de hecho, una forma mentis, una manera de interactuar con la realidad para entenderla y/o cambiarla. El término laboratorio debe entenderse en un sentido amplio, como cualquier espacio, físico, operativo y conceptual, debidamente adaptado y equipado para llevar a cabo una actividad educativa específica (Tessaro, 2016).

Los procesos de enseñanza en el laboratorio deben tener siempre como objetivo, tanto la adquisición de competencias como su consolidación, a través de actividades adecuadas. Además de las actividades de aprendizaje y consolidación, existen actividades de desarrollo (profundización, ampliación y enriquecimiento) que no son meramente aplicativas (Tessaro, 2016).

Sin embargo, desde un punto de vista puramente logístico, en los centros de enseñanza secundaria se considera una sala propia con el mobiliario adecuado para producir un aprendizaje especializado. Piensa en los laboratorios de química y física, de idiomas, de informática, de arte, de teatro, etc.

Desde el punto de vista pedagógico, el laboratorio se distingue por el objeto de su acción, es decir, por la actividad que en él se desarrolla y que compromete al sujeto que trabaja. En el taller, al igual que en otros métodos "envolventes", el sujeto actúa y es activo. El ser activo del sujeto puede expresarse de muchas maneras y en los dos extremos encontramos dos tipologías: la actividad reproductiva y la productiva; y activo el estudiante que copia, que desanda el procedimiento requerido, que reproduce lo estudiado; y activo el estudiante que inventa, que hipotetiza nuevas estrategias de solución, que produce algo ex novo. En el laboratorio intervienen ambos niveles: pero el objetivo formativo del laboratorio es producir pensamiento a partir de la acción.

Al trabajar en el laboratorio, el alumno domina el sentido de su aprendizaje, porque produce con un propósito, porque trabaja concretamente, porque al "hacer" sabe (o hipotetiza) hacia dónde le gustaría ir y por qué. La enseñanza en el laboratorio es el método por excelencia para todos los alumnos que "aprenden haciendo", y en particular para los que tienen dificultades de aprendizaje específicas o generalizadas, para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Una excelente práctica de taller está representada por los "laboratorios del hacer": son activas en varias localidades italianas; no sustituyen al tradicional "hacer escuela"; son tienen lugar sobre todo por la tarde (Tessaro, 2016).

El laboratorio es:

- Una actividad predominantemente pragmática, en la que se hace algo con un propósito, complementa la enseñanza predominantemente cognitiva. Con las antiguas representaciones, el aula y el lugar de la teoría, el laboratorio y el lugar de la práctica; con las nuevas, el aula y el lugar del "pensar para la acción", el laboratorio y el lugar del "actuar reflexivo". Si se supera la fractura teoría-práctica, el aula-laboratorio se convierte en el lugar de construcción de la competencia en el alumno, conectando el mundo de la resolución de problemas reales con el de la reflexión.
- Una actividad de construcción del conocimiento, en la que el nuevo conocimiento no se superpone simplemente al que ya se posee, sino que interactúa con él permitiendo su reestructuración mediante nuevas y más ricas formas de conexión y organización. Por lo tanto, es necesario encontrar vínculos eficaces entre los contenidos de la enseñanza y las diferentes experiencias de los alumnos. Así, el taller se convierte en una aventura cognitiva (la metáfora de la exploración de Bateson).
- Una actividad en la que tiene lugar la metacognición: el laboratorio de enseñanza tiene como objetivo un proceso de aprendizaje que no sólo afecta a las competencias básicas o adquiridas, sino también a la forma de entenderlas y utilizarlas.
- Lugar del enfoque cooperativo: el laboratorio es el entorno en el que se realiza un nuevo modelo de enseñanza/aprendizaje basado en las interacciones entre los actores del proceso de formación. En el laboratorio se hace hincapié en la relación entre la experiencia individual y la reconstrucción cultural para que las teorías sirvan para responder a los porqués y adquieran sentido y motivación.

La actividad propuesta en el taller de formación debe prestarse a una manipulación concreta.

manipulación. Una actividad puramente verbal, sin la transición al tratamiento real, no es suficiente. Cuando hablamos damos a entender cosas que se dan por supuestas, que no lo son cuando intentamos traducirlas en actividades tangibles.

La actividad debe implicar las operaciones cruciales. En una sesión de taller no es posible hacer

Es necesario centrarse en algunas operaciones clave. Es esencial que el profesor sepa exactamente cómo se desarrollará el procedimiento.

Es esencial que el profesor sepa exactamente cómo se va a desarrollar el procedimiento, aunque los alumnos no sean necesariamente conscientes de ello. Se pondrán de acuerdo para hacer lo que se les pide y, sólo al final, en grupos, discutirán las acciones realizadas y el resultado obtenido.

La actividad no tiene por qué tener una solución única. Esta declaración puede ser desconcertante para quienes consideran el laboratorio como el lugar del ejercicio mecánico, del entrenamiento concreto, de los pasos obligatorios. Pero esto no es el laboratorio entendido como "espacio mental equipado", que requiere no una respuesta correcta, una única solución, sino más respuestas y más soluciones, todas plausibles de diversas maneras.

Las actividades deben provocar un "desplazamiento" cognitivo. La experiencia de laboratorio debe producir una disonancia entre lo que el alumno sabía y lo que está aprendiendo a través del trabajo. Debe inducir una mayor motivación en los alumnos y mantener un deseo constante de descubrir algo nuevo. Las aplicaciones automáticas anquilosan el pensamiento y dificultan la toma de conciencia de la diversidad de contextos y procesos.

La actividad debe estar a una distancia adecuada de las habilidades que se poseen. Las destrezas requeridas en las actividades del taller no pueden estar demasiado alejadas de las propias destrezas del alumno, ya que, de lo contrario, éste sólo utilizaría un enfoque de ensayo y error. Por otro lado, las actividades no pueden identificarse con las propias habilidades del alumno, ya que éste se vería obligado a realizar un ejercicio, y no a buscar soluciones a un problema. Las actividades deben incluir diferentes niveles de interpretación. Aprender en el laboratorio significa aprender métodos que pueden aplicarse de forma variada en diferentes situaciones; por lo tanto, un método se vuelve susceptible de diferentes interpretaciones según el ángulo de visión que se adopte. El

grupo de estudiantes en el laboratorio está llamado a proponer, compartir y experimentar los diferentes puntos de vista.

Las actividades deben tener valores metafóricos. La actividad de laboratorio no sólo requiere habilidades ejecutivas, al igual que no sólo produce un aprendizaje operativo-concreto. Trabajar en el laboratorio significa referir (repensar) experiencias distantes y heterogéneas, y al mismo tiempo construyendo, sobre ese pensamiento, nuevas experiencias.

Las actividades deben implicar la relación que cada persona tiene con el conocimiento. En el laboratorio, la acción y la reflexión se encuentran entrelazadas en la construcción del conocimiento individual, a través de continuos procesos retroactivos y proactivos. De este modo, el laboratorio supera la perenne división entre teoría y práctica, entre principios y aplicaciones, identificando el conocimiento como conocimiento en acción. Todos los nuevos enfoques pedagógicos están en deuda con la enseñanza de laboratorio por las siguientes características:

- Personalización. En primer lugar, la personalización de los objetivos formativos en función de las necesidades formativas de los alumnos individuales y la personalización de los itinerarios de aprendizaje (unidades de aprendizaje) en función de los niveles de desarrollo y aprendizaje, así como de los estilos y ritmos de aprendizaje, de los intereses, motivaciones y predilecciones de los alumnos individuales.
- Operacionalización. Entendida como la operatividad de su enfoque pedagógico. En los laboratorios se implementan los principios metodológicos-didácticos del aprendizaje por la acción (learning through doing, y el modelo de epistemología operativa) y por tanto de la resolución de problemas y el aprendizaje cooperativo (Tessaro, 2016).



Estriemaestri (2018): Disponibile presso:
<http://estriemaestri.altervista.org/i-laboratori-la-flessibilita-scolastica/>

Fig. 34

2.2.3.6 QuizFaber

Anteriormente conocido como QuizMaker, se trata de un software para Windows que permite realizar fácil y rápidamente pruebas en formato de hipertexto (es decir, páginas HTML).

El cuestionario HTML es totalmente configurable porque implica la elección de imágenes de fondo, colores, fuentes, sonidos.

El editor de cuestionarios es "visual" o "WYSIWYG" ("What You See Is What You Get") ("Lo que ves es lo que obtienes"), es decir, puedes cambiar a voluntad los tipos de letra y colores al texto de las preguntas y respuestas (como un editor de texto común), teniendo inmediatamente la representación exacta de cómo aparecerá en la página del concurso en HTML.

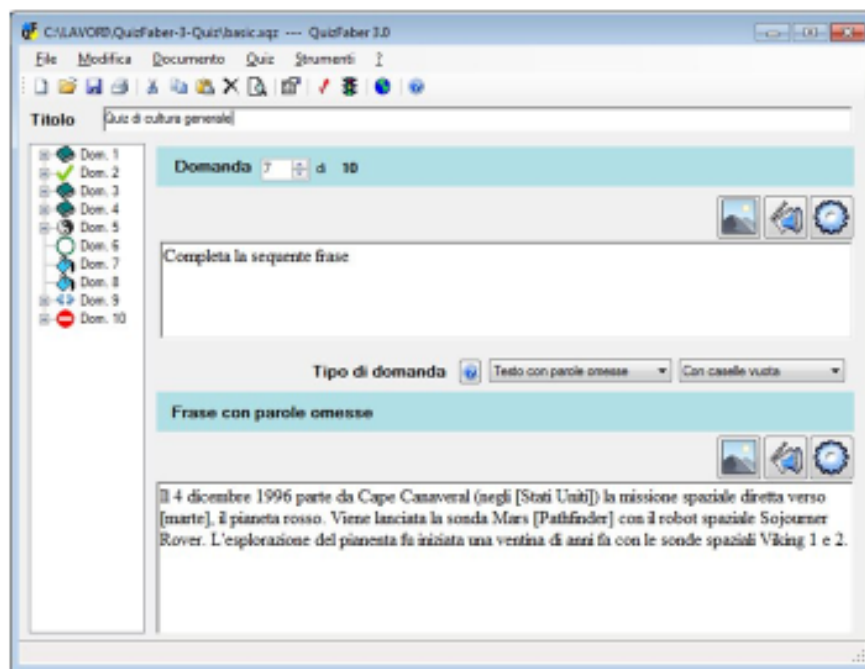
Permite introducir 6 tipos de preguntas diferentes: de elección múltiple, de opción múltiple, de verdadero o falso, de respuesta abierta, de palabras, de asociación de palabras.

Permite la inserción de objetos multimedia como imágenes, sonidos y películas en el cuestionario, siendo compatible con los formatos más populares de Internet (JPEG, GIF, MID, MP3, AVI, MPEG, FLV), así como con plug-ins para Macromedia Flash, Apple QuickTime, RealMedia. Permite guardar los resultados de los cuestionarios a través de un servidor web o enviándolos por correo electrónico o a la nube de Google (Google Drive).

El cuestionario se puede imprimir cómodamente o se puede exportar a varios formatos como PDF, Excel, Word (RTF) (Galli, 2016).

QUIZFABER

1)



Disponibile presso: <https://www.quizfaber.com/index.php/it/>

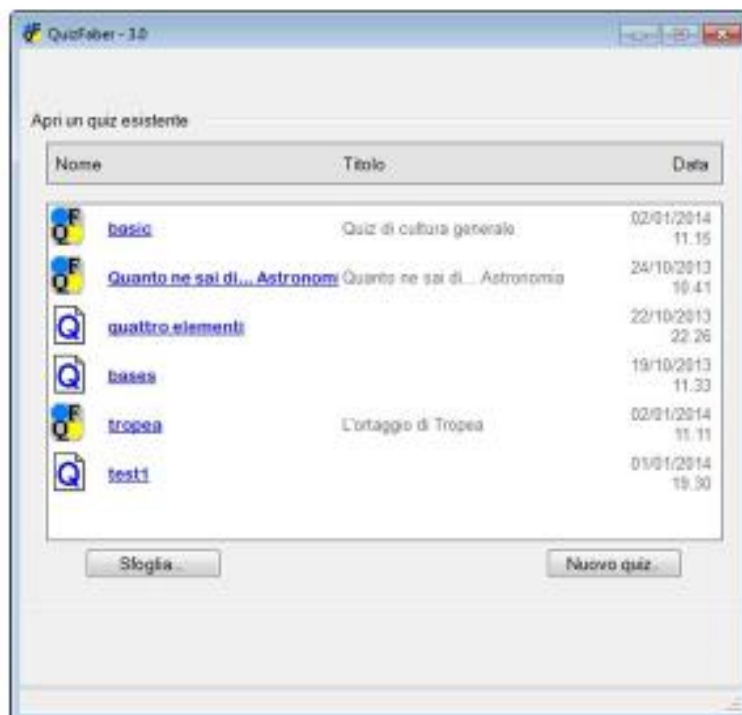
Fig. 35

2)



<https://www.quizfaber.com/index.php/it/>

3)



Disponibile presso:

<https://www.quizfaber.com/index.php/it/>

Fig. 36

2.3 – La comunicación del profesor

2.3.1 La comunicación no verbal del profesor

En general, el ser humano privilegia el registro no verbal para intervenir en la esfera comunicativa de la relación que se establece entre dos o más interlocutores. Utilizamos códigos y canales no verbales para llegar al interlocutor a nivel emocional, para reducir o aumentar la distancia psicológica, para aclarar las relaciones recíprocas.

Al utilizar la metodología de la conferencia en el aula, la comunicación no verbal está en la base de importantes procesos de legitimación del profesor y de motivación para aprender. La importancia del profesor en la creación de climas orientados al aprendizaje es extraordinaria y nunca debe subestimarse. El profesor es el testigo privilegiado, la fuente de autoridad de los contenidos propuestos y, por lo tanto, el grado de convicción e interés que exprese en relación con el tema de la lección influye significativamente en la audiencia. La convicción, el interés, la implicación, el deseo de transferir los propios conocimientos a los demás: son actitudes que se transmiten mediante una comunicación no verbal que contiene una fuerte connotación expresiva del propio profesor.

Además, los componentes no verbales de la comunicación contribuyen a facilitar que los alumnos se centren en los contenidos. Los diferentes elementos de la comunicación no verbal pueden resumirse como sigue:

- **El lenguaje corporal** en sentido estricto, que incluye los gestos, las expresiones faciales, la mirada, la voz, la postura (como postura corporal)
- **El lenguaje de la ropa y los objetos que usamos**
- **Lenguaje relacionado con el uso del espacio físico**, entendido tanto como la organización física de los espacios en los que actuamos como la posición y el movimiento de nuestros cuerpos dentro del espacio.

La actuación del profesor está ciertamente influida por el conjunto de estas variables que, de forma más o menos racionalizada, se ve obligado a utilizar, porque nuestro lenguaje no verbal habla de nuestra relación con los interlocutores que tenemos delante y con el papel que tenemos que desempeñar en ese momento.

Entre los componentes importantes que vale la pena observar y tratar de influir están: el uso del espacio (para crear fenómenos de distancia o de contacto emocional, partiendo de

la distancia física o de la proximidad), el uso de la dimensión vertical/horizontal (profesor de pie o sentado) para señalar la alternancia de momentos de protagonismo del profesor o la invitación a momentos de discusión colegiada, la pareja voz-postura (por su capacidad de transmitir percepciones de confianza/autoridad del profesor respecto al contenido y de crear una escucha agradable explotando el abanico de posibilidades que ofrecen las diferentes características de la voz, como el timbre, el tono, el uso de las pausas... En este sentido, la voz es la principal herramienta no verbal para subrayar los mensajes más importantes, los puntos clave y las prioridades del discurso).

2.3.2 Comunicación asociativa o metafórica

Es el componente de la comunicación verbal que cumple la función seductora-sintética más que la informativa-analítica y adopta la forma de pensamiento asociativo y narración. Es difícil dar una definición teórica global porque estamos en presencia de un conjunto de modos de comunicación que van desde la narración ilustrativa hasta el lenguaje metafórico en sentido estricto, pasando por el uso del registro cómico de la ironía y lo grotesco.

Más que una clasificación, aquí nos interesa entender los efectos que produce esta forma de comunicar en el oyente.

Partiendo de la experiencia directa, no es difícil captar algunos aspectos del proceso comunicativo en los que influye la comunicación asociativa-metafórica.

Por ejemplo:

- Permite una comprensión sintética (a menudo inicial y superficial) de contenidos complejos que puede ser el prelude de una profundización analítica de los mismos; un ejemplo o una metáfora nos hacen captar la esencia de un concepto que luego se hará comprensible en términos más articulados.
- El pensamiento asociativo, al igual que la comunicación no verbal, que utiliza los mismos mecanismos, contiene una dosis de ambigüedad que a menudo resulta seductora, ya que al no expresar los conceptos con claridad permite que quienes reciben los mensajes se conviertan a su vez en cómplices y protagonistas a la hora de dar sentido al mensaje.

2.4 – Soportes didácticos

Dicho esto, cualquier soporte que sirva para subrayar, destacar, hacer visibles y recuperables los distintos contenidos es ciertamente útil, siempre que en el aula se sienta “quién manda”, es decir, que estos soportes sigan siendo precisamente los del profesor y no al revés.

En otras palabras, significa que hay que planificar varios aspectos del uso de estas herramientas y que durante la gestión de la clase el profesor debe recordar que cada herramienta tiene su propio campo de eficacia y no debe entrar en colisión con otros componentes de la comunicación.

De hecho, un uso juicioso de los soportes didácticos permite aumentar la atención y la asimilación de los alumnos.

En la planificación, es importante, partiendo de los mensajes clave o contenidos significativos, definir la estructura del subrayado gráfico-escrito que se va a utilizar, y luego elegir el tipo de soporte más funcional para transmitirlos, también en relación con el contexto físico de la lección. Podemos agrupar los medios de enseñanza en dos categorías principales:

- Ayudas para el papel: distribución por adelantado de las lecturas y/o folletos, o bien, distribución de diagramas de resumen y/o como esquema. También pueden ser análisis de casos ex-ante, o esquemas de resumen para ayudar a los estudiantes más tarde. Tienen la ventaja de hacer que los alumnos comprendan mejor lo que quieren discutir, pero como en una medalla hay dos caras, incluso en este caso la misma fuerza ilustrada lleva a una desventaja ya que el alumno (habiendo tenido estos apoyos) no prestará atención a la curiosidad de observarlos (alejado del contexto).
- Ayudas audiovisuales: un individuo recuerda el 10% de lo que lee, el 20% de lo que oye, el 30% de lo que ve y el 50% de lo que ve y oye. Cuando la información se presenta sólo verbalmente, el recuerdo inmediato es del 70% y tres días después del 10%. Si la presentación verbal va acompañada de ayudas visuales, el recuerdo inmediato se eleva al 85% y a los tres días desciende, pero sólo al 65%. Pero hay algunos cánones que hay que respetar para beneficiarse de la ayuda del soporte audiovisual: en primer lugar, debe estar totalmente controlado, no debe distraer al

público, sino atraer la atención. Debe aclarar y no confundir. Debe tener una relación directa con el tema y debe ser apropiado para el grupo de clase.

2.4.1 Soportes Físicos

Pensar en los diferentes tipos de soportes físicos más habituales hoy en día:

- Pizarras blancas tradicionales (blancas o negras)
- Rotafolios
- Retroproyectores
- Retroproyectores
- Lems y ordenadores
- Diapositivas
- Vídeos y películas

un profesor puede hacer varias elecciones según el criterio o los criterios que pretenda favorecer.

Si, por ejemplo, la preocupación del profesor es la visibilidad física de los mensajes, el uso de herramientas de amplificación visual será indispensable, aunque su uso prolongado cansará a los oyentes y generalmente tenderá a distraerlos de la escucha.

Algunos medios (pizarras blancas, rotafolios) son especialmente eficaces para los mensajes que el profesor quiere introducir hablando, manteniéndolos en fase con los ritmos de la comunicación oral, que quiere mantener estables al mismo tiempo, recuperables en otros momentos de la clase.

Otros soportes (transparencias, diapositivas, uso de la lima, vídeos y películas) realzan los mensajes preparados de antemano de manera formalmente precisa, pueden crear pausas útiles dentro de la comunicación oral, pero son relativamente estables o sólo de uso momentáneo.

Evidentemente, es posible explotar diferentes tipos de medios al mismo tiempo, destacando sus respectivos puntos fuertes.

Por lo tanto, una vez elegido el soporte o soportes más adecuados (de entre los disponibles), el profesor debe organizar el espacio del aula para optimizar los procesos de escucha y visualización de los participantes.

Los componentes de facilitación de la escucha, sin embargo, deben servir de apoyo a los contenidos, porque la lección no es equivalente a ninguna variante de "hablar en público",

donde a veces puede prevalecer el aspecto de espectáculo al mantener su especificidad como herramienta destinada al aprendizaje de contenidos específicos.

En términos de diseño, esto significa que se debe dar prioridad lógica y temporal a los factores centrados en el contenido (contrato de clase, objetivos, mensajes clave y recorrido lógico).

Sólo después de haber alcanzado un grado suficiente de claridad sobre la estructura de la comunicación es útil diseñar las "variables de apoyo", es decir, las relacionadas con la facilitación de la escucha.

2.4.2 Variables de apoyo

Estas, entre otras cosas, tienen un grado diferente de planificabilidad, porque están vinculadas en distinto grado a las actitudes individuales y a los hábitos culturales del profesor.

Cuanto más marcado esté un modo de comunicación por la subjetividad del profesor, menos estará sujeto a la planificación tradicional en el pupitre, como es el caso de la planificación de la articulación de contenidos. En esta lógica, se pueden distinguir tres modos de comunicación:

- la comunicación no verbal (no diseñable, sólo manejable en el momento de la lección en sus componentes más controlables);
- la comunicación verbal metafórica (sólo parcialmente planificable, en el sentido tradicional: un ejemplo o una narración eficaz pueden ciertamente definirse de antemano, pero una imagen verbal o una analogía no siempre pueden construirse en el momento en que se necesitan);
- la comunicación visual (que puede diseñarse en gran medida en el escritorio).

2.4.3 Interacción con los alumnos

Una segunda competencia del profesor es la interacción con los alumnos en los momentos de debate. Esto tiene una importancia considerable para una clase eficaz, ya que la clase, sin la oportunidad de interactuar adecuadamente con el profesor, corre el riesgo de abandonarse excesivamente a sí misma en el proceso de aprendizaje.

El profesor, además de intentar gestionar lo mejor posible la dimensión de la oratoria, debe prever los momentos de interacción con el grupo de clase, donde su estilo de relación

debe entrar también en una dimensión más horizontal y coloquial para dejar espacio a las reflexiones y necesidades de aclaración de los alumnos.

Es útil si uno o más de estos momentos ya están previstos dentro del recorrido de la exposición y la elección de la mejor ubicación formará parte de la planificación. Al abrir estos momentos, el profesor puede dirigirse a la clase de forma abierta, preguntando sólo si hay aspectos que aclarar, pero sin duda es más eficaz proponer a los alumnos estímulos estructurados. Pueden ser preguntas, ideas problemáticas, situaciones o minicasos que se pueden proponer delante de todo el grupo de clase y sobre los que, tras dejar un tiempo razonable de reflexión, se pueden recoger algunas aportaciones y discutirlos en común. Esto es sólo una sugerencia para que estos momentos en las aulas sean menos interactivos y de ninguna manera quiere excluir el desarrollo de interacciones libres con el profesor siempre que esto beneficie al aprendizaje.

Un tipo particular de experiencia de los profesores es presentar lecciones a su propio ritmo. Esta modalidad propone a un pequeño grupo un tema en el que cada persona identifica un caso particular que ha vivido. El grupo elige un caso entre los propuestos y lo desarrolla utilizando al proponente como testigo. El grupo tiene una función de asesoramiento hacia la persona que propone el caso, identificando las posibles formas de resolver el problema.

2.4.4 Dificultades objetivas y subjetivas

Hasta aquí se han destacado todos los puntos fuertes de un profesor. Sin embargo, es útil distinguir las dificultades subjetivas percibidas por el profesor de los límites objetivos de las herramientas que utiliza.

Las dificultades subjetivas más comunes son las relacionadas con la gestión de la tensión que provoca la exposición ante un público, lo que suele traducirse en una falta de fluidez en los primeros minutos de la presentación o en fantasías paralizantes como olvidar partes significativas del discurso, interrumpirse sin poder continuar, quedarse sin contenido al presentarse media hora antes de lo previsto.

Esta tensión, sentida por muchos profesores en sus primeras experiencias, pero de la que no están exentos en ocasiones los excelentes profesionales, está ligada a la relación que se mantiene con ellos mismos (el grado de autoestima respecto a las habilidades

comunicativas) y con los demás (expectativas de aceptación y creación de una interacción positiva con el público).

Es una preocupación que surge, por tanto, de un problema real de búsqueda de equilibrio y eficacia en la relación con los alumnos y que para ser superada debe pasar necesariamente por experiencias positivas en el aula. Por lo tanto, será útil racionalizar los diferentes componentes que hacen que la comunicación sea eficaz y organizarlos adecuadamente (una lección preparada en todos sus aspectos funciona a pesar de la inseguridad percibida por el profesor).

Las limitaciones objetivas relacionadas con la herramienta de la lección son ciertamente más relevantes, y surgen de la situación de relativa pasividad de los alumnos durante la presentación del profesor, que se enfrenta así a dos problemas significativos.

1. Conseguir mantener la atención de los oyentes suficientemente viva a lo largo de la lección, reduciendo la caída fisiológica de la atención y la discrepancia entre el tiempo de escucha y el de habla. De hecho, los momentos de atención concentrada del grupo de clase son limitados e intermitentes y que, incluso en presencia de buenos niveles de atención, el tiempo de exposición verbal del profesor y el tiempo de escucha/comprensión por parte de los alumnos no son naturalmente congruentes. La suma de estos dos fenómenos reduce considerablemente la cantidad de información realmente absorbida por los alumnos.
2. Gestionar un proceso de comunicación difícil de controlar en el camino. Los comentarios de los alumnos están casi siempre relacionados con el clima, la relación que reina en el aula, el nivel de atención o la empatía que se crea, más que con el mérito de los contenidos propuestos. El profesor se encuentra gestionando una fase del proceso de aprendizaje poco visible, a diferencia de lo que ocurre en cambio cuando se utilizan metodologías activas que, al dar mayor protagonismo a los alumnos, hacen más perceptibles ciertos pasajes de la adquisición de contenidos.

Las dificultades objetivas relacionadas con el uso didáctico de las herramientas empleadas por el profesor pueden abordarse eficazmente cuando éste no sólo tiene un conocimiento profundo de los contenidos a exponer, sino que además planifica y gestiona

intencionadamente un acto comunicativo y se apoya en reglas de funcionamiento precisas.

2.4.5 Planificación y gestión de la clase

Pensar en la planificación y gestión de las clases de esta manera significa dejar en segundo plano el problema del conocimiento profundo del contenido que se va a enseñar y abordar dos áreas de la competencia del profesor:

La capacidad de organizar y exponer a los alumnos los contenidos

La capacidad de interactuar con los alumnos en momentos de debate que les permitan centrarse en los contenidos propios.

La búsqueda de la eficacia comunicativa por parte del profesor se lleva a cabo pensando constantemente en los procesos en los que participan los alumnos. De hecho, para construir un proyecto comunicativo es imprescindible ponerse en el punto de vista del oyente y racionalizar sus necesidades.

Como siempre ocurre en la comunicación interpersonal, coexisten dos niveles lógicos del fenómeno: el nivel de contenido (la información que intercambiamos) y el nivel de relación, que clasifica el nivel de contenido y proporciona instrucciones sobre cómo tratar la información transmitida.

El nivel de relación se refiere a la forma en que los interlocutores perciben la relación concreta que se produce entre ellos en ese momento, una relación que obviamente estará influida por las características del contexto, por los roles que desempeñan los interlocutores y por su posible historia común.

La presencia simultánea de estos dos niveles lógicos y su estrecha interacción impregna los procesos comunicativos en todos los ámbitos.

El entorno de la enseñanza no escapa a esta regla: piense en la importancia de crear un clima abierto y estimulante en el aula entre el profesor y el alumno para concentrarse eficazmente en los contenidos.

Para el profesor que quiere facilitar el trabajo de los que van a escuchar su lección, es necesario operar en los dos niveles lógicos: organizar la información que va a presentar de forma que sea fácilmente identificable y comprensible (nivel de contenido), y crear una situación en el aula (nivel de relación) que motive a los alumnos a escuchar y mantener su atención durante mucho tiempo.

Entrando en esta lógica se puede hacer un tipo de didáctica forzada que identifique y organice los factores que permiten diseñar una lección de forma consciente.

Fattori di progettazione e gestione di strumenti didattici

Prevalentemente rivolti alla strutturazione dei contenuti

- Contratto d'aula
- Messaggi chiave
- Percorso logico – cronologico dei contenuti

Prevalentemente rivolti alla facilitazione dell'ascolto

- Comunicazione non verbale
- Comunicazione metaforica
- Comunicazione visiva

Ondoli (1992): Metodologia della lezione Fig. 37

2.4.6 Gestión del espacio y los medios visuales

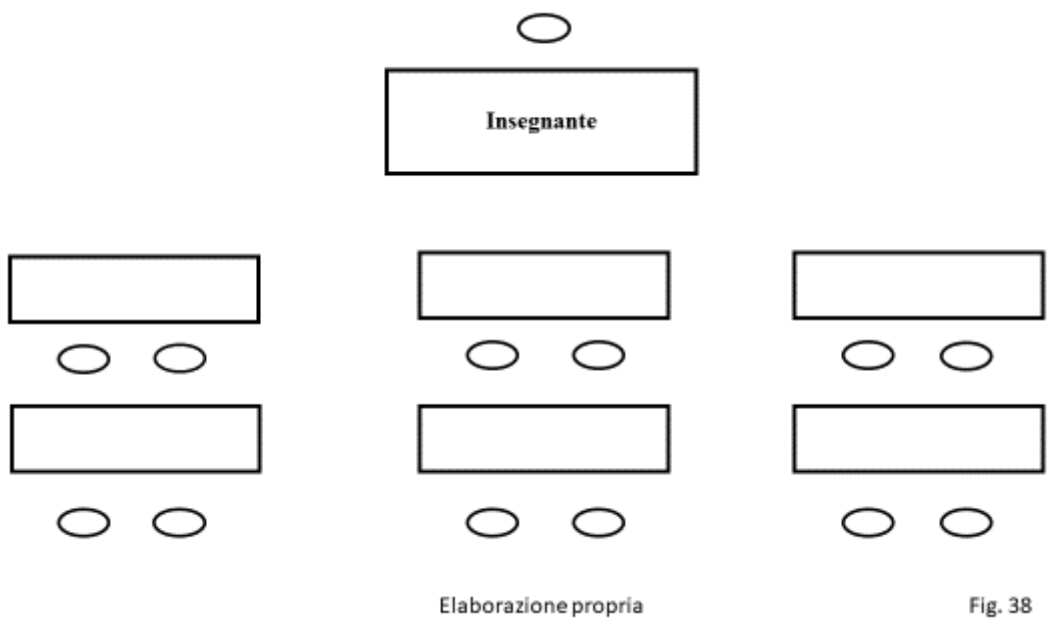
Otro punto que el profesor debe abordar es la gestión del espacio y los medios visuales. A veces los profesores subestiman la preparación necesaria para ser eficaces en el aula.

En la medida de lo posible, la preparación del aula debe cuidarse con antelación para que el entorno sea funcional con respecto a las necesidades de la enseñanza. Cuando un aula es demasiado pequeña, el público no percibe el contexto como algo cómodo. En estos casos, si el profesor decide ponerse de pie, su actitud podría percibirse como intimidatoria.

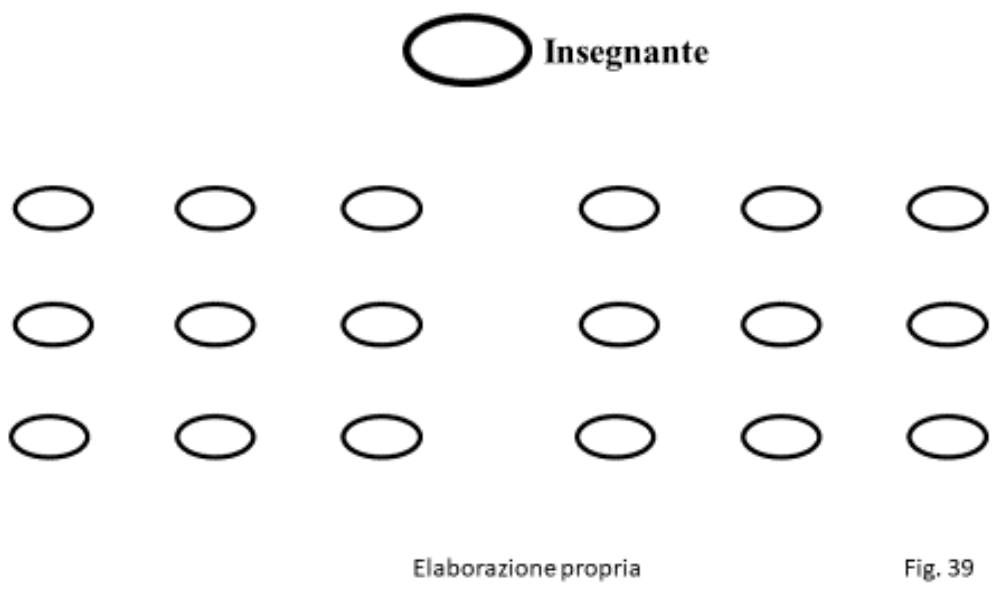
En las aulas excesivamente grandes los alumnos pueden estar demasiado lejos del profesor. El contexto puede volverse rápidamente frío y socialmente distante. En este caso, por supuesto, será difícil parecer entusiasta y creíble, ya que tendrá que alzar la voz para que le escuchen.

Por lo tanto, siempre que sea posible, la disposición del aula debe estar diseñada para estimular el tipo de interacción deseado.

De hecho, si los alumnos tienen que escribir y tomar notas, es preferible utilizar pupitres o mesas.



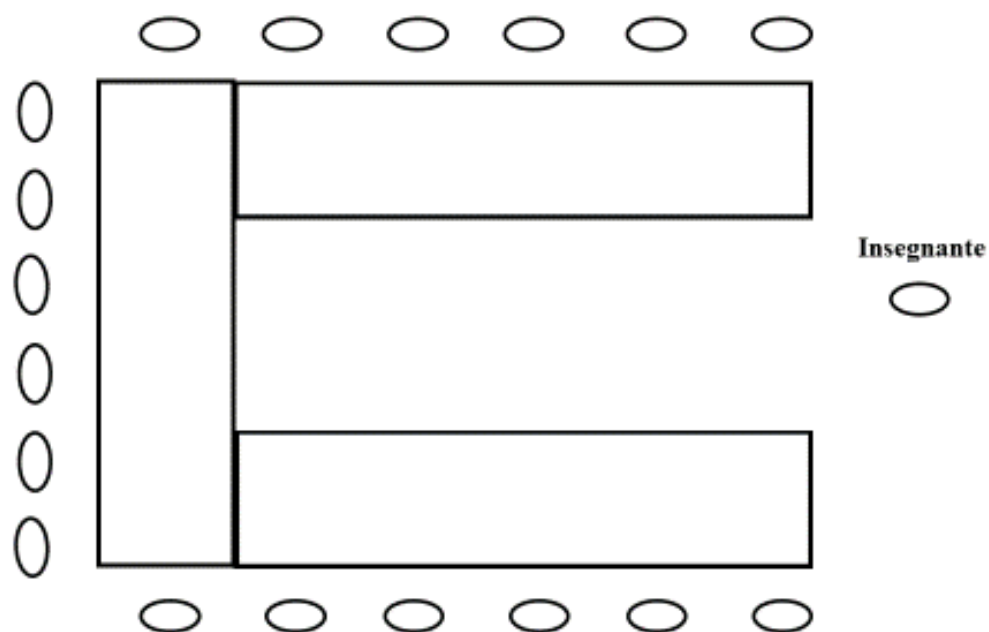
Si no es necesario tomar muchas notas y la mayor parte de la comunicación está centrada en el profesor, se puede utilizar el estilo auditorio.



