

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Muñoz Dagua, Clarena

Estrategias de interacción oral en el aula : una didáctica crítica del discurso educativo / Clarena Muñoz Dagua, Martha Cecilia Andrade Calderón, Mireya Cisneros Estupiñán. – 1ª. ed. — Bogotá : Editorial Magisterio, 2011.

p. – (Didáctica)

ISBN 978-958-20-1046-1

1. Pedagogía 2. Métodos de enseñanza 3. Trabajo en grupos (Educación) 4. Oratoria – Enseñanza I. Andrade Calderón, Martha Cecilia, 1959- II. Cisneros Estupiñán, Mireya III. Título IV. Serie

CDD: 371.3 ed. 20 CO-BoBN- a754846

Estrategias de interacción oral en el aula

Una didáctica crítica
del discurso educativo

Clarena Muñoz Dagua

Profesora de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Martha Cecilia Andrade Calderón

Profesora de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Mireya Cisneros Estupiñán

Profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira

Asesor temático: Guillermo A. Sylva Sánchez

Colección Didáctica

Estrategias de Interacción Oral en el Aula

Una didáctica crítica del discurso educativo

- © **Clarena Muñoz Dagua**
- © **Martha Cecilia Andrade Calderón**
- © **Mireya Cisneros Estupiñán**

Libro ISBN: 978-958-20-1046-1

Primera edición Magisterio: 2011

- © **Cooperativa Editorial Magisterio**
Diag. 36 Bis (Parkway La Soledad) No. 20-70 PBX: 288 4818
Bogotá, D.C., Colombia
www.magisterio.com.co

Dirección General: Alfredo Ayarza Bastidas
Dirección Editorial: Pío Fernando Gaona

Composición: Bexy Díaz
Impresión: Editora Géminis Ltda.

Reservados todos los derechos.
Prohibida la reproducción total o parcial
de esta obra sin permiso escrito del editor.

IMPRESO EN COLOMBIA
PRINTED IN COLOMBIA

Agradecimientos

*A las universidades Colegio Mayor de Cundinamarca
y Tecnológica de Pereira, por darnos la oportunidad
de enseñar y de investigar.*

*A nuestros estudiantes porque son ellos quienes
alimentan las indagaciones de nuestro diario vivir
como docentes e investigadoras.*

Contenido

INTRODUCCIÓN	11
Capítulo 1: Perspectivas pedagógicas y didácticas	
El acto educativo como acto discursivo comunicativo	16
La pedagogía activa	17
De las didácticas hacia una didáctica crítica	24
Didáctica crítica y contexto	32
El discurso desde la didáctica crítica	36
Capítulo 2: El taller crítico, un mediador del acto educativo	
Hacia una definición de taller	40
El taller crítico	41
El taller crítico y la pedagogía activa	42
El taller crítico como estrategia didáctica	46
El contexto del taller crítico	48
Capítulo 3: Oradores en el aula	
La expresión oral: una condición para la comunicación	51
Ora, orador, oratoria	52
La oratoria en el contexto	54
Condiciones básicas para la oratoria académica	55
El propósito	56
La locución	56
El acto comunicativo	57
El contexto	58
Oradores y argumentación	60
Recursos y oradores	62
Una mirada de las estrategias de interacción	65
en el aula desde una didáctica crítica	

Capítulo 4: Estrategias de interacción grupal en el aula

Conversatorio

Definición (qué)	68
Participantes (quiénes)	69
Metodología (cómo)	69
Contexto (dónde, cuándo y cuánto)	70

La narración oral

Definición (qué)	70
Participantes (quiénes)	71
Metodología (cómo)	71
Contexto (dónde, cuándo y cuánto)	71

Exposición oral

Definición (qué)	72
Participantes (quiénes)	72
Metodología (cómo)	73
Contexto (dónde, cuándo y cuánto)	74

Conferencia

Definición (qué)	75
Participantes (quiénes)	76
Metodología (cómo)	76
Contexto (dónde, cuándo y cuánto)	77

Foro

Definición (qué)	78
Participantes (quiénes)	79
Metodología (cómo)	79
Contexto (dónde, cuándo y cuánto)	81

Panel

Definición (qué)	83
Participantes (quiénes)	83
Metodología (cómo)	83
Contexto (dónde, cuándo y cuánto)	85

Simposio

Definición (qué)	85
Participantes (quiénes)	85
Metodología (cómo)	86
Contexto (dónde, cuándo y cuánto)	86

La entrevista

Definición (qué)	87
Participantes (quiénes)	88
Metodología (cómo)	90
Contexto (dónde, cuándo y cuánto)	90

Mesa redonda	
Definición (qué)	91
Participantes (quiénes)	92
Metodología (cómo)	93
Contexto (dónde, cuándo y cuánto)	94
Debate	
Definición (qué)	95
Participantes (quiénes)	96
Metodología (cómo)	96
Contexto (dónde, cuándo y cuánto)	97
Phillips 6-6	
Definición (qué)	98
Participantes (quiénes)	98
Metodología (cómo)	99
Contexto (dónde, cuándo y cuánto)	99
Seminario	
Definición (qué)	100
Participantes (quiénes)	101
Metodología (cómo)	101
Contexto (dónde, cuándo y cuánto)	102
Asamblea	
Definición (qué)	103
Participantes (quiénes)	104
Metodología (cómo)	104
Contexto (dónde, cuándo y cuánto)	109
Congreso	
Definición (qué)	110
Participantes (quiénes)	111
Metodología (cómo)	111
Contexto (dónde, cuándo y cuánto)	113
Grupo de discusión	
Definición (qué)	114
Participantes (quiénes)	115
Metodología (cómo)	115
Contexto (dónde, cuándo y cuánto)	116
Método o estudio de caso	
Definición (qué)	117
Participantes (quiénes)	118
Metodología (cómo)	118
Contexto (dónde, cuándo y cuánto)	118

Jornadas	
Definición (qué)	119
Participantes (quiénes)	119
Metodología (cómo)	119
Contexto (dónde, cuándo y cuánto)	119
Galería	
Definición (qué)	120
Participantes (quiénes)	120
Metodología (cómo)	120
Contexto (dónde, cuándo y cuánto)	121
Moldeadores de ideas	
Definición (qué)	122
Participantes (quiénes)	122
Metodología (cómo)	122
Contexto (dónde, cuándo y cuánto)	123
Rotación didáctica	
Definición (qué)	123
Participantes (quiénes)	124
Metodología (cómo)	124
Contexto (dónde, cuándo y cuánto)	125
Hacia la práctica de una didáctica crítica del discurso educativo	
Disminución de la clase expositiva	128
Generación de investigación formativa	128
Valoración de los procesos del estudiante	128
Fortalecimiento de la educación integral	128
Acceso a formas orales de comunicación	129
Confrontación de puntos de vista	129
Uso de técnicas de argumentación	129
para aportar al conocimiento	
Reconocimiento del contexto	130
Consolidación de la autonomía en el estudiante	130
Producción de conocimiento socialmente útil	130
Recomendaciones para desarrollar estrategias orales	131
Cómo superar el nerviosismo	131
Antes, durante y después	132
<i>Antes de la exposición</i>	132
<i>Durante la exposición</i>	132
<i>Después de la exposición</i>	134
Técnicas visuales y vocales	134
<i>El contacto visual con el público</i>	134
<i>Los gestos</i>	135
<i>La voz</i>	135
Anexos	137
Bibliografía	145

Introducción

Por mucho tiempo la discusión sobre el qué hacer en el aula de clase ha sido puesta en escena por múltiples especialistas. En efecto, las distintas tendencias pedagógicas plantean una serie de actividades y estrategias que podrían aplicarse para lograr el dominio de ciertos conocimientos por parte de los participantes del acto educativo y, en ese sentido, son esenciales en tanto plantean el deber ser de la educación.

No obstante, la mayor parte de estas propuestas, aunque coinciden en el interés de convertir las relaciones entre profesores y estudiantes en actos libres donde se dé la construcción de sentido, válido para la sociedad, y manifiestan la intención de lograr una educación integral, no explican el cómo se puede generar una interacción que permita promover los procesos de construcción del conocimiento, la configuración del sentido de la responsabilidad, la conformación de juicios de valor, la práctica de la crítica como fundamento de la constitución del pensamiento autónomo, entre otros. Es, precisamente a este asunto particular, al que se dedica la presente obra, esto es, al cómo planear, urdir, tramar, tejer, forjar el acto educativo para lograr que las premisas sobre la eficacia del aprendizaje se conviertan en acción.

Sobre la base del acto educativo como acto discursivo que requiere la aplicación de una didáctica crítica, se presentan, en primer lugar, los elementos esenciales para generar un espacio pedagógico de construcción del conocimiento más elaborado que el discurso de la conversación cotidiana cara a cara, el cual implica el desarrollo de un carácter intencional y consciente del lenguaje y una actitud de análisis y de síntesis mucho más compleja. Se trata de argumentar la importancia de asumir las formas de interacción grupal como estrategias

para lograr la consecución de los objetivos de la formación significativa y la investigación formativa en el aula de los participantes del proceso. Con este enfoque discursivo del lenguaje educativo y una visión interactiva del aprendizaje se intenta ofrecer instrumentos no sólo para la identificación de los mecanismos de construcción discursiva del conocimiento, sino también para el desarrollo de estrategias didácticas que incluyan la formación de un perfil de estudiante que pueda responder no sólo a los retos que la sociedad le exigirá, sino a su propia actitud hacia la vida y a su posibilidad de seguir aprendiendo.

Desde esta perspectiva se plantea, en segundo lugar, el taller como una forma idónea de interacción en los espacios de construcción del conocimiento y desarrollo del pensamiento crítico donde se ponen en acción los borradores o pre-saberes que comparten los participantes y se colocan los cimientos para pulir el acervo de datos, conceptos, relaciones que integrarán el discurso de los actores. Generalmente, se llama taller a jornadas de estudio o cursos intensivos que introducen formas activas de participación; sin embargo, se aclara que el sentido de Taller Crítico que se propone, indica una forma de enseñar y, sobre todo de aprender mediante la interacción grupal.

En tercer lugar, se describe la importancia de las estrategias de interacción oral en el aula, como una forma didáctica surgida de la oratoria, definida en un comienzo como el arte de hablar bien en público. Luego se proponen una serie de interacciones grupales que pueden desarrollarse para exponer, conocer, socializar, discutir, confrontar, evaluar, validar y construir el conocimiento. Desde el conversatorio hasta el seminario alemán, se explican las formas de interacción susceptibles de utilización en los intercambios que se establecen en los actos comunicativos. Aunque algunos manuales sintetizan las partes de dichas interacciones, interesa definir, identificar, caracterizar y establecer las diferencias entre unas y otras con el fin de mostrar cómo el contexto, los participantes, el espacio y el tema determinan la estrategia didáctica que habrá de utilizarse en situaciones específicas.