En general, sin embargo, los alumnos prefieren tomar notas y les gusta tener acceso a una mesa de apoyo.

Cuando los alumnos se enfrentan al profesor, la interacción entre ellos se hace muy difícil. Los alumnos necesitan comunicarse directamente entre sí sin tener que pasar por la presencia del profesor delante de ellos. Se trata principalmente de la disposición de los asientos para facilitar el contacto visual.

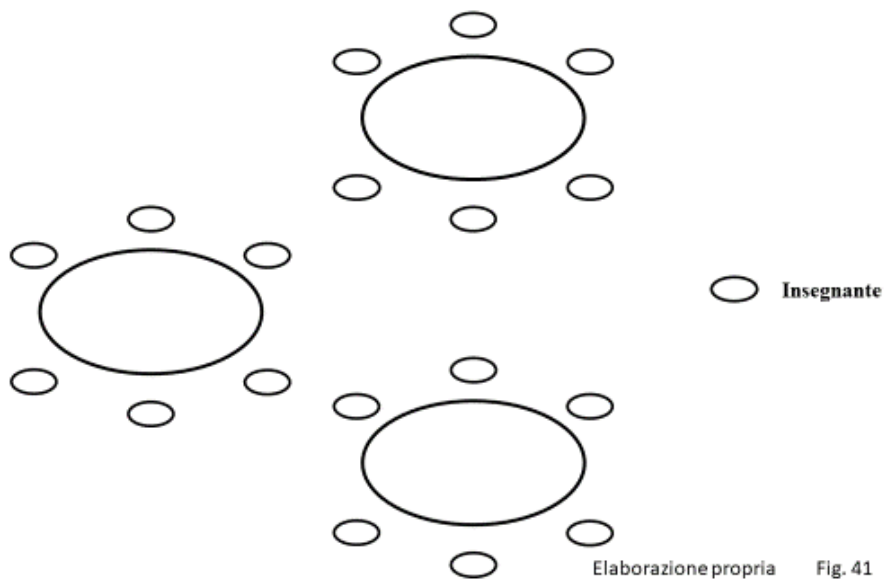
Otra disposición de las aulas que puede utilizarse para mejorar el aprendizaje instructivo es la configuración en "U". Esto permite a los alumnos una mejor visión de las ayudas visuales y fomenta el debate.



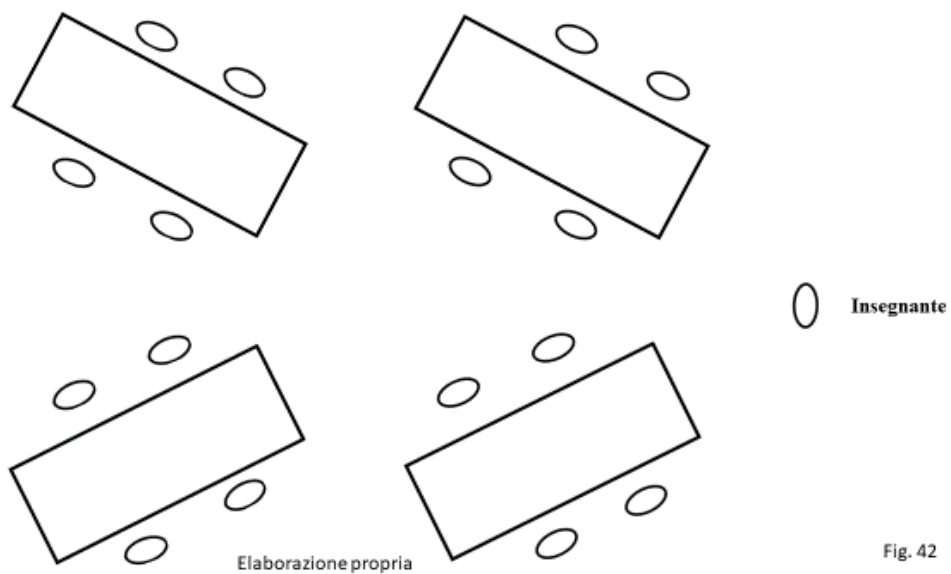
Elaborazione propria

Fig. 40

En cambio, si lo que se busca es la interacción entre los alumnos, habrá que disponer las sillas (con o sin mesas) de forma que se creen pequeños grupos.



Por otra parte, si el profesor tiene intención de utilizar material didáctico, el aula debe estar dispuesta de forma que todos puedan ver el material de la forma más fácil posible.



De hecho, las ayudas visuales hacen visible el mensaje, facilitando los procesos de claridad y memorización. La memoria visual parece tener un potencial significativamente mayor que la memoria auditiva.

Por eso es útil saber que los mensajes verbales y visuales se refuerzan mutuamente.

De hecho, las ayudas visuales se utilizan para hacer más claro el mensaje y ayudar al oyente a memorizar los pasajes importantes. En particular, las ayudas gráficas ayudan al alumno a recordar los mensajes, a comprender las ideas, las relaciones numéricas, los diseños y a percibir inmediatamente que el profesor está introduciendo un tema nuevo. En realidad, es preferible asignar un título a cada ayuda visual que cree. El título debe dar una respuesta inmediata a la pregunta: "¿qué debe saber, pensar o hacer el oyente sobre el mensaje presentado a través de la ayuda visual?". El uso de títulos claros y evocadores, por tanto, facilita la comunicación y el mensaje que se quiere transmitir. Además, mediante el uso de material didáctico se debe ayudar a los alumnos a recordar mejor la explicación con sólo leer el título.

Si quiere que sus oyentes recuerden un concepto, también puede ser apropiado utilizar figuras y gráficos. Pero un error que hay que evitar es crear presentaciones que sean gráficamente impresionantes, con el resultado de que los oyentes quedarán más impresionados por la forma que por el fondo. Los soportes gráficos deben elegirse cuidadosamente para que sirvan de ayuda y no creen un efecto "circense" innecesario.

Los medios didácticos utilizados son: la pizarra tradicional (de pizarra o material plástico), el retroproyector, el rotafolio, los ordenadores, el lim, los dia-proyectores y los video-proyectores.

Si queremos detenernos en los soportes mencionados, comparando las pizarras utilizadas en el aula, podemos añadir que la tradicional es bastante útil para anotar conceptos expresados en secuencia (aunque debe utilizarse con moderación para anotar definiciones y conceptos, ya que se corre el riesgo de hacer más pesado el soporte visual) y permite fijar palabras clave o esquemas (incluso gráficos) en torno a los cuales gira la presentación. También tiende a bajar el ritmo de la lección.

En cuanto a la pizarra, las ventajas son: está ampliamente disponible en las escuelas, se puede borrar con mucha frecuencia, permite la recogida de información en progresión. Las desventajas, en cambio, son: el uso monocromático, la inmovilidad y que el profesor se vea obligado a dar la espalda al público. Además, no permite el "prepagado" de la lección, ensucia las manos y la ropa de quien lo utiliza, y al escribir provoca ruidos molestos.

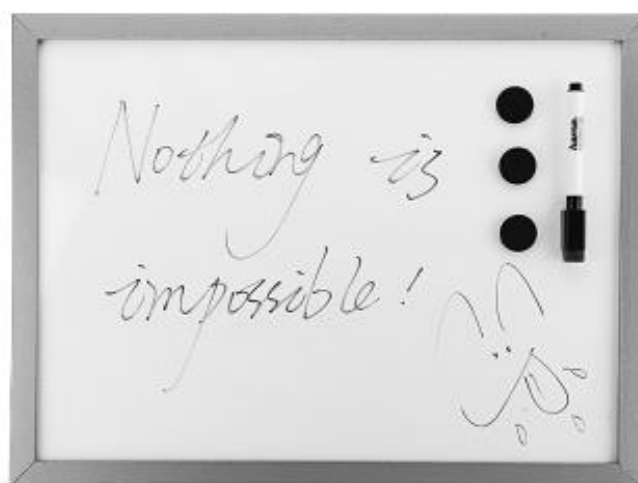


Stock Photo (2017). 3d people - man, person with a blackboard. Never stop learning. Teacher

Fig. 43

En el caso de la pizarra de plástico, las ventajas son: costes reducidos en comparación con la pizarra. También en este caso está muy extendido en las escuelas, es útil para quienes necesitan escribir y borrar con frecuencia y permite recoger la "información en curso".

Las desventajas son: el uso limitado del monocromo, la inmovilidad y que el profesor se vea obligado a dar la espalda al público. Además, no permite "preconfeccionar" la lección y se corre el riesgo de utilizar marcadores inadecuados.



Disponibile presso: it.banggood.com/35-x-40cm-Magnetic-Writing-Drawing-Board-Whiteboard

Fig. 44

El retroproyector, en cambio, presupone la posibilidad de oscurecer el aula, al menos en parte. También puede utilizar fondos oscuros, pero es definitivamente antieconómico.

Ofrece la posibilidad de utilizar colores e imágenes.

La ventaja, sin embargo, es que mantiene al público en el campo de visión del profesor.

De hecho, el retroproyector debe alternarse con el tradicional.

Además, se deben adoptar pautas, como no utilizar transparencias preenvasadas, sino hacerlas en directo para mantener un mayor nivel de atención, observar el aula y no la pantalla, limitar las franjas, apagar la pizarra cuando no se utilice.... Todo ello para evitar errores.

Otras ventajas pueden ser: fácil transportabilidad, permite "preempaquetar" la lección, no ensucia las manos ni la ropa de quien lo utiliza, permite el uso policromático, no obliga a la cancelación, permite la recogida de "info en curso".

Las desventajas pueden ser: poca disponibilidad en las escuelas, funcionamiento a menudo arriesgado, altos costes de gestión.

A la hora de preparar las transparencias, el profesor debe tener en cuenta ciertos parámetros, como el tipo de letra a utilizar (tipo, tamaño y colores), el fondo (contraste de colores) y el texto (organización y presentación). Es preferible utilizar fuentes sans serif (sin garabatos). Es preferible que se realicen añadidos gráficos (imágenes prediseñadas y gráficos).

Hay tres tecnologías principales que se pueden utilizar para preparar las transparencias: la fotocopia sobre transparencias, la redacción manual y el uso de un ordenador personal. Los programas que pueden utilizarse para la preparación de transparencias con un PC son los programas de procesamiento de textos (por ejemplo, Microsoft Word) y los programas de presentación (por ejemplo, Microsoft PowerPoint). Conviene detenerse en las técnicas de gestión del retroproyector en el aula:

- La técnica de "trabajarlo", es decir, transparencias que no están preempacadas o parcialmente empacadas para dar al grupo - clase la idea de que el profesor tiene la ventaja y sabe lo que está diciendo.
- La técnica del "strip-tease", es decir, utilizar transparencias cubiertas y luego descubrirlas gradualmente (superponiéndolas unas a otras).



Mercogliano (2007). Letteratura inglese Fig. 45

El rotafolio es muy útil para gestionar los debates. Esto permite racionalizar los resultados de algunos ejercicios de forma esquemática. Además, permite ilustrar cualquier cosa que se pueda improvisar en el momento y es una herramienta ganadora para involucrar a toda la clase. De hecho, el público se cansa muy poco.

Se puede colocar donde más convenga. Las hojas pueden desprenderse y colgarse, o la lectura puede reanudarse en cualquier momento, incluso al final de la lección. Sin embargo, suele ser imposible preparar todo antes de la clase. Esto requiere confianza en el profesor, y por lo tanto es más difícil de usar (¡no se puede borrar!). Este medio sólo puede utilizarse en clases con pocos alumnos.

Entre las ventajas que aún no se han mencionado está la recogida de información en curso. También hay algunos puntos débiles, como un uso limitado de la policromía y el preenvasado parcial de las hojas. Ensuciar parcialmente las manos y la ropa de quienes lo utilizan, los altos costes de reposición de los blocs de notas y la escasa disponibilidad en las escuelas son otras desventajas. Además, el profesor sólo se ve obligado a dar la espalda parcialmente.



La pizarra interactiva (o pizarra multimedia) es un nuevo dispositivo educativo que está presente en Italia desde hace unos diez años. En las aulas que están equipadas con ellas, la pizarra interactiva no sustituye necesariamente a la pizarra tradicional, sino que la acompaña, proporcionando una nueva forma de gestionar la enseñanza, enriquecida con las indicaciones y funciones que la tecnología moderna puede ofrecer.

Esto supone un cambio en la forma de gestionar normalmente las clases, o más bien una integración, ya que la enseñanza frontal, la lectura de textos y los ejercicios individuales pueden ahora enriquecerse (no sustituirse) con el uso de imágenes, fotos, películas, etc., que sirven para profundizar y explicar nociones y conceptos.

De hecho, una de las principales características de la pizarra interactiva es que estimula a los niños de una manera diferente, captando su atención (se parece a su querida televisión o tableta), proporcionando información de una manera menos convencional y en un lenguaje más parecido al suyo, y pudiendo abordar todas aquellas necesidades de aprendizaje (incluidas las BES - necesidades educativas especiales) que no son adecuadamente estimuladas y/o apoyadas por los métodos tradicionales.

La pizarra interactiva estimula el aprendizaje visual y favorece la capacidad de abstracción, el análisis y la resolución de problemas, la atención y la memoria, además de ser una excelente herramienta para fomentar el aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupo -con efectos positivos sobre la curiosidad, la motivación y la implicación activa de

la clase-, sin olvidar la familiarización con las nuevas tecnologías, el aprendizaje de forma lúdica (aprender es un juego) y la creatividad.

Hace que la clase sea más viva y atractiva gracias a la interactividad y a la puesta en común de los grupos, que hacen que el contenido sea más atractivo; aumenta el entusiasmo y la participación de la clase al diversificar la enseñanza y personalizarla en función de las necesidades; mejora la dinámica de grupo al fomentar y potenciar la colaboración y la cooperación; promueve el aprendizaje al estimular los procesos de reelaboración mental de la información y los conceptos; aumenta la atención de los alumnos, lo que favorece la memorización y la motivación para el estudio; permite la integración de diferentes medios educativos y el uso de diferentes herramientas educativas (vídeo, imágenes, etc.); permite la manipulación de objetos educativos, fomentando la interacción a 360° con la estimulación de todos los canales sensoriales; permite al profesor estructurar su lección creando un programa específico para cada alumno.

Las ventajas son realmente muchas, aunque desgraciadamente también hay algunos inconvenientes: no todas las aulas están equipadas con él (no son especialmente baratos), los profesores que necesitan conocimientos informáticos adecuados podrían utilizarlo de forma pasiva (por ejemplo, sólo para ver vídeos) y también una exposición excesiva a la luz y a la pantalla podría sobrecargar a los alumnos de estímulos visuales, sobre todo si, como ocurre a menudo, cuando van a casa juegan con el ordenador y ven la televisión. (Targher, 2016).



Progetto La lavagna interattiva multimediale in classe (2017).

Fig. 47

El uso de ordenadores (también combinados con videoproyectores) y de aulas de informática es otra ayuda pedagógica muy valiosa. Las ventajas son muchas. De hecho, permite el uso de multimedia y permite al profesor no dar la espalda al público. No ensucia la ropa ni las manos de los que la utilizan y no permite que la lección esté preconfeccionada. Los costes de gestión son modestos y permite la interacción con los estudiantes. Lo fundamental es que este soporte didáctico permite a los alumnos tener una experiencia multimedia de Edutainment (educación+entretenimiento). Sin embargo, este tipo de soporte tiene algunas desventajas, como la escasa disponibilidad en las escuelas, la dificultad en la transportabilidad y para el funcionamiento requiere un mínimo de conocimientos informáticos y finalmente necesita un adecuado mantenimiento periódico.



[Sraffacrema \(2018\): Disponibile presso: http://www.sraffacrema.gov.it/pvw/app/default/pvw_sito.php?sede_codice=CR110010&page=2121057](http://www.sraffacrema.gov.it/pvw/app/default/pvw_sito.php?sede_codice=CR110010&page=2121057)

Fig. 48

El proyector es otra ayuda visual que puede utilizarse durante el tiempo de clase. Hay una serie de ventajas, como el hecho de que el profesor no está de espaldas al público, las manos y la ropa del usuario no se ensucian y los costes de funcionamiento son modestos. También hay algunos puntos débiles, como la escasa disponibilidad en las escuelas, la dificultad de transporte y el hecho de que no permite la recogida de información en curso.



Zeiss (2018). Disponibile presso: <http://www.likesx.com/diaproiettore-zeiss-ikon-con-cavallo-nuovo/>

Fig. 49

Por último, el videoprojector es otra alternativa válida para gestionar una intervención educativa. Los puntos fuertes de este dispositivo son que permite el uso multimedia, ya que se puede combinar con el uso de un ordenador.

Además, el profesor puede utilizarlo para evitar dar la espalda al público. Permite al usuario no ensuciarse las manos ni la ropa y, por último, tiene unos costes de funcionamiento modestos.

Esta ayuda pedagógica también permite el envasado a priori. Pero hay desventajas, como los altos costos de compra, la falta de disponibilidad en las escuelas, la dificultad en la transportabilidad y para el funcionamiento requiere una cultura informática mínima y, finalmente, se necesita un mantenimiento periódico adecuado.



[Pubs \(2018\). Disponibile presso: https://pubs.shure.com/guide/Designer/it-it](https://pubs.shure.com/guide/Designer/it-it)

Fig. 50



[Depositphotos \(2017\). Disponibile presso: WWW.DEPOSITPHOTOS.COM/image](http://WWW.DEPOSITPHOTOS.COM/image)
ID187920612

2.4.7 Ayudas materiales

Todo ello debe ir acompañado de ayudas materiales, como el texto, o bien, con algo más cercano al alumno, como el folleto. Esto último no sólo es muy útil en casa, porque no abandona a los alumnos frente a los libros con otras palabras u otros ejemplos no utilizados por el profesor, sino que les ayuda a evocar y refrescar la memoria con lo que el profesor ha dicho en clase. De hecho, proporciona a los estudiantes una herramienta para repasar lo que han aprendido en clase.

El folleto debe estar bien estructurado para ofrecer una ayuda concreta a los alumnos. Debe construirse de manera que incluya: las transparencias más importantes, las lecturas temáticas, una posible bibliografía. Es útil porque permite esquematizar mentalmente los contenidos más importantes de la lección y evita que los alumnos tengan que tomar notas. Las transparencias y las presentaciones en Power Point también son un soporte válido, pero hay que saber estructurarlas. De hecho, es aconsejable utilizar frases concisas e incisivas con pocos conceptos, para que sean comprensibles tanto desde el punto de vista del contenido como desde el punto de vista visual (sería conveniente prestar atención a la elección del tamaño y los tipos de letra, a la elección de los colores (para las fuentes y el fondo), y a poca estética, si no es funcional al concepto expresado.

Todos los medios didácticos sirven en primer lugar para el alumno, pero cabe aventurar que también para el profesor, para mejorar la eficacia y la eficiencia de

la exposición. La profesión de profesor presupone una formación permanente. Por lo tanto, es conveniente actualizar constantemente el material didáctico que utilizan (transparencias, diapositivas de presentaciones en power point, folletos, etc.).

Por tanto, podemos decir que el conocimiento es acumulativo, el aprendizaje del profesor es continuo. Hay que añadir, sin embargo, que cada vez más profesores reconocen que una de las principales contribuciones al aprendizaje eficaz de los alumnos es un clima de apoyo positivo en el aula.

El aula se configura como un espacio fundamental de crecimiento en el que el alumno experimenta con sus propias competencias y desarrolla su propia identidad, en un intercambio continuo con compañeros y profesores, en el que los procesos emocionales y relacionales asumen un papel central.

Por lo tanto, la principal responsabilidad de que esto ocurra sigue siendo del profesor y dependerá en gran medida de los supuestos sobre los alumnos y su aprendizaje que hayan contribuido a formar un estilo particular de enseñanza.

Tradicionalmente se ha considerado que las aulas son los lugares donde los alumnos realizan las tareas necesarias para aprender. Entre el profesor y la clase (considerada en su conjunto), se establecen relaciones interpersonales con algunos intercambios entre el profesor y determinados alumnos.

Para que el proceso educativo sea relevante para la vida de los alumnos, el aula debe convertirse en un lugar donde se puedan reunir aspectos de estas realidades. Se trata de crear una atmósfera para los alumnos sobre cómo experimentan las relaciones interpersonales para que tengan la oportunidad de desarrollar una conciencia del efecto que las experiencias en el aula están teniendo sobre ellos. Numerosos estudios han demostrado que un clima positivo en el aula es un factor de protección tanto para el aprendizaje como para el bienestar general de los alumnos (Wentzel, 1997).

2.4.8 Ambiente emocional

Según lo observado en estos estudios, los alumnos tienen interés por el ambiente emocional del aula. Profesores y alumnos deben reunirse y debatir libremente sobre la cooperación y la competencia, la confianza y el miedo, la apertura y el rechazo, etc. El debate en las reuniones de clase sobre estos y otros temas ayuda a crear el tipo de clima que estimula el crecimiento total del alumno.

Según J. M. Senent (Senent, 2009) la participación e integración de cada miembro del grupo está condicionada por un factor llamado clima o ambiente, que depende en cierta medida de cada uno de sus miembros, de su historia personal, de las circunstancias que vive en un momento determinado. El grupo se encarga de crear un clima ligero y libre donde cada miembro pueda expresar sus emociones de la mejor manera posible. Un grupo que no se expresa libremente no puede crecer en madurez. Sin embargo, no todos los grupos tienen un clima ideal. Estos pueden ser variados, y J. M. Senent (Senent, 2009) los clasifica en:

1. Clima de confrontación: se da en grupos donde no hay diálogo en armonía, sino que todas las relaciones de comunicación son difíciles. En este tipo de grupo no se expresan los sentimientos y los sujetos se utilizan mutuamente para la consecución de un objetivo común. Este tipo de clima se encuentra en grupos autocráticos con un líder benévolo, o en grupos que tienen que gestionar un conflicto.
2. Clima pasivo: se caracteriza por el desinterés de los miembros en el grupo. Los sujetos, de hecho, no parecen crear ninguna complicación, pero no se interesan por los problemas. Por lo tanto, los miembros no pueden confiar en los participantes del grupo por ningún motivo.
3. Clima de control: se caracteriza por un fuerte control sobre las decisiones, las actividades y la conducta del grupo por parte del líder o del órgano de control ("camarilla"). El resto del grupo tiene desarrollado un sentido de apatía, resignación y aceptación pasiva ante situaciones (que saben que no pueden cambiar).
4. Clima de entendimiento: se distingue por la escucha de la verdad y la comprensión mutua. Es un grupo flexible y creativo, en el que los miembros tienen un fuerte sentido de pertenencia. Tienen relaciones sencillas, ya que son muy interdependientes entre sí.

Por tanto, se puede afirmar que el aula es un microsistema complejo en el que intervienen múltiples factores, tanto internos como externos: las normas del aula, el papel de la familia y los contextos extraescolares, así como la política educativa del centro. Dentro de esta complejidad, juegan un papel determinante los métodos de gestión del aula propios de cada profesor, junto con la calidad de la relación profesor-alumno, así como

la calidad de la enseñanza. No olvidemos, sin embargo, que en la determinación del bienestar escolar la familia y, en general, los contextos sociales también desempeñan un papel importante. De hecho, se ha observado que cuando es posible estructurar una verdadera alianza educativa escuela-familia, el clima del aula también se beneficia: el hecho de compartir valores y normas es un factor de protección que influye tanto en el aprendizaje como en el comportamiento.

Un ambiente positivo en el aula tiende a desarrollarse cuando los profesores apoyan este clima. Esto puede ser estimulado por los profesores a través de una comunicación positiva a varios niveles y deben animar a los alumnos a llevar un breve resumen de su bienestar físico, emocional e intelectual a su entorno. Es fundamental el uso de estrategias de enseñanza que desarrollen la plena participación de los alumnos en su propio aprendizaje. En términos generales, una "clase positiva" se consigue cuando los profesores valoran las relaciones con sus alumnos; cuando expresan sus necesidades y deseos a los alumnos; cuando son comprensivos y serviciales con los alumnos; cuando fomentan y estimulan las relaciones cálidas y amistosas entre los alumnos; cuando pasan más tiempo escuchando a los alumnos que hablándoles.

En concreto, el clima de la clase puede facilitarse manteniendo una comunicación óptima (cómo tratar los acontecimientos interpersonales importantes, hablar directamente a los alumnos en lugar de enfrentarse a ellos implicando a otras personas, utilizar los buenos modales y la cortesía que uno reservaría para los conocidos, tener presente a los alumnos, ser consciente de la importancia del contacto visual y la comunicación no verbal, no juzgar ni mandar ni moralizar).

Por lo tanto, conocer y valorar los recursos relacionales que contribuyen a crear un clima positivo en el aula es un factor de protección para el éxito educativo en el que los profesores deben invertir.

Hoy en día, en algunas escuelas el mobiliario está dispuesto de tal manera que facilita la interacción entre los alumnos (como se ha mencionado anteriormente), pero una gran proporción de las clases en las escuelas secundarias todavía están organizadas en filas de pupitres todos orientados en la misma dirección. Sin embargo, las nuevas escuelas se inclinan cada vez más en esta dirección con alfombras, sillas más cómodas, pantallas, zonas tranquilas y presencia de plantas, exposiciones animadas e interesantes...

Capítulo III - METODOLOGÍAS E
INNOVACIONES EN LA EDUCACIÓN

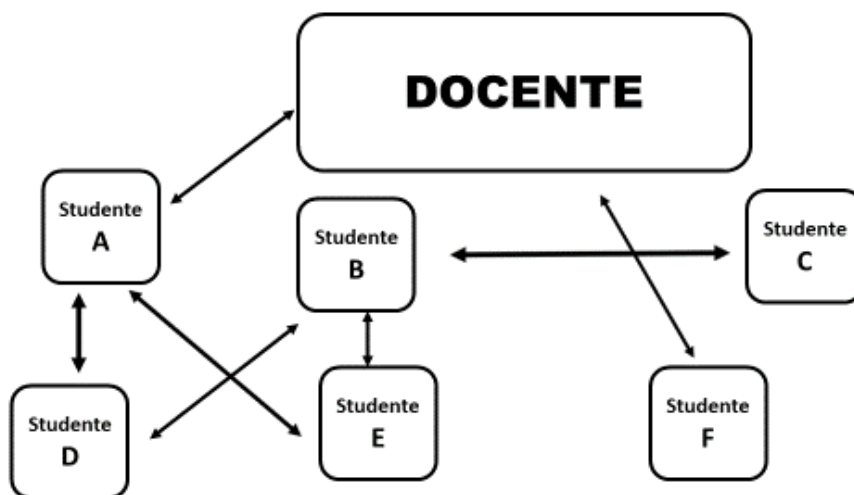
3.1 – Métodos y estrategias pedagógicas innovadoras

La literatura sobre los estilos de aprendizaje se ha ido acumulando desde las primeras reflexiones de J. Bruner (Bruner, 1967) en los años 60, sobre los procesos de formación de conceptos. El aprendizaje es un proceso compuesto a través del cual un sujeto asimila nuevas informaciones y conocimientos con los que posee, recombiniéndolos según la lógica personal en nuevas formas y con nuevos significados. A través de metodologías didácticas innovadoras hemos intentado cambiar las formas y los procesos a través de los cuales un sujeto asimila.

Después de haber examinado las metodologías tradicionales en el capítulo II (gráfico del cuadro 24), aquí examinaremos las estrategias didácticas innovadoras conocidas hasta ahora, teniendo en cuenta las técnicas, y en particular las llamadas técnicas activas.

Las distintas **metodologías didácticas** pueden distinguirse en **activas** (con el alumno como protagonista) y **no activas** (con el alumno no como protagonista) según el papel que desempeñen los alumnos y el profesor. Se trata de la comunicación. Para enseñar es necesario comunicar. Es necesario recordar que la comunicación en las metodologías didácticas no activas es siempre bidireccional, lo que no ocurre en las activas, donde en cambio encontramos un tipo de diálogo circular.

Le relazioni tra gli attori nelle metodologie didattiche attive

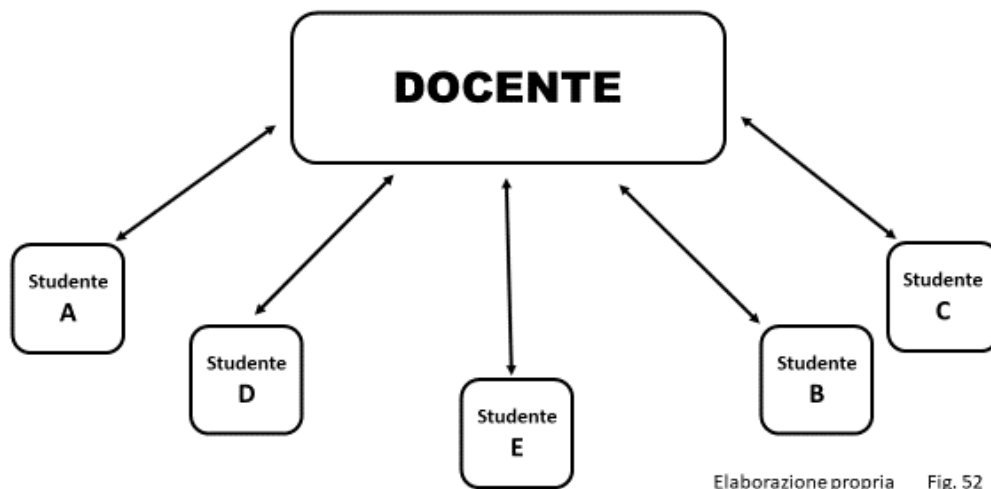


Elaborazione propria

Fig. 51

En el caso de los alumnos A, B, D, E el diálogo es circular. Esto sólo se encuentra en las metodologías de enseñanza activa.

Le relazioni docente – discente nelle metodologie didattiche non attive



Éstas, según F. Tessaro (Tessaro, 2002) rechazan el papel pasivo, dependiente y sustancialmente receptivo del alumno; por el contrario, implican la participación sentida y consciente de éste, ya que contextualizan las situaciones de aprendizaje en entornos reales similares a los que el alumno ha vivido en el pasado (actualización de la experiencia), que vive actualmente (integración aquí y ahora de la pluralidad de contextos) o que vivirá en el futuro (predicción y virtualidad). Las técnicas que se examinarán se caracterizan por:

- la participación "vívida" de los alumnos (implican toda la personalidad del alumno)
- control constante y recursivo (feed-back) sobre el aprendizaje y la autoevaluación
- formación en situación
- formación en grupo.

Consideremos cuatro grupos de técnicas activas:

3.1.1 Técnicas de simulación, en las que encontramos el role playing para la interpretación y el análisis de los comportamientos y los roles sociales en las

relaciones interpersonales, el in basket para la toma de decisiones en la oficina y el action maze para el desarrollo de las habilidades de toma de decisiones y de procedimiento.

3.1.2 Técnicas de análisis de situaciones mediante casos reales: en el caso práctico se analizan situaciones comunes y frecuentes, en el caso de incidentes se tratan situaciones de emergencia. Con el estudio de casos, se desarrollan las habilidades analíticas y las formas de abordar un problema; en el incidente, se añaden las habilidades de toma de decisiones y de predicción.

3.1.3 Técnicas de reproducción operativa, como las demostraciones y los ejercicios: su objetivo es perfeccionar las competencias técnicas y operativas mediante la reproducción de un procedimiento. Se basan en el principio de mira cómo lo hago yo y prueba tú. Son complementarios y exigen el desglose del procedimiento en operaciones y pasos que deben ponerse en sucesión y verificarse en cada paso.

3.1.4 Técnicas de producción cooperativa, entre las que podemos incluir la técnica de brainstorming, para la elaboración de ideas creativas en grupo, y el método de aprendizaje cooperativo, para el desarrollo integrado de las habilidades cognitivas, operativas y relacionales.

Las técnicas definen la relación entre el alumno y la situación de aprendizaje. En el ámbito educativo, consiste en un dispositivo para llamar la atención de los alumnos o en proponer una actividad práctica.

3.1.1 Técnicas de simulación

Con las técnicas de simulación el alumno aprende inmerso en las situaciones; con las técnicas de análisis de situaciones aprende de las mismas (leyéndolas); con las técnicas de reproducción operativa aprende operando sobre las situaciones, y con las técnicas de producción cooperativa aprende a modificar (o inventar) las situaciones. Por supuesto, la implicación emocional de los alumnos también es variable: es profunda en las técnicas de simulación, con la inmersión en la realidad y la asunción de roles específicos, más distante en el análisis de situaciones y la reproducción operativa (Tessaro, 2002).

Classificazione delle tecniche didattiche

Simulative	Role Playing, In Basket, Action Maze, Business Game
Gli stage	Project Work, Teledidattica e Distance Learning
Di analisi	Studio di Casi, Incident
Di produzione cooperativa	Brainstorming, Cooperative Learning, Mastery Learning, Flipped Classroom

Elaborazione propria

Tav. 4

Algunas metodologías de enseñanza se basan en la simulación.

La simulación es un comportamiento instrumental destinado a obtener resultados mediante el engaño. Las técnicas de simulación son las que tratan de reproducir en el aula problemas y acontecimientos similares a los de la vida laboral. Los métodos de simulación se basan en los llamados modelos "what if...". (what if...), es decir, la simulación permite saber qué ocurre si se actúa sobre una variable del modelo. Las principales técnicas de simulación son los juegos de rol, las simulaciones operativas (cesta) y las simulaciones secuenciales.

A. Role – Playing

Tiene su origen en el psicodrama, es decir, la técnica terapéutica basada en la emergencia a través de la escenificación.

El juego de roles consiste en la simulación de comportamientos y actitudes generalmente adoptados en la vida real; los roles son asumidos por dos o más estudiantes frente a un grupo de compañeros - observadores. Los alumnos tienen que asumir los papeles de los distintos personajes asignados por el profesor y comportarse como creen que se comportarían en la situación dada.

A continuación, llevan a cabo el análisis y el debate interviniendo en dichos papeles. Esta es la técnica que se pone en práctica a través de la dramatización. En ella, los personajes y los aspectos personales sólo intervienen de forma indirecta, pero los papeles sociales están representados. En los juegos de rol el "qué pasaría si..." no está muy desarrollado. El objetivo de esta técnica es, por tanto, adquirir la capacidad de suplantar un papel y comprender en profundidad lo que éste requiere. El juego de roles no es la repetición de un guión, sino una verdadera obra de teatro. Se trata del comportamiento de los individuos en las relaciones interpersonales en situaciones operativas precisas para descubrir cómo pueden reaccionar las personas en tales circunstancias.

Los elementos básicos del juego de rol:

- se monta una escena en la que los participantes deben actuar;
- los participantes están en el centro de la acción y tienen que actuar espontáneamente según la inspiración del momento;
- el público es de especial importancia, ya que el grupo no actúa como mero observador, sino que intenta examinar y comprender lo que ocurre en la escena;
- el profesor debe mantener la acción de los participantes y la situación escénica, también solicitando, sugiriendo, facilitando la acción hasta el momento en que los alumnos protagonistas no actúan autónomamente.

Los tipos de juegos de rol pueden distinguirse en:

- estructurado (con guión)
- no estructurado (sin guión)

El profesor puede valerse de colaboradores que se encarguen de facilitar el juego, incluso con su propia actuación: pueden utilizar técnicas como la técnica del espejo (en la que remiten las actitudes del sujeto al propio sujeto) o la técnica del doble (en la que tratan de captar las actitudes típicas del sujeto prolongando la expresión y haciendo explícito lo que quedaría latente).