Finalmente, se presentan una serie de reflexiones, a modo de cierre, sobre la importancia del acto educativo como acto discursivo que plantea un reto a quienes están comprometidos con privilegiar los procesos cognitivos significativos, construir códigos comunicativos que coadyuven en la formación integral de las personas y respetar

los presaberes de los participantes, validándolos o modificándolos pero nunca desconociéndolos. Igualmente se plantean referentes para problematizar permanentemente los preconceptos de los estudiantes y, de esta manera, lograr el equilibrio estructural que les permite el aprendizaje y aprovechar las experiencias significativas. También se recapitula en algunas recomendaciones útiles a la hora de hacer exposiciones orales en público.

Como epílogo se presentan una serie de recursos, corolario de las interacciones grupales, los cuales requieren de una interpretación precisa para que se constituyan en ayudas efectivas a la hora de la puesta en escena del acto discursivo pedagógico.

Cabe aclarar que la propuesta de esta obra no es cambiar el discurso social educativo, pues éste se encuentra determinado por la sociedad en que habitamos; la transmisión de la ideología, la reproducción de ciertos intereses de poder y el control del conocimiento son esferas que escapan a las buenas intenciones de algunos. No obstante, la utilización de las interacciones grupales como mecanismos que ayudan a enfrentar el verticalismo institucional, forjar herramientas para interactuar en el respeto por el discurso de los otros y a construir conocimiento colectivamente, puede ayudar en la formación de un perfil de estudiante activo, crítico, competente, hábil, recurrente y seguro para confrontar la sociedad.

Capítulo I

Perspectivas pedagógicas y didácticas

Los cambios sociales de la humanidad producen nuevas relaciones sociales que influyen en el uso del lenguaje, ocasionando cambios en la connotación de las palabras. Por dar un ejemplo, el término pedagogo viene del griego *Paidagogós* que surgió para denotar al esclavo que conducía los niños a la escuela. De hecho, la Pedagogía del griego *paidagogia*: de *pais*, *paidós*, niño y *ágein o ago*, conducir, guiar, se fue transformando en algo más y ya en Platón se encuentra en el sentido de *preceptor* y en el de *educación*. Hoy, definimos la pedagogía como la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza con todas sus implicaciones. (a. *Pädagogik*; fr. *Pédagogie*; i. *Pedagogy*; it. *Pedagogía*.)¹, es así como en muchos estudios sobre esta materia encontramos interpretaciones y propuestas tendientes a asignar connotaciones diversas, a veces divergentes, a todo lo que significa el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, en ocasiones se funde y se confunde la Pedagogía con la Didáctica, esta última viene del griego *Didaktiké*, fem. de *didaktikós*, didáctico, que enseña: de *didáskein* o *didasko*, para designar el arte de enseñar.

En la actualidad hay muchos estudios, de diversa índole, que presentan interpretaciones y propuestas tendientes a asignar connotaciones diversas, a veces divergentes, a todo lo que significa el proceso

1. Las palabras clave utilizadas en el texto se traducen, en ocasiones, al alemán (a.), francés (fr.), inglés (i.) e italiano (it.).

de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, en ocasiones se confunde la Pedagogía con la Didáctica del griego *Didaktiké*, fem. de *didaktikós*, didáctico, que enseña: de *didáskein* o *didasko*, enseñar, arte de enseñar. Por esta razón, interesa explicar las perspectivas pedagógicas y didácticas en las cuales se ubican las estrategias de interacción grupal en los espacios de aprendizaje. Lo anterior con el fin de enunciar premisas que sirvan de apoyo para la comprensión del acto educativo como acto discursivo de interacción en el aula.

El acto educativo como acto discursivo comunicativo

El acto educativo reproduce voces, privilegia saberes, adopta mecanismos y estrategias de producción de sentido que configuran el perfil de los educandos. De hecho, el proceso enseñanza aprendizaje debe responder al logro de una formación y es por esta razón que consideramos necesario ubicar una perspectiva didáctica, que permita, a través de acciones discursivas, una mayor proyección de los actores del acto educativo para que se dé el acceso a los llamados códigos de la modernidad, la diversificación de los saberes para la adopción de nuevas tecnologías, la inclusión de una perspectiva interdisciplinaria con núcleos temáticos diversos y variados, el acceso a referentes conceptuales que ayuden en la solución de problemas, la preparación de profesionales para la actuación en diversos contextos, la apropiación crítica, analítica y eficaz de conocimientos que sirvan para la vida y el desarrollo de la capacidad de pensar para aprender.

Con lo anterior se afirma que el acto educativo es, en primera instancia, un acto comunicativo, acción para el intercambio de proposiciones que se materializan en el discurso educativo. En consecuencia, las relaciones entre los actores de la puesta en escena educativa son recíprocas, ya que se constituyen en locutores e interlocutores entre los cuales es posible aprender; hay en este sentido una reevaluación del aprendizaje en tanto implica a todos los participantes.

En segundo lugar, con el énfasis en un enfoque didáctico comunicativo es necesario reconocer que existen diversos modos de aprender. Los avances científicos y tecnológicos brindan herramientas que activan la comunicación y las técnicas grupales de interacción son un ejemplo de ello.

En tercer lugar, los espacios institucionales no son los únicos ámbitos de aprendizaje ya que existen otros agentes educativos, otros contextos donde, efectivamente, se aprende y, para el caso de la universidad, se requiere pensar en la formulación de nuevas gramáticas² que posibiliten el desarrollo de competencias y habilidades que les permitan a los sujetos concebir, razonar, innovar y tomar decisiones que faciliten la comunicación y promuevan la construcción de un discurso analítico, crítico y responsable.

La pedagogía activa

Los modelos pedagógicos que se defienden en la actualidad se distinguen de los tradicionales o antiguos por su carácter activo, por tener su referencia en la acción y en el hacer de los estudiantes. En ellos, la acción es el origen de todo el aprendizaje escolar, frente a la educación tradicional que impone y supone la pasividad del estudiante, ello no quiere decir que la pedagogía nueva sea meramente activista de manualidades, sino también es creadora y dinamizadora de ideas. Hoy en día se habla de las pedagogías activas, caracterizadas por centrar el aprendizaje en el estudiante al considerarlo como autor y actor protagonista del proceso educativo; para esta encomienda nada más apropiado que considerar la Universidad como el espacio ideal para su ejercicio, pues ésta es pensada como un laboratorio experimental en donde debe darse no sólo la transmisión del conocimiento universal, sino la producción de otro nuevo.

En la pedagogía activa sobresale la acción, activación y niveles de praxis; en ella todos los métodos activos tienen en común, provocar y utilizar la actividad del alumno como procesos, y no solamente como modo de aprendizaje. Para Hernández (1991, p. 71), la actividad no sólo comprende el efectuar sino la acción orientada para aprender.

En un conjunto muy denso de proposiciones de pedagogías activas, se puede destacar cuatro aspectos: la espontaneidad como norma auténtica, lo funcional en el desarrollo de los desempeños intelectuales y morales, lo social en las aproximaciones grupales evocadas

2. El término neogramática que se acuña en este texto corresponde a las nuevas categorías que presuponen los signos con el surgimiento de las tecnologías de la información y la comunicación, los avances científicos y a la necesidad de realizar codificaciones que atraviesan y muchas veces trascienden la alfabetización verbal. (Véase Muñoz Dagua y Asqueta Corbellini, 2005).

desde el aula para la vida y el sujeto como constructor y experimentador de la cultura.

La pedagogía activa concibe la educación como el señalar caminos para la autodeterminación personal y social, y como el desarrollo de la conciencia crítica por medio del análisis y la transformación de la realidad; acentúa el carácter activo del estudiante en el proceso de aprendizaje, interpretándolo como buscar significados, criticar, inventar, indagar en contacto permanente con la realidad; concede importancia a la motivación y a la relación institución, comunidad y vida; identifica al docente como animador, orientador y catalizador del proceso de aprendizaje; concibe la verdad como proyecto que es elaborado y no posesión de unas pocas personas; la relación teoría y práctica como procesos complementarios, y la relación docente-alumno como un proceso de diálogo, cooperación y apertura permanente. Esta pedagogía tiende a desarrollar el espíritu científico, acorde con las exigencias de la sociedad, sin prescindir de los aspectos fundamentales de la cultura.

La pedagogía activa, como tendencia orientadora del quehacer pedagógico para la educación superior, toma como punto de partida para todo aprendizaje la propia actividad y mediante ella los estudiantes construyen conocimientos que les permiten actuar nuevamente sobre la realidad en forma más efectiva y compleja, al ser experimentados e incorporados en su actividad académica.

Entre los modos de expresión que le son necesarios a las pedagogías activas están por ejemplo el tanteo, la experimentación, el desplazamiento, la acción, la actividad hasta el mismo movimiento. En ese sentido, la acción pedagógica se entiende como "situación natural de acción", hacer y rehacer, "realización eficaz, trabajo activo", Gómez (2002).

Siguiendo lo expuesto por Educar Chile (2003), mencionamos algunas actividades que forman parte de los principales métodos de una pedagogía activa:

- El trabajo individual, el cual busca transformar al estudiante en el actor principal, enseñar técnicas de apropiación del saber, la investigación y la gestión de los conocimientos.
- La exposición de los estudiantes como elemento esencial para situaciones de despeje o develamiento de incógnitas: aprendizaje por resolución de problemas, donde se incorpora la oportunidad de investigar y transferir aprendizajes anteriores a situaciones nuevas.

- El aprendizaje cooperativo, donde se espera que la situación de enseñanza se fortalezca a través de la interacción participativa.
- Los trabajos por proyectos, los cuales permiten al estudiante asumir responsabilidades frente a la tarea. Los procesos pedagógicos en la elaboración de proyectos son de gran ayuda para estimular y motivar los comportamientos orientados a enfrentar el desafío de buscar y lograr soluciones.

En esta misma fuente encontramos que las fases básicas de una pedagogía activa, que son necesarias para promover aprendizajes complejos, se manifiestan en:

- Expresar las visiones que se poseen de la situación problemática.
- Definir una posición argumentativa, ejecutar en conjunto un proyecto (finalidad, objetivos, producto, inventariar recursos y condiciones, realizar un plan de acción, analizar los obstáculos previsibles, determinar formas de resolver y planificar el tiempo).
- Actuar y participar en una situación problémica y en la búsqueda de acuerdos y soluciones.
- Comunicar resultados (muestras del producto) y evaluar.