Además de la técnica del espejo y la técnica del doble, el juego de roles hace uso de otras técnicas:

- Autopresentación: el uso didáctico de esta técnica debe utilizarse sólo en relación con la parte del actor que es estudiante. La autopresentación, que aporta las propias experiencias personales, permite manifestar "lo que hay dentro". Tiene valores terapéuticos que van más allá de los objetivos y competencias de la escuela

secundaria. Sin embargo, como sucede que la escuela está investida de la "enfermedad" personal y familiar de algunos alumnos, este sufrimiento no debe verterse catárticamente sobre el grupo de clase (puede ser útil hablar con un profesor o un psicólogo; en algunos colegios existe este servicio de "mesa psicológica"). La clase es una comunidad de aprendizaje en la que incluso los problemas de los individuos pueden ser aceptados pero sólo para ser elaborados conceptualmente y si forman parte del proyecto educativo. Si no forman parte del proyecto educativo, hay que valorar si necesariamente deben ser afrontados y "comprendidos" por la clase (de lo contrario "sería completamente inútil hacer escuela") o si pueden ser pospuestos (como "coartada para no hacer escuela"). Todo ello para proteger a) al sujeto que está enfermo, b) al grupo de compañeros, c) al profesor que no tiene competencia para soportar el malestar psíquico de los alumnos. En estas situaciones sería necesaria la acción de ayuda de un equipo especial de profesores (Tessaro, 2002).

- El monólogo (reflexiones personales del actor)
- La presentación de roles colectivos (el mismo participante desempeña todos los roles previstos)
- La inversión de roles (después de haber apoyado una posición, intenta apoyar la contraria): El juego de roles posee un gran poder catalizador que involucra emocionalmente tanto a los participantes como a los observadores. A veces es una experiencia difícil. Se espera que el profesor respete esta conciencia sin juzgar si es justa o pertinente. Como cualquier técnica de sensibilización utilizada con fines de formación, los juegos de rol deben utilizarse como tales (con fines de formación), deben tener secuencias estructuradas y deben terminar con una comprobación del aprendizaje.

Para utilizar los juegos de rol es necesario seguir un camino de preparación para los alumnos:

- 1) Formación
- 2) Selección
- 3) Animación
- 4) Formación

Es posible identificar las fases del juego de rol, es decir, cómo debe desarrollarse en general:

- 1) Calentamiento: calentamiento e inmersión de los alumnos en el personaje
- 2) Representación: representar los papeles
- 3) Enfriamiento: enfriamiento de las almas
- 4) Discusión: por parte del profesor para trazar la línea.

Las funciones del profesor en las distintas fases del juego son:

- 1) Calentamiento: las técnicas utilizadas son el sketch de demostración, la silla vacía, el sketch corto...
- 2) Juego: las técnicas utilizadas son: representar un papel, inversión de roles, proyecciones hacia el futuro...
- 3) Enfriamiento: preguntar por las sensaciones que sienten los participantes.
- 4) Discusión: anotar y comentar lo que se ha representado y luego relacionarlo con el aprendizaje didáctico.



Ascolto psicologico (2016): Role Play

Fig. 53



Alami (2017): Il gioco di ruolo

Fig. 54

B. In basket

Traducido literalmente cesta de correo, al principio estaba reservado a los estudiantes de cursos técnicos o profesionales para la toma de decisiones en el trabajo de oficina. Hoy en día, con la difusión universal de los procedimientos de correo electrónico y de las comunicaciones en red, la técnica de la cesta es especialmente interesante para el aprendizaje de los procesos de selección y de toma de decisiones.

En su forma clásica, los alumnos recibían algunos de los documentos (cartas, notas de compromisos, avisos de plazos, etc.) que normalmente se encontraban en la mesa de trabajo o entre el correo entrante de cualquier oficina. Con el correo electrónico, la gestión del correo ya no es una prerrogativa exclusiva del personal de la oficina, sino de todas las personas que se comunican a través de la red. La gestión funcional de

La gestión funcional de la comunicación telemática sólo puede considerarse una competencia básica (que todos deben poseer), altamente formativa que requiere la activación de procesos mentales (y no sólo de secuencias técnicas) como el análisis y la comprensión, la elección de prioridades, la toma de decisiones sobre los problemas que se plantean. El correo electrónico en la escuela también desarrolla habilidades más específicamente relacionales. Basta con pensar en proyectos de asociación o intercambio entre países de la Unión Europea: el uso del correo electrónico, más allá del habitual entrecruzamiento de cartas entre alumnos individuales, tiene como objetivo el análisis y la búsqueda compartida de soluciones a los problemas.

Por lo tanto, en las simulaciones operativas cada alumno es llamado a resolver una serie de problemas operativos, de forma similar a como se le presentan a un operario durante una jornada de trabajo a través de cartas, comunicaciones internas, notas que llegan a la carpeta de la mesa. Es una especie de juego de rol individual. El modelo "Y si..." encaja en este contexto. De hecho, es necesario considerar las implicaciones de cada decisión.



Baldwin (2017). Disponibile presso: https://www.cartoonstock.com/directory/i/in_basket.asp

C. Action Maze

Action Maze son juegos interactivos que se presentan como casos prácticos y simulan situaciones de la vida real.

Son un tipo de actividad todavía poco conocida y poco utilizada, pero muy versátil, ya que puede utilizarse tanto con alumnos muy jóvenes como con alumnos adultos.

Son una actividad ideal para que los alumnos trabajen por parejas en el aula de informática; para completar el juego, los alumnos deben discutir cada una de las opciones antes de decidir cómo proceder. Si la actividad se desarrolla íntegramente en una lengua extranjera, se desarrollan la comprensión lectora y las habilidades orales; la actividad también puede utilizarse para abordar contenidos culturales e interculturales.

Un Action Maze promueve la consecución de los siguientes objetivos cognitivos

- desarrollo de estrategias de resolución de problemas y toma de decisiones;
- desarrollo de la discriminación entre alternativas;
- comparación de las estrategias activadas por cada alumno para identificar la mejor manera de resolver situaciones difíciles;
- desarrollo de habilidades de interacción y debate para lograr un objetivo común.

Si el nivel de idioma y la edad lo permiten, se puede pedir a los alumnos que creen sus propias Action Maze; por ejemplo, los alumnos de un Instituto de Turismo podrían preparar un proyecto de vacaciones que incluya una variedad de opciones para satisfacer las necesidades y demandas de los clientes; los alumnos de un Instituto de Negocios podrían crear Action Maze sobre situaciones empresariales típicas.

La creación de una Action Maze por parte de los alumnos requiere ciertamente mucha planificación y tiempo, pero puede ser una actividad que merezca la pena proponer, ya que estimula el desarrollo y la consolidación de diferentes habilidades cognitivas y profesionales, como la planificación, la selección, el análisis y la síntesis; si los alumnos trabajan en parejas o en pequeños grupos, también se activan las habilidades de comunicación, ya que la planificación y la realización de la Action Maze requieren mucha discusión antes de llegar a la versión final. Además, se mejoran las habilidades sociales, ya que los alumnos tienen que negociar cada idea, y se desarrolla la flexibilidad hacia la opinión de los demás y la apreciación de diferentes puntos de vista.

Un Action Maze consiste en un número (más o menos grande) de puntos de decisión, cada uno de los cuales representa una posición en el laberinto o la aventura; se describe un escenario en términos básicos y se da información en base a la cual el jugador elige una de las opciones ofrecidas haciendo clic en el enlace correspondiente. Cada opción lleva al usuario a otro punto de decisión o callejón sin salida.



Dipartimenti poliba (2017). Disponibile presso:
<https://www.aup.it/dipartimenti-poliba/11-dmmm/467-tirocini-ex-dm-270-ing-gestionale>

Fig. 56

En la red se pueden encontrar muchos ejemplos de Action Maze; algunos están hechos con Quandary, software desarrollado por Half-Baked Software Inc. que simplifica el proceso de creación de la serie de puntos de decisión por parte del autor, pero cuya versión gratuita permite un número muy limitado; otros con Microsoft Power Point, y algunos en HTML.

Los ejemplos disponibles en la web están en su mayoría en inglés. Son famosos The Evil Landlady Action Maze, que consiste en aprender un idioma y una actitud cultural, y Castaway, en el que el jugador se encuentra naufragando en una isla desierta.

Como se acaba de mencionar, el desarrollo de un Action Maze requiere mucho tiempo y mucho cuidado a la hora de seleccionar respuestas predeterminadas y crear el producto interactivo. Por lo tanto, su calidad está vinculada a una planificación cuidadosa y a un diseño esmerado del caso y de las decisiones.

Hay que seguir los siguientes pasos:

- 1) definir los objetivos de aprendizaje de la Action Maze;

- 2) Diseñar un escenario que sea atractivo, atraiga a los alumnos y les ayude a aprender; la calidad del escenario depende de su realismo, sus detalles y su relevancia para los alumnos;
- 3) Hacer una lista de las decisiones que los alumnos tienen que tomar: la mayor parte del aprendizaje real se produce mientras los alumnos hacen su elección; las opciones no deben ser demasiado obvias ni demasiado fáciles, su número debe ser limitado para cada punto de decisión y todas ellas deben ser razonables y estar bien definidas;
- 4) Dibujar un diagrama de los puntos de decisión y sus interconexiones para obtener una visión global del laberinto e identificar los callejones sin salida;
- 5) Elaborar el texto y los gráficos que verán los alumnos: el texto debe ser conciso y sencillo, las imágenes deben añadir información al texto o ambientar el escenario (Grassato, 2005).

Según Tessaro (Tessaro, 2002) esta técnica también ha sido ampliamente revisada con la llegada de las redes y las técnicas de navegación. En este caso la investigación, aunque en mundos virtuales de conocimiento, no es simulada; el alumno investiga y, en cada nodo, debe evaluar la importancia y el significado de la nueva información, tomando continuas decisiones sobre los caminos a tomar o a descartar (Internet es un verdadero laberinto). La rapidez de las decisiones es tal que, tras unos pocos nodos, puede ser complicado volver al punto de partida. Además de la capacidad de toma de decisiones, la técnica del laberinto de redes también requiere una profunda capacidad de autoevaluación y orientación (Tessaro, 2002).

D. Il business game

Se pide a los estudiantes, divididos en pequeños grupos, que tomen una serie de decisiones sobre una solución empresarial compleja, en un proceso de decisión secuencial, en el que en cada etapa se conocen los efectos de las elecciones realizadas en la etapa anterior.

El modelo "Y si..." aumenta aquí, porque la consecuencia de la decisión depende también de las decisiones tomadas antes por otros.

Los juegos de negocios se utilizan en la formación de directivos desde hace unos 50 años y se originaron como un desarrollo de las simulaciones de tácticas militares. Ya en 1950

los simulacros eran una parte fundamental de la formación de los oficiales del ejército estadounidense. Los primeros juegos de negocios fueron en 1956 AMA Top Management Decision Simulation, 1957 IBM, 1958 UCLA. Algunos programas conocidos son FORMAPER, es un juego de negocios simplificado y SIMULIMPRESA también es un programa simplificado. Ambos pueden utilizarse en las escuelas. También hay ferias de empresas simuladas. Estos eventos están organizados por 'Euopen International, una asociación que ha creado y gestiona la red de empresas simuladas a la que se han unido más de 7500 empresas simuladas de todo el mundo.



Fiera Fanano (2018)

Fig. 57

E. Project work

El profesor tendrá que hacer varias evaluaciones para implementar el trabajo del proyecto. En primer lugar, es necesario elegir la empresa que va a participar y escoger un tema a seguir; a continuación, habrá que definir el plan de trabajo y la gestión del trabajo del proyecto; será necesario un seguimiento constante del progreso del trabajo del proyecto. Por último, se elaborará un informe final del proyecto.

F. Teledidáctica

Por aprendizaje en línea (también conocido como e-learning, tele-aprendizaje, teledidáctica) entendemos el uso de tecnologías multimedia e Internet para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como los intercambios y la colaboración a distancia.

Los proyectos educativos de muchas instituciones proponen la formación a distancia no sólo como un complemento a la formación presencial, sino también como una vía didáctica dirigida a los usuarios que tienen dificultades para asistir en persona. La teledidáctica facilita la educación continua y la formación corporativa, especialmente para las organizaciones con múltiples sedes.

Todos los sistemas de e-learning deben prever algunos elementos esenciales, que son:

- El uso de la conexión a la red para la fruición de los materiales de aprendizaje y el desarrollo de actividades de formación basadas en una tecnología específica, denominada "plataforma tecnológica" (sistema de gestión del aprendizaje, LMS);
- El uso del ordenador personal (posiblemente integrado por otras interfaces y dispositivos) como herramienta principal para participar en el itinerario de aprendizaje;
- Un alto grado de independencia de la trayectoria de aprendizaje respecto a las limitaciones de la presencia física o los horarios específicos;
- Seguimiento continuo del nivel de aprendizaje, tanto a través del seguimiento del curso como de frecuentes momentos de evaluación y autoevaluación;

La mejora de:

- o multimedia (integración eficaz entre los diferentes medios de comunicación para promover una mejor comprensión de los contenidos)
- o interactividad con los materiales (para favorecer los itinerarios de estudio personalizados y optimizar el aprendizaje);

- o o la interacción humana (con los profesores/tutores y con otros estudiantes, para fomentar, a través de las tecnologías de comunicación en red, la creación de contextos de aprendizaje colectivo).

La enseñanza en línea aprovecha las potencialidades que ofrece Internet para proporcionar formación sincrónica y/o asincrónica a los usuarios, que pueden acceder a los contenidos del curso en cualquier momento y en cualquier lugar donde haya una conexión a Internet. Esta característica, junto con el tipo de diseño de los materiales didácticos, hace que algunas formas de enseñanza a distancia se definan como "soluciones didácticas centradas en el alumno".

La teleducación es un proceso de formación continua que implica el uso de tecnologías de red para diseñar, distribuir, seleccionar, gestionar y ampliar el aprendizaje. Desde este punto de vista, los objetivos de la teledidáctica son tres:

- La interactividad, es decir, la necesidad de involucrar al alumno, generalmente haciendo uso del aprendizaje mediante la práctica;
- El dinamismo, es decir, la necesidad por parte del alumno de adquirir nuevas competencias justo a tiempo;
- La modularidad, es decir, la posibilidad de organizar los contenidos de un curso en función de los objetivos y necesidades de formación de los usuarios.



Fig. 58

G. Distance Learning

Es un proceso de educación en el que profesores y alumnos se encuentran en lugares físicamente separados y se utilizan diferentes formas de medios para transferir contenidos y comunicaciones (audio, vídeo, texto, ordenador, multimedia...)

La formación a distancia puede dividirse en:

1. Formación asíncrona
2. Entrenamiento sincrónico

Aprendizaje electrónico asíncrono: la formación tiene lugar en diferentes periodos de tiempo y los alumnos pueden acceder a la información cuando les convenga. Un ejemplo son las lecciones que se hacen en televisión y se graban, por lo que no se hacen en tiempo real.

Aprendizaje electrónico sincrónico: se produce simultáneamente para todos los alumnos. Además, el acceso a la información es inmediato. Un ejemplo pueden ser las salas de chat y las videoconferencias.

Las ventajas del e-learning son que es más flexible en términos de tiempo y modo de aprendizaje. También hay una mejor adaptación a las diferencias individuales de los alumnos. Por último, hay menos tiempo, energía y costes.

3.1.2 Estudio de caso

A. Estudios de caso

El estudio de casos consiste en la presentación de una situación empresarial como estímulo para el diagnóstico de las causas subyacentes, el análisis de los elementos relevantes y las decisiones más adecuadas que deben tomarse al respecto.

El método del caso se originó en la Harvard Business School a principios del siglo XX en el área del derecho.

En la formulación original de Harvard, se designa un curso enteramente construido a partir de casos (todo el curso se basaba en casos empresariales).

Los casos didácticos poseen características comunes, cuya ausencia determina la tergiversación del método:

- La situación - problema objeto del caso debe ser real;
- La descripción de la situación - problema debe ser aséptica (para no dar demasiada información);

- El caso no debe admitir una sola solución (probablemente realista).

En 1976 se creó el Centro de Casos ASFOR. Hoy en día hay más de 2000 casos disponibles en varios idiomas.

Este es un ejemplo de caso de negocio:

El caso IKEA
Ikea es un ejemplo de éxito de una empresa europea que ha conseguido convertirse, en pocas décadas, en líder mundial de la industria del mueble. Hoy opera en 44 países de todo el mundo y emplea a más de 90.000 personas. En 2005, las ventas alcanzaron los 14.800 millones de euros divididos en 3 regiones: Europa (81%), América del Norte (16%), Asia/Australia (3%).
El fundador Ingmar Kamprad tenía la siguiente visión: la gente aumentaría sus compras de muebles si los precios eran lo suficientemente bajos, los muebles de calidad decente y las entregas a tiempo.
La idea comercial de Ikea era, por tanto, ofrecer una amplia gama de muebles para el hogar a precios lo más bajos posibles para que los pudiera comprar el mayor número de personas. Este concepto representó una innovación radical del mercado después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se creó Ikea. En aquella época, los muebles eran caros y estaban destinados principalmente a la gente rica. Ikea fue capaz de identificar un segmento de mercado en el que las necesidades de los consumidores aún no estaban cubiertas, concretamente el segmento representado por las parejas jóvenes que tenían un presupuesto limitado y necesitaban amueblar toda su casa. Este concepto de negocio requería el desarrollo de un gran volumen para ser rentable.
Kemprad tenía una obsesión recurrente: reducir los costes en todas las líneas del sistema empresarial. Esto le llevó a crear e innovar nuevas formas de desarrollo y venta de muebles. En primer lugar, subcontrató la producción a países donde la mano de obra era más barata. Polonia fue uno de los primeros países productores, seguido de otros países de bajo coste como China. También decidió seleccionar maderas más baratas que las utilizadas tradicionalmente para los muebles, llegando a comprar bosques para controlar todo el proceso. Luego fue pionero en lo que ahora podemos llamar integración vertical. También descubrió que

desmontar los muebles en cajas planas reduciría drásticamente los costes de transporte, en más de un 80%.

También pidió a los consumidores que contribuyeran al proceso de desarrollo haciendo que ellos mismos montaran las piezas individuales, tras recibirlas en el punto de venta y transportarlas a casa. Este proceso era completamente nuevo y era la única manera de reducir los costes al máximo. Kemprard también ha desarrollado una relación única con los proveedores. Su objetivo era garantizarles volúmenes fijos durante un determinado periodo de tiempo a cambio de un descuento. Se trata de una estrategia mutuamente beneficiosa que le permite aprovechar la eficiencia y los ciclos de producción a largo plazo.

Por último, las tiendas estaban y siguen estando situadas fuera de las ciudades para aprovechar las zonas más baratas. Esto era muy diferente de los competidores normalmente ubicados en el centro de la ciudad. Todas estas innovaciones permitieron a Ikea mantener una estrategia de precios reducidos al máximo. Curiosamente, en 2005 los precios se redujeron incluso un 2% respecto al año anterior.

La gama de productos está lo suficientemente desarrollada como para ofrecer algo que atraiga a todo el mundo y comprender todas las necesidades del hogar. Hay más de 10.000 artículos en el catálogo. El diseño es funcional y moderno, en línea con el singular estilo sueco. Aún hoy, todos los productos se diseñan en Suecia, en la ciudad de Almhult. La tradición de Ikea también incluye la costumbre de bautizar todos los productos, cuyos nombres siguen siendo en lengua sueca (Ockero, Vallo) y no se traducen en los distintos países del mundo para respetar la imagen sueca de Ikea. La empresa ofrece interesantes servicios adicionales únicos a los consumidores para optimizar la experiencia de compra, como un restaurante buffet con comidas asequibles y zonas dedicadas a los niños para mantenerlos ocupados mientras sus padres compran. Ikea también ha creado

recientemente una zona de juegos para niños con el mismo fin. Sus tiendas también ofrecen un amplio horario de apertura.
La comunicación siempre ha favorecido el catálogo de Ikea, donde se puede ver el mayor número de muebles. El 70% del presupuesto anual de Ikea se gasta exclusivamente en marketing. El catálogo se publica en 45 ediciones y en 23 idiomas. La tirada de 160 millones de catálogos en todo el mundo en 2005 la convierte en la publicación comercial más difundida del mundo. Poco a poco se van incorporando nuevos medios, como la televisión, la radio y las comunicaciones por Internet.
Preguntas:
- Indique los elementos de marketing estratégico que caracterizan a Ikea.
- ¿Cuáles son los elementos del marketing operativo en Ikea?
- Evalúe la correspondencia entre las opciones estratégicas de marketing y la ejecución operativa
<p>Disponible en:</p> <p>http://www.ipsiameroni.it/files/Materilali_didattici/lezioni_marketing/caso_ikea.pdf</p>
Tav. 5

El caso consiste en una presentación escrita de una situación empresarial concreta sobre la que se pide a los participantes que realicen un diagnóstico de las causas subyacentes y un análisis de los elementos relevantes. Además, se les pide que tomen una decisión al final. Los estudios de casos pretenden desarrollar la capacidad de análisis de los estudiantes, necesaria para abordar sistemáticamente una situación compleja para la que se proporcionan todas las indicaciones fundamentales.

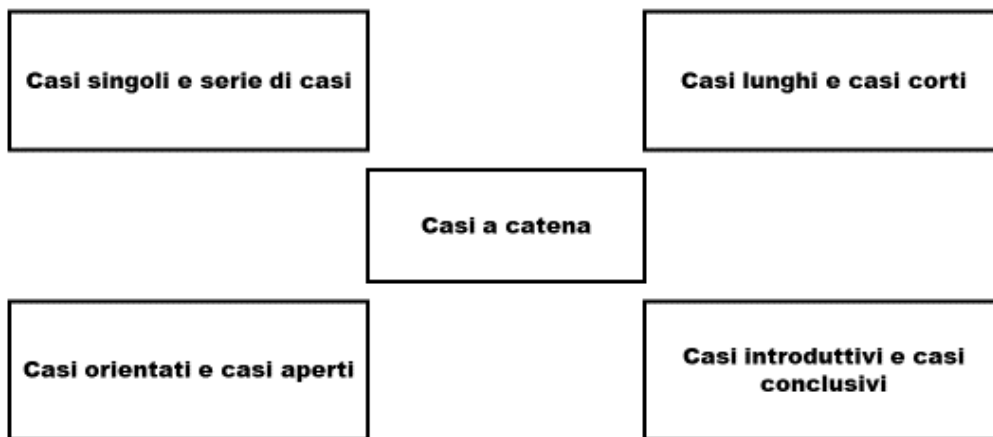
Así, se presenta a los alumnos la descripción de una situación real (y como tal compleja), frecuente o ejemplar. La descripción de un caso es una pieza escrita a la que se pueden asociar documentos, tablas o diagramas. Aunque la bibliografía contiene descripciones muy largas, se considera didácticamente apropiado no superar una o dos páginas.

Como puede verse, los elementos constitutivos de un caso son el texto, las preguntas finales y los anexos.

Puede haber varios tipos de casos:

- La historia de un caso presenta los hechos que ilustran una situación particular de las empresas o una sucesión de acontecimientos (se hace una descripción cronológica de los casos y acontecimientos).
- Estudio de caso: parte de una descripción muy breve de la situación de una empresa, pero en realidad se centra en las condiciones que llevaron a la aparición de un problema concreto.
- Casos "orientados": proporcionan criterios preferentes para desarrollar soluciones.
- Casos "abiertos": los objetivos que se persiguen y los criterios de evaluación son en sí mismos objeto de debate.
- Casos introductorios y finales: se presentan antes o después de tratar un determinado tema.
- Casos en cadena: son casos que se presentan en secuencia.

Classificazione dei casi

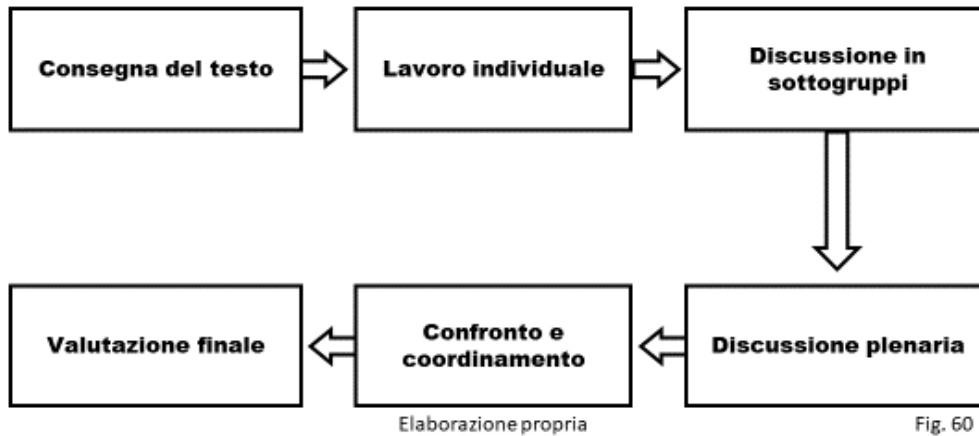


Elaborazione propria

Fig. 59

La base conceptual del método del caso es el razonamiento inductivo. Mediante un método lógico (la inducción), los acontecimientos, los efectos y las observaciones parceladas pueden remontarse a la identificación de algunos principios generales, o a amplias reglas de comportamiento.

Fasi di svolgimento di un caso



Se espera que los participantes tengan una preparación individual para abordar adecuadamente el caso propuesto. Esto implica tener una lectura rápida, una relectura diagnóstica (apreciación de la información más identificación del enfoque) y saber dar una interpretación sistémica y un análisis crítico al caso propuesto. Por último, el alumno debe ser capaz de formular alternativas, diagnósticos, soluciones y tomar una decisión.

En el momento de la discusión, normalmente el grupo-clase se divide en pequeños subgrupos. Esto se hace no para llegar a una solución común, sino para hacer una primera revisión crítica de las posiciones individuales.

En la metodología de casos, especialmente durante la discusión plenaria, el papel del profesor es activar y organizar la discusión.

La tarea del profesor es esencialmente anticipar el posible curso de la discusión en cuanto a los puntos de dificultad y/o bloqueo, recoger los puntos pasados por alto y proporcionar un enfoque y una secuencia espontáneos.

No hay que olvidar que el objetivo de esta técnica no es resolver un problema, sino aprender a enfrentarse a los problemas, identificarlos y posicionarlos.

Además del desarrollo de la capacidad de análisis, el método del caso tiene también otros aspectos formativos importantes, si se utiliza como técnica de grupo. La interacción entre los estudiantes, de hecho:

- favorece el conocimiento de otras personas, desaconsejando hacer juicios simplistas hacia ellas;
- permite entender cómo un mismo problema puede ser evaluado de forma diferente por distintas personas;
- permite romper las generalizaciones fáciles, útiles sólo como defensas individuales;
- sensibiliza y educa para la interacción y el debate creando condiciones que faciliten un mejor entendimiento mutuo;
- pone de manifiesto las dificultades para pensar en un problema real y llegar a una posible solución de grupo.

Al principio de las experiencias de los casos, los estudiantes están ansiosos por conocer las respuestas a las distintas preguntas y las soluciones adoptadas en la realidad. Sin embargo, al cabo de un tiempo, comprenden que es más importante aprender el proceso de análisis para llegar a la solución que "adivinar" la solución en sí.

Entre las ventajas de esta metodología de enseñanza están el desarrollo del conocimiento por descubrimiento (o inducción), la participación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje y el fortalecimiento de la capacidad de análisis y de toma de decisiones. Pero también hay desventajas, como el hecho de basarse en un aprendizaje relativamente "largo", estar expuesto a limitaciones en cuanto al número de participantes y, por último, la evaluación del aprendizaje no es fácil.

3.1.3 Técnicas de reproducción operativa

A. El Incidente

Según Tessaro: "el incidente puede considerarse una variante del estudio de casos, aunque difiere de él tanto por el objeto de estudio como por la técnica de enseñanza. El objeto del incidente, de hecho, es una situación real, pero es una situación de emergencia, está a punto de explotar, puede convertirse en un accidente en el camino. También con el incidente, por lo tanto, los estudiantes deben demostrar capacidad de análisis, y no sólo para identificar las estrategias de aproximación, pero sobre todo para desarrollar la capacidad de toma de decisiones para superar la emergencia favorablemente.

También aquí, al igual que en el estudio de casos, el profesor prepara cuidadosamente todos los elementos relacionados con la situación, por lo que el diseño de la intervención es similar al de los casos. Sin embargo, en el incidente, la técnica de enseñanza varía. La descripción escrita, que es muy breve, requiere sólo unos minutos de lectura porque el material presentado a los alumnos carece deliberadamente de muchos elementos.

Es un método desarrollado en el Instituto Tecnológico de Massachuhez (M.I.T.) que pretende desarrollar en el alumno la capacidad de:

- identificar los elementos a investigar;
- identificar las fuentes adecuadas;
- recopilación de información

En los incidentes se destacan algunos pasos fundamentales:

- Proporcionar una breve descripción del hecho
- Esperar la solicitud de información adicional
- Analizar y discutir la situación

3.1.4. Técnicas de producción cooperativa

A. Brainstorming

Brainstorming es un término formado por las palabras brain (cerebro) y storming (tormenta) y significa literalmente una tormenta de ideas. Esta expresión se ha generalizado para indicar un método de trabajo en grupo en el que se explota el juego creativo de la asociación de ideas: el objetivo es hacer surgir diferentes alternativas posibles con vistas a resolver un problema.

Se estimula a cada persona del grupo para que produzca creativamente el mayor número posible de ideas en una sesión de trabajo: cada pensamiento se registra y se discute en el grupo y sólo después se realiza una clasificación cualitativa de las ideas.

El término fue acuñado a finales de los años 30 por el ejecutivo publicitario Alex F. Osborne, que estableció las cuatro reglas principales de esta técnica de trabajo: no criticar las ideas de los demás, todas las reversiones de ideas son bienvenidas, la cantidad primero, el trabajo de afinamiento de cada idea. (Osborne, 2002). Sintéticamente consiste, dado un problema, en organizar una reunión en la que cada participante proponga libremente soluciones de cualquier tipo (incluso extrañas, paradójicas o con poco sentido aparente)

al problema, sin que ninguna de ellas sea censurada en lo más mínimo. La crítica y la eventual selección sólo intervendrán después, al final de la sesión de brainstorming.

El resultado principal de una sesión de brainstorming puede consistir en una solución nueva y completa del problema, en una lista de ideas para un enfoque de una solución posterior o en una lista de ideas que se convertirán en la redacción de un programa de trabajo para encontrar una solución más adelante. El método de asalto mental no carece de opiniones críticas por parte de numerosos estudiosos, sin embargo sigue siendo una técnica muy común y popular utilizada en un gran número de entornos empresariales.

Una herramienta metodológica que facilita el uso de esta técnica es la de los mapas mentales, que permiten representar gráficamente las pistas a medida que van surgiendo. Además, al ser mapas creativos, los mapas mentales estimulan el proceso asociativo y, por tanto, la generación de nuevas ideas.

De hecho, todo esto ha dado lugar a numerosas críticas. De hecho, muchas investigaciones refutan la afirmación de Osborn de que el brainstorming en grupo puede generar más ideas que los individuos que trabajan solos. Por ejemplo, en una revisión de 22 estudios sobre tormentas de ideas en grupo, Michael Diehl y Wolfgang Stroebe descubrieron que las tormentas de ideas en grupo producen un número significativamente menor de ideas que los individuos que trabajan por separado. Sin embargo, esta conclusión se ve cuestionada por una revisión posterior de 50 estudios realizada por Scott G. Isaksen, quien demostró que una mala interpretación del instrumento, una aplicación deficiente de los métodos y la artificialidad de los problemas y los grupos socavan la mayoría de estos estudios y la validez de las conclusiones.

B. Cooperative learning

El aprendizaje cooperativo es un modo de gestión democrática de la clase que define a fondo el método "democrático" lewiniano de enseñanza.

Centrado esencialmente en grupos de trabajo heterogéneos y constructivos, en la efectiva interdependencia positiva de los roles y en la igualdad de oportunidades de éxito para todos, el Aprendizaje Cooperativo tiende a crear un contexto educativo no competitivo, altamente responsable y colaborativo, extraordinariamente productivo de procesos cognitivos de orden superior. El contacto con los mejores alumnos en situaciones

cooperativas hace que el uso de estrategias de razonamiento más eficaces sea más frecuente en todos, produce análisis más profundos y críticos, respuestas más creativas, niveles de explicación más elaborados. Los procesos cognitivos inducidos por el hecho de tener que hablar, discutir y explicar a otros -a menudo de diferentes maneras (parafraseando)- el material que se va a estudiar mejoran la memoria y promueven el desarrollo de estrategias de razonamiento de orden superior (Benati y Chiari, 2008).

La idea básica del aprendizaje cooperativo es conseguir que los alumnos participen activamente en el proceso de aprendizaje.

Cada vez que dos o más estudiantes intentan resolver un problema o responder a una pregunta, entran en un proceso de aprendizaje, motivados por el deseo de saber. Interactúan entre sí, comparten ideas y conocimientos, buscan nuevos datos, toman decisiones sobre los resultados de sus elecciones y presentan los resultados a toda la clase. Pueden dar o recibir ayuda de sus compañeros. Tienen la oportunidad de ayudar a estructurar el trabajo de la clase haciendo sugerencias sobre el tipo de lección y los procedimientos a adoptar. Se trata de un nivel de empoderamiento que no sería posible alcanzar con conferencias o incluso con un debate, celebrado por toda la clase bajo la dirección del profesor. Además, las investigaciones han demostrado que el aprendizaje cooperativo reduce el nivel de violencia en cualquier entorno. Los estudios sobre la agresión destacan que este método es capaz de eliminar el miedo y el resentimiento, de exaltar valores como el honor, la amistad, la calidad, el consenso.

El aprendizaje cooperativo no puede llamarse sólo un método de enseñanza, es en realidad una filosofía personal. Esta filosofía afirma que, cuando las personas se reúnen en grupo, sus objetivos pueden alcanzarse más fácilmente si trabajan juntas, en colaboración, en lugar de competir entre sí a la hora de abordar los problemas.

En esta estrategia de aprendizaje centrada en el alumno, el profesor asume la función de facilitador del aprendizaje; crea un clima en el aula que respeta la integridad del alumno, acepta todos sus propósitos, opiniones y actitudes como expresiones legítimas de su marco de referencia interno. Acepta los sentimientos y actitudes emocionales inherentes a cualquier experiencia educativa o grupal. Se acepta a sí mismo como miembro de un grupo de aprendizaje, más que como una autoridad. Proporciona los recursos necesarios para el aprendizaje, con la confianza de que se utilizarán si satisfacen las necesidades del

grupo. Confía en la capacidad del individuo para discernir lo verdadero de lo falso, aplicando su propia experiencia vivida a esos juicios.

El concepto de aprendizaje significativo y autónomo frente al aprendizaje mnemónico y pasivo, basado en la experiencia y capaz de despertar los intereses vitales del sujeto que aprende, proviene de los estudios de Carl Rogers (Rogers, 1969), (Rogers, 1978).

El aprendizaje escolar, como todo el proceso educativo, sólo puede enriquecerse y cobrar "sentido" si se invierte toda la personalidad del alumno, en constante interacción con la personalidad del profesor y de los demás alumnos.

Una clase cooperativa es un conjunto de grupos de alumnos pequeños, relativamente permanentes y de composición heterogénea, unidos para realizar una actividad y elaborar una serie de proyectos o productos, que exigen una responsabilidad individual en la adquisición de las competencias necesarias para alcanzar el objetivo.

Se trata de un conjunto de técnicas de aula en las que los alumnos trabajan en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y reciben evaluaciones basadas en sus logros.

En general, como ha demostrado ampliamente la investigación (Benati y Chiari, 2008):

- El aprendizaje cooperativo mejora el desarrollo de la identidad personal, la autoestima, la capacidad de permanecer y trabajar en grupo, en "equipo";
- Trabajar en estrecha sinergia con compañeros y colegas mejora las habilidades interpersonales y de comunicación, la responsabilidad, la iniciativa y la capacidad de tomar decisiones, resolver problemas y conflictos (toma de decisiones, resolución de problemas, resolución de conflictos);
- Esta mejora de las relaciones y del entorno de trabajo produce finalmente una salud física y psicológica más satisfactoria y un mejor control social y ambiental del contexto.

En particular, además de la indiscutible superioridad del procesamiento cognitivo y metacognitivo en los alumnos, documentada por las numerosas investigaciones del último siglo, el Aprendizaje Cooperativo tiende a mejorar aquellos aspectos psicológicos y sociales extracognitivos fundamentales del aprendizaje, como la identidad personal y el desarrollo de habilidades sociales y relacionales, indispensables para trabajar en equipo. Tanto para las posibilidades de empleo como para la productividad en el trabajo y las posibilidades de carrera, las habilidades sociales son más importantes incluso que la educación y las habilidades técnicas (Benati y Chiari, 2008).