Así, el modelo pedagógico basado en las técnicas de interacción en el aula debe llevar a la práctica las pedagogías activas, caracterizadas por centrar el aprendizaje en el estudiante. Es por esto que este modelo educativo servirá de trasfondo e inspiración para la propuesta didáctica que queremos ofrecer con el presente estudio.

En relación con los saberes, es necesario que el docente defina las competencias que permitirán al estudiante formarse con una actitud responsable, crítica, abierta al cambio, fundamentada en la solidaridad, tendiente a confrontar decisiones con argumentos y a pensar en el mejoramiento de la calidad de vida. La determinación de los saberes implica asumir no sólo los intereses disciplinarios o del mercado sino, y ante todo, las aptitudes, actitudes y valores que se deben privilegiar para posibilitar la renovación de conocimientos, su construcción social y la exploración y selección adecuada de nuevos discursos que se traduzcan en contenidos significativos para quienes participan del acto educativo.

Al hacer un recorrido breve por los planteamientos seguidos por la llamada *Pedagogía Tradicional*, en la cual el papel de la escuela es el de preparar intelectualmente a los alumnos, se encuentra una for-

taleza en el docente, quien de hecho debe desarrollar sus propias competencias antes de entrar en diálogo con los estudiantes.

El problema se halla en la didáctica, en el cómo lograr la formación y en las estrategias que se habrán de utilizar para enseñar a aprender o el aprender a enseñar. La pedagogía tradicional se basa en la exposición del profesor, quien es considerado como una autoridad, y la memorización por parte del aprendiz, quien hace el papel de receptor. La evaluación correspondiente se caracteriza por los interrogatorios orales, las pruebas escritas y los ejercicios en casa.

Aunque para muchos actores de la educación, la llamada pedagogía tradicional ya no es funcional ni vigente, en la práctica algunos maestros aún mantienen este modelo con las clases magistrales en los diferentes niveles educativos, donde no se enseña a pensar, a conocer, a aprender, a criticar, a argumentar, a decidir, sino a repetir, describir, suponer y aceptar.

En el camino, como una exploración reflexiva y crítica de esa pedagogía tradicional, surge la llamada *Pedagogía Liberadora o de la Liberación* que cambia el foco del proceso enseñanza-aprendizaje y coloca como eje la investigación, a la vez que propone dos perspectivas para el conocimiento por parte de los estudiantes, sintetizadas en las frases: *aprender a aprender y aprender haciendo*. En este modelo el trabajo en grupo tiene una valoración especial y el papel del educador se transforma en el de acompañante del proceso (Andrade y Muñoz, 2005).

No obstante, es necesario aclarar que dentro de esta visión, aparecen modelos pedagógicos contemporáneos que definen al docente como orientador, encargado de estimular la conciencia y el desarrollo del pensamiento crítico, guía capaz de ayudar a los estudiantes a participar en su propio proceso de conocimiento. Aunque con asignar este rol o función al docente pareciera que se resuelve el asunto del aprendizaje, conviene antes de realizar una caracterización de la didáctica crítica, puesta en acción mediante las técnicas discursivas de interacción grupal, mencionar algunos modelos de aprendizaje que se considera son esenciales como aportes a la construcción del perfil del docente y del estudiante formados bajo este enfoque.

En primer lugar, el investigador norteamericano Carl Rogers (1902-1987), propone un modelo donde el profesor busca desarrollar un

estilo propio para promover el aprendizaje de sus estudiantes y se convierte, por esto, en un facilitador entre los contenidos y los alumnos. Es facilitador en tanto que es aceptado por el alumno y cree en su capacidad de autodesarrollo.

En segundo lugar, el Modelo Constructivista, surgido de los estudios de la Psicología, esencialmente a partir de los escritos del investigador suizo Jean Piaget (1896-1980), promueve el respeto por la individualidad del estudiante quien construye el conocimiento en cada una de las situaciones que experimenta. Piaget, plantea en la psicología genética, que las estructuras mentales avanzan en función de la construcción de su propio conocimiento a través de acciones de transformación logradas por medio de actividades mentales, físicas, como la reflexión sobre la significatividad de la lectura de un texto.

En cuanto a la relación del conocimiento, el pensamiento y el lenguaje, el mencionado investigador dice que:

[...] el lenguaje no basta para explicar al pensamiento puesto que las estructuras que caracterizan a este último hunden sus raíces en la acción y en los mecanismos sensorio-motrices más profundos que el hecho lingüístico. Pero, en contrapartida, no es menos evidente tampoco que cuanto más refinadas son las estructuras del pensamiento más necesario es el lenguaje para el perfeccionamiento de su elaboración. El lenguaje es, por tanto, una condición necesaria pero no suficiente de la construcción de las operaciones lógicas. Es necesario puesto que sin el sistema de expresión simbólico que constituye el lenguaje las operaciones continuarían en el estado de acciones sucesivas sin integrarse nunca en los sistemas simultáneos o abarcando simultáneamente un conjunto de transformaciones solidarias. Sin el lenguaje, por otra parte, las operaciones continuarían siendo individuales e ignorarían, por consiguiente, esa regulación que resulta del intercambio interindividual y de la cooperación. En este doble sentido de la condensación simbólica y de la regulación social el lenguaje es, por tanto, indispensable para la elaboración del pensamiento. Entre el lenguaje y el pensamiento existe también un círculo genético tal que uno de ambos términos se apoya necesariamente en el otro en una formación solidaria y en una perpetua acción recíproca. Pero ambos dependen, a fin de cuentas, de la propia inteligencia que, a su vez, es anterior al lenguaje e independiente a él. Piaget (1981, p. 124).

En tercer lugar, Ausubel (1976), dentro de la Escuela Constructivista, plantea que los estudiantes acceden al conocimiento con experiencias previas de éste. Luego, los profesores deben centrarse en trabajar en el límite o tal vez el espacio existente entre lo que la persona sabe y lo que necesita aprender o asimilar. Por consiguiente, se debe comenzar por lo más general e ir, luego, a los detalles más específicos. El autor además menciona los aprendizajes significativos como la atención especial a aquellos conocimientos, información, experiencias, situaciones que tienen un especial significado para el estudiante por cuanto se entrelazan con su vida real; en este sentido el autor menciona la importancia de ejercitar los sentidos en aras de agilizar la percepción del contexto para saber interpretarlo y, con posterioridad, ser capaz de proponer alternativas, mediante el desarrollo de habilidades como leer, escribir, explicar, compartir realidades y conceptos, al tiempo que analiza el significado de sus emociones.

De igual manera, el modelo de Rothkopf manifiesta la necesidad de estructurar el lenguaje para la presentación de los contenidos de tal forma que promuevan el aprendizaje, por ejemplo, por medio de preguntas que faciliten el acceso a los contenidos temáticos, mientras que el modelo de Skinner expresa mediante la denominada *Instrucción Programada* una forma de presentar la información en pequeñas etapas de tal suerte que pueda controlarse cada avance del aprendizaje, lo que implica, además, que los alumnos desarrollan sus actividades a su propio ritmo.

El modelo de Egan propone la presentación de pequeñas cantidades de información para conseguir la comprensión de los textos y la elaboración de preguntas que ayuden a que los estudiantes construyan respuestas elaboradas que certifiquen su propio progreso. Este modelo fue adaptado para la educación a distancia, con pruebas de autoevaluación -generalmente acompañadas de sus respectivas respuestas- reforzadas después de cada sección de una unidad.

En este recorrido es preciso mencionar, por último, los modelos de Bruner, Gagné, Holmberg y Vigotsky, en tanto cada uno muestra aspectos de la comunicación que se consideran esenciales para la configuración de una didáctica crítica fundamentada en las técnicas discursivas de interacción grupal.

Así, el modelo que reivindica la enseñanza para la solución de problemas es el expuesto por Bruner, quien destaca la necesidad de que los estudiantes desarrollen sus zonas de aprendizaje mediante

la investigación y, en este sentido, el modelo de Gagné corrobora que debe existir un orden lógico para la presentación de los contenidos de las asignaturas, de tal forma que cuando se produce material didáctico es preciso comenzar con conceptos simples, antes de avanzar a los más complejos en una especie de aprendizaje jerárquico.

A su vez, el modelo de Holmberg coloca especial interés a la comunicación y a las herramientas interactivas aportadas por las nuevas tecnologías como instrumentos útiles para la multiplicación de la información. En cuanto a Vigotski, dentro de su teoría sociocultural resalta la importancia de motivar el establecimiento de adecuadas relaciones entre los educandos con el fin de lograr un buen desarrollo del lenguaje, la memoria, la inteligencia, así como la reflexión acerca de la utilidad del conocimiento. Esta propuesta además estipula que la interacción tiene que construirse mediante la estimulación de las zonas de desarrollo próximo o potencial y para ello se requiere la ayuda de los padres de familia, maestros, compañeros de equipo y demás figuras que integran el contexto social que rodea al estudiante.

En esta perspectiva, Vigotsky (1978), plantea una nueva relación entre enseñanza y aprendizaje, donde la palabra adquiere importancia como medio de comunicación que permite influir en el comportamiento de otros y para regular los procesos psíquicos que posibilitan la actividad consciente. Lo anterior requiere tomar en consideración aspectos relacionados con el desarrollo no sólo del conocimiento, sino también de la dimensión afectiva de las personas, el rol orientador del profesor, el papel activo del alumno en el proceso y la comunicación educativa.

Como se puede evidenciar, en unas y otras tendencias pedagógicas contemporáneas existen algunas características comunes, tales como la presentación lógica, programática, lineal y gradual presentes en los modelos de Skinner, Ausubel, Egan, Bruner, Holmberg y Gagné; el énfasis en el aprendizaje experimental mediante las actividades prácticas en las propuestas de Rogers, Piaget y Bruner; el interés y la motivación de los educandos para el autoaprendizaje en el modelo de Rogers y el uso del lenguaje simple como lugar especial para facilitar el aprendizaje, en el caso de RothKoph. De igual modo, las tendencias impulsadas por Egan, Bruner, Holmberg, se apoyan en el uso de las nuevas tecnologías de la información en la enseñanza y el aprendizaje, algunas de ellas promoviendo su método para la educación a distancia.

De las didácticas hacia una didáctica crítica

En términos generales, la didáctica se define como el campo del conocimiento que responde científicamente al interrogante ¿cómo enseñar?, ¿cómo lograr que el aprendizaje represente conocimientos significativos y socialmente válidos para que la educación realmente sea de calidad, útil para la convivencia social y eficaz en la formación del ciudadano?