Sin embargo, hay que añadir que en los entornos competitivos el buen alumno es mal visto por los compañeros, mientras que en los entornos cooperativos son vistos como compañeros positivos de los que pueden recibir ayuda; en este tipo de grupos cooperativos nacen muy a menudo amistades y crecen variables psicológicas como la confianza y la autoestima. También desarrollan habilidades sociales como la capacidad de ser líderes, de comunicarse, de tomar decisiones, de gestionar conflictos... habilidades que serán útiles durante la experiencia laboral.

Otro elemento básico es la interacción directa constructiva, que se refiere a los comportamientos por los que los miembros del grupo muestran interés en la consecución del objetivo: aportan ideas de trabajo, se escuchan mutuamente mostrando confianza y no tienen miedo de expresar su opinión porque están seguros de que puede contribuir a mejorar el resultado.

Aunque el objetivo es único para el grupo y todos contribuyen a su consecución, los miembros deben mantener su responsabilidad individual sobre lo que se hace. Esto es posible a través de la evaluación del desempeño de cada individuo, de manera que se pueda identificar quién requiere más asistencia, apoyo y estímulo para realizar las tareas asignadas (Holubec, Johnson y Johnson, 2015).

Otro elemento esencial es la evaluación individual y/o grupal es un mensaje claro de que un grupo no sustituye al individuo, sino que le ayuda a hacerlo mejor y a conseguir los objetivos que el alumno individual no podría alcanzar. En la evaluación del grupo, los miembros comprueban y discuten su progreso hacia la consecución de los objetivos y la eficacia de sus relaciones de trabajo (Holubec, Johnson y Johnson, 2015).

Por lo tanto, colaborar no significa poner a las personas a trabajar juntas, sino que se requieren habilidades comunicativas y sociales que no todos los alumnos poseen y que el profesor debe enseñarles.

En conclusión, se puede decir que mediante el uso del aprendizaje cooperativo es bastante eficaz, especialmente en lo que respecta al rendimiento escolar, la autoestima, la motivación y la recuperación de los alumnos más débiles (Holubec, Johnson y Johnson, 2015).



Fig. 61

C. Mastery learning

El aprendizaje magistral es un método de intervención pedagógica en el que se presta atención a los diferentes ritmos y tiempos de aprendizaje de cada alumno. Literalmente, "mastery learning" significa "aprendizaje de maestría". El término dominio está relacionado con el aprendizaje de habilidades. Aunque se refiere a una metodología que se considera anticuada, ha resurgido en los últimos años con el flipped classroom.

Block (Block, 1972) estableció los siguientes procedimientos:

- el profesor define las competencias conceptuales y operativas que los alumnos deben alcanzar al final de la intervención pedagógica;
- al analizar la tarea, establece los niveles intermedios definiendo los objetivos particulares en una sucesión de unidades didácticas capaces de promover progresivamente las habilidades finales;
- luego prepara las unidades didácticas teniendo en cuenta, en la medida de lo posible, el estado de preparación inicial de sus alumnos;
- posteriormente se estructuran las actividades complementarias y de recuperación que se ofrecerán a los alumnos que aún no hayan alcanzado niveles intermedios de capacidad en las distintas unidades didácticas;
- comprueba que los alumnos no abordan la siguiente unidad si no han alcanzado el nivel mínimo de conocimientos y habilidades requeridos en las unidades anteriores.
- elabora pruebas que permiten comprobar si se han alcanzado los objetivos de las unidades de aprendizaje identificadas

El esquema de aplicación del aprendizaje de dominio recuerda a la técnica de la instrucción programada, en la que cada fase de la enseñanza está prevista de antemano y, por tanto, planificada con detalle y estandarizada. Se caracteriza por el hecho de que el tema de enseñanza se desglosa en pasajes cortos, denominados marcos, o también ítems o cuadros; estos marcos contienen una o dos informaciones fundamentales y/o requieren que el sujeto formule una respuesta sobre la base de la información previamente dada.

En la secuencia lineal, cada fotograma consta de un período simple que incluye poca información y una pregunta que implica la información que se acaba de presentar. Con la secuencia ramificada, en función de las respuestas dadas por el alumno, el programa puede prever diferentes desarrollos, por ejemplo, programas específicos de recuperación, o la posibilidad de saltarse algunas tramas y proceder más rápidamente para los sujetos más hábiles. Las primeras máquinas de enseñanza y las primeras aplicaciones de los ordenadores en la educación siguieron el enfoque de la instrucción programada.

A diferencia del aprendizaje de dominio, las secuencias de instrucción programada son rígidas y vinculantes, no respetan en absoluto las diferencias individuales y transmiten una concepción de la enseñanza como modelado, ya que se basan en la creencia de que cualquier conocimiento puede ser adquirido por cualquiera, siempre que esté asociado a un refuerzo positivo (Tessaro, 2002).

El método individualizado de Mastery Learning puede ser útil para desarrollar el aprendizaje en sujetos con déficits cognitivos y, en general, tiende a desarrollar, incluso utilizado individualmente, habilidades específicas en los alumnos.

El modelo tradicional de enseñanza gira en torno a un periodo de tiempo fijo con resultados variables.

Practice with feedback is central to mastery learning



Courseera (2017). Disponible presso:
<https://blog.courseera.org/how-to-integrate-mastery-learning-into-course-design/>

Fig. 62

La clave, sin embargo, no es simplemente proporcionar a los estudiantes más tiempo para aprender. El aprendizaje, de hecho, debe estructurarse para facilitar el dominio, utilizando pruebas formativas con procedimientos de retroalimentación correctiva.

D. Flipped Classroom

La flipped teaching es una metodología educativa que en los últimos años se está extendiendo positivamente sobre todo en el mundo de la escuela. Literalmente flipped classroom significa aula al revés, y con ello interpretamos un método de enseñanza (y aprendizaje) apoyado en contenidos digitales donde los tiempos y el esquema de trabajo se invierten respecto a los métodos tradicionales. De hecho, este último prevé un primer momento de explicación, en el que el profesor da una lección en el aula a la clase, seguido de un segundo momento en el que los alumnos hacen sus tareas individualmente. A la inversa, en el modelo flipped el primer momento consiste en un aprendizaje autónomo por parte de cada alumno, donde la ayuda de las herramientas multimedia es especialmente eficaz y productiva, que tiene lugar fuera del aula. El segundo momento prevé que las horas de clase en el aula sean utilizadas por el profesor para llevar a cabo una enseñanza personalizada fuertemente orientada a la puesta en práctica de los conocimientos previamente aprendidos, donde la colaboración y cooperación de los alumnos son aspectos que toman centralidad.

En consecuencia, la flipped classroom produce una inversión de roles entre profesores y alumnos, donde el control pedagógico del proceso pasa decisivamente del profesor a los alumnos. En otras palabras, al asumir la centralidad en el proceso de aprendizaje, se pide a los alumnos que asuman una mayor autonomía y responsabilidad en su propio éxito educativo, mientras que el profesor asume la tarea de guiarlos en su trayectoria educativa. Los fundamentos teóricos del modelo se inspiran en ideas que no son nuevas. Entre ellos, el activismo pedagógico de Dewey (Dewey, 1949) y el pensamiento de Montessori (Montessori, 1950), que encuentran continuidad en el enfoque constructivista del aprendizaje (Biscaro y Maglioni, 2014).

Por activismo pedagógico entendemos aquel movimiento de revolución educativa extendido a principios del siglo pasado que pretendía la difusión de una idea no convencional de la escuela en la que el alumno estaba llamado a convertirse en el

auténtico protagonista de su propio aprendizaje. Esta corriente de pensamiento, de hecho, está atenta al desarrollo de las capacidades críticas y de razonamiento del alumno, estimulando la práctica activa y la experiencia directa, frente al almacenamiento de nociones típico de los procesos mnemotécnicos.

El método Montessori (Montessori, 1950), en particular, recuerda que el alumno debe ser libre para experimentar directamente, para expresar su propia creatividad, para cultivar sus propios intereses auténticos y para tener autodominio en un sentido integral.

Por lo tanto, en una clase invertida la responsabilidad del proceso de enseñanza se transfiere a los alumnos de una manera mucho mayor que en la modalidad tradicional. En particular, los estudiantes pueden controlar el acceso a los contenidos de forma directa, disponer del tiempo necesario para el aprendizaje y la evaluación. El papel del profesor será el de un "guía" que anima a los alumnos a la investigación personal y a la colaboración y puesta en común de los conocimientos aprendidos.

La flip classroom es una estrategia didáctica con una orientación problemática, narrativa y serendípica, sobre el supuesto de que la enseñanza tradicional puede ser enriquecida por el uso efectivo de las nuevas tecnologías, donde el sujeto, de acuerdo a los recursos de aprendizaje a su disposición, puede personalizar tanto el aprendizaje como el camino de expansión de sus habilidades que no se circunscriben exclusivamente a las habilidades y conocimientos técnicos, es posible representarlos metafóricamente como las facetas de un diamante (Paparella, 2014).

Por lo tanto, se transfiere a los alumnos la responsabilidad de su trayectoria, que tiene lugar más en casa que en la escuela a través de vídeos en Internet o realizados "ad hoc" por los profesores, donde les corresponde prestar apoyo. La referencia es al andamiaje de la memoria de Bruner (Wood, Bruner y Ross, 1976).

El andamiaje entendido aquí como la construcción de un "andamiaje" simbólico en el que los "accesorios didácticos" (por ejemplo, el software de escritura colectiva, la escritura creativa, etc.) refuerzan las condiciones indispensables para planificar exploraciones productivas del mundo y la cultura de forma autodeterminada (Di Fabio, 1998).

Si se examina más detenidamente el funcionamiento de una clase invertida, hay que decir desde el principio que no existe una única estrategia pedagógica para crear una clase invertida. Por este motivo, es útil realizar una breve revisión.

El Flipped tradicional, se configura como el método más utilizado. En este caso, los alumnos ven un vídeo de la lección, aprenden en casa y realizan el clásico trabajo de clase junto con otros compañeros, bajo la dirección del profesor.

Flipped Mastery es una evolución directa del flipping tradicional. En este caso, los alumnos trabajan individualmente y no en grupo, repasan la lección en casa y aprovechan las horas de clase para realizar ejercicios en presencia del profesor, que les hace una evaluación. Cuando al menos el 80% de los alumnos han alcanzado una evaluación positiva, es posible pasar al siguiente objetivo, de lo contrario es necesario profundizar en lo tratado, asegurando acciones de refuerzo.

El Peer Instruction Flipped Classroom prevé que los alumnos estudien los materiales básicos proporcionados por el profesor fuera del aula, mientras debaten en clase los nodos conceptuales aprendidos. En este debate, el profesor modera y evalúa el aprendizaje de los conceptos expuestos por los alumnos, que también pueden ayudarse mutuamente, ya que a menudo los conceptos más complejos requieren una mayor concentración incluso por parte de quienes los han comprendido posteriormente y, por tanto, a la luz de las dificultades superadas, pueden ponerse más a disposición de quienes aún manifiestan el mismo problema.

El Flipped Classroom de aprendizaje basado en problemas implica la exploración de un problema entre los estudiantes y la comparación de estrategias de resolución. En este caso, los alumnos pueden trabajar individualmente o en equipo, conscientes de que sus estrategias deberán ser discutidas en clase posteriormente. El profesor modera el proceso, evaluando los progresos realizados por los alumnos.

En todas las estrategias ilustradas, las tecnologías asumen la centralidad (Strayer, 2012). En particular, facilitan la profundización de los conceptos, ya que en el aula, durante la clase tradicional, siempre es difícil tomar nota de la explicación del profesor que, incluso cuando se graba en un soporte audio-digital, requiere una posterior y costosa operación de desenrollado. De este modo, el profesor se hace más consciente de los objetivos de aprendizaje alcanzados por los alumnos, tomando las acciones de refuerzo adecuadas.

El modelo del aula invertida determina modificaciones con respecto a todas las dimensiones del proceso de formación.

No sólo a nivel de planificación y ejecución, como se ha dicho hasta ahora, sino también a nivel de evaluación.

En particular, en lo que respecta a la evaluación formativa. Esta evaluación tiene por objeto determinar analíticamente, durante los procesos de aprendizaje en curso, qué competencias está adquiriendo el alumno; las pruebas se refieren a segmentos cortos del curso y contribuyen a la formulación del juicio final.

En el modelo flipped, la evaluación es más auténtica que la tradicional, debido a que todas las actividades realizadas tanto en clase como fuera de ella proporcionan un seguimiento constante del progreso del alumno.

Como todas las estrategias de enseñanza, el flipped classroom tiene puntos fuertes y débiles (Maglioni y Biscaro, 2014).

En cuanto a esto último, uno de los aspectos más importantes es la llamada equidad tecnológica, en el sentido de que no es posible predecir o establecer a priori que todos los alumnos dispongan de un equipamiento tecnológico adecuado, como un ordenador personal o una conexión a Internet.

Aspectos que conciernen a los propios profesores, considerando que muchos de ellos pueden considerarse aún no preparados tecnológicamente para el compromiso que el flipped classroom les exige implícitamente.



Coianiz (2017): La didattica capovolta

Fig. 63

Las ventajas de activar una flipped classroom son muchas. Sí, es cierto:

- El alumno puede ver el vídeo tantas veces como quiera, saltándose las partes ya vistas y comprendidas y repasando los pasajes menos claros;

- El vídeo suele contener una banda sonora, que ayuda a todos a seguir y comprender el contenido propuesto;
- Los vídeos, especialmente los de carácter científico-matemático, contienen imágenes mucho más explicativas que las palabras;
- Los vídeos pueden verse en cualquier lugar donde haya una conexión a Internet, incluso en el parque, en casa de los abuelos, ... O puedes descargarlo y volver a verlo cuando quieras;
- Los vídeos suelen ser producidos por el propio profesor, que los realiza de una forma que sería difícil de hacer en clase, insertando animaciones e imágenes intrigantes;
- Ver el vídeo en casa permite al alumno concentrarse mejor, sin la distracción que suelen suponer los compañeros de clase;
- Si un alumno se ausenta porque está enfermo, de viaje o en el hospital, puede seguir las mismas lecciones que sus compañeros;
- Si un alumno se ausenta porque está enfermo, de viaje o en el hospital, puede seguir las mismas lecciones que sus compañeros; seguir la lección en casa le permite "liberar tiempo en clase", compartir y aclarar dudas con sus compañeros y el profesor, hacer trabajos en grupo, hacer ejercicios, hacer balance..;
- Los alumnos llegan a clase con una serie de preguntas, incluidas las de profundización: esto permite un aprendizaje activo significativo;
- En clase, los alumnos que han entendido pueden ayudar a los que aún tienen dudas, aprendiendo así a expresar conceptos y a explicarlos a sus compañeros (educación entre iguales); el profesor trabaja individualmente con el alumno con dificultades para aclarar conceptos, mientras el resto de la clase trabaja, a menudo en grupo;
- A los alumnos más tímidos se les facilita la expresión de sus dudas dentro de un pequeño grupo de compañeros, en lugar de hacerlo delante de toda la clase;
- En clase hay trabajos en grupo, ejercicios, debates, experimentos, actividades de laboratorio..;
- En ocasiones, gracias a los grupos de nivel, se realizan trabajos diferentes en los grupos, lo que permite potenciar las excelencias o realizar trabajos especiales;

- Las tareas burocráticas (ver aquí a la izquierda) no tienen mucha repercusión en el trabajo en clase, ya que pueden realizarse mientras los alumnos realizan las tareas del día;
- El trabajo en clase permite que los alumnos interactúen positivamente entre sí, mediante el intercambio de opiniones y la co-construcción de conocimientos; además, gracias a los grupos mixtos, que se cambian con frecuencia, todos tienen la oportunidad de trabajar y conocer mejor a sus compañeros, valorándolos. La capacidad de trabajar en grupo hay que adquirirla y es una de las habilidades más demandadas en el mundo laboral;
- Gracias a la consulta de textos o, más a menudo, de páginas web, es posible realizar interesantes estudios en profundidad, investigaciones..;
- El trabajo en el aula, mediante el uso de ordenadores y tabletas u otros dispositivos, permite la adquisición de la competencia digital, considerada ahora esencial en el mundo del trabajo y la investigación;
- El trabajo que se exige a los alumnos suele consistir en la creación de presentaciones, infografías, mapas u otros productos digitales (por ejemplo, con el software de geometría interactiva Geogebra), que implican la adquisición de habilidades informáticas, el desarrollo y la expresión de la creatividad personal;
- En clase, los alumnos abordan tareas auténticas, poniendo a prueba sus habilidades y conocimientos, para la creación de competencias que puedan ser utilizadas en la vida comunitaria y el trabajo;
- Las actividades que se exigen a los alumnos permiten una evaluación frecuente, inmediata y transparente por parte del profesor;
- La evaluación es transparente en el sentido de que los alumnos conocen los criterios por los que se evalúa su trabajo antes de llevarlo a cabo, lo que hace que la actividad esté más centrada y sea más eficaz;
- La evaluación del trabajo del grupo es única para todos sus miembros: de este modo el grupo aprende a autogestionarse, haciendo que los que iban a trabajar lo hagan menos;
- La evaluación del grupo va acompañada de una evaluación individual;

- Este tipo de didáctica está más orientada a la adquisición de competencias, incluidas las transversales, que a la de conocimientos y habilidades" (Romeo, en prensa).

Vantaggi del Flipped Classroom

La classe capovolta



1. Rende i ragazzi indipendenti nello studio
2. Consente l'apprendimento significativo
3. Permette ai ragazzi di esprimere la loro creatività da soli e in gruppo

Il docente e l'ambiente guidano l'apprendimento

[Mondo alla rovescia \(2017\).](http://www.mondoallarovescia.com)

Disponibile presso: <http://www.mondoallarovescia.com/classe-capovolta/>

Fig. 64

También hay puntos débiles en esta metodología de enseñanza. Lo son:

- No disponer de un ordenador/tableta/smartphone y/o de una conexión fiable a Internet dificulta la aplicación de esta metodología; las memorias USB ayudan a resolver este problema, pero con mucha dificultad, y requieren que haya un ordenador disponible para descargar los materiales de todos modos;
- El profesor debe estar dotado de buenas competencias digitales, debe saber cómo integrarlas en la enseñanza y cómo hacer que los alumnos las utilicen de forma provechosa;
- El profesor dedica una cantidad considerable de tiempo y energía a preparar o elegir los vídeos y otros materiales y a estructurar el curso;
- Si uno no participa en el trabajo de clase (una enfermedad, un viaje...) le cuesta entender. La lección de clase no puede recuperarse por completo;
- El alumno puede sentirse desorientado por la falta de contacto directo con el profesor durante la clase (Romeo, en prensa).

En definitiva, el trabajo del profesor se desarrolla en dos niveles, uno didáctico (relativo a la estructura y gestión de los contenidos) y otro pedagógico (relativo a la gestión de los recursos emocionales en el aula).

En la práctica, estos aspectos no son separables, si no son completamente artificiales. El aprendizaje es, de hecho, un fenómeno complejo que implica, en un proceso de interacción mutua, tres polos principales: el conocimiento, el profesor y el alumno. El intercambio entre estos componentes se produce en función de la situación didáctica concreta que se implemente, pero también depende de su estructura íntima determinada antes del contacto mutuo en el contexto específico. En otras palabras, el alumno se compromete en su totalidad a relacionarse con un profesor concreto y un conocimiento determinado, dentro de una situación de enseñanza específica. (Roletto, 2005).

Podemos identificar dos fases en el proceso de transposición didáctica: una de "transposición externa", que permite pasar del "conocimiento especializado" al "conocimiento a enseñar", la otra, de "transposición interna", que conduce al "conocimiento enseñado". La transposición externa implica poco a los profesores y tiene lugar fuera del aula; conduce a los contenidos de enseñanza indicados en los programas y planes de estudio y recogidos en los libros de texto.

Este conocimiento está parcelado, descontextualizado y, por tanto, "apagado"; en cierto sentido también es dogmático, porque en el proceso de transposición se borran todos los aspectos relativos a su origen y a los contextos (experimental, social, económico, político, etc.) en los que se elaboró, pero es programable. Si se enseñan como tales, estos conocimientos aparecen ante los alumnos como lejanos, desconectados de la realidad, por tanto incuestionables y casi sin sentido. La transposición interna, en cambio, es gestionada íntegramente por el profesor en el aula y consiste en reproducir, en un momento determinado y en un contexto de aprendizaje determinado, los contenidos de forma que recuperen el sentido y el significado para los alumnos.

La didáctica ha expresado a lo largo del tiempo diferentes propuestas, con distintos resultados, sobre cómo puede llevarse a cabo: didáctica a través de la investigación, didáctica a través de los objetivos, didáctica a través de los conceptos, didáctica a través de los proyectos, didáctica a través de los problemas, didáctica a través de las disciplinas... En cualquier caso, el conocimiento-noción (aprendizaje mnemotécnico, mecánico, nocionista), para transformarse en conocimiento-conocimiento (aprendizaje

significativo), dentro de la asignatura, necesita la implicación personal del alumno en una experiencia de aprendizaje que pueda ser realmente significativa, es decir, capaz de cambiar la estructura cognitiva preexistente.

Esto es posible gracias a la recontextualización del conocimiento por parte del profesor dentro del itinerario educativo, pero también está condicionado por la relación personal que el profesor tiene con el conocimiento, así como la del alumno, y por la historia previa de la clase.

Desde el punto de vista educativo, la tarea del profesor es, por tanto, estructurar, preparar, planificar y gestionar las situaciones de aprendizaje en función de las características cognitivas de los alumnos.

El trabajo del profesor con los alumnos consiste en gestionar las relaciones, tanto interpersonales con los individuos como en grupo. En la forma en que el profesor gestiona las relaciones aprendizaje-enseñanza, fomenta o atenúa los lazos de "amor" en la clase, apoya o deprime aspectos de la esperanza, aumenta o limita los miedos y ansiedades con respecto a los procesos de aprendizaje. Los regímenes afectivo-relacionales desempeñan un gran papel en la dinámica relacionada con el malestar de los adolescentes.

Además, el profesor tratará de proporcionar una experiencia diferente tanto de la que el alumno teme como de la que desea de forma irreal, ofreciéndole una nueva oportunidad de integrar su imagen del mundo y de crecer a partir de esta nueva experiencia (Osborne, Polacco y Wittenberg, 1993).

Pero esto presupone un rechazo por parte del profesor a ser necesariamente el profesor deseado por el alumno (su profesor ideal), la capacidad por tanto de poder oponer a las expectativas de los alumnos otras posiciones que, fomentando la confianza y la autonomía, ayuden al individuo a crecer (Goisis, 2017).

Capítulo IV - METODOLOGÍA EXPERIMENTAL

4.1 – Identificación de los grupos de clase objeto de la investigación y de los métodos de enseñanza adoptados por sus profesores

El grupo de clase debe entenderse como un grupo de aprendizaje en el que hay que gestionar adecuadamente los aspectos relacionales, ya que la relación es en sí misma un elemento fundamental, que transmite y estimula el aprendizaje. Sin embargo, los profesores no siempre tienen una percepción realista de la cantidad y la calidad de las relaciones existentes en una clase. La falta de reconocimiento de las relaciones y necesidades que manifiestan los alumnos puede conducir a una integración problemática del grupo de clase, afectando, en consecuencia, también al éxito en el aprendizaje.

Para analizar, en concreto, el comportamiento de los alumnos en el aula era conveniente realizar investigaciones de campo. Por ello, se han identificado cuatro clases de cuarto del Istituto d'Istruzione Secondaria Superiore "S. Pugliatti" - Taormina, sede asociada de Furci Siculo, en la provincia de Messina.

Se han considerado varias direcciones, desde el sector económico con "Administración, Finanzas y Marketing" y "Turismo", hasta el sector industrial y artesanal con "Construcción, Medio Ambiente y Territorio" y "Mantenimiento y Asistencia Técnica".



Istituto d'Istruzione Secondaria Superiore "S. Pugliatti" di Taormina sede di Furci (2019)

Fig. 65

Como se puede ver en el P.T.O.F. (Piano Triennale dell'Offerta Formativa). (Plan Trienal de la Oferta Educativa), el Instituto objeto de la investigación realizada se divide en las siguientes vías de estudio:

a) la especialización "Administración, Finanzas y Marketing" está dirigida a todos los estudiantes que deseen profundizar en los conocimientos específicos relacionados con el mundo de la administración de empresas, finanzas, productos de seguros, actividades empresariales. Con los conocimientos adquiridos el graduado podrá cursar estudios universitarios en todas las áreas y en particular en Administración de Empresas, Matemáticas, Derecho.

La carrera se divide en cinco años y las asignaturas de "dirección" son: Informática, Economía Política, Administración de Empresas, Derecho, Matemáticas.

El licenciado en Administración, Finanzas y Marketing tiene:

- una preparación general de alta calidad en conocimientos básicos
- competencias específicas en el ámbito de los fenómenos económicos nacionales e internacionales de derecho público, civil y fiscal;
- conocimiento de los sistemas de la empresa y de su organización, gestión y control;
- conocimiento del sistema de información de la empresa, de las herramientas informáticas y de las herramientas de marketing de los productos de seguros, financieros y de economía social,
- dentro de la PCTO, ex ASL, el curso de AFM presenta un fuerte espíritu de iniciativa y emprendimiento.

El itinerario de estudios del segundo bienio y del quinto año se caracteriza por el estudio de las disciplinas: Derecho y Administración de Empresas.

Las lenguas comunitarias estudiadas son: Inglés y Francés.

SETTORE ECONOMICO					
AMMINISTRAZIONE, FINANZA E MARKETING					
DISCIPLINE	1° BIENNIO				
	1°	2°	3°	4°	5°
CLASSE					
Lingua e letteratura italiana	4	4	4	4	4
Storia, cittadinanza e Costituzione	2	2	2	2	2
Lingua Inglese	3	3	3	3	3
Seconda lingua comunitaria	3	3	3	3	3
Matematica	4	4	3	3	3
Informatica	2	2	2	2	
Diritto e Economia	2	2			
Diritto			3	3	3
Economia politica			3	2	3
Scienze integrate Scienze della terra e Biologia	2	2			
Scienze integrate Fisica	2				
Scienze integrate Chimica		2			
Geografia	3	3			
Economia aziendale	2	2	6	7	8
Scienze motorie e sportive	2	2	2	2	2
Religione cattolica o attività alternative	1	1	1	1	1
Totale ore	32	32	32	32	32

Istituto d'Istruzione Secondaria Superiore "S. Pugliatti" di Taormina sede di Furci (2019)

Tav. 6

b) la especialización "Turismo" vincula sus objetivos al desarrollo de conocimientos y habilidades relacionados con el "mundo del turismo", la hostelería y las tendencias de los mercados locales, nacionales y globales para comprender sus repercusiones en el contexto turístico.

Los graduados pueden continuar sus estudios universitarios en todos los campos y, en particular, en Matemáticas, Derecho, Lengua y Literatura Extranjera, Escuela Superior de Intérpretes y Traductores, Economía Empresarial, o asistir a cursos de formación para "azafatas y camareros".

La carrera se divide en cinco años y las asignaturas de "dirección" son: Tercera lengua extranjera, Derecho y Legislación Turística, Disciplinas Turísticas y Empresariales, Geografía Turística, Arte y Territorio.

Además de tener una preparación técnica y científica general de buen nivel, el graduado en la Dirección de Turismo tiene competencias específicas en:

- producción y gestión de servicios y productos turísticos y mejora del territorio y de las políticas de comercialización;
- conocimiento de los sistemas de comunicación de la empresa, herramientas informáticas e idiomas.

En los dos segundos años y en el quinto año, el plan de estudios de la carrera de Turismo se caracteriza por el estudio de las siguientes asignaturas: 3 lenguas extranjeras, Derecho

y legislación turística, Disciplinas turísticas y empresariales, Geografía turística, Arte y territorio.

TURISMO					
DISCIPLINE					
	1° BIENNIO		2° BIENNIO		5° ANNO
CLASSI	1°	2°	3°	4°	5°
Lingua e letteratura italiana	4	4	4	4	4
Storia, cittadinanza e Costituzione	2	2	2	2	2
Lingua Inglese	3	3	3	3	3
Seconda lingua comunitaria	3	3	3	3	3
Terza lingua comunitaria			3	3	3
Matematica	4	4	3	3	3
Informatica	2	2			
Diritto e Legislazione turistica			3	3	3
Geografia turistica			2	2	2
Diritto ed Economia	2	2			
Arte e territorio			2	2	2
Scienze integrate Scienze della terra e Biologia	2	2			
Scienze integrate Fisica	2				
Scienze integrate Chimica		2			
Geografia	3	3			
Economia aziendale	2	2			
Discipline turistiche e aziendali			4	4	4
Scienze motorie e sportive	2	2	2	2	2
Religione cattolica o attività alternative	1	1	1	1	1
Totale ore	32	32	32	32	32

Istituto d'Istruzione Secondaria Superiore "S. Pugliatti" di Taormina sede di Furci (2019)

Tav. 7

c) con la especialidad "Construcción, Medio Ambiente y Territorio", al final del curso el alumno debe saber intervenir en las distintas fases y niveles del proceso de producción, desde la concepción hasta la realización del producto, por la parte de su propia competencia, utilizando las herramientas de diseño, documentación y control.

El graduado puede continuar sus estudios universitarios en todos los campos y, en particular, en Ingeniería, Arquitectura, Ciencias Geológicas, Ciencias Agrícolas o, tras un periodo de aprendizaje y un examen de Estado, puede inscribirse en el Colegio de Topógrafos, trabajar como profesional autónomo, colaborar en estudios y oficinas técnicas o trabajar en las administraciones públicas.

La carrera se divide en cinco años y las asignaturas de "dirección" son:

1. Topografía
2. Diseño
3. Construcción e instalaciones
4. Gestión de obras y seguridad en el trabajo
5. Geopedología

6. Economía y estimación

Además de tener una preparación técnico-científica general de buen nivel, el licenciado en Construcción, Medio Ambiente y Territorio tiene:

- Habilidades específicas para saber navegar por la normativa que regula los procesos productivos del sector de referencia, con especial atención tanto a la seguridad en los lugares de vida y de trabajo como a la protección del medio ambiente y del territorio.
- Competencias en el estudio del territorio urbanizado y en la intervención para el mantenimiento, conservación, recuperación, modernización y recalificación del patrimonio edilicio existente.

COSTRUZIONI, AMBIENTE E TERRITORIO						
DISCIPLINE	1° BIENNIO		2° BIENNIO		5° ANNO	
	1°	2°	3°	4°	5°	
Classi						
Lingua e letteratura italiana	4	4	4	4	4	
Storia	2	2	2	2	2	
Lingua Inglese	3	3	3	3	3	
Matematica	4	4	3	3	3	
Complementi di matematica			1	1		
Tecnologie informatiche	3					
Tecnologie e Tecniche di rappresentazione grafiche	3	3				
Scienze e Tecnologie applicate		3				
Diritto ed Economia	2	2				
Gestione del cantiere e Sicurezza dell'ambiente di lavoro			2	2	2	
Scienze integrate Scienze della terra e Biologia	2	2				
Scienze integrate Fisica	3	3				
Scienze integrate Chimica	3	3				
Geografia generale ed economica	1					
Progettazione, Costruzioni e Impianti			7	8	7	
Topografia			4	4	4	
Geopedologia, Economia ed Estimo			3	4	4	
Scienze motorie e sportive	2	2	2	2	2	
Religione cattolica o attività alternative	1	1	1	1	1	
Totale ore	33	32	32	32	32	

Istituto d'Istruzione Secondaria Superiore "S. Pugliatti" di Taormina sede di Furei (2019)

Tav. 8

d) con la especialidad "Mantenimiento y asistencia técnica de equipos, sistemas y servicios técnicos industriales y civiles - Mantenimiento de medios de transporte": el titulado tiene la capacidad de gestionar, organizar y realizar operaciones de instalación y mantenimiento ordinario, de diagnóstico, de reparación y de prueba de pequeñas instalaciones, sistemas y equipos técnicos.

El graduado puede continuar estudios universitarios en todas las áreas y en particular en la ingeniería, puede entrar en el mundo del trabajo en el mantenimiento de la planta civil e industrial, ordinaria y extraordinaria.

La carrera se divide en cinco años y las asignaturas de "dirección" son: Tecnologías y aplicaciones mecánicas, Tecnologías y aplicaciones eléctricas y electrónicas, Tecnologías técnicas de instalación y mantenimiento.

En los tres años, los alumnos pueden profundizar en las asignaturas Equipamiento industrial y civil, Sistemas y servicios técnicos y Medios de mantenimiento del transporte.

Al final del itinerario de estudios, los estudiantes poseen:

- habilidades para identificar y aplicar las metodologías y técnicas de gestión de proyectos;
- competencias en la gestión del mantenimiento ordinario y el funcionamiento de las instalaciones;
- habilidades para utilizar los principales conceptos relacionados con la economía y con la organización de los procesos de producción y los servicios.

SETTORE INDUSTRIA E ARTIGIANATO – M.A.T.						
DISCIPLINE	1° BIENNIO		2° BIENNIO		5° ANNO	
CLASSI	1°	2°	3°	4°	5°	
Lingua e letteratura italiana	4	4	4	4	4	
Storia	2	2	2	2	2	
Lingua Inglese	3	3	3	3	3	
Geografia generale ed economica	1					
Matematica	4	4	3	3	3	
Diritto ed economia	2	2				
Scienze integrate (Scienze della Terra e Biologia)	2	2				
Tecnologie e Tecniche di rappresentazione grafica	3	3				
Scienze integrate: Fisica	2	2				
Scienze integrate: Chimica	2	2				
Tecnologie dell'informazione e della comunicazione	2	2				
Laboratori tecnologici ed esercitazioni	3	3	4	3	3	
Tecnologie meccaniche ed applicazioni			5	5	3	
Tecnologie elettrico- elettroniche e applicazioni			5	4	3	
Tecnologie e tecniche di installazioni e di manutenzione			3	5	8	
Scienze motorie e sportive	2	2	2	2	2	
Religione cattolica o attività alternative	1	1	1	1	1	
Totale ore	33	32	32	32	32	

Istituto d'Istruzione Secondaria Superiore "S. Pugliatti" di Taormina sede di Furci (2019)

Tav. 9

Una vez identificadas las direcciones del estudio, la investigación se llevará a cabo en cuatro clases del 4º año.

Hablaremos de la clase en general, sin hacer referencia específica a nombres en particular, proponiendo aportes que pueden atravesar los diferentes contextos, con la conciencia, sin embargo, de que las modalidades comunicativas verbales y no verbales, que un profesor exhibe en las relaciones con sus alumnos, son diferentes según los actores involucrados y el curso de estudio.

De hecho, es necesario tener en cuenta que, dependiendo del grupo de clase, el profesor utilizará diferentes modalidades comunicativas en relación con los aspectos contextuales, culturales y sociales. Además, se producirán diferentes tipos de relaciones y formas de trabajo, pero el profesor es y sigue siendo, en cualquier caso, quien tiene, de forma significativa, la oportunidad de organizar determinadas actividades de forma provechosa, quien puede contribuir a crear un determinado grupo de clase, fomentar un determinado clima, mantener la motivación por el trabajo y transmitir determinados valores (un profesor que tiene pasión y entusiasmo por lo que hace, por ejemplo, transmite algo muy importante a sus alumnos y no sólo contenidos disciplinares).

En pocas palabras, es el líder del grupo quien debe ser capaz de identificar las técnicas correctas a aplicar para conseguir los mejores resultados.

De las observaciones realizadas en el aula se desprende que en la percepción de los alumnos sobre las variables que influyen en el ambiente de aprendizaje, un indicador importante viene dado por el estilo de comportamiento de los profesores.

A través de los datos recogidos en las clases de alumnos a los que se les ha pasado un cuestionario sobre la percepción y el tiempo de aprendizaje de los alumnos y sobre lo que más les gusta, se han obtenido dos perfiles de los grupos de clase que se observarán (se tendrán en cuenta los sujetos de dirección) distinguidos por estilos de comunicación diferentes con características específicas.