En los últimos años se propende por una didáctica y una pedagogía que trasciendan los modelos que propenden por la simple transmisión de información, en la cual se considera al estudiante dotado de una memoria sólo para almacenar información y después repetirla, hasta la formulación de maneras de enseñar en las que el individuo construye conocimientos, mediado por la tecnología, con la orientación de un guía o tutor.

En este orden, la didáctica crítica que se propone aquí, no pretende desconocer las variadas tendencias pedagógicas, sino retomar aspectos esenciales que han sido esbozados por científicos y teóricos como el deber ser del aprendizaje, para colocarlos en acción mediante el uso de las técnicas discursivas de interacción grupal. Más aún, si se reconoce que los modelos pedagógicos surgen en movimientos sociales y filosóficos determinados y responden a momentos históricos específicos, la revisión sobre las prácticas educativas y las propuestas que emergen de éstas, son esenciales en la medida que ofrecen un diagnóstico de las fortalezas y falencias de estos discursos y, a la vez, se constituyen en la posibilidad de plantear el camino para solucionar los nuevos problemas que se presentan.

Por tanto, antes de esbozar los principios que fundamentan la didáctica crítica que aquí se propone, es necesario volver, a modo de reflexión sobre algunas formas de enseñar que han sido aplicadas, y de hecho son viables, para la enseñanza, las cuales contienen referentes que se constituyen en bases fundamentales para una didáctica crítica que se apoye en la interacción oral; con ello se aclara que toda didáctica es relativa y, en este sentido, debe fundamentarse en la intención, los protagonistas y las circunstancias de tiempo, lugar, modo, causa, finalidad, que rodean el acto educativo.

En principio, como referente necesario se plantean algunas didácticas conceptuales, donde se destacan la Constructivista, Anticonstruccionista, Comprensiva, Expresiva, Expositiva Conceptual y la Socrática Epagógica; Didácticas Construccionistas, didácticas media-

das por recursos tecnológicos como: la Didáctica Dual, la que aplica teoría de juegos, la adaptativa o la que se emplea en el aprendizaje asincrónico a través de redes; la Didáctica Investigativa, como es el caso del seminario creativo; y, finalmente, otras didácticas que sin pertenecer a ninguna de las categorías mencionadas son sugeridas en la práctica pedagógica, tal es el caso de la Didáctica Autónoma Finita Determinística o la relacionada con la teorización y racionalización de la práctica educativa, entre otras.

En cuanto a las didácticas conceptuales, siguiendo a Miguel de Zubiría (1998), se centran en los mentefactos (véase Anexo 1). Tres principios guían su puesta en escena: la distinción entre enseñar y aprehender que hace énfasis en el proceso de comunicación entre el docente, quien enseña, y el estudiante, quien aprehende; el modelo del hexágono, en el cual el acto educativo está constituido por seis componentes a saber: propósito, contenido, secuencia, didáctica, recursos y evaluación, y finalmente, la motivación, principio que reafirma que el aprendizaje es una tarea compleja.

Así, de acuerdo con el autor, el cerebro humano como sistema esencial del sujeto cognoscente está compuesto por memoria e inteligencia. La memoria, almacena las representaciones del mundo real e imaginario dentro de las cuales se encuentran los problemas; y la inteligencia, soportada por el lenguaje simbólico, tiene la misión de solucionar los problemas obteniéndose así la inteligencia simbólica o superior.

La inteligencia humana, entonces, en su relación con el lenguaje simbólico está conformada por: instrumentos de conocimiento que relacionan palabra, imagen y objeto, tales como nociones, proposiciones, conceptos y categorías y, por otra parte, operaciones intelectuales entre las que se cuentan las nocionales, proposicionales (ejemplificar, de-codificar y codificar), conceptuales, formales, precategoriales y categoriales.

En esta clasificación se cuenta la Didáctica Constructivista, de naturaleza grupal y de carácter inductivo, la cual parte de los hechos reales como base para realizar proposiciones, de tal manera que estructura el conocimiento de lo particular a lo general o de lo simple a lo complejo. Esta forma de enseñar genera un alto nivel de motivación en el aprendizaje del alumno, pero se dice que el tiempo del proceso enseñanza-aprendizaje aumenta al desarrollar los contenidos en el sentido de construcción; por tanto, es útil cuando se tienen grupos homogéneos de estudiantes en su nivel de aprendizaje.

Por su parte, la Didáctica Anticonstruccionista o Popperiana hace el proceso contrario al anterior: va de las proposiciones a los hechos y, por ser deductiva, lleva al alumno de lo complejo a lo simple, donde las características de grupo y motivacionales son conservadas y los ejemplos sirven para explicar hechos particulares. En este método es necesaria la presencia de estudiantes autónomos y críticos; de lo contrario, la didáctica se convierte en tradicional o transmisionista de información.

La Didáctica Comprensiva, como parte de las didácticas conceptuales, se basa en el lenguaje y la proposición como requisitos para la lectura comprensiva donde el estudiante, a partir de la guía del profesor, debe decodificar o descubrir al leer la proposición oculta que contiene el texto; aunque es de carácter individual, el problema de la didáctica comprensiva es la escasez de textos con una sola proposición principal. En cuanto a la Didáctica Expresiva, ésta permite colocar en acción la creatividad de los alumnos; el docente, a partir de la proposición que se va a enseñar, solicita a los alumnos codificar la proposición por aprehender en un lenguaje expresivo, utilizando mediaciones, tales como: la leyenda, el teatro, la entrevista, la fotografía, el video, entre otros.

La Didáctica Expositiva Conceptual se fundamenta en la enseñanza receptiva de Ausubel, la cual indica que mediante la exposición del concepto por parte del docente, los estudiantes basados en sus presaberes logran aprender significativamente lo enseñado. Para ello se debe tener en cuenta que los conceptos son proposiciones organizadas y que el orden y la secuencia de presentación de contenidos es esencial; por tanto, la organización de las proposiciones para exponer el concepto debe garantizar en el alumno la puesta en práctica de operaciones intelectuales tales como: supraordinar, isoordinar, excluir e infraordinar.

En este sentido, la Didáctica Socrática o Epagógica, reivindica la experiencia vivida por los alumnos para enseñar el concepto y se divide en tres etapas secuenciales que son: La protéptica, cuya finalidad es motivar al alumno con el fin de prepararlo para el cambio conceptual; la irónica, la cual le muestra el error conceptual, y finalmente la heurística, en la cual comienza el descubrimiento de nuevas ideas. Así, la didáctica Socrática se caracteriza por ser reflexiva, dialógica, participativa y a partir de motivaciones de logro y reconocimiento se pasa a motivaciones de tipo cognitivo; en este sentido, al no haber acto educativo en el cual no esté presente la pregunta o el

cuestionamiento, se utiliza la pregunta como mediadora para conseguir la inestabilidad cognitiva del alumno logrando de esta forma que el alumno llegue al concepto que debe aprehender.

En cuanto a la Didáctica Construccionalista, puede decirse que en el año 1997, surge el grupo de Epistemología y Aprendizaje del MIT orientado por Seymour Papert, quien propuso la creación de proyectos pilotos con la finalidad de realizar una transformación en las condiciones de aprendizaje de una comunidad educativa; el proyecto más conocido es el Faro de Tailandia (Cavallo, 1998), el cual se fundamenta en el enfoque teórico práctico de Paulo Freire y en la comprensión del proceso de cambio en la educación y la resistencia social para cambiar las estructuras curriculares de formación.

Según Camacho (2001), el término constructivismo como teoría epistemológica de Jean Piaget que explica cómo se construye el conocimiento en el sujeto cognoscente, se diferencia del construccionismo en que el estudiante además del conocimiento construido en su estructura de pensamiento, está comprometido con la construcción de un algo externo. En consecuencia, el objetivo del construccionismo es generar un conocimiento diferente del existente en el alumno; en este sentido, sólo se puede lograr la generación de nuevo conocimiento cuando se ha recorrido una construcción significativa de un determinado aprendizaje, y se tiene una prospectiva de las fortalezas, debilidades, problemas y propuestas para la re-creación de lo aprehendido.

La didáctica construccionista se dinamiza a través de proyectos y ambientes significativos pertinentes al contexto y teniendo en cuenta los pasos del Proyecto Faro de Tailandia, el cual pretende desarrollar la competencia tecnológica de los alumnos, o lo que es equivalente, manejar los lenguajes soportados por las herramientas de hardware y software, conocer la estructura sintáctica y semántica de los lenguajes de programación y aprender a aprender, lo cual implica ampliar la capacidad de expresión, construcción, comunicación, y demostración de los lenguajes soportados por herramientas tecnológicas de informática y comunicaciones; de igual manera, la inmersión en el aprendizaje tecnológico, implica conocer con suficiencia la tecnología, con las características de profundidad en el conocimiento; por ejemplo, teoría de redes computacionales y realizar un aprendizaje basado en proyectos de corte construccionista.

Por su parte la didáctica fundamentada en Unidades de Aprendizaje Integradas (U.A.I.), se construye a partir del Proyecto Conexiones

Nodo Costa Caribe (PCNCC)³, el cual se apoya en los conceptos de Pedagogía, Didáctica, Informática y Comunicaciones, y Evaluación. En el Proyecto de Conexiones el proceso pedagógico se centra en la teoría del aprendizaje colaborativo cooperativo; el liderazgo como elemento esencial de éxito en el trabajo de grupos, y la teoría de proyectos dinamizados por las Unidades de Aprendizaje Integradas (U.A.I.) bajo la óptica de la teoría curricular centrada en procesos.

Así, la teoría del aprendizaje colaborativo cooperativo centra su fundamento en las teorías de Piaget y Vygotsky, el aprendizaje al ser cooperativo crea una estructura general de organización del trabajo que genera la interacción entre participantes, lo cual confirma la teoría Piagetiana; por su parte, si el aprendizaje es colaborativo implica el desarrollo cognitivo del individuo fundamentado en un sistema de comunicaciones intrapersonales, el cual interactúa con el sistema de comunicaciones interpersonales logrando el nexo entre la interacción social y la estructura cognitiva del alumno que corresponde a la teoría del aprendizaje de Vygotsky (1998, p. 9). En este sentido, el aprendizaje cooperativo colaborativo mediado por computador es la aplicación de las teorías constructivista y construccionista en la elaboración de aprendizajes significativos dentro de una comunidad educativa, apoyado por mediaciones de tecnologías de la información y las comunicaciones.

En la evaluación del proceso, el Proyecto Conexiones utiliza el "Diario de procesos", como herramienta pedagógica que permite la planificación, acción, observación y reflexión (Investigación Acción Participante - IAP) del proceso de aprendizaje convirtiéndose en un instrumento de autorregulación del proyecto. En cuanto a la sistematización de la práctica, el Proyecto Conexiones utiliza el método de proyectos, porque facilita el aprendizaje significativo, el trabajo en equipo, la integración curricular, y el proceso de evaluación.

El método de proyectos es dinamizado didácticamente por la Unidad de Aprendizaje Integrada (U.A.I.), el cual es un conjunto de actividades espacio-temporales que facilitan un aprendizaje integrado por: tema, proyecto, problema o actividad y contribuyen a lograr la formación integral de una comunidad escolar. Con lo anterior, se evidencia que la aplicación del método de proyectos requiere la característica de liderazgo por parte del docente y los grupos de trabajo

3. Expansión del Proyecto Conexiones adscrito a Colciencias, proyecto de las Universidades EAFIT, UNAB y Universidad del Norte, Colombia, 2001.

de estudiantes, quienes son orientados por un líder y ellos, a su vez, son guiados por un monitor y el docente como acompañante pedagógico.

La Didáctica Dual, tiene su punto de apoyo en la Teoría Constructiva, en la cual el aprendizaje es interpretado mediante la Teoría General de los Sistemas, esto es, mediante las relaciones complejas entre los componentes que forman parte de un sistema, que a su vez interactúa con otros; conceptualmente, las relaciones de orden subsistema, sistema y suprasistema, o su equivalente, aula de clase, currículo y proyecto educativo de la unidad académica conforman el sistema global de aprendizaje e interactúa con otros sistemas económicos, sociales, educativos y psicológicos, generando en sus relaciones el marco de interpretación del aprendizaje. La didáctica dual recibe su nombre de la interacción teoría y práctica, en su doble sentido: practicar la teoría y teorizar la práctica con el fin de generar un conocimiento en construcción.

En cuanto al Seminario Creativo tiene su fundamento en el modelo de seminario de la Universidad Alemana. El seminario como herramienta didáctica de la enseñanza es un método de formación e investigación, y teniendo en cuenta que la investigación se considera como la generación de conocimientos diferentes a los ya existentes en una disciplina del conocimiento, es en este punto, donde el seminario cumple con su característica de ser realmente creativo, no sólo por la disciplina profunda de estudio para desarrollarlo, sino por el rigor académico-científico de los conceptos sobre los cuales se efectúa.

El seminario se desarrolla en cuatro momentos esenciales: primero, el texto, el cual se convierte en el instrumento básico para enseñar y aprehender con significado; segundo, la reflexión individual, estudio y conceptualización del texto, lo cual requiere exploración, análisis, apropiación y conceptualización que implica que el estudiante se encuentra preparado en sus conceptos para socializar el texto; tercero, la integración grupal donde se exponen, analizan, jerarquizan y validan las elaboraciones conceptuales que sobre el texto, han realizado los participantes; cuarto, generación de un nuevo conocimiento; quinto, valoración del nuevo conocimiento, para obtener un texto final de investigación y compararlo con el punto de partida del seminario.

Para su ejecución, el seminario creativo precisa de docentes especializados en un área del conocimiento; estudiantes con gran moti-

vacación académica e investigativa; recursos y mediaciones didácticas, tales como: bibliografía y acceso a bases de datos internacionales reconocidas por su nivel de investigación, así como recursos tecnológicos de punta, y finalmente, competencias comunicativas que permitan validar los conocimientos generados con la comunidad académica en general.

La aplicación de la Teoría de Juegos como didáctica en el aula de clase, se basa en el principio de privilegiar la curiosidad y creatividad del alumno. El juego por sus características espaciales y temporales, tiene un horizonte determinado; es competitivo, el actor gana, pierde o queda empatado; además es motivador, por cuanto sirve para activar las habilidades de los órganos de los sentidos, simulando los fenómenos del mundo real, Guiraud (1987, p. 87). Por tanto, el aprendizaje es abierto y dinámico.

La didáctica basada en Teoría de Juegos permite, en su desarrollo, explorar y priorizar los temas; construir el software educativo o simuladores correspondientes al tema a desarrollar; diseñar el ambiente donde se desarrollará el juego; operar mediante conceptos básicos de enseñanza; evaluar el aprendizaje del alumno antes, durante y al final del juego; y articular y extrapolar lo desarrollado con ambientes didácticos de otros núcleos temáticos para integrar el conocimiento.

En el caso de la Didáctica Autónoma Finita Determinística -A.F.D-, se apoya en el concepto de considerar el aprendizaje como un conjunto de estados autónomos finitos y determinados en un espacio y tiempo; en esta didáctica A.F.D., el aprendizaje empieza por un estado inicial denominado E_0 , atraviesa un estado intermedio E_i y llega a un estado final E_f , entendido como la construcción de un conocimiento base para la generación de otros conocimientos. Es autónoma (A), porque la didáctica busca el logro de la autonomía intelectual y moral de los estudiantes. Finalmente, es determinística (D), porque privilegia el proceso por encima de los resultados de aprendizaje ya que tanto el docente como el estudiante deciden los logros que se han alcanzado para pasar de un estado a otro, debido a la aplicación de enfoques de evaluación y coevaluación en cada una de las etapas.

La didáctica A.F.D., en su desarrollo, caracteriza el estado inicial de aprendizaje del estudiante E_0 ; explora los conceptos que serán aprendidos mediante consultas bibliográficas y el Internet; socializa a nivel individual o por grupos los saberes explorados por los alumnos,

punto en el cual la didáctica se encuentra en un estado intermedio *Ei*; conceptualiza los saberes que serán aprendidos; evalúa cualitativa y cuantitativamente el aprendizaje adquirido y, finalmente, después de terminar el curso, sin la presión de la nota, caracteriza los conceptos asimilados, siendo éste el estado final *Ef* de la didáctica, o punto de partida para un nuevo aprendizaje.

La didáctica llamada A.L.N. (*Asynchronous Learning Networks* o de Aprendizaje Asíncrono) planteada por Bourne (1997), apoya el paradigma de aprendizaje en redes de comunicación y proporciona un proceso de enseñanza-aprendizaje flexible -por cuanto el estudiante aprende a su propio ritmo a través de la red-, atemporal porque permite realizar el aprendizaje en cualquier tiempo, y a distancia porque el interesado puede estar en cualquier lugar. Para su operación se requiere de una fuerte inversión en recursos de infraestructura computacional. La didáctica A.L.N., apoya actividades de enseñanza tales como contacto y comunicaciones a través de la red, con el fin de enviar y recibir proyectos, discutir problemas o asesorar a los estudiantes, es decir, posibilita la administración virtual del curso.

Ahora bien, existen otras didácticas en la enseñanza de las ciencias y las tecnologías tales como la Propuesta de Investigación y Desarrollo en el aula de clase, la cual es una didáctica que utiliza la metodología por Proyectos de Investigación y Desarrollo, bajo el principio de aprender, desarrollar e investigar. Esta didáctica, sigue las etapas de la construcción de un proyecto enmarcado al interior de un grupo de investigación y clasificado por una institución nacional o internacional, que realmente avale el avance y calidad de la investigación.

Por último, la Didáctica Adaptativa, la cual tiene la característica de acoplarse o adaptarse a la capacidad y velocidad de aprendizaje del estudiante y cuyo proceso de evaluación permite mediante los indicadores cualitativos y cuantitativos de avance, regular el proceso de conocimiento. La didáctica adaptativa puede ser apoyada por herramientas en software.

Hay también otros métodos de enseñanza que ayudan en el diseño de ambientes de aprendizaje adecuados para la construcción de conocimiento. No obstante, consideramos que la propuesta de la didáctica crítica, centrada en el taller, es una forma de lograr la participación del estudiante en su proceso de formación, de una manera autónoma, reflexiva y consciente, pero a la vez orientada desde mecanismos que permitan colocar en escena sus lecturas del

mundo y de los autores pertinentes a su perfil profesional. La didáctica crítica aboga, en el contexto del taller, por el aprendizaje activo, responsable, participativo, crítico y creativo.

De allí que con la perspectiva de "aprender haciendo" se promueven las estrategias de interacción en el aula como una manera eficiente y eficaz de aprovechar los recursos, posibilidades y oportunidades que presentan las diferentes puestas en escena, tales como el conversatorio, el foro, el panel, el debate, la narración, la mesa redonda, la galería, la asamblea, el congreso, entre otros, para orientar al estudiante a que aprenda con su esfuerzo y acceda a los diferentes materiales de reflexión, y seleccione y organice información pertinente a sus motivaciones, expectativas e intereses.

De igual manera, la didáctica crítica centrada en el taller coadyuva al estudiante a ubicarse en un ambiente fundamentado en la discusión con los otros, lo cual le permite confrontar el conocimiento y construir sus deducciones e inferencias, a partir de los aportes de los participantes de la estrategia grupal.

La investigación formativa, por tanto, se constituye en una práctica cotidiana, en el sentido que, con la puesta en escena de estrategias de interacción oral, se aplican mecanismos de producción de conocimiento tendientes a crear en el estudiante el sentido del asombro, la sospecha y la duda, mediante procesos de acercamiento directo a los materiales objeto de discusión.

Así, en las diferentes sesiones de diálogo y socialización de las lecturas, se crea en cada participante el compromiso por su propio aprendizaje y la responsabilidad de preparar cada sesión de encuentro, de tal manera que con la planeación, práctica y evaluación se desarrollan competencias, habilidades, destrezas, técnicas, conocimientos, saberes que le ayudan a formarse no sólo como profesional, sino también como individuo, grupo y sociedad.

Didáctica, crítica y contexto

El vocablo contexto alude a la construcción mental que el sujeto elabora de su relación con el mundo. De acuerdo con Teun van Dijk (2001), los seres humanos no sólo formamos nuestros modelos mentales acerca de los eventos de los cuales hablamos, sino también de los eventos en los cuales participamos. Es decir, forjamos unas representaciones mentales subjetivas de los eventos comunicativos y de la situación social en la cual nos ubicamos. Somos conscientes,

además, de que la situación comunicativa nos restringe, de cierta manera el discurso. En este sentido, los contextos vienen a ser las mencionadas representaciones mentales subjetivas.

Los contextos, en la perspectiva que enunciamos, dan cuenta de cómo el significado del discurso reside tanto en su nivel micro estructural, como en su coherencia global, lo cual permite que los hablantes puedan reconstruir las situaciones comunicativas pasadas y rescatar los temas más relevantes de discursos ya comunicados para, al mismo tiempo, ir encadenando eventos comunicativos que sostengan por ejemplo una conversación, una conferencia, una información, etc. Van Dijk (1985). Esto conlleva para el hablante la exigencia de un "conocimiento del mundo" que le permita determinar lo que es o no relevante en una situación comunicativa dada o en un contexto determinado.