El cuestionario mencionado es el siguiente:

Istituto _____ **Data** _____
Indirizzo _____ **Classe** _____

1. Quante ore studi al giorno:
 - a) Meno di 3h
 - b) 3h
 - c) Più di 3h

2. La mattina ripassi la lezione del giorno precedente:
 - a) Sempre
 - b) Solo se ho delle verifiche
 - c) Mai

3. Per aspettare il professore in aula ripeti la lezione ad un compagno:
 - a) Sempre
 - b) Solo se ho delle verifiche
 - c) Mai

4. Durante la spiegazione dell'insegnante capita di distrarti:
 - a) Sempre
 - b) Qualche volta
 - c) Mai

5. A casa, studiando la lezione, ricordi la spiegazione data in classe o leggi un argomento per te nuovo:

- a) Ricordo sempre quanto detto in classe
 - b) Ricordo parzialmente quanto detto in classe
 - c) Leggo un argomento sconosciuto
6. Quanto ricordi dopo la spiegazione del docente:
- a) Molto
 - b) Qualcosa
 - c) Niente
7. Ti piace ascoltare la musica? Se è no non rispondere. Se si, dopo quanto riesci a ricordare il testo delle canzoni che ti piacciono:
- a) Quasi subito ricordo il testo delle canzoni
 - b) Dopo 1 settimana di ascolto ricordo il testo delle canzoni
 - c) Dopo 15 gg di ascolto ricordo il testo delle canzoni
8. Ti piace guardare la tv? Se si, dopo, quanto riesci a ricordare il giorno dopo ciò che hai visto:
- a) Molto
 - b) Qualcosa
 - c) Niente
9. Ti piace leggere i fumetti? Se si, dopo, quanto riesci a ricordare il giorno dopo ciò che hai letto:
- a) Molto
 - b) Qualcosa

c) Niente

10. Prima di andare a letto ripassi la lezione del giorno che hai studiato:

a) Sempre

b) Qualche volta

c) Mai

11. La tua media dei voti è:

a) Inferiore alla sufficienza

b) Sufficiente

c) Maggiore della sufficienza

Según los resultados obtenidos (del cuestionario):

TEMPO LIBERO				
	4 AFM	4 CAT	4 MAT	4 TUR
TV	4	3	10	11
RADIO	4	3	7	4
FUMETTI	2	1	3	2
	10	7	20	17

RENDIMENTO SCOLASTICO				
	4 AFM	4 CAT	4 MAT	4 TUR
ALTO	6	2	6	10
MEDIO	2	3	7	5
BASSO	2	2	7	2
	10	7	20	17

ATTENZIONE				
	4 AFM	4 CAT	4 MAT	4 TUR
ALTO	6	2	4	10
MEDIO	3	2	8	4
BASSO	1	3	8	3
	10	7	20	17

INTERESSE				
	4 AFM	4 CAT	4 MAT	4 TUR
ALTO	6	2	4	11
MEDIO	2	2	7	3
BASSO	2	3	9	3
	10	7	20	17

Elaborazione propria

Tav. 10

la investigadora dividió las clases en dos grupos (cada grupo formado por 2 clases, una para cada dirección).

a) Los dos primeros grupos de clase considerados incluyen el sector económico, la dirección de "Administración, Finanzas y Marketing", formada por 10 estudiantes-miembros, y la dirección de "Turismo", formada por 17 estudiantes-miembros. Son

chicos y chicas de entre 16 y 17 años, heterogéneos en cuanto a nivel cultural y origen. La media escolar es variada, y pocos elementos presentan calificaciones escolares por debajo del nivel de suficiencia.

Los profesores de las distintas disciplinas organizan su trabajo elaborando un cronograma inicial que seguirán a modo de escalera para respetar tanto el tiempo previsto como los temas a tratar dentro de los plazos.

El clima que se percibe en el aula es de autoridad. Lo que se percibe es un ambiente bien estructurado, orientado a las tareas, pero agradable. Las funciones y los procedimientos son claros. Los alumnos son atentos y, por término medio, realizan un buen trabajo. Para muchos, no es necesario repetir el tema varias veces. El profesor muestra entusiasmo y está abierto a las peticiones de los alumnos; muestra interés por ellos y esto "se nota" en la lección. Además de la lección frontal tradicional, se utilizan otras técnicas y metodologías de enseñanza con soportes multimedia como pizarras interactivas y laboratorios informáticos para tratar los temas de forma completa. Los alumnos consideran que el que tiene autoridad es un buen profesor.

b) En los dos últimos grupos de clase considerados se encuentran tanto el sector industrial como el artesanal con la dirección "Mantenimiento y Asistencia Técnica", formada por n. 20 alumnos-miembros, y la dirección "Construcción, Medio Ambiente y Territorio", formada por n. 7 alumnos-miembros.

Los alumnos tienen entre 16 y 17 años y son heterogéneos en cuanto a nivel cultural y origen. La media escolar varía y un pequeño número de alumnos tiene una situación escolar insuficiente.

También en este caso, debido a las directrices de la escuela, los profesores de las distintas disciplinas organizan su trabajo elaborando un calendario inicial que seguirán como escalera para respetar tanto el tiempo previsto como los temas a tratar dentro de los plazos. El clima que se percibe en el aula es de tipo tolerante y autoritativo: en la autoritatividad se incluye una buena dosis de responsabilidad y libertad otorgada a los alumnos. El profesor con este estilo utiliza diferentes métodos a los que los alumnos responden positivamente; por ejemplo, suele organizar grupos de trabajo dentro de las clases. El clima del aula es similar al del perfil anterior, pero en este caso el profesor desarrolla relaciones marcadas por una mayor cercanía con los alumnos. Estos últimos participan en las clases y son respetuosos con las normas escolares. A la tradicional lección frontal se

suman otras técnicas y métodos de enseñanza con soportes multimedia como pizarras interactivas y laboratorios de informática para tratar las disciplinas de forma completa. El profesor se concentra en la lección y los alumnos trabajan para alcanzar los objetivos pedagógicos propuestos.

Para todos los grupos de clase examinados, se ha podido comprobar, a través de la observación y el análisis de los datos obtenidos, que los métodos de enseñanza utilizados son los de tipo convencional con la ayuda de talleres para involucrar a los alumnos.

4.2 – Reacciones en el aula tras la aplicación de los métodos estratégicos y el análisis de los resultados

Para captar los posibles cambios en los grupos, se intentó, tras una cuidadosa observación pasiva por parte de la investigadora (realizada en cada clase durante unos dos meses), que sin embargo, como ya se ha dicho, constataba el comportamiento y el clima del grupo, realizar algunos cambios con los métodos de enseñanza ya conocidos, anotando los cambios que se han producido y los que se podrían producir con otros tipos de clase, con el fin de ser lo más exhaustivos posible.

En primer lugar, se cambió la disposición de los pupitres en el aula. Se instaló un aula con una configuración de pupitres en forma de U. Este tipo de elección se hizo para mejorar el aprendizaje didáctico y permitir a los alumnos una mejor visión de las ayudas visuales y fomentar el debate.

Por lo tanto, los grupos de clase que sean disciplinados y correctos en sus relaciones entre sí y con el líder del grupo (es decir, el profesor) podrán aprovechar las ventajas de que se les anime a tener relaciones y debates entre ellos, con el moderador/profesor guiándoles en la discusión, invitándoles a la confrontación y orientándoles hacia la consecución del objetivo final.

En caso de que hubiera grupos clase más animados, poco implicados en la vida del grupo, esta disposición logística les ayudaría a participar en el diálogo educativo. Al mismo tiempo, el profesor se vería ayudado, con esta nueva estructura de la clase, a mantener bajo control a los elementos más vivos y más hostiles a la disciplina, limitando los diálogos personales que podrían crearse con un aislamiento por parte de estas personas.

En general, podría ser posible que se crearan subgrupos en la parte más alejada de la mesa del profesor (en el fondo del aula), pero con esta disposición logística se evita el peligro. Otro comportamiento adoptado es el del contrato de aula. Es útil para que el profesor defina el contrato de clase, pero también para los alumnos, que se preguntarán para qué sirve la lección específica que se les dirige. La generalidad de la pregunta también abre una multiplicidad de opciones metodológicas. Por lo tanto, basándose en las respuestas obtenidas del grupo, el facilitador perfeccionará sus técnicas. De hecho, los grupos observados se sintieron interesados y motivados en lograr el objetivo acordado con el profesor.

Si hubiera habido grupos difíciles, en cambio, hubiera sido oportuno hacerles participar en el objetivo que debían alcanzar para obtener la promoción a la siguiente clase, y por lo tanto se les hubiera responsabilizado de que en caso de fracaso éste hubiera estado seguramente ligado a su actitud pasiva y falta de interés tanto hacia las disciplinas como hacia el grupo-clase.

Inmediatamente estos dos tipos de cambios han modificado sin duda (tanto en el comportamiento como en la atención escolar) las relaciones con los profesores y entre los miembros del grupo-clase.

Tras las cuidadosas observaciones, se introdujo otro tipo de intervención metodológica tradicional: el uso de mapas conceptuales.

Con este tipo de apoyo, el profesor ayudó a los miembros más voluntariosos y activos del grupo a crear un hilo conductor lógico que debía seguirse y ampliarse durante los debates, los ejercicios y las pruebas. En cambio, para los miembros del grupo que se mostraban más pasivos y hostiles a las relaciones, el profesor les daba un apoyo visual sencillo y elemental que les ayudaba a resumir el libro de texto para memorizar los conceptos clave con el fin de participar en el diálogo educativo.

Tras un periodo de observación, los datos obtenidos mostraron que la eficacia de la enseñanza, tanto para los profesores como para los alumnos, está estrechamente relacionada con la forma en que el profesor se comunica en el aula.

La eficacia de la enseñanza se refiere a los estilos redefinidos en una perspectiva educativa:

Amistoso/abierto: es el estilo que confirma el Yo del otro. Es propio de un profesor que hace entender a los alumnos que son personas dignas de reconocimiento, interés y

afirmación; se refiere a un aprendizaje de tipo asociativo en el que no predomina la lección frontal; propone una relación en la que el profesor no es alguien que "sólo enseña".
Atento: indica un profesor que comprende y escucha, que está atento a la situación. Es un estilo que indica que se está produciendo un proceso interactivo en el que el profesor es activo y se dirige al otro.

Animado/impactante: indica expresividad verbal y no verbal (gestos, expresiones faciales y movimiento de los ojos), transmite entusiasmo. Se caracteriza por el interés en lo que se hace y se gasta energía para hacerlo, lo que induce a prestar atención al mensaje. Resulta ser una de las mayores herramientas de la enseñanza eficaz.

Dramático: es el estilo que más garantiza la atención. Mediante la narración de historias (bonitas, significativas y divertidas), el uso de anécdotas, metáforas y ejemplos, y haciendo hincapié en el contenido de los mensajes, el profesor da más intensidad al significado literal y asegura una buena cuota de éxito en la escucha.

Relajado: indica calma y tranquilidad en el comportamiento comunicativo y hace que la persona sea percibida como segura y controlada, así como tranquila en el proceso de enseñanza. Es el típico profesor que no se pone nervioso, no grita y está a gusto en el aula.

Preciso: es un estilo que caracteriza a quien sabe explicar, que domina el contenido y que explica de forma inequívoca. Los mejores profesores son los que mejor explican los contenidos.

Las variables de estilo examinadas nunca se perciben de forma aislada, sino que se unen variando su grado. Entre estos estilos, el estilo dramático parecía ser el más relacionado con la eficacia de la enseñanza.

Los resultados obtenidos coinciden con los datos presentes en la literatura. En general, de hecho, los estudiantes participativos y dispuestos (miembros del grupo) tienen una percepción de su estilo comunicativo "mejor", en particular, tienen valores significativamente más altos en varios dominios de estilo que van en la dirección de la atención, la disponibilidad, la apertura y la cercanía en la relación educativa, la expresividad y la capacidad de aprender significativamente el contenido educativo.

Los miembros del grupo más hostil tienen una percepción media más baja. Es interesante observar que en las afirmaciones relativas a la competencia y la preparación didáctica de estos alumnos, la tendencia se invierte.

Por lo que se ha estudiado en general: los profesores de italiano y de matemáticas son los que menos contacto físico crean con los alumnos, los profesores de matemáticas y de asignaturas similares están menos dispuestos a discutir y a aceptar las críticas, creando clases menos interactivas y menos dialogantes con los alumnos.

En particular, lo observado lleva a la investigadora a destacar que, según los alumnos, los profesores de italiano, matemáticas tienen en común métodos de comunicación poco estimulantes para una participación activa de los alumnos, no caracterizados por el uso de materiales y ayudas didácticas que enriquezcan los contenidos propuestos. Pero en realidad, a tenor de lo observado, todo esto no es más que un tópico, que los alumnos no son capaces de disipar... ¡¡¡cuántas veces se hacen chistes y bromas sobre el profesor de matemáticas!!!

A partir de los comportamientos de los alumnos que surgieron en clase durante las lecciones de los profesores, teniendo en cuenta las variables observadas inicialmente (rendimiento, interés, atención y tiempo libre), se identificaron 4 perfiles del estilo comunicativo del profesor: dos en sentido positivo y dos en sentido negativo.

Tipo 1

La primera tipología está orientada a la habilidad y la competencia: se refiere a los métodos de presentación del contenido educativo que denotan preparación, uso de un lenguaje claro, precisión y atención a lo que se propone.

Tipo 2

El segundo factor perfila a un profesor que es un facilitador expresivo del aprendizaje, que utiliza en su labor didáctica métodos verbales y no verbales que acercan a los alumnos, los hacen activos y los involucran.

Tipo 3

El tercer factor se refiere a un modo de enseñanza distanciado, caracterizado por presentaciones dispersas y poco claras del material, por un comportamiento desvalorizador hacia los alumnos. En este caso, el profesor utiliza un lenguaje difícil y no establece contacto visual ni retroalimentación con los alumnos mientras explica.

Tipo 4

El cuarto factor se refiere a una tipología de estilo comunicativo caracterizado por el autoritarismo y la severidad, la rigidez en el diálogo educativo.

A la luz de la literatura y de los resultados de los estudiantes, podemos identificar los dos primeros factores como predictores del estilo de comunicación eficaz.

Los análisis han demostrado que existen algunas diferencias en la delimitación de los factores con respecto a una serie de variables como el tipo de escuela y los cursos individuales. Con respecto a estas diferencias, que atestiguan la extrema complejidad del fenómeno, se pueden intentar algunas explicaciones inherentes a la dinámica social, cultural e interpersonal, pero obviamente aquí entramos en un campo de investigación mucho más amplio.

De las observaciones realizadas por la investigadora parece evidente que el tipo de escuela influye en la percepción del estilo comunicativo de los profesores:

- los estudiantes del sector económico tienen una mayor percepción de facilitación y competencia en el estilo de sus profesores y al mismo tiempo también se encuentra la dimensión de desapego;
- en el sector de la industria y la artesanía el estilo expresivo parece estar penalizado en una clase mientras que en la otra prevalece una percepción de estilo severo y autoritario entre los profesores.

En comparación con las asignaturas individuales, los alumnos perciben en general una mayor competencia entre los profesores de matemáticas, italiano y asignaturas la especialidad.

Según las observaciones realizadas por la investigadora, no se detectan diferencias entre los profesores en las dimensiones que definimos como de menor eficacia comunicativa: desapego y severidad. Afectan a los profesores de la misma manera.

Por lo tanto, lo que muestra la literatura en general (profundizada en el marco teórico), es que el estilo comunicativo del profesor constituye un factor crucial en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En particular, los comportamientos de estilo influyen en la percepción de la eficacia de la enseñanza. Esto explica el aprendizaje "afectivo" y "cognitivo".

El constructo de estilo comunicativo es complejo y multifacético: varía según la cultura, el contexto, el contenido, las intenciones comunicativas y el tiempo.

La validez del constructo es más evidente hoy en día, dado que las clases en nuestras escuelas, por ejemplo, están compuestas por alumnos de diferentes culturas.

En general, los estudiantes han demostrado que perciben a sus profesores como competentes en la comunicación de contenidos educativos; son las dimensiones de atención, expresividad, apertura, facilitación en el contexto del aprendizaje las que les gustaría ver reforzadas.

Aunque mucha literatura ha intentado "prescribir" un profesor eficaz, es importante potenciar el constructo: hay pocos estudios sobre la relación entre el estilo comunicativo y el aprendizaje, sobre qué comportamientos de estilo son adecuados dada la edad de los alumnos.

La construcción de herramientas para detectar el estilo comunicativo del profesor en diversos contextos puede abrir espacios de estudio y reflexión en diferentes direcciones: en la comparación de la percepción de alumnos y profesores sobre su propia forma de comunicarse en el aula, en el análisis de la relación entre la forma de comunicarse y las características de personalidad de los profesores o en el análisis de la relación entre la percepción de los alumnos sobre la forma de comunicarse de los profesores y sus propias características en los estilos cognitivo, de aprendizaje y de personalidad.

Creemos, por tanto, que la investigación en este campo debe ir más allá de los objetivos científicos de conocimiento y tener implicaciones aplicativas en un trabajo de reflexión con los profesores sobre las formas de expresarse en el aula con sus alumnos para promover la conciencia del impacto que tienen las formas verbales y no verbales de comunicarse en el trabajo diario con la clase y posiblemente estimular la mejora de su propio estilo de comunicación.

Desde hace tiempo y desde muchas instancias se ha planteado la pregunta: ¿qué es lo más importante para el profesor? ¿Su competencia didáctica, su competencia cultural, su tipo de personalidad o su competencia comunicativa-relacional? Ahora es posible afirmar con cierta seguridad que estos últimos desempeñan un papel fundamental en la construcción de una relación "positiva" con los alumnos.

Muchos profesores siguen creyendo que la función del profesor es principalmente enseñar contenidos y que, debido a las exigencias de los programas y las obligaciones escolares que se han multiplicado a lo largo de los años, no siempre pueden prestar atención a la relación, a las necesidades de sus alumnos. Todavía tenemos que trabajar mucho con los profesores para reflexionar con ellos sobre el hecho de que ambas cosas no pueden mantenerse separadas y que vale la pena preguntarse qué significa "enseñar" hoy en día.

Ya no es posible separar lo que se hace con los alumnos de cómo se hace. Hay mucho en juego.

Muchos alumnos, ya después de los primeros años de primaria, empiezan a perder la motivación por la escuela, buscan o encuentran en otra parte lo que estimula el interés y la curiosidad, se quejan de sus profesores y se persuaden de que tienen que ir a la escuela porque es una obligación: las cosas que les gustan son otras y, al fin y al cabo, se repite, ¿a quién le gusta ir a la escuela? Los padres (¿o algunos profesores?) a veces complican las cosas diciéndoles a los niños que a ellos tampoco les gusta trabajar pero que "hay que hacerlo". Se cree que estas cuestiones, que están vinculadas a otras variables que hay que tener en cuenta, son muy importantes y deben abordarse seriamente en la escuela, no sólo por las implicaciones educativas sino también por las civiles y morales.

4.3 – Aplicación al grupo de clase ya observado de las estrategias pedagógicas innovadoras identificadas y análisis de los resultados

Una vez observada la dinámica creada en los grupos-clase examinados, con el fin de analizar los cambios que puedan producirse, la investigadora pidió a los profesores en cuestión que aplicaran algunas de las metodologías innovadoras comentadas en el párrafo anterior.

Aplicaron la técnica del estudio de casos, la técnica del juego de roles, la técnica del aprendizaje cooperativo y el flipped classroom. De hecho, los resultados han sido positivos. Sin entrar en los detalles de la metodología y el enfoque genérico porque ya se ha abordado anteriormente, pero analizando el comportamiento real de los alumnos, es posible establecer que hubo algunas dinámicas que pueden considerarse normales. En primer lugar, había una situación de competencia, que en sí misma podía ser tanto negativa como positiva. Inicialmente, podría definirse como negativo, ya que fija las notas que los profesores tendrán que dar como objetivo absoluto. Esta es la "competencia orientada a la tarea", típica de los miembros centrados en la tarea, cuyo principal objetivo es mejorar su rendimiento. Para estos chicos, la competición es una oportunidad para enfrentarse, conocerse mejor y aprender; no consideran a los adversarios como enemigos, sino como facilitadores de la superación, a los que hay que respetar. Son personas que

confían en sí mismas y mantienen su autoestima incluso después del fracaso; quieren ganar y triunfar, pero no a costa de los demás.

La teoría de la comparación social sostiene que los demás entran en la vida de cada individuo como una parte central, integral y funcional. En la vida de las personas, por tanto, siempre está presente el Otro, con el que nos relacionamos continuamente, integrándonos, colaborando y confrontándonos. Es precisamente de la comparación con los demás de donde se obtiene una evaluación precisa de uno mismo. Incluso en situaciones que no nacen como competitivas, se ha observado durante el periodo de observación, que los alumnos tienden a compararse con los demás, con el fin de estimarse a sí mismos: si quieren tener una medida "objetiva" tenderán a elegir a otro similar a ellos; se elegirá un objetivo menos hábil si existe la necesidad de sentirse mejor que los demás y se elegirá, en cambio, a una persona mejor si la persona está convencida de su inferioridad y tiene miedo de ponerse en juego. Por lo tanto, de "negativa" este tipo de competencia puede pasar a ser positiva y a estimular lo mejor.

Posteriormente, la competencia se convirtió en positiva. Esto ha sucedido porque los miembros principales del grupo se han dado cuenta de que era necesario involucrar a los sujetos con calificaciones inferiores a la suficiencia. Una se ve abocado a pensar que ha habido algún elemento (apoyado también en la aplicación de técnicas de cooperación) que ha motivado a los alumnos con notas por encima de la suficiencia a comprometerse, a crecer y a ganar sin considerar al adversario como un enemigo a destruir. Posiblemente entraron en juego dinámicas afectivas y de apoyo que condujeron a la colaboración.

Es precisamente de la confrontación social de donde puede surgir la competencia y en nuestra sociedad es inevitable. No hay ningún ámbito en el que no haya competencia, pero si se explota bien sólo puede dar buenos frutos. La rivalidad existe en el deporte, en la familia, entre los amigos, en la escuela, en el mundo del trabajo... sólo tiene que ser sana. Es difícil comprender las emociones y los sentimientos de cada miembro del grupo y, como ha demostrado la psicología social, cada grupo tiene dos dimensiones: una dimensión visible (con el rendimiento escolar y los comportamientos manifiestos), y una dimensión invisible (con las emociones y las relaciones sociales). En las escuelas, en general, se sigue subestimando el impacto de las emociones y las relaciones sociales y en este ámbito invisible crecen muchos conflictos que, a la larga, pueden convertirse en acoso escolar y/o malestar psicológico.

Al enriquecer sus explicaciones con actividades cooperativas, irán construyendo un clima de clase acogedor y positivo, en el que no sólo los alumnos se sientan bien, sino que aprendan mejor. Esta es la única manera de educar a la gente a convivir y prevenir todas las formas de acoso.

En concreto, en todos los grupos de clase observados, se comprobó que con la ayuda del aprendizaje cooperativo, la cooperación en el aula entre alumnos con habilidades y dificultades, permite que ambas partes se enriquezcan mutuamente. Gracias a este aprendizaje recíproco, se consigue una inclusión didáctica concreta y cotidiana, que permite que incluso los alumnos más frágiles no pierdan el tren de la escuela, y quizás la vida.

Gracias al aprendizaje cooperativo, el aula se convierte en un auténtico gimnasio socio-emocional, en el que los alumnos, mientras realizan las actividades escolares normales, adquieren día a día otras cualidades como la autoeficacia, la gestión de las emociones, la prosocialidad, la empatía, la gestión de conflictos, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la creatividad y el sentido crítico.

En cuanto a las emociones, otro elemento que podría destacarse es el abandono casi total de la apatía y la resignación al escuchar la lección tradicional. En pocas palabras, se observó que el grupo-clase dejó de lado el tedio de escuchar la lección y la preocupación de esperar a que el profesor entrara en el aula, ya que eran conscientes de la nueva dinámica a la que se verían sometidos.

Por lo tanto, el estado de ánimo de cada miembro del grupo ha cambiado; de la resignación que se sentía al principio, se ha pasado a la expectativa de asistir a una nueva lección, entendiéndola como un acontecimiento imprevisible para descubrir nuevos elementos que se añaden al camino cultural al que están sometidos.

Además, se capta la gratificación por parte de los miembros del grupo. De hecho, tras numerosas investigaciones se ha comprobado que al público joven le gusta mucho utilizar técnicas innovadoras y experimentar "lo nuevo" en las tareas que se le piden. Por ello, la introducción de la didáctica metodológica experimental consigue implicar más al grupo-clase.

La aplicación de la técnica del estudio de casos y de la técnica del juego de roles también ha expresado su máximo potencial didáctico al pasar de la mera ejecución de tareas (por ejemplo, leer, estudiar y practicar juntos...) a la realización de tareas avanzadas en las que

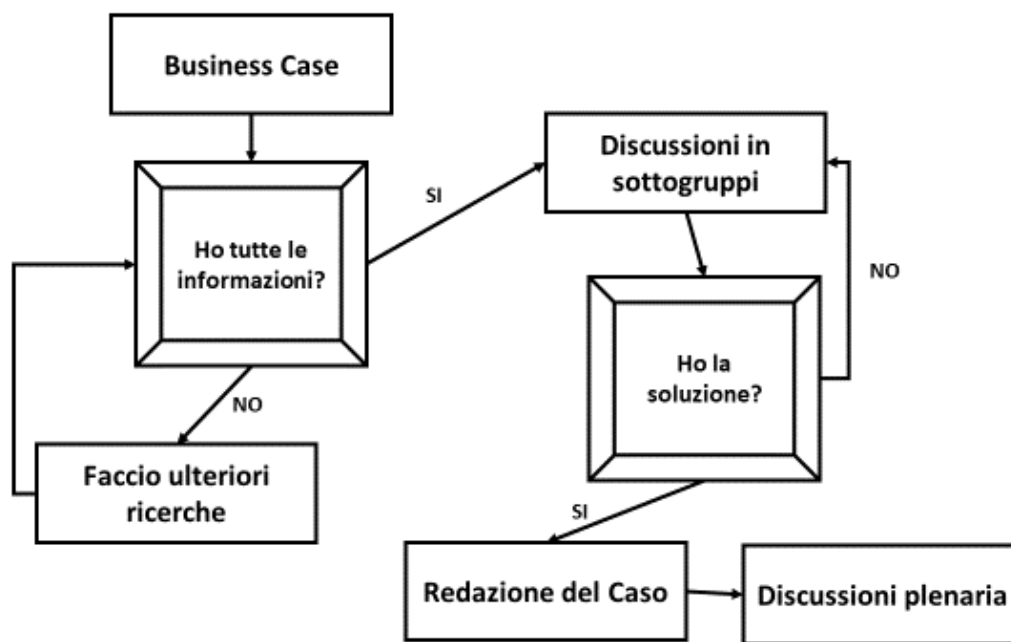
los alumnos piensan, discuten, reflexionan y crean juntos (poniéndose en juego). Estas actividades generan lo que los estudiosos definen como comprensión auténtica/profunda, muy diferente del mero aprendizaje mecánico/repetitivo.

Además, una de las principales ventajas de la técnica de los juegos de rol es que "induce" a los participantes a ampliar sus propios puntos de vista y a tratar de entender el comportamiento de los demás con mayor flexibilidad.

La utilización de determinadas técnicas ayuda a los miembros del grupo a comprender su propio comportamiento y el de los demás, a cambiar actitudes en el trabajo, la familia o la vida social, ayuda a los participantes a adquirir nuevos métodos para afrontar situaciones problemáticas y desarrolla la capacidad de diagnóstico. A efectos de la investigación realizada en este contexto, todo ello podría modificar la dinámica de grupo creada en el contexto examinado.

De hecho, "inducir" a los alumnos a ampliar sus puntos de vista y a tratar de comprender el comportamiento de los demás con mayor flexibilidad, implica ciertamente un cambio en la relación del grupo.

Además, con la aplicación del método del caso, se simulan comportamientos directivos y se orienta a los alumnos a considerar diferentes puntos de vista. Además, los miembros de los grupos observados participan y escuchan activamente en el debate de todo el grupo y del aula y aportan ideas, análisis y experiencias personales. Además, desarrollan comentarios y críticas constructivas entre ellos debatiendo diferentes puntos de vista. Es habitual recordar que en el estudio de los casos para los miembros del grupo se desarrollan reflexiones de tipo lógico secuencial que se pueden remontar al siguiente esquema:



Elaborazione propria

Fig. 66

El análisis de casos empresariales requiere, además de unos conocimientos básicos adquiridos en los textos y/o a través de experiencias de prácticas, un enfoque metodológico lo más adecuado posible para la identificación de las necesidades empresariales y su resolución a través de elecciones coherentes basadas en supuestos documentados. Con gran competencia, los profesores, antes de asignar el estudio de los casos, se reunieron para establecer pautas que pudieran ayudar a los alumnos en el análisis de los casos.

Por lo tanto, consideraron oportuno proporcionar a los estudiantes/miembros un posible "esquema" para la discusión de casos, proponiendo proporcionar una pauta "universal" para tratar diferentes situaciones empresariales con diversa complejidad.

Sin embargo, es importante destacar que los problemas empresariales no suelen presentar una única solución; el objetivo de los casos es permitir el análisis de las posibles consecuencias de las distintas soluciones.

Lo que se observó al aplicar la flipped classroom fue sorprendente. Los alumnos parecían estar más implicados y, al preparar su clase, los miembros del grupo trabajaban como y cuando les parecía, tomándose el tiempo que necesitaban para terminar (siempre dentro de unos plazos determinados). Mediante esta técnica, los alumnos siguieron las unidades

didácticas en las que los profesores incluyeron las tareas que debían preparar. Los profesores pudieron así seguir los progresos de los alumnos y ver sus resultados.

También en este caso el papel del profesor se convierte en fundamental cuando existe la aplicación de nuevas técnicas de enseñanza; en este caso el profesor se convierte en un tutor, un facilitador, un guía para las distintas experiencias de laboratorio, grupales o individuales. Se organizaron actividades de recuperación o consolidación para los que las necesitaban, pero también se desafió a las excelencias con algo que realmente pudiera mejorarlas. Además, antes de empezar la clase, los profesores siempre hacían una rápida lluvia de ideas para aclarar de nuevo lo expresado en el vídeo que mostraban al grupo de clase.

Esto permite tener una idea clara de cuáles son las dificultades de los alumnos. Los grupos - clase observados han reaccionado, pues, positivamente entrando en la verdadera "fase de coágulo".

Gracias a la flipped classroom, cada alumno se convierte realmente en el protagonista de su propia educación (no sólo en el papel de los horarios de los profesores). Los que necesitan ver la lección dos o tres veces, pueden hacerlo fácilmente, mientras que los más dotados pueden profundizar. Frente al vídeo, cada alumno avanza a su ritmo. Por lo tanto, esta metodología ha sido recibida positivamente por todos los miembros del grupo de clase y por quienes interactúan con ellos, por ejemplo los padres. De hecho, era posible responder de forma diferente a los familiares, ya que la fatídica pregunta "¿Cómo le va a mi hijo en la escuela?" con el flipped classroom podía sustituirse por "¿Está aprendiendo mi hijo?". Por lo tanto, se podría responder que sí o que no, pero en cualquier caso sobre la base de que dentro del aula se propusieron actividades dirigidas al aprendizaje, pero también a la experiencia. Los profesores tenían el pulso de la situación, porque estaban presentes en el momento fundamental del aprendizaje que antes los veía ausentes, porque tenía lugar en los hogares de sus alumnos.

La flipped classroom es, sin duda, uno de los métodos más innovadores que se utilizan para la enseñanza en las escuelas.

4.4 – Metodología experimental propuesta por la investigadora y aplicación de la misma al grupo de clase ya observado y análisis de los resultados

La metodología experimental que la investigadora se propone probar para este trabajo de investigación doctoral está relacionada con los gustos y hábitos de los miembros del grupo-clase.

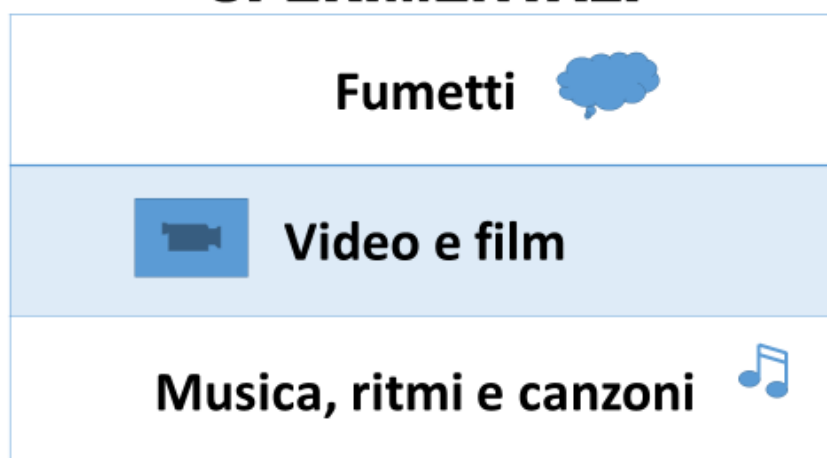
Después de haber sometido a los alumnos a un cuestionario anónimo que resumía sus estilos de vida y hábitos (también para adquirir nociones en el estudio), trabajamos sobre ellos para poder formular métodos de enseñanza experimentales.

El cuestionario es el mismo de la página 201.

La idea de la investigadora es utilizar:

- cómics (ya existentes, o utilizar sólo las imágenes modificando los diálogos, o hacer que los miembros del grupo los creen) para impartir nociones y conceptos escolares;
- vídeos y películas (ya existentes o modificando el audio) para adquirir conocimientos escolares;
- Música, ritmos y canciones (existentes o con modificación de audio) para impartir conceptos esenciales y de estudio.;

METODOLOGIE E DIDATTICHE SPERIMENTALI



Elaborazione propria

Tav. 11

En concreto, a continuación se analizarán las tres metodologías propuestas.

4.4.1 Uso de los cómics

Se trata de aprovechar los cómics ya existentes (modificando el texto) o de crear nuevas tiras con personajes divertidos que puedan captar la atención de los alumnos y transmitir las nociones que deben adquirir de los libros de texto. También se puede pensar en hacer que los niños creen otros nuevos con la finalidad didáctica de un "mapa conceptual", pero seguro que les resulta más atractivo. Obviamente, el libro de texto debería servir para reforzar los conceptos transmitidos en los cómics, para fijar los conceptos básicos, pero al mismo tiempo, ya no serían nociones nuevas y nunca escuchadas. El objetivo es conseguir una mayor participación de los miembros del grupo y ver cómo puede cambiar la dinámica de los grupos ya creados.

En realidad debería ser una especie de mapa conceptual más "bonito" y complejo, para poder transmitir los fundamentos básicos de las distintas unidades didácticas. Piensa cómo podría ser para los niños estudiar la Segunda Guerra Mundial en las tiras de "Sturmtruppen", el famoso cómic de Bonvi.

Para las escuelas de bajo nivel podría ser más fácil porque se habla de conceptos más elementales, en cambio en la escuela secundaria se complica porque los temas se vuelven específicos y profesionales.