En este sentido, se diría que todo individuo en la cotidianidad maneja un contexto subjetivo, esto es, sus conocimientos de saber ordinario y saber científico, y un contexto físico, que alude a las circunstancias materiales que median en sus interacciones comunicativas como el tiempo, el lugar, los participantes, los objetos, las situaciones específicas, entre otros.

La didáctica crítica, a la que denominamos por sus características, didáctica de la interacción en contexto es una forma de relación enseñanza aprendizaje que utiliza como estrategia la filosofía del taller y sus maneras de expresión, para provocar un proceso de construcción de conocimiento con la participación activa del estudiante y del profesor, en calidad de orientador. Los principios de la comunicación y del estudio de lo significativo son, en consecuencia, los ejes que se utilizan para la promoción del aprendizaje, por cuanto en su aplicación se busca propiciar situaciones de interacción que permitan desarrollar las competencias comunicativas, propositivas, argumentativas e interpretativas del estudiante y asegurar de esta forma su mirada crítica y autónoma frente al contexto escolar, familiar y social.

Así, la función de la didáctica de la interacción en contexto, en la relación enseñar y aprender es promover el aprendizaje eficiente y eficaz del alumno, atendiendo a las necesidades específicas de formación de competencias que todo estudiante debe tener acorde con las exigencias de la sociedad actual en el marco de una cibersociedad. El logro de las competencias requeridas, implica la aplicación de una didáctica que refleje una nueva cultura de la enseñanza, para el caso,

que el aula se convierta en verdadero laboratorio de producción de conocimientos, con el fin de lograr la formación de profesionales estratégicos capaces de construir sus propios saberes a partir de la utilización de los textos como pretextos de interacción y diálogo.

De allí que la didáctica crítica, en su proceso, genera seis condiciones, las cuales se relacionan directamente con la inclusión del taller como filosofía de trabajo:

- *Comunicación multidimensional en el proceso*, ya que debe tender a dar respuesta a las exigencias de conocimiento del grupo específico y la intención del acto discursivo, lo cual implica la polifonía, escuchar y, a la vez, promover la inclusión de múltiples voces que den cuenta de la estrategia de interacción.
- *Generación de conocimientos significativos y socialmente útiles*, con el uso del diálogo y el intercambio de opiniones, percepciones, proposiciones, creencias, expectativas entre los participantes del foro, el debate, el panel, la mesa redonda, entre otros, de tal manera que se genere el saber hacer en contexto.
- *Promoción de la investigación formativa*, con la puesta en escena de formas didácticas que posibilitan el aprendizaje sobre la base del planteamiento de problemas que permiten el desarrollo de competencias argumentativas y propositivas, por cuanto el estudiante prepara sus intervenciones con el fin de aportar al desarrollo de un verdadero laboratorio de investigación. Luego, la investigación con su rigor teórico-metodológico se constituye en una acción importante que facilita la sistematización del espíritu de búsqueda, el manejo de situaciones problemáticas, y fortalece la curiosidad intelectual y la formación de un pensamiento autónomo y crítico que encamine las expectativas de los participantes hacia la reconstrucción del conocimiento a partir de la práctica de un método de enseñar a aprehender, investigando.
- *Autonomía para la construcción de conocimientos propios*, pues el participante del acto comunicativo abstrae significados con una visión diferente para convertirse en un profesional capaz de lograr su desarrollo personal seleccionando el saber que considera útil y valorando la información y el conocimiento de acuerdo con las dinámicas de su quehacer individual y el clima organizacional generado en el aula de clase con la puesta en escena del diálogo, la discusión y la confrontación con los coparticipantes.

- *Capacidad para aplicar la evaluación en las labores realizadas en la perspectiva de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación* como maneras de asumir críticamente el aprendizaje y desde un compromiso responsable con la construcción y reconstrucción de saberes útiles que incidan en la formación de un profesional capaz de integrar los conceptos que ayuden a configurar una visión de mundo y, por tanto, un discurso que posibilite la resolución de problemas relacionados con la profesión y con los imperativos del mundo contemporáneo.
- *Efectividad en el proceso educativo*, en tanto la cualificación del estudiante se puede evidenciar en su participación, con la orientación del docente, en estrategias de interacción en el aula que le exigen poner a prueba sus lecturas textuales y contextuales, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, y expectativas, los cuales son socializados y confrontados en el contexto objetivo de circulación y producción de conocimientos.

Los anteriores resultados, producto del ejercicio de una didáctica de la interacción en el aula requieren, por supuesto, la intencionalidad de una docencia renovada que propicie aprendizajes significativos. Luego, además del dominio de la disciplina o área de conocimiento y del dominio de las implicaciones de su ejercicio profesional, el docente requiere de una formación específica y de una dedicación que trasciende las aulas y que se inserta en un currículo, dentro de una estructura y una organización institucional, la cual rebasa la actividad individual, en consecuencia, debe ser asumida como una tarea colectiva de la comunidad académica.

Los profesores comprometidos con una didáctica crítica deben asumir su actividad como una tarea compleja y trascendente, cuyo desempeño exige una actitud profesional en el más estricto de los sentidos. La consecución de los objetivos de las estrategias de interacción en el aula precisan de maestros dispuestos a aprender formas de construir conocimiento: saber y saber pensar, investigar y enseñar a pensar la realidad para que motiven a los estudiantes hacia un proceso creativo donde tanto los sujetos que enseñan, como los que aprenden, puedan interactuar con el objeto de conocimiento develando así su propia lógica de construcción. En este sentido, la actividad docente precisa de tres aspectos: un dominio de la disciplina, una actitud dialógica frente al mundo y un uso pertinente y crítico del saber.

La didáctica crítica plantea una alternativa educativa activa, formadora, incluso interdisciplinaria, por la cual el estudiante aprende

a aprender, aprende a ser y adquiere habilidades para leer, interpretar, sistematizar, elaborar y aplicar el conocimiento no sólo en el aspecto estrictamente académico, sino en todo momento importante de su vida, aspecto fundamental del aprendizaje.

Esta es, por tanto, una perspectiva diferente de pensar y realizar la docencia, que ya no se limita sólo a procurar la existencia de la comunicación e interacción grupal, sino que trabaja en los contextos para promover y aprovechar intencionadamente la interacción como fuente y medio de experiencias de aprendizaje.

Lo anterior significa que asumir el acto pedagógico como un acto discursivo colectivo implica que los participantes, profesor y estudiantes, arriesguen sus juicios particulares de verdad, los sometan al juicio crítico y libre y, con el trabajo en equipo, posibiliten la conformación de un pensamiento autónomo, que como afirma Jerome Bruner (1972, p. 45), sirva para el futuro porque el aprendizaje debe permitirnos ir siempre más lejos.

Con base en estos referentes, se pone de manifiesto que la didáctica crítica propuesta, sustentada en las técnicas discursivas de interacción grupal, se nutre, por una parte, de las diversas modalidades pedagógicas, las cuales son en cierta forma lineamientos generales (qué hacer) que alimentan el proceso de formación y, por otra, plantea recursos de múltiple especie (cómo hacer), por ejemplo, audiovisuales, textos escritos, dinámicas de juegos, signos verbales y no verbales para acudir al contexto específico interactivo en el que inciden las condiciones institucionales, el número de estudiantes, su grado de aprendizaje, el objetivo del conocimiento, su utilidad, su valor social para desarrollar la técnica discursiva más acertada.

El profesor, a través de la didáctica crítica, será entonces un promotor de un proceso de interacción contextualizada en el que se establecen interrelaciones e intercambio de experiencias y puntos de vista, y donde el diálogo potencia las posibilidades de aprender.

El discurso desde la didáctica crítica

El discurso, como ya se enunció, es el lugar en donde se concreta el saber. La propuesta esbozada plantea la posibilidad de no sólo reproducir una cadena de actos de habla lineales, estereotipados, repetitivos y unidimensionales, sino construir un discurso crítico sustentado en la argumentación, el diálogo, la confrontación y la reivindicación de los idiolectos de los participantes del acto educativo

en el marco de una didáctica a la que se ha llamado, del mismo modo, crítica.

El discurso como lugar donde se materializan las expresiones y la intención del hablante plantea en la ejecución una reproducción de formas de pensar y de actuar, por ello la pregunta sobre qué saberes y qué modos de ponerlos en escena son estratégicos para formar individuos analíticos y críticos, dispuestos a resolver problemas y tomar decisiones innovadoras que incidan positivamente sobre la comunidad, se constituye en una premisa esencial para la búsqueda de proposiciones que ayuden a resolver el interrogante porque el discurso conlleva ideologías y miradas del mundo, la sociedad, la política, la cultura. Los modos de construir conocimiento, entonces, se relacionan con el desarrollo de una competencia discursiva y para ello se necesita asumir una didáctica crítica que permita el acceso, generación y apropiación de conocimientos en un contexto de diálogo, autonomía y respeto por la palabra de otros.

De allí que los modos de aprender, las formas de acción pedagógica, en otras palabras, la didáctica que utilizará el discurso para su proyección se constituya en decisión crucial para la puesta en escena de estrategias discursivas y comunicativas que permitan a los estudiantes formarse en competencias universales y acceder a códigos más elaborados que les posibiliten una actuación en espacios de crítica, razonamiento, argumentación, confrontación y construcción. Y es, precisamente, en este sentido donde se propone el uso de las técnicas de interacción grupal como fuente esencial para el conocimiento, el análisis y la comunicación de información de una manera autónoma donde se le posibilite al estudiante desarrollar habilidades para exponer en público y discutir sus posiciones frente a las temáticas que conciernen a su formación como persona, profesional, ciudadano, integrante de una comunidad y participante de un proceso de autoconstrucción de su ser, estar, saber, convivir y emprender junto a otros.

Al abogar por una didáctica que propenda por la conciliación de significados, puestos en contexto por los protagonistas del acto discursivo, se está reivindicando la proyección de una didáctica crítica, donde la enseñanza se constituya en un proceso de aprendizaje y el aprendizaje en un camino hacia la enseñanza que permita que todos tengan la posibilidad de seleccionar conocimiento, socialmente válido, que ayude a procesar, comprender y pensar críticamente, proponer con análisis y argumentación acertada. Por

supuesto, el énfasis en el discurso, en el qué, cómo, por qué, para qué y con qué se dice, además del lugar y el tiempo deben hacer parte de la planeación que haga el maestro, es decir, éste necesita prever su discurso de tal forma que se configure como un sujeto discursivo intencional, consciente de las lógicas que se generan desde su actuación.

Así, en la construcción del acto pedagógico contextualizado se elabora, a la vez, un discurso donde los componentes ideológicos del docente, del alumno, de la institución que la promueve y del propio campo disciplinario que se estudia son puestos en escena como conocimiento previo que puede ser sometido a la valoración crítica, lo cual genera consensos y disensos fundamentales para aprender a argumentar, a tomar decisiones y a resolver problemas con criterios adecuados.

Capítulo 2

El taller crítico, un mediador del acto educativo

Las actividades didácticas que se desarrollan en los ámbitos educativos institucionales se sustentan en actos discursivos como principios activos mediante los cuales los protagonistas, tanto docentes como estudiantes, realizan un papel fundamental que consiste en generar diálogos, discusiones, debates y foros que incidan en el crecimiento personal y profesional de quienes participan en la puesta en escena. En esta perspectiva de la interacción dinámica entre los actores del proceso educativo, los encuentros entre estudiantes y maestros se configuran en el eje donde sucede el proceso enseñanza-aprendizaje de manera más eficaz.

Es así como en el desarrollo del acto pedagógico, el taller crítico emerge como una propuesta de trabajo interactivo según Andrade y Muñoz (2004), que posibilita un acercamiento eficaz al conocimiento y es sobre este tópico que se quiere reflexionar, a partir de una auscultación metodológica que plantea sus alcances, desde la reconstrucción conceptual y práctica de sus posibilidades en trabajos académicos. En este sentido se postula el taller crítico como un recurso ideal dentro de la pedagogía activa que predispone espacios favorables al acto educativo.

Hacia una definición de taller

Etimológicamente, taller es una palabra que viene del francés, *atelier*. Es sinónimo de *ouvroir*: lugar donde se trabaja una obra de manos. La Real Academia de la Lengua Española en su vigésima segunda edición lo define también, en sentido figurado, como escuela o seminario de ciencias o de artes, y como el conjunto de colaboradores de un maestro. Por asimilación, define la obra de taller como la realizada por los discípulos, bajo la dirección del maestro.

La definición del taller como estrategia de enseñanza-aprendizaje implica determinar algunos presupuestos, que se consideran equivocados, los cuales es necesario, metodológicamente, enunciar con el fin de operar con la lógica dialéctica, esto es, ir al objeto y, a partir del reconocimiento de lo que no es, tratar de establecer las relaciones que lo identifican. En este orden de ideas, en múltiples ocasiones se ha confundido el taller con el seminario⁴; en otros casos, con el trabajo de laboratorio y algunas veces con tareas prácticas. De igual manera, se ha llamado taller a reuniones de intercambio de experiencias, donde hay presencia de un supervisor y, en términos generales, se asocia a las jornadas de estudio o cursos intensivos que introducen formas activas de participación.

En consideración de lo anterior, volvemos a la conceptualización primaria del vocablo taller para indicar un lugar donde se trabaja, se labora y se transforma algo para ser utilizado. Si se retoma su acepción para aplicarla a la pedagogía, el alcance es el mismo; el taller es una manera de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de "algo", que se lleva a cabo conjuntamente, mediado por una intención: la autoformación.

De alguna forma volvemos a aquella definición pragmática planteada por Charles S. Peirce (1987, p. 7), quien planteaba que un signo es aquello que significa "algo" para "alguien", donde con palabras aparentemente simples implicaba al objeto, al sujeto, al referente y

4. Consideramos el taller crítico como una estrategia pedagógica global, una didáctica propicia para aplicar técnicas de interacción como seminario, panel, foro, mesa redonda, debate, conversatorio, entre otras. Ello significa que colocar el rótulo de seminario es reducirlo a una de sus modalidades y lo que se intenta rescatar es la filosofía del término, en su definición primaria que alude al aprender haciendo. Por otra parte, la decisión sobre la pertinencia de la aplicación de una u otra modalidad, está determinada por el campo del saber, el núcleo temático, el número de estudiantes, el objetivo del encuentro, el perfil profesional, la intención comunicativa y el contexto.

al contexto del sentido. Para el caso, el taller es una estrategia pedagógica, aparentemente simple, que por su metodología de aprender haciendo en grupo, permite construir sentido a esos "alguien" que participan en él, con el fin de aprehender y conocer "algo", desde la inserción integral en el proceso.

El taller crítico

De acuerdo con lo que acabamos de exponer, el taller consiste en la reunión de un grupo de personas que desarrollan funciones o papeles similares, para estudiar y analizar problemas y producir reflexiones, conclusiones o soluciones de conjunto, lo cual implica que éste combina actividades tales como trabajo de grupo, sesiones generales, elaboración y presentación de actas e informes, organización y ejecución de trabajos en comisiones, investigaciones y preparación de documentos.

El adjetivo crítico que se vincula a la palabra taller, alude a uno de los objetivos rectores de la educación y es el de lograr que los estudiantes desarrollen un pensamiento capaz de cuestionar, evaluar y valorar para construir nuevos sentidos en el proceso de aprendizaje, de tal manera que en su ejercicio se promueva la capacidad de reflexionar sobre la validez del trabajo en equipo, el respeto por los puntos de vista de los otros a la luz del conocimiento y del aprender a ser y construir saber, haciendo.

Siguiendo a Peter Facione (2001, p. 1), el pensamiento crítico es un conjunto de capacidades intelectuales de orden superior que se deben fortalecer en los estudiantes, a partir del análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, actitud crítica, investigación y metacognición⁵. En su definición, precisa que el pensamiento crítico se concibe como un juicio autorregulado y con un propósito que conduce a la interpretación, análisis, evaluación e inferencia; así como a la explicación de la evidencia, concepto, metodología, criterio o contexto sobre el que se basa ese juicio. De allí que, de acuerdo con sus reflexiones, el pensador crítico ideal es habitualmente inquisitivo, bien informado, de

5. Al respecto, puede consultarse el artículo de Linda Elder y Richard Paul sobre los siete Estándares Intelectuales Universales que se deben aplicar al pensamiento para evaluar la calidad del razonamiento sobre un tema, un problema o una situación. El pensar críticamente implica la dominación de los siguientes estándares: claridad, veracidad, precisión, pertinencia, profundidad, amplitud y lógica.

raciocinio confiable, de mente abierta, flexible, evalúa con justicia, honesto en reconocer sus prejuicios, prudente para emitir juicios, dispuesto a reconsiderar, claro con respecto a los problemas, ordenado en materias complejas, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en investigar y persistente en la búsqueda de resultados que sean tan precisos como el tema y las circunstancias de la investigación lo permitan, Austhin (2003, p. 1).

Mediante el taller crítico los participantes ejercen su labor desde un pensamiento crítico que posibilita una alta dosis de razonamiento. Según Finocchiaro (1997, p. 309), la actividad que se desarrolla desde el pensamiento crítico consiste en dar razones para hacer conclusiones; en llegar a conclusiones basándose en razones; o en deducir consecuencias a partir de premisas. Más exactamente, es la interrelación de pensamientos que puede tomar la forma de pensamientos que se basan en otros, o de pensamientos que fluyen de otros.

El razonamiento, en síntesis, es una forma especial de pensamiento, aunque aclara que todo razonamiento es pensamiento, pero no todo pensamiento es razonamiento, Finocchiaro (1997, p. 309). Complementa el autor que la crítica tiene dos direcciones: por un lado, el razonamiento crítico y por el otro, una reflexión metodológica, considerando que cada una de ellas corresponde a dos significaciones, el análisis y la evaluación y, la reflexión consciente.

El taller crítico y la pedagogía activa

Desde esta perspectiva, el taller crítico se inscribe en una pedagogía activa que moviliza al estudiante a pensar de manera crítica y pone en tela de juicio el método tradicional que se refiere a la simple transmisión de conocimientos en donde el estudiante repite a partir, sobre todo, de lo captado por la memoria. En efecto, el taller crítico plantea un reto: tanto el docente como los estudiantes deben compartir un papel de primera línea, protagónico, en el proceso enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, la universidad es el contexto adecuado para el ejercicio que permita concretarlo, si basa el accionar de los interesados en una didáctica de formación integral participativa desde el análisis, la reflexión y la evaluación formativa.

Durante la realización del taller crítico confluye una serie de circunstancias que en su fusión provocan el intercambio de conocimientos, allí se trabaja, a partir de realizar alguna actividad específica de manera colectiva, para transformar la relación entre maestro y estudiante

en un tipo de interacción donde se ejercita el juicio y la habilidad mental para comprender procesos, determinar causas, escoger soluciones prácticas, estimular el trabajo cooperativo, preparar actividades en grupo, fomentar la creatividad y la iniciativa, manejar con propiedad técnica las temáticas objeto de trabajo, desarrollar la capacidad de los líderes, propiciar la confrontación del conocimiento, aportar en la resolución de problemas, entre otros.

De esta manera, el taller crítico facilita el aprendizaje por descubrimiento, lo que implica una combinación entre la formación teórica y la práctica, aunque es preciso apuntar que, dadas las limitaciones evidentes de los currículos académicos y de la propia estructura del sistema educativo, su ejercicio no es fácil. El taller, en este sentido, se convierte en una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional. En la medida en que el estudio implica un trabajo de acercamiento a la ciencia y ésta tiene como fundamento la formulación de problemas y su resolución; la estrategia del taller pretende que los estudiantes adquieran competencias para el quehacer investigativo o investigador, lo que significa que aprende a hacer preguntas de importancia, más allá de las evidentes y de solicitud de descripción o simple información.

El estudiante construye los conocimientos desde su motivación, aplica métodos de investigación, aprehende el saber con una actitud crítica, confronta sus lecturas y puntos de vista y practica técnicas de comunicación. La combinación de capacidades y habilidades de observación, experimentación, argumentación, predicción y contacto con la realidad, con los conceptos y conocimientos anteriores, permitirán que los participantes puedan consultar e investigar sobre un fenómeno particular, no sólo para descubrir algo nuevo, sino que es un conocer para actuar.

El taller crítico permite, además, una evaluación más sistemática y completa del estudiante, pues se valora su proceso, sus actitudes, sus capacidades y sus conocimientos en lugar de acceder a una cuantificación descontextualizada en exámenes que quizás no admiten mayor objetividad. Esto hace que el taller crítico sea una instancia en la que el estudiante se ve precisado a aplicar los conocimientos adquiridos en lo referente a métodos y técnicas de investigación. En este aspecto, con la didáctica del taller crítico, se evidencian dos fortalezas: una, en el aprendizaje, éste supone un proceso de elaboración, la cual posibilita el trabajo en equipo, exige un esfuerzo intelectual, despierta la implicación afectiva, promueve

la responsabilidad, favorece la organización de las ideas y estimula la creatividad; y dos, en la evaluación, el taller crítico se utiliza para la validación del conocimiento, lo cual muestra el grado de presaberes, el desarrollo de competencias y prevé la proyección de las capacidades de aprendizaje que permiten revelar en la práctica, concepciones acertadas y equivocadas con el fin de tomar conciencia de los significados.