Algunos cómics con conceptos escolares que puedes proponer son los publicados como suplemento por "IL SOLE 24 ORE DEL LUNEDI" en 1992. Son cómics muy antiguos, pero con temas actuales. He aquí la serie completa presentada a los grupos de clase investigados:

FUMETTI USATI AI FINI DELLA RICERCA



Supplemento a «IL SOLE 24 ORE DEL LUNEDI» © 1992 - Disney

Fig. 67



Supplemento a «IL SOLE 24 ORE DEL LUNEDI» 24 febbraio 1992

Fig. 68



Supplemento a «IL SOLE 24 ORE DEL LUNEDI» 2 marzo 1992



Supplemento a «IL SOLE 24 ORE DEL LUNEDÌ» 9 marzo 1992



Fig. 69

Supplemento a «IL SOLE 24 ORE DEL LUNEDÌ» 16 marzo 1992



Supplemento a «IL SOLE 24 ORE DEL LUNEDÌ» 23 marzo 1992



Fig. 70

Supplemento a «IL SOLE 24 ORE DEL LUNEDÌ» 30 marzo 1992



Supplemento a «IL SOLE 24 ORE DEL LUNEDI'» 6 aprile 1992



Supplemento a «IL SOLE 24 ORE DEL LUNEDI'» 13 aprile 1992

Fig. 71



Supplemento a «IL SOLE 24 ORE DEL LUNEDI'» 27 aprile 1992



Supplemento a «IL SOLE 24 ORE DEL LUNEDI'» 4 maggio 1992

Fig. 72



Supplemento a «IL SOLE 24 ORE DEL LUNEDI'» 11 maggio 1992



Supplemento a «IL SOLE 24 ORE DEL LUNEDI'» 18 maggio 1992

Fig. 73

De hecho, el uso del cómic ya ha hecho su entrada en el mundo de la escuela, pero la investigación quiere considerar cómo estos métodos experimentales pueden influir en la dinámica del grupo-clase.

Según Enrico Lovato (Lovato, 2019), los cómics, o tiras cómicas, son un "género" literario popular, ampliamente utilizado en las escuelas para involucrar a los jóvenes lectores tanto como "consumidores" de historias creadas por otros como "productores" de las propias. Como cualquier actividad de narración, estas experiencias son generalmente reconocidas como un medio para facilitar la comprensión, promover el desarrollo de habilidades cognitivas y de comunicación, y fortalecer las relaciones interpersonales entre los estudiantes y entre los estudiantes y los adultos. Hoy en día, muchos profesores, de todos los niveles educativos, bibliotecarios e investigadores diseñan actividades educativas en un intento de explotar los puntos fuertes educativos del cómic. Además, varias organizaciones y editoriales de Europa y Estados Unidos han publicado cómics educativos sobre diversas materias, como historia, literatura, química y lenguas extranjeras.

Los cómics son motivadores: el lenguaje visual es más accesible porque se entiende universalmente que el lenguaje codificado, para el que es necesario aprender un sistema interpretativo (gramática). En muchos casos es la antesala de un mayor interés por diversos temas (historia, literatura, etc.).

El cómic es intuitivo: el mensaje que se quiere transmitir no se limita a un único código de transmisión (lenguaje, lectura), sino que se expande utilizando varios códigos (gráfico, lingüístico, sonoro/emocional) y, por tanto, facilita una lectura relajada.

El cómic es inclusivo: al expresar un mensaje a través de múltiples códigos, el cómic permite captar mejor las capacidades de los alumnos que, de otro modo, se limitarían a un único código de transmisión de conceptos (el lingüístico).

Los cómics son familiares: el lenguaje de los cómics es más directo y, por lo tanto, se simplifica en comparación con los textos que son difíciles de interpretar con largas subordinadas y estructuras complejas. Por tanto, los cómics favorecen el aspecto comunicativo del lenguaje.

Los cómics son adecuados para muchas actividades de enseñanza, desde la comprensión de un concepto lingüístico hasta la memorización de estructuras y la estimulación del aprendizaje.

Tras orientar a los alumnos sobre las características particulares del cómic (qué es un cómic, cómo se estructura, etc.) y tras analizar con ellos diferentes estilos de cómic (diferentes en cuanto a la calidad de los dibujos, el contenido, los personajes, etc.), se pueden proponer a la clase algunas de las siguientes actividades creativas y de ensayo:

1. Dada una serie de viñetas desordenadas, pida a los alumnos que las ordenen para formar una tira. En esta actividad, trabaja la visión completa del dibujo animado y la secuencia de elementos lingüísticos junto con la secuencia de elementos visuales.
2. Presenta a los alumnos un cómic con nubes vacías y pídeles que inventen el diálogo (o dales los textos en bloque y pídeles que asignen a cada viñeta el texto).
3. Presente a los alumnos una serie de dibujos animados en los que aparecen signos "metafóricos" y pídale que los interpreten. O conecta los signos metafóricos con el vocabulario correspondiente (verbos, nombres, etc.).
4. Pide a los alumnos que inserten los "sonidos" en una serie de viñetas: motores de coches, ruidos de animales, golpes, caídas, etc.
5. A partir de una tira de ruidos justos, pida a los alumnos que imaginen la situación que se narra y que la pongan en forma discursiva: VROOM, SCREECH, SBAM, SOB, o KNOCK, IIIIEECH, SLAM, OUCH.
6. Invite a los alumnos a inventar pequeñas historias utilizando únicamente onomatopeyas y compruebe si se pueden traducir, proponiéndolas a sus compañeros.
7. Pida a los alumnos que representen una situación sencilla presentada por el profesor en 3 o 4 viñetas.
8. Pida a los alumnos que presenten una fábula tradicional o un cuento de hadas (por ejemplo, las fábulas de Esopo) en forma de cómic.
9. Pide a los alumnos que expresen con palabras (por escrito u oralmente) la historia dibujada en una tira.
10. Compara cómics de diferentes estilos, fijándote en las características de cada uno: ¿cuál tiene los dibujos de línea más sencillos? ¿Cuál es más fácil de leer y por qué? ¿Cuál utiliza más los signos metafóricos y las onomatopeyas? ¿Qué tipo de encuadre utilizan los autores? etc.
11. Presentar ejemplos de cómics cuyos protagonistas son "niños terribles" (Calvin & Hobbes, Dennis, Bibi y Bibò, etc.) y, tras comparar las características de contenido

y forma, reflexionar con los alumnos sobre cuál es el más simpático para ellos y con cuál se identifican más. A continuación, pregúntales si conocen a esos niños e invítales a contar una anécdota o a dibujarla con dibujos animados.

12. Ídem con los cómics cuyos protagonistas son niños cuyos razonamientos "adultos" nos avergüenzan y nos hacen pensar (Peanuts, Mafalda, etc.).

13. Ídem con los cómics cuyos protagonistas son animales (humanizados o no) (Lovato, 2019).

Miur (Miur, 2007) ha presentado un curso dedicado a todos los profesores de todos los niveles escolares. El curso quiere ofrecer a los participantes la oportunidad de conocer, analizar y profundizar en metodologías y herramientas (no sólo digitales) de narración, creatividad y estudio a través del "cómic". En otras palabras, este curso pretende profundizar en el potencial educativo del "cómic" en un recorrido formativo que partiendo de los fundamentos teóricos llega a presentar las herramientas online gratuitas más populares para una realización autónoma del cómic digital (Wikiscuola, 2016).

Los objetivos del curso son:

- Ofrecer una historia concisa de los "cómics".
- Explica cómo el cómic puede entrar en la educación a través del arte de contar historias.
- Proporcionar orientación práctica sobre el uso de programas informáticos para la creación de cómics digitales.
- Ofrecer ejemplos prácticos de cómics.

Educación a los profesores es el primer paso para implicarlos en este proyecto mucho más amplio.

Sin una formación adecuada del profesorado, no se podría conseguir un uso correcto del cómic como herramienta de enseñanza.

Considerado durante mucho tiempo como un género menor, el cómic está viviendo un periodo de gran redescubrimiento, también por parte del mundo escolar. Además, con la tecnología digital, cada vez es más fácil crear cómics educativos, implicando a los niños en el trabajo colaborativo. Los temas pueden ser de lo más variado: un tema disciplinar, una excursión, un tema de ciudadanía... Lo importante es entender y utilizar el enorme potencial del cómic como "género narrativo" y como herramienta para promover la cultura y la creatividad digital no sólo en la escuela primaria.

El curso recorre la historia del cómic y sus ventajas desde el punto de vista educativo, ofreciendo muchos ejemplos prácticos y profundizando en algunas aplicaciones gratuitas para crear, de forma sencilla y también para los que no saben dibujar, cómics digitales con sus clases" (Wikiscuola, 2016).

Hay proyectos educativos, como "Comic@school", cuyo objetivo es utilizar los cómics con fines educativos.

Se trata de un proyecto que lleva el cómic a las aulas como una nueva herramienta educativa. Por lo tanto, "el cómic es una herramienta válida, original y atractiva que puede utilizarse para facilitar el aprendizaje y se acerca a los patrones de comunicación de los jóvenes.

Siempre se ha infravalorado la capacidad literaria y el potencial lingüístico-pedagógico del cómic, considerándolo un género lúdico de puro entretenimiento, un lenguaje para niños. El cómic como herramienta educativa encuentra apoyo en la comunidad científica y es adecuado para diversas asignaturas y actividades escolares.

El proyecto pretende estimular en los niños la curiosidad por aprender a través de los cómics las disciplinas que se estudian en la escuela. Aprovechando el potencial intrínseco del noveno arte es posible mostrar su uso como herramienta didáctica para mejorar el aprendizaje, implicar y motivar a los alumnos. Los cómics se utilizan no sólo como una mera herramienta didáctica y educativa, sino como una verdadera fuente de inspiración para jóvenes y mayores" (Paidea, 2010).

A pesar del uso de los cómics, en el proyecto "Comic@school" se pueden destacar diferentes métodos de enseñanza:

4.4.1.1 Balloon

Es el proyecto que pretende crear un guión sencillo con el fin de profundizar o descubrir una nueva lengua extranjera. Los estudiantes leen la historia, siguen el tiempo y el escenario, pueden entender y decodificar fácilmente la historia sin la ayuda de vocabulario sofisticado. Las imágenes apoyan el texto y proporcionan a los alumnos pistas significativas que pueden contextualizar el significado de las palabras. (Paidea, 2010).

4.4.1.2 Justice...in time

Se trata de un proyecto con un tema muy actual, porque pone de manifiesto el acoso, la intimidación y el abuso social que, por desgracia, siguen existiendo hoy en día. El nombre juega con el término "just in time", que es una filosofía industrial conocida por los alumnos de las escuelas de comercio, aunque hoy forma parte del habla cotidiana y, por tanto, de lo que se define como cultura general.

El cómic siempre ha sido sinónimo de lucha entre el bien y el mal, entre héroes y antagonistas, entre justicia y deshonestidad.

El protagonista de los cómics suele ser un héroe, una persona con sólidos principios morales que conoce los problemas de su ciudad y trabaja para resolverlos. Este es el punto de partida de "Justicia... en el tiempo", que utiliza el cómic para conocer, narrar y sensibilizar a los alumnos sobre los problemas e injusticias sociales.

Los temas tratados pueden referirse a fenómenos actuales como el acoso escolar y el ciberacoso, la ciudadanía activa, la educación a la legalidad, la integración con los de orígenes y culturas diferentes, el respeto al medio ambiente y los problemas de los adolescentes. (Paidea, 2010).

4.4.1.3 ComiCity

El objetivo del proyecto es ayudar a los estudiantes a redescubrir las riquezas de su propio territorio desde todos los puntos de vista, empezando por las rutas gastronómicas y vinícolas hasta las de interés histórico, artístico y cultural. A continuación, los alumnos podrán escribir y dibujar su propio cómic sobre su propio territorio. Tras investigar y visitar lugares de interés histórico y cultural, se crearán cómics ambientados en su propia ciudad, destacando la historia, las tradiciones o los monumentos de su propia zona (Paidea, 2010).

Este proyecto puede aplicarse a todas las escuelas, pero es especialmente adecuado para las escuelas de hostelería, ya que retoma sus materias profesionales.

4.4.1.4 Ciak Cartoon

El vínculo entre el cine y el cómic es muy fuerte. Basta con pensar en las palabras encuadre y guión que ambas artes utilizan en común para entender cómo los dos

lenguajes, aunque diferentes entre sí, tienen puntos de contacto que hacen imposible que uno no se sienta fascinado por el otro.

De esta premisa nació el proyecto Ciak Cartoon con el objetivo de acercar a los jóvenes al mundo del cine con la creación de un cortometraje inspirado en un cómic existente o en un cómic realizado por los propios alumnos. (Paidea, 2010).

4.4.1.5 FumettiAMO el Europa

El proyecto pretende introducir a los estudiantes en la historia, la cultura y las normas que han caracterizado el nacimiento de la Comunidad Europea. A partir de la lectura de cómics relacionados con este tema, los alumnos crearán un cómic donde expresarán su Europa, a través de globos (Paidea, 2010).

Es una nueva forma de implicar a los niños en el estudio de la historia, la geografía, la ciudadanía, pero también en el aprendizaje del derecho.

4.4.1.6 El noveno arte

Su objetivo es acercar a los jóvenes a la lectura y estimular su imaginación. La lectura es una fuente de enriquecimiento no sólo personal, sino también cultural, moral y social. La lectura, de hecho, ayuda a construir la propia visión del mundo y de la realidad, a cambiar una parte de nosotros mismos. Los cómics reciben el título de literatura dibujada, donde las descripciones se sustituyen por la expresión de los rostros, las poses y los escenarios. Su uso debe significar, en primer lugar, el descubrimiento o el redescubrimiento del placer de la lectura, la primera fase de una estrategia gradual de educación a la lectura y la adquisición del gusto por ella. (Paidea, 2010).

4.4.1.7 Studiare a fumetti

A través del cómic, el módulo permite a los alumnos reproducir un tema tratado en el aula. Durante el curso, los alumnos probarán a crear un cómic, en el que la historia se extrae del aula, aprendiendo así las técnicas que permiten adaptar una historia en un diálogo de cómic, hasta la construcción de los tableros (Paidea, 2010). Esta técnica tiene una importancia fundamental para los fines de la investigación.

Básicamente, el propósito de esta investigación es poner de relieve las metodologías de enseñanza experimental y ver cómo pueden afectar al contexto del grupo en el aula. Por lo tanto, se aplicarán las distintas metodologías que se acaban de comentar para ver cómo puede cambiar la dinámica del grupo-clase, pero sobre todo destacando el tipo de cambio que se crea.

El principio es hacer partícipes a los alumnos entusiasmándolos con los temas escolares. Utilizando los principios que los publicistas utilizan para atraer a los posibles compradores, se espera que los jóvenes se vean afectados en su imaginación y acaben implicándose en un proyecto mucho más amplio, hasta el punto de cambiar su forma de ser y de relacionarse con los demás.

4.4.2 Uso de vídeos y películas

La idea de llevar el cine a las aulas, de utilizar el "expediente" de una película para transmitir contenidos estimulantes a los jóvenes, no sólo es una iniciativa inteligente, sino una actividad totalmente coherente con la propia función de la escuela: ampliar horizontes, mostrar el otro y el más allá, ser una ventana a la vida, fuera y dentro de nosotros.

Se trata de aprovechar los vídeos y/o películas existentes (modificando los diálogos) o de crear otros nuevos que puedan captar la atención de los alumnos y transmitir las nociones que deben adquirir de los libros de texto. Se podría pensar en hacer que los niños crearan nuevos también con el propósito didáctico de resumir, pero para ellos definitivamente más divertido. Evidentemente, el libro de texto debe servir para reforzar los conceptos transmitidos en el vídeo o en las películas, con el fin de fijar los conceptos básicos, que una vez llegados a casa para los alumnos, dejarían de ser nociones nuevas y nunca oídas. Una vez más, el objetivo es conseguir que los miembros del grupo se impliquen más y ver cómo puede cambiar la dinámica de los grupos ya creados.

Muchas de las herramientas tradicionales de enseñanza se vuelven de repente incompletas (el libro de texto, la voz del profesor) y es necesario añadirles diferentes imágenes, contextos, voces y sonidos que traigan al aula la realidad de todo el mundo asociado a la lengua que se estudia. ¿Qué herramienta más adecuada que una película para lograr todo esto? (Diadori, 2009). En la didáctica moderna, se entiende que el aprendizaje de una lengua viva tiene como objetivo esencial la comunicación y se basará, en la medida de lo

posible, en experiencias "reales" y auténticas. A la luz de lo dicho, parece inevitable deducir que el vídeo y el aprendizaje de idiomas se entrecruzan de forma casi indisoluble, constituyendo un par inseparable (Guidi, 2010). Todo esto debe tenerse en cuenta para el estudio de las lenguas extranjeras, ya que es un valioso apoyo.

En este caso, este tipo de metodología experimental no sólo tiene una finalidad de crecimiento lingüístico, sino también de contenido. Es decir, los contenidos deben ser un soporte para explicar y profundizar en temas y unidades didácticas de todas las disciplinas. De hecho, ver una película, un vídeo o una secuencia cinematográfica, un anuncio publicitario, es ya una actividad que se ha convertido en parte integrante de nuestras vidas; es, por tanto, una experiencia más o menos común a todos, que por tanto, al formar parte de la experiencia de los niños será seguramente aceptada de buen grado (Guidi, 2010). Hoy en día, el cine no es sólo lo que vemos en las salas de cine o en las pantallas de televisión. El cine es también la miríada de documentales interactivos disponibles en los distintos archivos digitales, muchos de los cuales son vídeos interpretativos o amateurs presentes en Youtube. **Una oferta cada vez mayor de material de vídeo prácticamente accesible. Sólo en Youtube se suben unas 300 horas de películas cada minuto, lo que supone un total de más de 400.000 horas de imágenes nuevas al día. Unas cifras asombrosas que necesitan una atención especial para ser comprendidas en su totalidad.**

Francesco Casetti, profesor de Estudios Cinematográficos en Yale, en la entrevista para "Schermi in Classe" (Casetti, 2018) parte de algunas observaciones interesantes para explicar las transformaciones que se están produciendo. Algunos cineastas consideran que se está produciendo una especie de escisión en el cine: por un lado está el cine de eventos, el que se consume en las salas, basado en la inmersión en un entorno de máxima espectacularidad. Por otro lado está el cine producido, es decir, historias a través de imágenes y sonidos que uno puede consumir en muchas plataformas diferentes además de en el cine, y en el que lo que surge es la fascinación de una historia, y no la inmersión en un espectáculo que te aleja de la vida cotidiana por un rato.

Si reflexionamos sobre el papel del alumno, nos sorprenderá descubrir que en la relación con la imagen el alumno es un socio igualitario y que a menudo su atención visual y su interpretación superan a la del profesor (Bosc y Malandra 2000). Como ya se ha dicho,

será necesario que el profesor acepte una inversión de papeles y se enfrente con valentía a experiencias de enseñanza en las que perderá algunas de las certezas a las que está acostumbrado. Esto no significa en modo alguno abdicar de su papel de educador y guía, sino aceptar en este viaje a un compañero igual que camina a su lado, y que no necesita ser llevado, sino que a veces sólo se le lleva de la mano. Hay que admitir que en el disfrute de un vídeo a veces es el alumno quien tiene mayor familiaridad, mayor sensibilidad y capacidad visual. Por lo tanto, el profesor debe confiar en su compañero, seguirlo por caminos aún no transitados y "arriesgarse" con él lanzándose a una experiencia nueva y atractiva (Guidi, 2010).

Parece, pues, necesario repensar la figura de un profesor que se implique más en una relación de igualdad y de apoyo con el alumno, ampliando así el horizonte pedagógico y desvirtuando, a veces, los objetivos educativos clásicos. Este principio es especialmente válido en referencia a la didáctica de la comunicación audiovisual, ya que a menudo en este campo el alumno no es una tabula rasa sobre la que desencadenar nociones o vías de aprendizaje, sino que, por el contrario, ya tiene un nivel innato de competencia en la materia (Marangi, 2004).

Siguiendo con las nuevas tecnologías y el uso de hipertextos (por lo tanto también audiovisuales) nos parece ingenioso lo que observan Pandolfi y Vannini (Pandolfi y Vannini, 1994) en su texto "Qué es un hipertexto". En el ámbito del hipertexto, se estimula al alumno a la comprensión y la conexión en lugar de la memorización, a la exploración en lugar de la repetición. El profesor no tiene forma ni interés en saber exactamente qué camino ha seguido el alumno en el material hipertextual, por lo que el diálogo con el alumno puede centrarse en encontrar el grado de comprensión del material, en identificar las conexiones personales que cada alumno extrae del tema de estudio (Pandolfi y Vannini, 1994).

El alumno se ve entonces empujado a la "investigación", a la investigación de las conexiones y a la investigación interior, posiblemente siguiendo nuevos caminos de exploración, ya que los nuevos estilos de aprendizaje y los nuevos recursos a disposición de los alumnos (pensemos en la red, o en la cantidad de vídeos a los que nuestros alumnos están sometidos diariamente) hacen que no sólo sean capaces de autoeducarse, sino también absolutamente competentes en el ámbito técnico visual. Por lo tanto, será tarea del profesor proporcionar únicamente los medios de decodificación y las diversas

opciones de uso del audiovisual al alumno, ya que, como resume perfectamente Valmachino (Valmachino, 2001) en "El educador de los medios de comunicación en la escuela italiana", los alumnos, desde una edad temprana, viven inmersos en un flujo audiovisual continuo y, por lo tanto, serán excelentes observadores y, en consecuencia, guía especializada para los mismos profesores (Guidi, 2010).

Durante la aplicación de esta metodología es posible asociar otros métodos vistos anteriormente, como el aprendizaje cooperativo. Así, se podrá confiar a los propios alumnos la tarea de traer materiales audiovisuales relevantes para el tema, ilustrarlos y comentarlos en clase. El profesor decidirá si se trata de un material previo o se trabaja directamente en clase "sin red". En las lecciones de aprendizaje colaborativo es el alumno el que desempeña el papel de profesor durante las fases de previsión y visualización. El alumno presenta el tema del vídeo, explicando a la clase las razones de su elección. Durante el visionado, puede decidir proponer pausas o imágenes fijas sobre las escenas que considere más efectivas y luego estimular a la clase con preguntas y lluvia de ideas. El profesor suele dirigir la fase posterior al visionado, "tirando del hilo" y resumiendo lo que ha surgido, colaborando siempre de forma interactiva con todos los alumnos y continuando por un camino incierto, imprevisible de vez en cuando pero ciertamente rico y único.

A la luz de lo que se ha considerado anteriormente sobre la indispensabilidad del uso del vídeo y de la relación compleja e innovadora que se establecerá entre el profesor y el alumno, es necesario ahora preguntarse cómo concretar, en algunas propuestas operativas, los módulos que se propondrán en clase para un enfoque multimedia e interactivo de la enseñanza audiovisual. El objetivo principal de cada actividad, como se ha ilustrado anteriormente, será estimular el sentido de la investigación interpretativa centrándose en la relación entre el impacto emocional y la capacidad de producir argumentos coherentes, y no el cierre del sentido, con la ambición de explicar un objeto textual entendido de forma estática, puramente nominalista (Marangi, 2009).

En este nuevo sentido, el aprendizaje de las nociones individuales, ya sean gramaticales, léxicas, narrativas, culturales, sociológicas o históricas, se propone como un momento necesario de la actividad en el aula, una secuencia esencial de una trayectoria educativa correcta, pero no será el objetivo final del profesor. Por lo tanto, la tarea del profesor será mantener viva la atención para privilegiar, dentro del grupo de clase, el precioso

desarrollo de conexiones, comparaciones y, sobre todo, la interacción en una multiplicidad de intercambios entre medios, profesor y alumno, cada vez diferentes, y que garanticen una mirada dinámica y no necesariamente unitaria del material propuesto en los niveles no sólo textual sino también semiótico, pragmático, temático, social, cultural y económico.

Doglio (Doglio, 2000), en su ensayo sobre cómo enseñar en la era de la comunicación, hace una valiosa argumentación al respecto cuando se pregunta cuáles son los objetivos reales y factibles que se propone un profesor moderno con el uso de los medios de comunicación: Hasta no hace mucho tiempo el profesor era visto como el depositario del conocimiento que de alguna manera debía ser transferido a los alumnos. El aspecto principal de la comunicación se consideró el contenido, el programa. Sin embargo, lo que tenemos hoy ante nosotros es un escenario caracterizado por impresionantes y rápidos cambios que también afectan al campo del aprendizaje. Pero, ¿cuál es el objetivo de quienes proponen introducir una reflexión sobre los medios de comunicación en la enseñanza? Proponemos utilizar la expresión hacer visible para definir el objetivo de este trabajo. El objetivo principal debe ser hacer visibles los hechos comunicativos (Doglio, 2000).

Junto al desarrollo de una investigación interpretativa que empuje al alumno a producir actos comunicativos únicos y auténticos, el profesor deberá comprobar que las actividades propuestas estimulan en el alumno el placer de un enfoque que no privilegia la mera descripción como fin en sí mismo ni la búsqueda obstinada de un único significado definitivo. Esto permitirá superar la fase de pasividad del mero análisis y permitirá a los alumnos una verdadera interacción con los medios, que no seguirá los esquemas anteriores sino que privilegiará la originalidad y la peculiaridad. En un entorno lúdico, donde siempre hay espacio para expresar las emociones individuales y colectivas, el alumno, antes, durante y después de la visión, interactuará activamente con el material propuesto, producirá actos comunicativos, desarrollará ideas y proyectos de forma individual o en grupo y realizará aportaciones únicas proponiendo en los siguientes módulos material audiovisual elegido según sus necesidades, especificidades e inclinaciones personales. El trabajo en grupo, la comparación con varios enfoques interpretativos, la riqueza de las vías de análisis a partir no sólo de la misma película, sino

también de la misma secuencia, son elementos que caracterizan en profundidad una didáctica exploratoria, adecuada a los medios audiovisuales (Marangi, 2004).

Son muchos los presupuestos para ilustrar algunas propuestas operativas que captan el potencial de un nuevo enfoque de las narrativas audiovisuales y deben estar claros para el profesor que se aventura en este camino impermeable. Es ciertamente complejo esbozar todas las variables que intervienen en un enfoque tan fuertemente exploratorio y evolutivo; cada profesor podrá, según sus propias inclinaciones y competencias, basándose en el conocimiento de su público, elaborar de vez en cuando nuevas estrategias y formas de acercarse al audiovisual modificando y actualizando los procesos operativos que ya posee. En su precioso texto Marangi (Marangi, 2004) identifica algunos fundamentos metodológicos ineludibles que serán una fuente útil a la que recurrir para establecer cualquier modelo operativo, que ciertamente puede ser ampliado y modificado por cada profesor implicado en la experimentación.

- Las fases de previsión, visión y análisis deben ir siempre seguidas, de forma complementaria, de momentos de "reelaboración, diseño e implementación". Habrá que asegurarse de "hacer" algo para activar una verdadera interacción e implicación con los alumnos, permitiéndoles expresarse con la mayor libertad posible. Marangi (Marangi, 2004), hace hincapié en proponer siempre a los alumnos enfoques didácticos que incluyan el uso de dibujos, storyboards, búsqueda de imágenes o críticas en Internet o, más sencillamente, trabajos en grupo que produzcan material de síntesis extrapolado de la visión (creación de guiones y diálogos, diseño de escenarios, elaboración de carteles). En esta fase se desarrollará el concepto de "Tarea principal", que será el objetivo principal de cada lección. En el siguiente capítulo se presentarán algunos ejemplos. Para ello, puede ser fundamental el uso de palabras clave, imágenes y fotogramas relevantes para la escena, el análisis de los colores predominantes, etc. Lo importante según Marangi (Marangi, 2004) es poder concretar el concepto de aprender haciendo, querido por la educación mediática, el aprendizaje a través de la práctica... En un sentido más amplio nos referimos aquí a la actividad concreta capaz de visualizar, utilizando múltiples lenguajes, el esfuerzo de análisis relacionado con el objeto examinado (Marangi, 2004).

- Dado que los medios de comunicación se hacen de forma colectiva y su fructificación siempre ocurre en el aula, según Marangi (Marangi, 2004): la capacidad de elaborar vías de análisis que puedan poner continuamente en dialéctica el enfoque individual con el grupal no parece secundaria. Esto permitiría estimular dos procesos: poner de manifiesto los numerosos factores que dirigen, a menudo de forma absolutamente inconsciente, la evaluación e interpretación de una obra; aumentar la capacidad de articular el análisis de forma complementaria, sin excluir resultados diferentes en referencia al mismo texto de referencia, pero investigados según perspectivas diferentes (Marangi, 2004).

Por ello, el profesor debe preparar siempre, en caso de visión, junto a las aportaciones individuales, una o varias actividades para realizar en grupo, mejor si están formadas por el profesor, que, conociendo a sus usuarios, sabrá equilibrar las competencias lingüísticas y la dinámica psicológica de la interacción. La contribución del grupo se convierte en un factor de riqueza y diversidad continua, los análisis y consideraciones producidos pueden variar considerablemente si se producen de forma individual o en grupo. La especificidad de cada grupo de clase permitirá, a partir del análisis de una misma escena, llegar a resultados e interpretaciones profundamente diferentes según las distintas especificidades del propio grupo, edad, sexo, nacionalidad, gustos estéticos, opiniones ideológicas predominantes, clase social de pertenencia, etc. Siguiendo esta vía educativa, el análisis de un audiovisual contribuirá a que tanto el profesor como el alumno reconozcan los condicionamientos sociales y culturales a los que está sometido, los estereotipos de los que depende; el trabajo realizado se convertirá, por tanto, en un poderoso medio de introspección y crecimiento cultural, más allá de la aparente inmediatez de las pruebas que propone una escena cinematográfica. Dentro del trabajo en grupo, una herramienta especialmente adecuada y absolutamente esencial será la técnica de "lluvia de ideas", es decir, la estimulación directa e instintiva de las opiniones, impresiones y reacciones de los alumnos.

Según Marangi (Marangi, 2004), para que funcione, la técnica debe ser "rápida e inmediata", realizarse en poco tiempo para evitar la excesiva racionalización de los pensamientos que surgen por impulso. El mecanismo funciona en la medida en que ofrece al alumno un mandato muy sencillo e inmediato, que no requiere una excesiva reelaboración lógica. En este sentido es preferible que la pregunta a la que se refiera sea fácilmente identificable y que estimule también un enfoque lúdico y desestructurado,

capaz de poner en cuestión la dimensión personal y emocional... La sencillez de la lluvia de ideas es directamente proporcional a su eficacia, ya que permite a cada uno expresarse con gran libertad, pero al mismo tiempo registra con precisión los elementos que más han impresionado durante la visión y las actitudes dominantes (Marangi, 2004). El profesor puede decidir proponer estímulos clasificatorios o conmutativos para activar el espíritu crítico y la creatividad de los usuarios y empujar a los alumnos a producir actos comunicativos originales generados por auténticas emociones visuales. Las preguntas clave de carácter clasificatorio tras la visión podrían ser algunas de las siguientes:

- Qué personaje te ha gustado más y por qué.
- Qué personaje te ha gustado menos y por qué.
- Cuál es el color clave de la secuencia
- El adjetivo o sentimiento que mejor define la escena, el personaje, el entorno, etc.
- El plano que mejor representa la película.
- También se pueden hacer preguntas conmutativas como:
- Cómo habrías cambiado el final de la película/la escena
- Qué título te inventarías (modificando el original).
- A qué personaje sustituirías y por qué.
- Qué línea habría cambiado y por qué.
- Qué nuevas realidades habrías introducido (personajes, acontecimientos, lugares, objetos...).

● Al reconocer la heterogeneidad como un valor y no como un obstáculo, el profesor la reproducirá también en la selección de los materiales que propondrá a los alumnos. El profesor se inclinará por proponer diferentes tipologías textuales y comunicativas, variando y actualizando continuamente el material audiovisual. Acostumbrar a un grupo de clase a comparar diferentes textos audiovisuales y tipos de narrativa ayudará a estimular nuevos e interesantes procesos de exploración y análisis. Marangi vuelve a proponer, sin entrar en los méritos de las vías únicas, que cada profesor puede organizar con referencia a opciones específicas tanto en lo que se refiere a la elección de los temas tratados como a los objetivos de análisis, parece sin embargo útil proponer diferentes tipologías textuales y comunicativas... Por ejemplo, podría ser útil enfrentarse a un mismo

tema o a una figura estilística o a un tema específico, proponiendo diferentes niveles de tipología textual (por ejemplo, una secuencia de película, un anuncio publicitario, un videoclip); por géneros narrativos (una película psicológica, una comedia, una película de terror); por contextos comunicativos (un documental, una ficción, un reportaje televisivo, un informativo); por contextos culturales o históricos (la revolución americana en una película americana de los años 40 y en una de los años 90); por especificidades tecnológicas (un dibujo animado creado con el método clásico "paso a paso" y una animación contemporánea completamente digital; por opciones ideológicas (el nazismo o el fascismo visto por el cine alemán e italiano de los años 30 y por el cine de Hollywood de los años 60) (Marangi, 2004). A la luz de lo que afirma Marangi (Marangi, 2004), parece claro que cualquier material audiovisual, si se utiliza desde una perspectiva didáctica amplia y flexible, puede aportar pistas e ideas valiosas al grupo de clase. Al final de las indicaciones dadas, Marangi (Marangi, 2004) subraya que estas indicaciones no deben pretenderse como un dogma, ya que el profesor será siempre la figura más adecuada para juzgar la contribución de las variables y los cambios, incluso los sensibles, a un palimpsesto en continua evolución. Las indicaciones resumidas hasta ahora no quieren aparecer como un vademécum rígido que deba seguirse al pie de la letra, sino que pretenden simplemente identificar algunos puntos clave sobre los que comparar y posicionarse antes de implementar una intervención de educación audiovisual. Cada profesor sabrá cómo proporcionar, modificar y traducir concretamente en los contextos operativos dichas reflexiones (Marangi, 2004).

Por lo tanto, el nuevo modelo implica cambios significativos en el método de enseñanza tradicional: los profesores se ven obligados a identificar una nueva forma de exponer, sintetizar y presentar sus conocimientos a los estudiantes virtuales para poder desencadenar un proceso de aprendizaje crítico y reflexivo.

Esto implica también una transformación de las competencias tradicionales del profesor, que aprende a diseñar y crear productos multimedia y laboratorios virtuales vinculados a las lecciones en vídeo.

Por ello, a partir de los estudios realizados hasta ahora en el ámbito educativo, se suele subrayar la importancia de la interacción entre profesor y alumno en un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una buena práctica es hacer que el momento del visionado del vídeo sea interactivo, por ejemplo, podría ser útil hacer preguntas cortas que se presenten a los alumnos, interrumpiendo el vídeo, para no dejarlos a un visionado pasivo de la película. Tras la proyección del vídeo, también es útil organizar momentos de reflexión con los alumnos: por ejemplo, mediante la discusión de los puntos clave en pequeños grupos o la discusión de las respuestas a las preguntas formuladas en clase.

En todo ello, el profesor desempeña un papel primordial a la hora de guiar al alumno para que descubra e interprete esta experiencia multisensorial. La función del profesor será la de un mediador, un guía discreto que fomenta la recuperación de datos visuales, lingüísticos, sonoros y socioculturales para luego conducir a los alumnos a una reelaboración personal cognitiva y emocional. No debe ser nunca un filtro, sino un facilitador, para que las emociones que despierta la visión puedan fluir sin problemas.

El papel del profesor en la aplicación de esta metodología es muy importante, ya que debe evitar dirigir excesivamente el trabajo de interpretación de los alumnos "arriesgándose así a homogeneizar las reacciones dentro del grupo de clase". No se trata de "devaluar" el papel del profesor, sino de redefinirlo "estratégicamente". El profesor tendrá una posición como se dice de mediador, atento a permitir una expansión continua de los espacios de exploración del aprendizaje (Guidi, 2010).

A modo de ejemplo, y sin ánimo de ser exhaustivos, he aquí algunos vídeos y películas que se pueden proponer en el aula para experimentar con esta nueva metodología de enseñanza: "La ragazza di Bube" para el estudio de la realidad partisana y todo el periodo histórico ligado a ella, "Il giorno più lungo" para introducir el estudio de la Segunda Guerra Mundial, para el estudio del gobierno italiano una excelente visión podría ser "De Gasperi: l'uomo della speranza", y por último, para no olvidar y sensibilizar el alma de los niños en temas muy fuertes "Giovanni Falcone: l'uomo che sfidò cosa nostra".

Aquí hay algunas imágenes:

LA RAGAZZA DI BUBE



Inchiostro (2016): La ragazza di Bube

Filgeniellostreaming (2106): La ragazza di Bube.

Fig. 74

IL GIORNO PIU' LUNGO

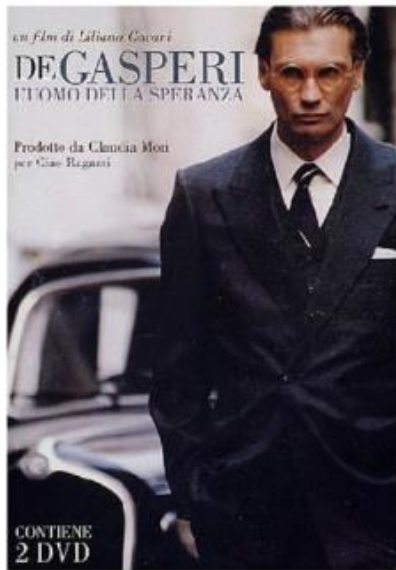
Youtube (2019): Il giorno più lungo.



Fig. 75



Aforismi (2019): Il giorno più



Mediaviewer (2019): De Gasperi: l'uomo della speranza.

DE GASPERI: L'UOMO DELLA SPERANZA

Raiplay (2019): De Gasperi: l'uomo della speranza.



Fig. 76

GIOVANNI FALCONE: L'UOMO CHE SFIDÒ COSA NOSTRA



Ilpost (2009): Giovanni Falcone: l'uomo che sfidò cosa nostra.



Televisionando (2019): Giovanni Falcone: l'uomo che sfidò cosa nostra.

Fig. 77

4.4.3 Uso de música, ritmos y canciones

La música y la función mnemotécnica son, sin duda, dos áreas extensas. Sería imposible abarcar todo sobre ellos en un solo artículo, por lo que el enfoque de esta investigación se ha centrado en su conexión, en la relevancia del aprendizaje de uno y otro y, finalmente,

en la posibilidad de vincular estos dos polos para obtener avances significativos en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Por lo tanto, la intención es transmitir a los niños en edad escolar la pasión por los temas escolares y ver cómo puede cambiar su actitud dentro de un contexto ya creado y envolvente, que es el grupo. Es necesario despertar su curiosidad por los efectos inverosímiles a los que puede conducir el uso de un instrumento que está al alcance de todos: la música, un patrimonio que acompaña a todos los individuos desde la vida prenatal y que sólo espera ser utilizado.

Fue una agradable sorpresa para el investigador descubrir los numerosos estudios que han demostrado los resultados positivos de la música en el aprendizaje significativo y la función mnemotécnica en los adolescentes y cómo afecta a diversos aspectos de su desarrollo, tanto corporal como cognitivo. Además, se ha demostrado que puede ser una ayuda fundamental para que la enseñanza de lenguas extranjeras sea más eficaz y agradable. En este trabajo nos aventuramos a decir que no sólo, ya que la música se considera un gran recurso, sobre todo en el mundo de la educación y portadora de interesantes estímulos.

Se trata de aprovechar músicas, ritmos y canciones ya existentes (modificando los diálogos) o de crear otras nuevas que puedan captar la atención de los alumnos y transmitirles las nociones que deben adquirir de los libros de texto. Se podría pensar en hacer que los niños crearan también nuevas con el propósito didáctico de resumir lo que se ha dicho, pero para ellos sería sin duda más divertido. Evidentemente, el libro de texto debe servir para reforzar los conceptos transmitidos, con el objetivo de fijar los conceptos básicos para que dejen de ser nociones nuevas e inéditas. De nuevo, el objetivo es que los miembros del grupo se impliquen más y ver cómo puede cambiar la dinámica de los grupos ya creados.

El aprendizaje en los individuos comienza incluso antes de nacer, especialmente el aprendizaje del sonido. El oído, de hecho, es el primero de los cinco sentidos que se desarrolla en el feto (está casi completamente formado a partir del cuarto mes y medio de gestación), y es extraordinario pensar que incluso a una edad tan temprana, con todos los órganos aún por formar, el feto comienza a oír la voz de su madre, que reconocerá al nacer.

Uno de los más importantes estudiosos del tema es sin duda Alfred Tomatis (Tomatis, 2009), que ha realizado numerosos estudios sobre la comunicación entre el feto, la madre y el mundo exterior. Intentó comprender cómo el feto percibe diversos sonidos a través del líquido amniótico. Tomatis (Tomatis, 2009), ha querido centrarse en el estudio del entorno sonoro en el que está inmerso el bebé, lo que realmente oye.

Lo que Tomatis (Tomatis, 2009) quería demostrar es que las capacidades lingüísticas tienen una base prenatal, es decir, que el feto ya empieza a organizar su comunicación verbal antes de venir al mundo.

Está claro que el ser humano está entrenado para la musicalidad incluso antes de nacer... Por eso, el investigador piensa en explotar esta ventaja a favor del niño, para mejorar el rendimiento escolar. Es un punto fuerte que hay que tener en cuenta y aprovechar. Dicho esto, no hay que pensar que la música puede hacer milagros, simplemente ayuda al aprendizaje de otras lenguas y a la memoria; es una ayuda real. Como se ha mencionado anteriormente, María Montessori (Montessori, 1950), educadora y pedagoga, también basó su metodología didáctica en la estimulación de los sentidos. Entre los diversos materiales didácticos, cabe recordar las "cajas de ruidos" o las "series de campanas".

Convencida de que "la música ayuda y refuerza la capacidad de concentración y añade un nuevo elemento a la conquista del orden interior y del equilibrio psíquico del niño", el uso de la música era uno de los elementos fundamentales del método Montessori.

Un grupo de investigadores de la Universidad de Northwestern realizó un estudio dirigido por Nina Kraus (Banai y Kraus, 2007) (directora del Laboratorio de Neurociencia Auditiva), en el que se administraron pruebas a un centenar de estudiantes de secundaria. Los resultados demostraron la fuerte conexión entre las habilidades lingüísticas, el sentido del ritmo y la música. Además, se observó positivamente la influencia de las canciones en el aprendizaje y la lectura, y se subrayó la importancia de promover el aprendizaje a través de la motivación intrínseca, es decir, el tipo de motivación que proviene directamente del individuo, de su placer y curiosidad, que una canción puede provocar fácilmente.

Además, el uso de canciones permite a los profesores involucrar a todos los alumnos, independientemente de su forma personal de inteligencia y, sobre todo, enseñar con diversión.



Pinterest (2019): Ludendo docere.

Fig. 78

Son muchos los estudiosos que han declarado positiva la influencia de las canciones en el aprendizaje y la lectura, y han destacado la importancia de promover el aprendizaje a través de la motivación intrínseca, por lo que nos preguntamos por qué no utilizarla a favor de los alumnos experimentando una nueva metodología de enseñanza.

De hecho, es común a todos cómo un texto acompañado de música queda más grabado en la memoria que un texto en prosa y es igualmente común cómo a los propios niños les facilita esta práctica el recuerdo.

La música interviene especialmente en la memoria para despertar los recuerdos conscientes e inconscientes. La memoria a largo plazo también se ve beneficiada por el uso de la melodía gracias a algunos procedimientos propios como: la repetición de canciones en determinadas circunstancias que implica la memorización del texto, el uso de la "técnica del contrafactum", es un método que se refiere a la sustitución de un texto cantado por otro, sin realizar cambios en la música. Esto puede ser útil para sustituir el texto de una canción conocida por un texto didáctico para recordarlo más fácilmente. Por último, la memoria a largo plazo puede verse facilitada por la música, ya que cantar canciones en determinados momentos, para reforzar la memoria episódica, implica un

refuerzo de las emociones vinculadas al sentimiento de pertenencia al grupo. La melodía une frases enteras que asocian fuerza y eficacia y atraen la atención de los que escuchan. No hay que olvidar que en la memoria quedan impresos también los "principios de organización musical y el sistema de referencia (escalas, acordes, tonalidad, en el caso de la música occidental, etc.), principios continuamente reutilizados luego por el sujeto para estructurar otros eventos sonoros posteriores." (Maule, 2012).

Tras numerosos estudios, en lo que respecta a los jóvenes, para el aprendizaje significativo ha resultado muy eficaz el uso de canciones (y rimas infantiles), ritmos y música porque permiten utilizar estrategias para reducir la complejidad y la dificultad de las estructuras percibidas. Estas metodologías son verdaderas estructuras sonoras formadas por una segmentación manifiesta, a diferencia de un texto en prosa.

Dicho esto, dentro del grupo-clase, el profesor, para aplicar esta metodología experimental, deberá hacer que los alumnos escuchen poemas con música, ritmos y canciones para aplicar las páginas de los libros de texto, ya que esta técnica es muy eficaz para aprender nuevo vocabulario y para comprender mejor el texto al tratarlo de forma interactiva. Una metodología que sepa hacer comprender a los profesores de la Escuela y de todo tipo de Comunidad lo necesario, emocionante y estimulante que es recrear, interpretar y revivir el lenguaje natural y ambiental a través de una investigación divertida y del uso dirigido de materiales adecuados que puedan sonorizar cuentos, hadas y actividades teatrales, es ciertamente ideal para llevar con alegría a los alumnos a comprender todo lenguaje consecuente no sólo musical, sino también verbal, gráfico, pictórico y mímico-borroso. (Maule, 2004).

Es muy útil musicalizar los libros de texto, porque esta práctica les permite seleccionar y destacar las partes más importantes, comprender el significado global del tema y aprender los términos técnicos.

A continuación se muestra un ejemplo de cómo se puede aplicar la metodología experimental propuesta:



Ricorditv y Youtube (2011): La nebbia agli irti colli.

Fig. 79



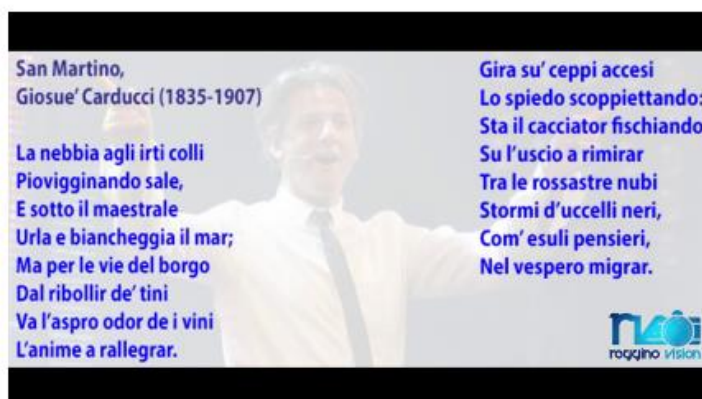
Wikipedia (2018): Carducci.



Liceo Linguaglossa (2018), San Martino.

Fig. 80

Il confronto dei due testi



San Martino,
Giosuè Carducci (1835-1907)

La nebbia agli irti colli
Piovigginando sale,
E sotto il maestrale
Urla e biancheggia il mar;
Ma per le vie del borgo
Dal ribollir de' tini
Va l'aspro odor de i vini
L'anime a rallegrar.

Gira su' ceppi accesi
Lo spiedo scoppiettando:
Sta il cacciatore fischando
Su l'uscio a rimirar
Tra le rossastre nubi
Stormi d'uccelli neri,
Com' esuli pensieri,
Nel vespero migrar.

Reggino vision

Reggino vision (2018). Disponibile presso:
<https://www.youtube.com/watch?v=3xp5d8QAsnE>

Fig. 81



Liceo Linguaglossa (2018). San Martino.

Como puede verse, ambos textos son idénticos, ya que el cantante sólo ha ritmado y arreglado el texto del poema escrito por el poeta Giosuè Carducci.

Así, queremos destacar cómo es posible adquirir nuevos conceptos escolares a través de estas herramientas de enseñanza experimental.

Los tres métodos experimentales de enseñanza desarrollados por el investigador se aplicaron a los grupos de clase objeto de observación. Los resultados obtenidos son apasionantes. En primer lugar, a los miembros de los grupos les resultaba agradable conocer nuevos temas a través de este enfoque pedagógico. En segundo lugar, fueron capaces de retener la información obtenida de la "nueva explicación" que tuvieron en clase. Finalmente, en las pruebas, tanto escritas como orales, los resultados fueron más que positivos.

... y el grupo de clase sufrió cambios?

Parte III - Los resultados obtenidos

Capítulo V - LA METAMORFOSIS DE GRUPO

5.1 Comparación de los resultados obtenidos y evolución del grupo - clase

Mediante el uso de métodos de enseñanza (tradicionales e innovadores) ya utilizados con anterioridad, los grupos de clase en su conjunto han conseguido resultados suficientes; la aplicación al estudio, de hecho, está orientada a conseguir una buena nota al final del trimestre. Entre ellos, los miembros del grupo son solidarios, pero no son capaces de relacionarse fuera de los esquemas escolares.

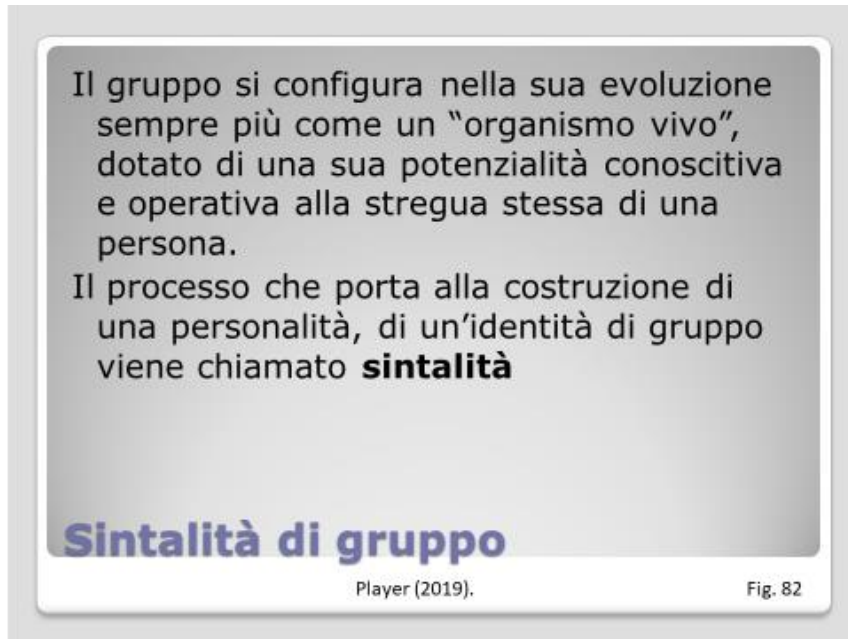
Ser miembros del grupo no sólo significa estar en la misma aula y ayudarse mutuamente durante los exámenes.

Ser miembros de un grupo tiene un significado mucho más profundo, que ha logrado salir a la luz a través de horas y horas de aplicación y participación en el diálogo educativo a través de las metodologías didácticas experimentales propuestas. De hecho, sobre todo en la escuela, con el paso del tiempo empiezas a conocer las diferentes realidades que rodean a los miembros del grupo, las situaciones difíciles que viven muchas personas.

Pero la escuela también enseña que todas las diferencias culturales y religiosas que la rodean son una fuente de enriquecimiento, si se aprende a conocerlas sin prejuicios y a apreciarlas, precisamente por ser diferentes. Este estudio ha permitido a varios estudiantes interactuar en profundidad y ha abierto nuevos horizontes, no requeridos por la investigación, que van desde el partido de fútbol entre compañeros hasta salir al cine. Todos estos elementos fueron comunicados al investigador por los miembros del grupo-clase, después de haber realizado las experiencias.

Conviene señalar, retomando lo dicho en el primer capítulo, que lo que para el individuo es su propia personalidad, que ha logrado salir a flote gracias a una mayor autoestima, para el grupo se llama sintetizar: el paso de uno a otro se llama socialización.

Por lo tanto, las relaciones que inicialmente unían a los grupos-clase han cambiado, creando una síntesis inesperada, ya que estos chicos forman parte del mismo grupo desde hace cuatro años.



Los cambios que se han producido en la dinámica de grupo tras la aplicación de los métodos de enseñanza experimental son ahora evidentes.

La cohesión, la sintonía y el conformismo han sido las principales características tras la aplicación de las nuevas herramientas de enseñanza.

Se cree que esto se debió a que los miembros del grupo pudieron disfrutar de su trabajo juntos, apreciando por fin lo que habían hecho en la escuela y sintiéndose gratificados por las aplicaciones realizadas.

Además, es muy probable que su nivel de autoestima haya aumentado porque las nuevas metodologías de enseñanza facilitaron la adquisición de nuevos conceptos.

Esto ha permitido que haya elementos externos muy difíciles de relacionar y captar, pero la situación del grupo se ha modificado positivamente, a través de nuevas aportaciones.

La afectividad y los vínculos colectivos creados se han expresado a través de necesidades, sentimientos, conflictos, emociones que comprometen e implican también al mediador/profesor que tiene la tarea de gestionar la dinámica relacional presente en el grupo y también el desarrollo de la dimensión y el poder dentro del grupo.



Educare al nido (2019)

Fig. 83

Continuando con la comparación de los resultados obtenidos podemos destacar argumentos ya conocidos, como la importancia de saber trabajar eficazmente en equipo, analizando las etapas de desarrollo y sus implicaciones. También en el grupo-clase, como es obvio, la eficiencia y la eficacia encuentran su dimensión ideal.

Sin embargo, los grupos no comienzan su actividad en esta fase. De hecho, tienden a evolucionar a través de una serie predecible de etapas, desde una colección de individuos hasta un grupo de clase. Cada una de ellas es única, aunque presentan etapas y características comunes. Una vez examinadas las variables de los grupos en observación, el investigador buscó conocer y comprender las etapas de evolución y las características, entendiendo a fondo los procesos de interacción que se producen cuando varias personas se reúnen.

Las dos variables utilizadas para definir la metamorfosis del grupo son el nivel de productividad (escolar) y el nivel de ánimo. El primero está relacionado con el nivel de preparación del grupo y su actitud al realizar su trabajo. Para obtener resultados fiables, fue necesario administrar pruebas a los alumnos para verificar el nivel de aprendizaje significativo.

La prueba en cuestión es la siguiente:

Test per verificare la validità delle metodologie sperimentali

1) Esponi la poesia "San Martino" di Giosuè Carducci:

2) Tratta il Trattamento di Fine Rapporto Lavoro sotto ogni aspetto:

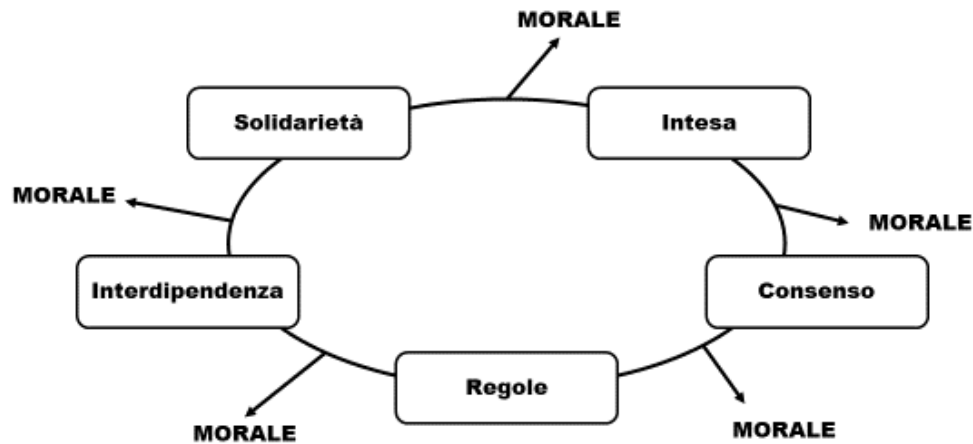
3) Investimenti e mercati finanziari:

4) Esponi la seconda guerra mondiale con particolare riferimento allo sbarco in Normandia:

Elaborazione propria

Fig. 84

La moral tiene que ver con el nivel de interdependencia y solidaridad con el grupo, determinado por la comprensión, el consenso y las normas.



Elaborazione propria

Fig. 85

De hecho, la satisfacción tiende a aumentar en la etapa de "orientación" porque el grupo es nuevo y entusiasta y las expectativas son altas. Luego tiende a bajar en la etapa de "Insatisfacción", cuando el período de "luna de miel" termina lentamente y la realidad del lento proceso de crecimiento se hace evidente. Cuando se consiguen los primeros resultados, la satisfacción empieza a aumentar y el grupo se vuelve más productivo en la

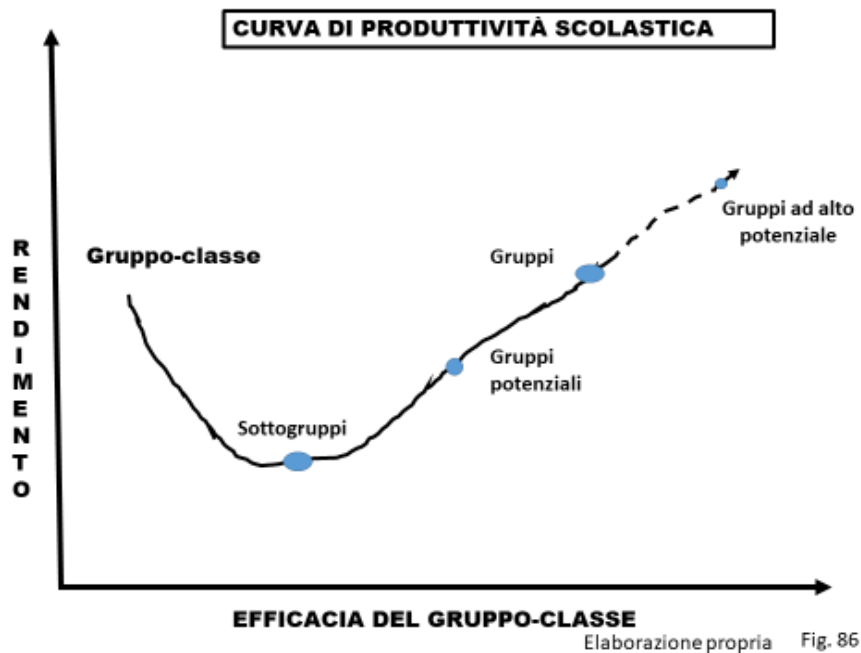
fase de avance. Por lo tanto, si la satisfacción es especialmente baja, el grupo se encuentra probablemente en la fase de insatisfacción.

Por lo tanto, es evidente que los grupos de clase examinados se encontraban en una etapa de satisfacción menguante, casi en un nivel de insatisfacción, porque el llamado periodo de "luna de miel" había terminado hacía tiempo. El hecho de redescubrir más vitalidad y nuevo entusiasmo tras la aplicación de las metodologías didácticas experimentales propuestas, contribuye a dar un sentido concreto a la investigación realizada.

El otro elemento que hay que tener en cuenta es, sin duda, la productividad escolar, con el objetivo último de un aprendizaje significativo. Al comparar los resultados obtenidos por los alumnos, se obtuvieron resultados más que satisfactorios. De hecho, el grupo-clase tiende a aumentar constantemente su productividad, por lo que la cantidad de programas cubiertos, los aprendizajes adquiridos y los resultados alcanzados son indicativos del estadio de desarrollo: cuantos más resultados se obtengan, mayor será el estadio de desarrollo alcanzado por el grupo. Si el grupo avanza poco o nada, es probable que se encuentre en la etapa de "orientación", es decir, el grupo puede ser muy activo pero no lograr mucho. Por lo tanto, la etapa 1 se caracteriza por una baja productividad y una alta moral. Si la moral del grupo mejora, es probable que el grupo se encuentre en la etapa de "Punto de inflexión". La etapa 3 (Punto de inflexión) se caracteriza por una alta productividad y la mejora de la moral.

Las actividades operativas de los estudiantes se desarrollan en su mayoría en clases heterogéneas, por lo que suelen funcionar en subgrupos, como un archipiélago de pequeñas islas incomunicadas. Las competencias son específicas, tanto respecto a la dinámica del grupo-clase en general, como a los contenidos que entran en juego con el estudio de las distintas disciplinas. Por tanto, saber trabajar eficazmente en equipo se convierte en una "habilidad" fundamental.

La intervención del profesor como mediador y supervisor externo puede ser decisiva tanto para conocer las fases en las que se encuentra el grupo como para ayudar a los miembros del grupo de clase a superar el obstáculo.



Es responsabilidad de cada miembro ayudar al desarrollo del propio grupo. Los comportamientos que afectan directamente a la productividad del grupo en la realización del trabajo se denominan Comportamientos de Ejecución. Proporcionan la dirección de la acción del grupo. Aquellos comportamientos que afectan a la mejora de la moral y a la fluidificación (comportamiento menos rígido) del trabajo en grupo se denominan Comportamientos de mantenimiento. Son útiles para el grupo. Ambos comportamientos son fundamentales para el desarrollo del grupo. Lo ideal es que todos los miembros compartan los comportamientos de ejecución y mantenimiento.

En este contexto, se desea elaborar los comportamientos que podrían realizarse.

Éstas "se centran en lo que el grupo debe lograr, es decir, en los objetivos". Son importantes en todas las etapas del desarrollo del grupo y, sin embargo, deben acentuarse cuando la productividad es baja, cuando los objetivos no están muy claros y cuando hay que desarrollar conocimientos y habilidades. Es una característica de las etapas 1 y 2. Estos comportamientos son especialmente importantes cuando un grupo acaba de empezar a trabajar juntos. A continuación enumeramos algunos ejemplos de comportamientos de ejecución.

La iniciación puede adoptar muchas formas, como el uso de una agenda o un procedimiento establecido para resolver problemas recurrentes o proponer un nuevo punto culminante.

Buscar y proporcionar información, significa solicitar ideas a los demás y ofrecer opiniones y sugerencias.

Aclarar y elaborar, se refiere a interpretar sugerencias, aclarar confusiones, establecer condiciones, enviar mensajes y desarrollar ideas.

Resumir, consiste en hacer un resumen de toda la información relevante y presentarla de forma comprensible.

Comprobar el consenso, consiste en comprobar con los miembros del grupo el acuerdo compartido sobre una decisión relevante para la tarea o la evaluación de una decisión tomada anteriormente por el grupo de clase.

Puede ser útil asignar a un miembro del grupo de clase o a un supervisor externo para que actúe como verificador de los comportamientos de rendimiento, de modo que el grupo pueda centrarse en los objetivos a alcanzar, interviniendo si es necesario para mantener al grupo en el buen camino.

Comportamientos de mantenimiento: Tienen por objeto desarrollar o mantener la armonía y la cohesión del grupo, para que las personas trabajen al máximo y se mantengan en una misma dirección. Son especialmente necesarios cuando la moral es baja - en la etapa 2 (insatisfacción) - y cuando la moral está mejorando - en la etapa 3 (punto de inflexión). He aquí algunos ejemplos de comportamientos de mantenimiento.

Escuchar activamente, implica reconocer que la otra persona es escuchada y comprendida a través de mensajes verbales y no verbales.

Animar implica ser amable, cálido y estar dispuesto a dejar que los demás participen en la discusión del grupo.

Moderar implica controlar la comunicación del grupo, permitir que los miembros menos habladores colaboren y gestionar el tiempo disponible para los miembros más asertivos.

La gestión de la confrontación consiste en intentar resolver y conciliar las diferencias entre los miembros del grupo.

De nuevo, puede ser útil asignar a alguien el papel de monitor de los comportamientos de mantenimiento durante la dinámica de grupo.

Esta persona podría registrar las observaciones sobre cómo interactúa el grupo de clase y la frecuencia con la que se **utilizan estos comportamientos, dando retroalimentación a los miembros del grupo.**

Aplicación de los comportamientos de ejecución y mantenimiento: El análisis de la etapa de desarrollo del grupo es esencial para determinar la combinación óptima de los comportamientos de ejecución y mantenimiento necesarios para un funcionamiento más eficaz del grupo.

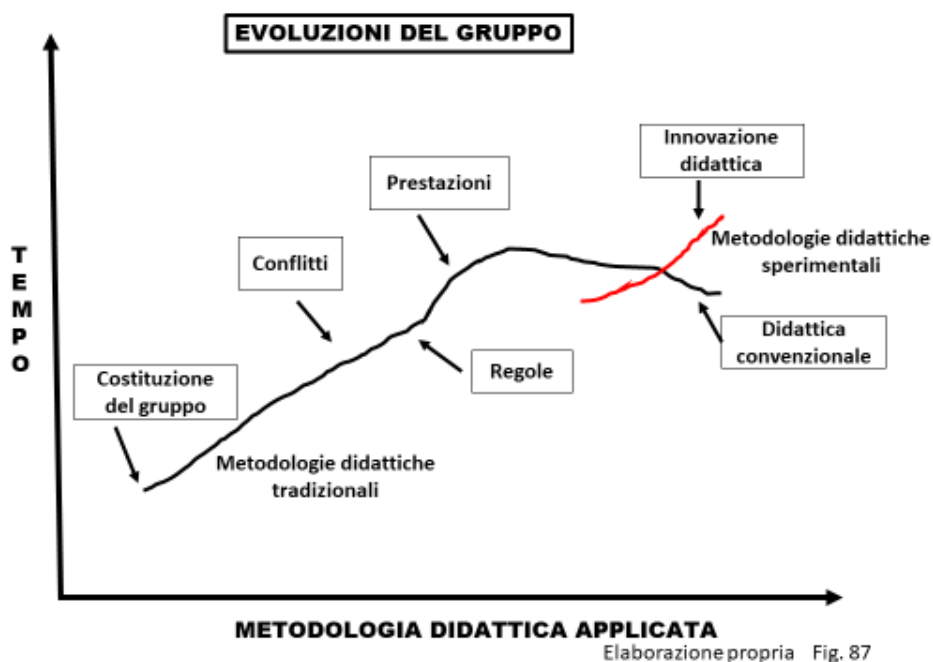
Para ser un miembro eficaz del grupo, cada participante debe estar familiarizado con el modelo de las Etapas de Desarrollo del Grupo y adquirir las habilidades necesarias para hacer pasar al grupo de una etapa a la siguiente, y aquí es donde entra en juego el profesor, que sin duda se verá recompensado por los resultados.

Tiene que diagnosticar la etapa actual de desarrollo de su grupo y también proporcionar la orientación y el apoyo necesarios para que el grupo avance a la siguiente Etapa realizando comportamientos de Ejecución y Mantenimiento.

La productividad y la moral aumentan cuando los objetivos son precisos y alcanzables, cuando la interacción entre los miembros es abierta y se basa en la confianza mutua, y el grupo actúa como un todo unido.

No cabe duda de que merece la pena desarrollar las aptitudes y actitudes de cada uno de los miembros del grupo si se tiene en cuenta el potencial productivo y la satisfacción que pueden generar las personas en un grupo de éxito.

Por lo tanto, a partir de los comportamientos mantenidos por los miembros del grupo-clase, de una superposición de las curvas que representan las metodologías de enseñanza se obtiene:



Es evidente que, comparando la aplicación de las metodologías de enseñanza tradicionales con el uso de las propuestas por el investigador, la situación ha cambiado a mejor.

El grupo se encontraba en un estado de letargo, en el que evidentemente no había nada que pudiera despertar el interés de sus miembros. La aplicación de la didáctica experimental fue una novedad que logró despertar el interés de los miembros.

Los sujetos implicados vieron cómo podían utilizar herramientas que les eran familiares (resultados del cuestionario administrado inicialmente por el investigador p. 201) y convertirlas en un medio para alcanzar los objetivos del grupo.

La innovación didáctica, indicada por la curva roja de la figura nº 87 de la p. 252, es una prueba de ello, debido a que la tendencia decreciente que se había supuesto con la curva de la didáctica convencional, vuelve a ser creciente con la curva de la innovación didáctica.

Se da especial importancia a la figura del profesor, a menudo destacada a lo largo de la tesis, visto tanto como mediador, como moderador y como supervisor. De hecho, el papel del profesor es de gran importancia para la aplicación y recepción de las metodologías de enseñanza experimental y, cuando lo considere oportuno y pueda (como ocurre en la flipped classroom) ser sustituido por un miembro del grupo que sea capaz de dar feedback correctamente, es decir, de comunicar bien al grupo - clase la influencia que ejerce sobre los demás.

Los grupos-clase han sufrido una metamorfosis tras la aplicación de metodologías didácticas experimentales, es posible resumirlos teniendo en cuenta las siguientes siete características fundamentales:

1. Propósito

Los miembros de los grupos de clase entienden que tienen un propósito común específico, y saben exactamente cuál es su tarea y por qué es tan importante. Los miembros son capaces de dar una imagen exacta de lo que el grupo pretende conseguir. Han establecido objetivos compartidos por todos los miembros, que se relacionan claramente con la misión del grupo. Lo que se necesita para alcanzar los objetivos está claro: cada uno entiende su papel y trata de ejecutar lo que se le ha

asignado con diligencia. La figura clave será un líder interno, que en la mayoría de los casos será el profesor con más horas.

2. Legitimidad

Los miembros del equipo confían en la capacidad del grupo para superar los obstáculos y cumplir la misión. En el equipo de la clase nace una estima mutua que permite a los miembros del grupo ayudarse mutuamente y compartir responsabilidades, y tomar iniciativas que les permitan crecer como clase. Las sencillas normas y metodologías de enseñanza que se administran al grupo permiten a los miembros realizar su trabajo con facilidad. Todos los miembros tienen la oportunidad de desarrollarse profesionalmente y aprender nuevas habilidades. Hay una sensación de poder tanto personal como colectivo.

3. Relaciones y comunicación

Tras la aplicación de las metodologías propuestas por el investigador, los grupos-clase se han comprometido a desarrollar una comunicación abierta y la forma de tratar las nuevas ideas ha cambiado; los miembros sienten que pueden exponer sus pensamientos y puntos de vista sin preocupación.

De hecho, se observó que se aceptaban las diferencias de opinión y se gestionaban los conflictos.

Los grupos - clase se dieron cuenta de que: escuchar es tan importante como hablar. Al revisar la información obtenida, los miembros del grupo son conscientes de sus puntos fuertes y débiles en el comportamiento del grupo-clase. Existe un clima de confianza y un fuerte sentimiento de pertenencia al grupo. La cohesión del grupo es intensa.

4. Flexibilidad

Los miembros de los grupos - clase observados se han vuelto flexibles y realizan (según las necesidades) los diferentes comportamientos de ejecución y mantenimiento. Las tareas para el desarrollo del grupo-clase son compartidas por sus miembros. Se identifican y utilizan los puntos fuertes de los miembros del grupo. Además, se coordinan los esfuerzos individuales. La actitud del grupo es fluida y está abierta tanto al trabajo como a la diversión. Por lo tanto, los miembros se adaptan a las condiciones cambiantes. La presencia de un supervisor de formación, como un profesor, es esencial.

5. Productividad óptima

Para obtener resultados óptimos, los grupos de clase deben tener un compromiso sostenido con las normas de alta calidad. En las largas observaciones realizadas, se comprobó que los miembros de los grupos realizaban su trabajo en los plazos previstos y obtenían resultados con conciencia. Al aplicar las metodologías de enseñanza experimental, el grupo creció en madurez al desarrollar métodos eficaces de toma de decisiones y resolución de problemas para lograr resultados y al promover la participación y la creatividad. Los miembros del grupo desarrollaron fuertes competencias en los procesos de grupo, así como habilidades en la realización de tareas.

6. Reconocimiento y agradecimiento

El profesor reconoce y aprecia los logros individuales y grupales, pero éstos también son reconocidos por los miembros del grupo. En algunos casos se celebran logros o acontecimientos relevantes para el grupo. Hay que destacar la importancia de estos momentos, ya que los miembros del grupo se sienten muy valorados dentro del mismo, lo que les permite tener una sensación de logro personal.

7. Moral

Los miembros del grupo - clase se apasionan por su trabajo y cada individuo está satisfecho de formar parte de su grupo. Sereno y comprometido, cada miembro ve todo con optimismo, pero lo más importante, sin ocultar las dificultades. Los éxitos individuales y grupales se comparten con gusto gracias a la forma en que los miembros se unen. El espíritu de equipo es alto: una especie de círculo virtuoso.

Una vez puestas de manifiesto las características que han surgido tras la aplicación de los métodos de enseñanza experimental, es posible extraer las conclusiones oportunas.

Conclusiones finales

La didáctica escolar es la forma más conocida de didáctica, generalmente dirigida a los jóvenes, y se caracteriza por un fuerte vínculo entre el profesor y el alumno, la abstracción de los contextos reales de aprendizaje y la evaluación por parte del profesor como parte de un plan de estudios.

Entre los métodos educativos más extendidos en la actualidad, ocupa un lugar destacado (como ya se ha explicado en este trabajo) el de María Montessori, en el que el método implica clases mixtas de edad y tiende a favorecer la socialización y la colaboración de los alumnos para favorecer el aprendizaje. Además, todas las actividades educativas se organizan de forma que se fomente el aprendizaje a través del descubrimiento y la construcción.

Pero los tiempos evolucionan y las formas de pensar y de ser cambian, por lo que hay que tratar de adaptar los métodos de enseñanza, que permiten presentar los postulados escolares a los niños, para tratar de estar más cerca de su forma de ser.

Esta investigación tiene objetivos alcanzables y fácilmente aplicables, por lo que se espera que las metodologías didácticas experimentales tratadas sean utilizadas en el mundo escolar.

Todo ello confiere a los grupos creados ese empuje dinámico que puede potenciar el grado de implicación de los mismos en sus fases, favoreciendo que los miembros del grupo encuentren ventaja en el potencial agregado para mantener la tensión del individuo.

El ejercicio, no sólo permite un aprendizaje significativo, sino que responsabiliza a los miembros individuales del grupo y permite una mayor agregación. También permite verificar el objetivo común.

Identificar a los alumnos de una clase como grupo fue una elección destinada a realzar el pequeño grupo, para destacar las oportunidades que se les brindan, a veces poco aprovechadas.

Los grupos de clase examinados tienen un alto potencial, como se ha demostrado; por lo tanto, si queremos generalizar la tesis, muchos grupos de clase presentan altas capacidades que no se aprovechan plenamente: cuanto más satisfactorias y productivas sean las organizaciones, más abiertos y creativos pueden ser sus miembros en la vida. He aquí la importancia de un equipo que funcione bien.



Redeemedgoods (2019)

Fig. 88

Además, a la luz de lo dicho, estudiado en profundidad y documentado por las observaciones realizadas en el aula, habría que dar más espacio a la metodología experimental propuesta.

Los resultados obtenidos fueron sorprendentes, ya que las nuevas técnicas propuestas por el investigador permitieron la participación de todos los individuos dentro de un pequeño núcleo, permitiendo que ningún miembro del grupo quedara fuera.

La armonía y la serenidad en el trabajo es la principal fuente de eficiencia y eficacia en el mundo laboral. Aplicando metodologías adecuadas al grupo, se ha creado una situación óptima capaz de alcanzar los objetivos deseados.

Con esta obra hemos querido dejar al lector con la curiosidad de conocer las nuevas herramientas didácticas adoptadas para descubrir, a través de su aplicación, todas las potencialidades que no han podido ser transmitidas, y que por tanto han quedado inexpressadas no sólo en la adolescencia, sino a lo largo de toda la vida, desde el nacimiento hasta la vejez, como la memoria más antigua que conservamos.

Este tema apasionó al investigador, que espera haberlo transmitido al lector. Resultó ser positivamente superior a sus expectativas, ya que los resultados obtenidos fueron inesperados, por lo que seguramente seguirá profundizando en este tema en sus más variadas facetas con gran compromiso e interés.

Esta investigación ha permitido, además, cambiar la visión de la educación en el investigador, abriendo su mente a nuevas metodologías que se salen de los esquemas tradicionales, pero que no son menos efectivas, al contrario, son ciertamente más agradables para los niños y, en consecuencia, conducen a resultados superiores y a largo plazo.

La experiencia de observación que tuvo lugar en el Instituto de Enseñanza Secundaria "S. Pugliatti" de Taormina, sede de Furci, fue necesaria a efectos de la investigación para profundizar en el argumento, pero sobre todo para comprobar por uno mismo los extraordinarios resultados que se pueden obtener con métodos de enseñanza alternativos, de los que muy a menudo no se tiene conocimiento.

Como conclusión, el investigador considera oportuno destacar que entre los tres métodos experimentales de enseñanza, la música ha sido capaz de establecer un excelente clima en el grupo-clase, permitiendo algunas "hazañas" inesperadas por parte de algunos miembros del grupo.

Como se ha repetido muchas veces son infinitos los efectos positivos que genera la música y no sólo sobre el aprendizaje y desarrollo de los jóvenes, sino simplemente sobre el bienestar que libera en las personas, la música hace sentir bien y da lugar a sentimientos y emociones agradables.

El investigador espera que los grupos-clase observados en este periodo de estudio puedan continuar el camino emprendido y convertirse en un equipo unido y ganador...

All Blacks - Rugby



Nytimes (2019).

Fig. 89

Bibliografia:

- Aforismi (2019). Il giorno più lungo. Disponibile presso:
<https://aforismi.meglio.it/film/il-giorno-piu-lungo>
- Agazzi R. (1908). L'Abbicì del canto educativo, Brescia.
- Agruparte (2017). Seminario role playing. Disponibile presso:
<https://www.agruparte.com/reflexion-seminario-rol-playing>
- Alami (2017). Gioco di ruolo. Disponibile presso: <https://www.alamy.it/foto-immagine-stickman-illustrazione-dei-bambini-il-gioco-di-ruolo-come-un-principe-e-principessa-132936608.html>
- Anolli L. y Ciceri R. (1995). Elementi di psicologia della comunicazione. Led, Milano.
- Anselmi P. A. (2013). Lezione con i neonati, lo sviluppo della musicalità nei bambini da 0 a 36 mesi. http://www.musicainculla.it/pdf/A_lezione_con_i_neonati.pdf
- Arco associazione (2018). Disponibile presso:
[http://www.arcoassociazione.it/index.php?sezione=\\$sezione&link=30_laboratori_scuole](http://www.arcoassociazione.it/index.php?sezione=$sezione&link=30_laboratori_scuole)
- Ascolto psicologico (2016). Gioco di ruolo. Disponibile presso:
<https://ascoltopsicologico.blogspot.com/2016/07/role-playing-e-simulazioni.html>
- Atherton J. (2005). Mentoring Ms Montfort: Introduction to Action Maze.
http://www.doceo.co.uk/mentmaze_web/
- Avanzini G., Bernardini B., Lopez L., Majno M. y Pizzo M. (2009). Neuromusic News N° 45–23.10.2008 (abstract), Fondazione Pierfranco e Luisa Mariani ONLUS neurologia infantile. Disponibile presso:
<http://www.natiperlamusica.it/img/Neuromusic%20News%20n.45.pdf>
- Baldassarre, V. A., Zaccaro, F. y Logorio, M. B. (2001). Progettare la formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati, Carocci, Roma.
- Baldwin M. (2017). Disponibile presso:
https://www.cartoonstock.com/directory/i/in_basket.asp
- Bales R. (1970). Personality and Interpersonal Behavior, Holt, Rinehart & Winston, New York.

- Banai K. y Kraus N. (2007). Auditory-processing malleability: Focus on language and music. Disponibile presso: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8721.2007.00485.x>
- Barberisg A. (2017). La lezione frontale. Disponibile presso: <https://www.barberisg.it/wordpress/?p=36>
- Bargellini C. y Cantù S. (2009). Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare. Cofanetto CD e Volume introduttivo, ISMU, Milano.
- Barreto M. y Ellemers N. (2000) You can't always do what you want: social identity and self presentational determinants of the choice to work for a low-status group. Personality and social psychology bulletin.
- Battisti F. M. (1993). Scuola, società e cambiamento tecnologico. Indagine sociologica sui nuovi metodi ed ambienti di apprendimento, Edizioni Scientifiche Italiane, Università di Cassino.
- Battisti F. M. (1998). Il mondo sociale dei sogni, Edizioni Franco Angeli, Cultura, scienza e società, Università di Cassino.
- Battisti F. M. (2002). Giovani e utopia. Indagine sui progetti di vita, Edizioni Franco Angeli, Cultura, scienza e società, Università di Cassino.
- Battisti F. M. (2015). Problemi di latenza nelle strutture sociali, Edizioni Franco Angeli, Laboratorio sociologico.
- Battisti F. M. (2018). Cosa è la didattica? Disponibile presso: <https://slideplayer.it/slide/12741729/>
- Beatty M.J., Daly J. A., Martin M. M. y Mc Croskey J.C. (1998). Communication and Personality, Hampton Press Inc., Creskill, New Jersey.
- Beckman G. (1973). Population studies in northern Sweden. Hereditas, vol. 73, issue 2.
- Beozzo J. (2013). Appunti di mamma, musica in gravidanza intervista al presidente dell'A.I.G.A.M Apostoli A. Disponibile presso: <http://appuntidimamma.blogspot.it>
- Benati S. y Chiari G. (2008) I meccanismi dell'apprendimento cooperativo: un approccio di scelta razionale. Quaderni del dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale. Università degli Studi di Trento. Trento.
- Bertin G.M. (1968). Educazione alla ragione, Armando.
- Bertin G.M. (1977). Nietzsche: l'inattuale, l'idea pedagogica, la Nuova Italia.

- Bertin G. M. y Contini M.G. (1983). *Costruire l'esistenza*, Armando.
- Bettetini G. y Garassini S. (2001). *Un reticolo disciplinare, I nuovi strumenti per comunicare*, Bompiani, Milano.
- Bion W. (1961). *Group dynamics: a review*. *International Journal of Psycho-Analysis*. Reprinted in *Experiences in Groups*.
- Birgit (2000). *The Nuts and Bolts of Creating Interactive Language-Learning Activities*, http://www.eoiweb.com/EoiTeach/action_mazes_eng.htm (sito della Escuela Oficial de Idiomas di Navalmoral de la Mata, Extremadura, Spagna).
- Biscaro y Maglioni (2014). *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Erickson, Trento.
- Blandino G. e Granieri B. (1995). *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina editore, Milano.
- Block J.H. (1972). *Student learning and the setting of mastery performance standards*. *Educational Horizons*.
- Bosc F. y Malandra A. (2000). *Il video a lezione*, Paravia Scriptorium, Torino.
- Brekelmans M., Fisher D.L., Fraser B.J., Van Tartwijk y Wubbels T. (1998). *Students' Perceptions of Teacher Interpersonal Style: The front of the Classroom as the Teachers' Stage*. *Teaching and Teacher Education*.
- Brekelmans M., Levy J. y Rodriguez R. (1993). *A Typology of Teacher Communication Style*.
- Bruner J. S. (1967) *Verso una teoria dell'istruzione*. Armando Editore, Roma.
- Bruner J. S., Ross G. y Wood D. (1976). *The Role of Tutoring in Problem Solving*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Bruner J.R. (1997). *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, p. 33.
- Bur R. (2017). *Las Técnicas de Grupo*. Disponibile presso: <https://www.slideshare.net/ricardobur/cirigliano-y-villaverde-las-tnicas-de-grupo>
- Canova P. (2009). *Visioni in Viaggi nelle storie*, ISMU Milano.
- Cantoia M., Carruba L. y Colombo B. (2004). *Apprendere con stile. Metacognizione e strategie cognitive*, Carocci, Roma.
- Cardoso M. A. y Comoglio M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Las, Roma. Disponibile presso:

http://www.apprendimentocooperativo.it/Il-coop-learning/cos-e/Alcune-definizioni/ca_10827.html

- Carli A. (1996). Stili comunicativi in classe. Franco Angeli, Milano.
- Carli R. y Mosca A. (1980). Gruppo e istituzioni a scuola, Boringhieri, Torino.
- Carnicer J. G. y Garrido C. C. (2013). Le possibilità formative della musica pre e postnatale. http://www.acp.it/wp-content/uploads/Quaderni-acp-2006_132_64-66.pdf
- Carmemarcello (2017). Il dialogo socratico. Disponibile presso: <http://carmemarcello.blogspot.com/2017/10>
- Casetti F. (2018). Intervista per “Schermi in Classe”. Cinemovel Foundation. Disponibile presso: <https://cinemovel.tv/francesco-casetti-per-schermi-in-classe>
- Casilio N. (2017). Mappa concettuale costruita dai ragazzi della II E dell’ITC “Bachelet”. Progetto Palmira- IRRE Lazio.
- Castoldi M. (2002). L’efficacia dell’insegnamento, Franco Angeli, Milano.
- Cattel R. (1951). A factorization of tests of personality source traits. British journal of statistical Psychology, vol.4, issue 3.
- Cavagnoli S., Lucchetti S. y Maule E. (2006, February). Musica e apprendimento linguistico. Dalle riflessioni teoriche alle proposte didattiche. Edizioni junior, Bolzano.
- Cesma (2018). Testimonianza aziendale. Disponibile presso: <http://www.master-cesma.it/home/242-923/accenture-ai-testimonianza-aziendale-pos-profitability-analysis>
- Chang H. (2004). Inventing Temperature: Measurement and Scientific Progress. Oxford University Press. ISBN 9780195171273.
- Clement R., Kimberly A.N. y Pellettier L.G. (1999). Perceptions of Teachers’Communicative Style and Students’Intrinsic and Extrinsic Motivation, The Modern Language Journal, p.83 y pp. 23-34.
- Coianiz R. (2017). La didattica capovolta. Disponibile presso: <https://sites.google.com/site/profrcoianiz/home/flippedclassroom?overridemobile=true&tmpl=%2Fsystem%2Fapp%2Ftemplates%2Fprint%2F&showPrintDialog=1>
- Colicchi V. (2007). Teoria dell’educazione e dei processi formativi. Carrocci, Roma.

- Conti C. (1991). Gli audiovisivi: aspetti comunicativi e valenza formativa: ricerca coordinata, ISFOL.
- Coursera (2017). Mastery learning. Disponibile presso: <https://blog.coursera.org/how-to-integrate-mastery-learning-into-course-design/>
- Creemers B.P.M. y Reezigt G. J. (1999). role of school and classroom climate in elementary school learning environments». In H.J. Freiberg (Ed.), School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments, Falmer Press, Philadelphia.
- Cudini S., Francescato D. y Putton A. (1998). Star bene insieme a scuola, Carocci, Roma.
- Di Maria F. y Lo Verso G. (1983). Il piccolo gruppo. Verso una fondazione epistemologica. Bulzoni. Roma.
- Educare al nido (2019). Disponibile presso: <http://educarealnido.blogspot.com/2013/12/insieme-meglio.html>
- Ellemers N. (1993). The influence of socio-structural variables on identity management strategies. European Review of Social Psychology.
- Ellemers, N. (2001). Individual upward mobility and the perceived legitimacy of intergroup relations. In J. T. Jost & B. Major (Eds.), The psychology of legitimacy: Emerging perspectives on ideology, justice, and intergroup relations. Cambridge University Press.
- Estriemaestri (2018). Disponibile presso: <http://estriemaestri.altervista.org/i-laboratori-la-flessibilita-scolastica>
- Daffi G. y Giampietro M., (2003). Communicatives styles in the classroom, in Abstracts XI European Conference on Developmental Psychology, Catholic University, Milano.
- Daffi G., Dogana F. y Giampietro M., (2003). Lo stile comunicativo dell'insegnante: dall'analisi del costrutto alla definizione di uno strumento per la sua misurazione, Riassunti delle Comunicazioni- XVII Congresso AIP, sez. Psicologia dello Sviluppo, Bari 22-25 settembre.
- David D., Selleri P. y Zani B. (1998). La comunicazione Carocci, Roma.
- De Beni R. y Moè A. (2000). Motivazione a apprendimento, Il Mulino, Bologna.
- De Marco F. y Grison R. (2013), Leggiamo con il karaoke, ricerca-azione attività sperimentale. Ministero dell'istruzione, dell'Università e della ricerca, Ufficio

scolastico regionale per il veneto. Direzione generale.
<http://lnx.istruzioneeverona.it/handicap/wp-content/uploads/2011/10/Leggiamo-con-il-Karaoke.pdf>

Demungin F. (2001). Cinéma, école et manuels scolaires, Université Saint-Etienne.

Depositphotos (2017). Disponibile presso: WWW.DEPOSITPHOTOS.COM/imageID187920612

Dewey J. (1949). Esperienza e educazione, La Nuova Italia, Firenze.

Di Fabio A. (1998). Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi e strumenti, Giunti, Firenze.

Diadori P. (2002). Il cinema per imparare l'italiano, in Atti del IV seminario di aggiornamento insegnanti di italiano L2, ASILS, Roma.

Diadori P. (2009). Cinema e didattica dell'italiano, Viaggi nelle storie, ISMU Milano.

Dipartimenti poliba (2017). Disponibile presso: <https://www.aup.it/dipartimenti-poliba/11-dmmm/467-tirocini-ex-dm-270-ing-gestionale>

Doglio M. (2000). Media e scuola. Insegnare nell'epoca della comunicazione, Lupetti, Milano.

Eletti V. (2002). Che cos'è l'e-learning, Carocci, Roma.

Ferraris M. y Midoro V., Olimpo G. (1985). Il computer nella didattica, Sei, Torino.

Fiera Fanano (2018). Laboratorio di Simulazione d'Impresa Luigi Minelli, Università degli Studi di Parma. Copyright 2014. Disponibile presso: <http://becsimulimpresa.altervista.org/fiera-fanano-2018.html>

Filgeniodellostreaming (2106): La ragazza di Bube. Disponibile presso: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Ffilgeniodellostreaming.black%2Ffla-ragazza-di-bube%2F&psig=AOvVaw2UscBH6734RgFZ21X7cDyf&ust=1577553055432000&source=images&cd=vfe&ved=0CA0QjhxqFwoTCPizx7Wq1uYCFQAAAAAdAAAAABAY>

Filloux, J (1962): Los pequeños grupos. Dept. de Pedagogía Universitaria. Santa Fe (Argentina). Ediciones UNL. Universidad Nacional del Litoral.

Fleishman, E. A. (1973). Twenty years of consideration and structure. In E. A. Fleishman & J. G. Hunt (Eds.), Current developments in the study of leadership (pp. 1-37). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

- Fornaca R. (1991). Società e cultura complesse, educazione nuova e pedagogia, in F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, Complessità, pedagogia critica, educazione democratica, La Nuova Italia, Firenze.
- Frabboni F. (1999). La didattica. Motore della formazione, Pitagora.
- Galli L. (2016). Quizfaber. Disponibile presso: <https://www.quizfaber.com/index.php/it/8-frontpage/18-cos-e-quizfaber>
- Galliani L. (1979). Il processo è il messaggio, Cappelli, Bologna.
- García Hoz (2005). L'educazione personalizzata, Edizioni La Scuola, collana il pensiero pedagogico.
- Gardner H. (2002). Formae mentis, saggio sulle pluralità dell'intelligenza. Feltrinelli, Milano.
- Genovese L. y Kanizsa S. (1989). Manuale della gestione della classe. Franco Angeli, Milano.
- Giampietro M., (2001). Modi di essere, modi di comunicare: stili comunicativi e personalità, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.
- Gibbard G., Hartmann J. y Mann R. (1967). Interpersonal Styles and Group Development, John Wiley, New York.
- Goisis C. (2017). L'Amico Charly–Insegnamento/apprendimento ed esperienza scolastica. Disponibile presso: <http://www.istruzione.lombardia.gov.it/bergamo/wpcontent/uploads/2016/05/Insegnamento-apprendimento-ed-esperienza-scolastica.pdf>
- Goleman, D. (2002). Essere leader, BUR, Milano.
- Goodenough D. R. y Witkin H.A. (1974). Origin of the field dependent and field independent cognitive styles. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.2333-8504.1977.tb01134.x>
- Gordon T. (1991). Insegnanti efficaci, Giunti Lisciani, Teramo.
- Gorini S. (2009). L'importanza della musica nello sviluppo affettivo e cognitivo del bambino. Relazione presentata al convegno AIGAM, Il Bambino in ascolto, L'apprendimento musicale fra senso e sensorialità, Roma 4 – 5 dicembre 2009. <http://www.natiperlamusica.it/img/Importanza%20della%20musica.pdf>

- Grassato R. (2005). Creare un Maze (Labirinto Attivo), Laboratorio ITALS, Ricerca e didattica dell'italiano a stranieri, Supplemento alla rivista EL.LE (ISSN: 2280-6792). Disponibile presso: <https://www.itals.it/creare-un-maze-labirinto-attivo>
- Guidi E. (2010). Guarda e impara... Un nuovo approccio all'uso di supporti audiovisivi in classe. Riflessioni ed esempi, Italiano LinguaDue, n. 2.
- Haenlein M. y Kaplan A. M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster, in «Business Horizons», Volume 59.
- Healey D. (2005). Interactive Web Pages: Action Mazes, <http://oregonstate.edu/~healeyd/ups/actionmaze.html>
- Holubec E.J. y Johnson D. W. R. T. (2000). Apprendimento cooperative in classe, migliorare il clima emotivo e il rendimento. Guide. Erickson.
- Holubec E. J., Johnson D. W. y Johnson R. T., (2015). Apprendimento cooperativo in classe: Migliorare il clima emotivo e il rendimento. Education.
- Luft J. y Ingman H. (1955). Dinamica delle relazioni interpersonali. La finestra di Johari. ISEDI.
- Ilpost (2009). Giovanni Falcone: l'uomo che sfidò cosa nostra. Disponibile presso: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.ilpost.it%2F2017%2F05%2F23%2Fguida-programmi-tv-martedi-23-maggio>
- Il Sole 24 Ore (1992). Supplemento a «IL SOLE 24 ORE DEL LUNEDI'» Direttore Responsabile G. LOCATELLI - Registrazione Tribunale di Milano n.322 del 28-11-1965 © 1992 - Disney
- Inchiostro (2016). La ragazza di Bube. Disponibile presso: <https://inchiostro.unipv.it/resistenza-dopoguerra-e-un-amore-la-ragazza-di-bube>
- Ingram A. L. (2005). Planning an Action Maze. Disponibile presso: http://www.albertingram.com/quandary/planning_an_action_maze.htm
- Ippoliti C. (2018). La figura di Socrate e il metodo socratico. Disponibile presso: <https://www.officinafilosofica.it/blog/dialogo-socratico/>
- IPSIA Meroni (2007). Disponibile presso: http://www.ipsiameroni.it/files/materiali_didattici/lezioni_marketing/caso_ikea.pdf

- Istituto d'Istruzione Secondaria Superiore "S. Pugliatti" di Taormina sede di Furci.
(2019). Disponibile presso: <https://www.iisspugliatti.edu.it/index.php/indirizzi-di-studio>
- Jacquinet G. (1977). *Image et pédagogie*, Puf, Parigi.
- Johnson D. W. y Johnson R.T. (1989). *What to say to the parent of gifted students*. Our Cooperative Link. Erickson.
- La Marca A. (2005). *Personalizzazione e apprendimento*, Armando Editore.
- Laneve C. (1998). *Elementi di didattica generale (Istituzioni di pedagogia)*. Edizioni La Scuola.
- Leary T. (1957). *Interpersonal Diagnosis of Personality*, Ronald Press Company, New York.
- Le scuole statali (2020). Disponibile presso: https://www.lescuolestatali.it/ordinamento_scolastico.html
- Lesniak R. J. (1968). Saettler, Paul. *History of Instructional Technology*. New York: McGraw-Hill.
- Levy J. y Wubbels T. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal Relationship in Education*, The Falmer Press, London.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 4, 34–46. Disponibile presso: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lewin K. (2011). *Teoria dinamica della personalità*, Giunti editore, Milano.
- Licciardello O. (2013). *Il piccolo gruppo psicologico: teoria e applicazioni*, Franco Angeli, Milano.
- Liceo Linguaglossa (2018). San Martino. Disponibile presso: <http://www.liceolinguaglossa.it/libro/san-martino-giosue-carducci>
- Liebermann M., Miles M. y Yalom I. (1973). *Encounter Grups: First Facts*, Basic Books, New York.
- Lovato E. (2019). *Il fumetto: spunti per la didattica collegamento tra fumetto e apprendimento della lingua*. La Feltrinelli. Milano.
- Lukait U. y Tafuri J. (2012, aprile). I ricordi della vita prenatale e perché un neonato non è troppo piccolo per fare musica. *SMILE, Rivista trentina*.

- Maestra Marilena (2018): Disponibile presso:
http://maestramarilena2punto0.altervista.org/scuola-laboratorio/?doing_wp_cron=1575886229.4826030731201171875000
- Mancia M. (2013, 2 de octubre). Riflessioni psicoanalitiche sul linguaggio musicale.
<http://www.psychomedia.it/pm/culture/music/lingmus.htm>
- Marangi M. (2004), Insegnare cinema, Utet, Torino.
- Margotta U. (1977). Riforma del curriculum e formazione dei talenti, Armando, Roma.
- Marigliano R. (1994). Manuale di didattica multimediale, Laterza, Roma.
- Marzano A. (2002). Valutazione ed obiettivi in Coggi C. – Notti A. M.
- Maule E. (2012). Intrecci di musica e lingue, strategie didattiche applicabili alla scuola.
- McCroskey J. y Wanzen M.B. (1998). Teacher Socio-Communicative Style as a Correlate of Student Affect Toward Teacher and Course Material. Communication Education.
- McCroskey J.C. y Richmond V.P. (1992). Power in the classroom. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey.
- Meazzini P. (2001). L'insegnante di qualità, Giunti Firenze.
- Mediaviewer (2019). De Gasperi: l'uomo della speranza. Disponibile presso:
<https://www.imdb.com/title/tt0461865/mediaviewer/rm2104898560>
- Memo esperienze (2017). La discussione guidata. Disponibile presso:
http://memoesperienze.comune.modena.it/appr_cooperativo/pages/progettare/interazione.htm
- Mell E. (2013). Lo studio: Studiare musica da piccoli migliora lo sviluppo del cervello. Corriere della sera. Disponibile presso:
http://www.corriere.it/salute/pediatria/13_aprile_01/musica-adolescenti-cervello-conessioni_e145bbc6-80d3-11e2-b0f8-b0cda815bb62.shtml
- Mercogliano D. (2007). Letteratura inglese - Charles Dickens. Disponibile presso:
<http://danielamercogliano.blogspot.com/2007/10/ciao.html>
- Mialaret G. (1974). Pedagogia Comarada II: los sistemas. Oikos-Tau, S.A. Ediciones.
- Miur (2006). Legge 296 del 2006.
- Miur (2007). Decreto ministeriale 139 del 2007.
- Miur (2007). Sistema educativo di istruzione e di formazione. Disponibile presso:
<https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>

- Miur (2020). Disponibile presso: <https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>
- Mondo alla rovescia (2017). Flipped Classroom. Disponibile presso: <http://www.mondoallarovescia.com/classe-capovolta>
- Montessori M. (1950). La scoperta del bambino, Garzanti, Milano.
- Moreno J.L. (1964). Principi di sociometria, di psicoterapia di gruppo e sociodramma. ED. Etas Kompass, Milano
- Norton R. (1983). Communicator Style Measure. Sage Publications, Inc. Beverly Hills.
- Novaga L. y Borsatti M. (1978). Il lavoro di gruppo, Patron, Bologna.
- Nytimes (2019). Disponibile presso: <https://www.nytimes.com/2019/09/17/sports/rugby/new-zealand-all-blacks-rugby-world-cup.html>
- Ondoli C. (1992). Metodologia della lezione. Bologna.
- Ortoleva P. (1991). Scene da passato. Cinema e storia, Loescher, Torino.
- Osborne E., Polacco G.W. y Wittenberg S. I. (1993). L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento Liguori Editore, Napoli.
- Osborne A. (2002). Che cosa vuol dire brainstorming? Disponibile presso: <https://www.focus.it/cultura/curiosita/che-cosa-vuol-dire-brainstorming>
- Ottaviano C. (2001). Mediare i media: ruolo e competenze del media educator, Franco Angeli, Milano.
- Paidea (2010). Comic@school il fumetto come strumento didattico. Disponibile presso: <https://www.paidea.it/portfolio/comicatschool/>
- Pandolfi A. y Vannini W. (1994). Che cos'è un ipertesto, Castelveccchi, Roma.
- Paparella N. (2014). L'agire didattico, Guida, Napoli.
- Peacelink (2017). Cooperative learning. Disponibile presso: <https://www.peacelink.it/ecodidattica/a/44195.html>
- Pellerey M. (1985). Fondamenti culturali e tecnologici. Torino, SEI.
- Petter G. (2002). L'adolescente impara a ragionare e a decidere. Giunti, Firenze.
- Pinnelli, S. (2007). Le tecnologie nei contesti educativi, Ed. Carocci, Roma.
- Pinterest (2019). Ludendo docere. Disponibile presso: <https://www.pinterest.it/pin/43839796348049805>
- Player (2019). Disponibile presso: <https://slideplayer.it/slide/2927066/>

- Polopoli C. (2017). La formazione degli insegnanti: sperimentazione di una metodologia per l'auto-orientamento degli studenti. <http://hdl.handle.net/10447/241366>
- Porter J.V. (1975) A therapeutic community for the dying. AORN Journal, April 1975, Vol 21, no 5.
- Pubs (2018). Disponibile presso: <https://pubs.shure.com/guide/Designer/it-IT>
- Quaglino G. P., Casagrande S. y Catellano A. (1992). Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo, Raffaello Cortina, Milano.
- Raiplay (2019). De Gasperi: l'uomo della speranza. Disponibile presso: <https://www.raiplay.it/video/2017/03/De-Gasperi-prima-puntata-1-73453228-1649-4030-8b6b-643f6ad0c605.html>
- Redeemedgoods (2019). Disponibile presso: <https://www.redeemedgoods.com/events/2019/08/07/join-our-team>
- Reggino vision (2018). Disponibile presso: <https://www.youtube.com/watch?v=3xp5d8QAsnE>
- Ricorditv y Youtube (2011). La nebbia agli irti colli. Disponibile presso: <https://www.youtube.com/watch?v=FmXhWr17uJ8>
- Rogers C. (1969). Freedom to learn. Giunti Firenze.
- Rogers C. (1973). Libertà nell'apprendimento. Giunti Firenze.
- Rogers C. (1978). Potere personale. Giunti Firenze.
- Roletto E. (2005). La scuola dell'apprendimento. Didattiche disciplinari, modelli e applicazioni operative, Edizioni Erickson, Gardolo (TN).
- Romeo F. P. (2008). Formare stressando: per una didattica della tensione, "Studi e Ricerche".
- Romeo F. P. (2014). La memoria come categoria pedagogica, Libellula, Tricase (LE).
- Romeo F. P. (2016). Bisogni educativi speciali dei minori tra memoria e competenza narrativa, "Pedagogia Più Didattica. Teorie e pratiche educative" Manni, Lecce.
- Romeo F. P. (in press). Le tecnologie come "puntelli didattici" nelle esperienze di supporto all'apprendimento. Disponibile presso: <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-organizzativo/14-self-directed-learning/flipped-classroom/>
- Sallinen-Kuparinen A. (1992). Teacher Communicator Style, Communication Education.

- Sangiorgio A. (2013). Introduzione alla Music learning theory di Edwin E. Gordon, teoria e prassi dello sviluppo e del pensiero musicale. CDM onlus- Centro Didattico Musicale. Disponibile presso: <http://musica.istruzioneveneto.it/musicaveneto/wp-content/uploads/2009/09/Gordon-Dispensa-MLT.pdf>
- Santoianni F. (2006). Educabilità cognitiva. Apprendere al singolare, insegnare al plurale, Carocci, Roma.
- Savignon S. J. (1988). Competenza comunicativa e pratica scolastica, Zanichelli, Bologna.
- Scilligo P. (1973). Dinamica di gruppo. Società Editrice Internazionale, Torino.
- Schutz W. (1958). FIRO: A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior, Rinehart&Winston, New York.
- Scrima F., Formica I. y Di Maria F. (2009). Organizzazioni del potere o potere delle organizzazioni? Un contributo di ricerca per la misurazione del sentimento del potere mediante il Leadership Opinion Questionnaire di Fleishman. Giornale di Psicologia.
- Scuola Gambettola (2017). Progetto La lavagna interattiva multimediale in classe. Disponibile presso: scuolagambettola.gov.it
- Senent J. M. (2009). Intervención socioeducativa en grupos, Universitat de València, Serie ECHE Minor n.35.
- Siani C. (1992). Lingua e letteratura, La Nuova Italia, Firenze.
- Siegel L. (1967). Instruction and the conditions of learning, in Instruction: some contemporary viewpoints. San Francisco: Chandler Publishing Co.
- Sloboda J. A. (1988). La mente musicale. Psicologia cognitivista della musica. Il Mulino, Bologna.
- Spalatro C. (2017). La flipped classroom. Disponibile presso: <https://sites.google.com/site/profrcoianiz/home/flipped-classroom?overridemobile=true&tmpl=%2Fsystem%2Fapp%2Ftemplates%2Fprint%2F&showPrintDialog=1>
- Spaltro E. (1977). Lotta contro lotta, Celuc, Milano.
- Spaltro E. (1983). Cultura di coppia, cultura di gruppo, cultura di collettivo, in Di Maria F. y Lo Verso G. (1983). Il piccolo gruppo. Verso una fondazione epistemologica. Bulzoni, Roma.

- Spaltro E. (1984). Il sentimento del potere. Torino: Bollati Boringhieri.
- Spaltro E. (2004). Il clima lavorativo. Manuale di meteorologia organizzativa. Milano: Franco Angeli.
- Sraffacrema (2018). Disponibile presso: http://www.sraffacrema.gov.it/pvw/app/default/pvw_sito.php?sede_codice=CRH0010&page=2121057
- Staccioli G. (1998). Tra le righe. Vivere volentieri la scuola di base, Carocci, Roma.
- Stern D. N. (1991). Diario di un bambino. Mondadori, Milano.
- Stock Photo (2017). 3d people - man, person with a blackboard. Never stop learning. Teacher
- Strayer J. F. (2012). How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation, Learning Environments Research.
- Tafari J. (2013). Lo sviluppo musicale del bambino. Conservatorio di musica “G. B. Martini”, Bologna. Disponibile presso: <http://gremboarmonico.wordpress.com/tag/benefici-della-musica-sullo-sviluppo-del-bambino>
- Targher C. (2016). Lavagna interattiva multimediale: pro e contro, in articoli e interviste.8 febbraio.
- Televisionando (2019). Giovanni Falcone: l'uomo che sfidò cosa nostra. Disponibile presso: <https://www.televisionando.it/gallery/film-tv-e-fiction-su-giovanni-falcone-e-paolo-borsellino/215804/>
- Tessaro F. (2002). Processi e metodologie d'insegnamento. SSIS Veneto. Mod. 8. Armando. Roma.
- Tiscali (2017). Teledidattica. Disponibile presso: <http://web.tiscali.it/francescapepe/teledida.htm>
- Tomatis A. (1993). Dalla comunicazione intrauterina al linguaggio umano. La liberazione di Edipo, Ibis, Pavia.
- Tomatis A. (2009). La notte uterina, la vita prima della nascita il suo universo sonoro, Red edizioni, Milano.
- Trentin G. (2008). La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning: social networking e apprendimento attivo, Franco Angeli, Milano.

- Tuffanelli L. (1999). *Intelligenze, emozioni e apprendimenti* Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- Vaccani R. (1991). *Le fasi di sviluppo del gruppo e la progettazione didattica*, Milano.
- Valmachino C. (2001). *Il media educator nella scuola italiana*, in Ottaviano C. *Mediare i media: ruolo e competenze del media educator*, Franco Angeli, Milano.
- Varese news (2018). *Dai banchi alla cattedra*. Disponibile presso: <https://www.varesenews.it/2018/10/dai-banchi-alla-cattedra-shakejob-diventa-testimonianza-aziendale/757094>
- Vocabolario della lingua italiana (2020). Treccani, Roma.
- Vygotskij L. S. (1980). *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino.
- Websamministracion (2019). *Dinamica di gruppo*. Disponibile presso: <https://sites.google.com/site/websamministracion/dinamica-de-grupo>
- Wentzel K. R. (1997). *Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring*. Journal Article. APA PsycArticles.
- Wikipedia (2018). *Carducci*. Disponibile presso: https://it.wikipedia.org/wiki/Giosu%C3%A8_Carducci
- Wikiscuola (2016). *GULP: fumetti in classe*. Disponibile presso: <https://www.wikiscuola.it/index.php/it/menu-formazione/509-presentazione-corso-fumetti>
- Youtube (2019). *Il giorno più lungo*. Disponibile presso: https://www.youtube.com/watch?v=a_ID6Z0Q4as
- Zeiss (2018). Disponibile presso: <http://www.likesx.com/diaproiettore-zeiss-ikon-con-cavalletto-nuovo>