Además, el taller crítico posibilita un trabajo multidisciplinario e interdisciplinario, pues con diversos enfoques y desde distintos criterios científicos se pueden desarrollar las temáticas planeadas para el curso. Así, no sólo es la voz y la visión del profesor la que recibe el discente, sino que éste puede, desde sus exploraciones y con el concurso del grupo, aportar a su formación profesional, desde lo colectivo, en una sinergia plurivocal que pone de manifiesto un concierto educativo provocador de lo nuevo, donde la capacidad de la sorpresa, la expectativa por la indagación, el placer de la aventura, el encuentro con la contradicción y el reto que genera la incertidumbre Morin (1995, p. 9), cobran valor como maneras de acceder a la construcción del conocimiento.

En la realización, urdimbre del taller crítico, se utilizan diferentes interacciones grupales de tal forma que sirvan para que, desde aristas complementarias e, incluso, contradictorias, se produzcan los acercamientos a la información y al conocimiento conceptual. Las acciones de los participantes están orientadas a la búsqueda de solución o tratamiento de problemas determinados de una disciplina o área del conocimiento, a la adquisición de un dominio técnico o de habilidades concernientes a la profesión que se estudia y a la formación de una persona crítica, y creativa.

Desde esta perspectiva, el taller crítico, no es una interacción más, sino el marco en que pueden utilizarse disímiles interacciones grupales y donde se puede combinar la actividad individual con la colectiva, colaborativa, ya que, en última instancia, el aprendizaje es un proceso personal, apoyado, en esta ocasión, por una correlación en el grupo. De allí que esta estrategia exige a los participantes avanzar en su capacidad de análisis y de síntesis, habilidad para aplicar conocimientos, competencias comunicativas y formas eficaces de sistematizar y exponer resultados.

Ya en el desarrollo del taller crítico, la base sustancial es el grupo conformado por el docente y sus estudiantes. Sin embargo, de acuerdo con los problemas planteados, podrán participar en interacciones

grupales determinadas, expertos en los temas o, inclusive, docentes y discentes de otras disciplinas. El profesor actúa como moderador, coordinador o facilitador y orientador del taller, pero eso no obsta para que esta función la pueda desempeñar un estudiante en un momento dado, de forma rotativa o de acuerdo con las conveniencias y las necesidades de cada caso.

Con base en la didáctica crítica, el uso estratégico del taller comprende que el profesor presenta el plan del curso, las tareas previstas, el tiempo requerido, plantea la metodología y la forma en la cual se deben presentar los resultados e interviene para proporcionar información o cuando sea necesario corregirla, así como para verter su experiencia metodológica o técnica, para motivar al grupo y orientar a que las distintas participaciones se fundamenten en argumentos y criterios claramente expuestos, tratando de ir al centro de los aspectos principales, evitando, por tanto, generalizaciones incorrectas y el resultado de conclusiones basadas en datos que no corresponden.

Para lograr los propósitos trazados, el taller crítico hace uso de las interacciones grupales necesarias como son el simposio, el panel, la conferencia, la entrevista, la exposición, el conversatorio, entre otros. En este punto, cabe aclarar que el taller crítico, como propuesta de trabajo interactivo, es la estrategia pedagógica global de aprender haciendo en grupo, lo cual significa que el moderador, el profesor en primera instancia puede, metodológicamente, distribuir temáticas para ser desarrolladas por subgrupos, que pondrán en común su trabajo en torno a un tema, mediante la utilización de interacciones o técnicas específicas de socialización.

El acompañamiento y la orientación permanente por parte del docente a dichos subgrupos es fundamental, por cuanto son los ejes temáticos de la asignatura los que son preparados por los estudiantes, desde la consulta en equipo, la indagación con los especialistas del tema, la lectura directa de autores esenciales, la preparación de material pertinente al caso y la planeación de diversas técnicas de comunicación.

En la medida en que la participación sea de muchas personas, el taller se desarrolla con la previa conformación de equipos de trabajo que tendrán a su cargo la realización de tareas o metas complementarias. Tales equipos son eficientes si los componen máximo cuatro o cinco personas que llegan a ser un ente autónomo, propiciador del ejercicio.

Las interacciones que se propician en el desarrollo del taller crítico como estrategia pedagógica, permiten el intercambio de conocimientos de los procesos y fenómenos académicos y psicosociales que se producen en los participantes, lo cual crea condiciones para la resolución de los problemas internos, asignación de responsabilidades de acuerdo con las habilidades de cada uno y acompañamiento en la construcción del conocimiento. Lo anterior, contribuye al logro de los objetivos propuestos colectivamente, a la mayor operatividad del grupo y al desarrollo de las actividades con motivaciones crecientes, lo cual es esencial para mantener el nivel de trabajo y la dinámica entre los participantes.

Al finalizar cada sesión del taller, el moderador general, que puede ser el profesor, interviene para dar por terminado el plazo acordado para socializar temáticas e invita a los participantes a plantear su valoración de las conclusiones obtenidas por un subgrupo, hace las recomendaciones que considere necesarias y propone una evaluación colectiva donde se señale, de manera objetiva, los aciertos y errores de cada integrante. Esta actividad afianza en el estudiante su capacidad de análisis y fortalece su autocrítica.

El taller crítico como estrategia didáctica

El taller crítico, en su puesta en escena en el aula, se constituye en una estrategia dialógica que cuenta con variantes. Así se puede considerar de las siguientes formas: *total*, cuando incorpora a todos los profesores y estudiantes del centro educativo en la realización de un programa o proyecto; *vertical*, si comprende cursos de desiguales niveles y *horizontal* cuando involucra a los integrantes de un mismo nivel o de un mismo núcleo temático.

A su vez, en el taller crítico se puede establecer una relación directa con el proyecto o problema tratado, y puede también propiciar una relación indirecta, cuando se trata de adquirir habilidades para la actuación profesional.

El taller crítico cumple funciones, tanto para el docente como para el estudiante. En el primer caso, esta estrategia permite cambiar la clase magistral, más cómoda y por tanto más pasiva, por un acercamiento al conocimiento mediante el trabajo colectivo, participativo y colaborativo, y de una manera inductiva, en tanto que los problemas planteados se suscitan a partir de situaciones específicas en determinado campo disciplinario y con la puesta en escena del aprender haciendo, factor importante para la formación integral del estudiante.

Además, es de anotar que el taller crítico con su modalidad operativa puede realizar tres tipos de funciones: docencia, investigación y servicio.

En la realización del taller como estrategia didáctica, la pedagogía activa hace posible que la clase magistral sea reemplazada por las actividades que implican un trabajo participativo en el cual surgen problemas que se transforman en temas de reflexión sobre las acciones que se realizan y que se proyectan realizar. Estos problemas se plantean a partir de situaciones concretas que suscitan una práctica sobre el terreno, lo cual permite a cada uno interrogarse y reflexionar sobre lo que está haciendo, viviendo y sintiendo, no solamente desde teorías o planteamientos dominados y/o transmitidos por el docente. Es decir, en el taller, los planteamientos científicos y metodológicos se enfrentan desde la práctica y no sólo desde las teorías o desde los métodos. De este modo se aprende experimentando individualmente y confrontando los planteamientos del docente y las lecturas previas.

Para la puesta en escena del taller crítico se requiere una complicidad entre docente y estudiante, de modo que ambos puedan lograr sus objetivos, aprovechando los recursos que brinda esta didáctica. De tal manera que se precisa, por un lado, un profesor con pensamiento crítico que defina el objetivo de la clase en esos términos, planee la estrategia, defina el material de trabajo, identifique y solicite recursos, establezca conexión entre los contenidos de manera interdisciplinaria y transdisciplinaria, y defina la forma de evaluación.

También es importante que en la ejecución de la estrategia, el profesor ambiente y motive al tallerista, verifique el cumplimiento de los compromisos, conozca a sus estudiantes, haga seguimiento de su participación y nivel de aprendizaje, desarrolle la estrategia, haga acuerdos y compromisos. Se necesita entonces, un docente dinámico y comprometido con su quehacer que realice seguimiento a los resultados de su trabajo, evalúe el proceso de aprendizaje con el material producido y retroalimente al estudiante con información significativa.

Por otro lado, el estudiante que participa en el taller crítico debe conocer el objetivo de la clase, identificarlo, cumplir acciones necesarias de acuerdo con la estrategia y llevar preparados los materiales necesarios. El discente que se forma en esta didáctica está en capacidad de asumir comportamientos de escucha activo, demostrar respeto y tolerancia por sus compañeros, mostrar interés por participar

mediante adecuada argumentación, tener capacidad crítica, reflexiva y analítica, ser capaz de establecer relación entre objetivos de formación y aprendizaje con otras materias, construir y evaluar su propio aprendizaje.

En fin, un estudiante que se advierte en esta metodología adquiere competencias comunicativas y desarrolla pensamiento crítico fundamental para hacer un uso responsable del conocimiento y construir un discurso que potencie significativamente el aprender a pensar haciendo.

El contexto del taller crítico

El taller crítico se puede ejecutar en múltiples espacios, de acuerdo con la estrategia específica que se quiera poner en escena. Puede hacerse dentro de la misma aula de clases o en un escenario abierto extrauniversitario, también en un salón de conferencias, una sala de cine o un lugar de recreación. Todo depende del número de participantes, del problema que se plantea, de los instrumentos y ayudas que se utilicen, así como de la jerarquía de los personajes invitados. Lo importante, en todo caso, es la adecuada planificación y programación de la técnica que se va a utilizar para socializar o poner en común la información respectiva.

El trabajo en equipo se hace enriquecedor para los participantes, pero también es imprescindible el manejo de técnicas adecuadas y el uso de estrategias de interacción para que afloren las potencialidades del grupo y de los individuos agrupados. Si bien el trabajo grupal es una de las características del taller crítico, eso no excluye actividades y tareas que se realicen individualmente. Como en todas las acciones pedagógicas, el aprendizaje es, en última instancia, un proceso personal que genera una necesidad de complementariedad entre lo individual y lo grupal.

Por otra parte, el taller crítico es pertinente cuando se pueden desarrollar actividades vinculadas a la resolución de problemas reales conexos con una determinada disciplina o área del conocimiento o para adquirir un dominio técnico o una habilidad específica hacia el ejercicio de la profesión de los participantes. De allí que el taller crítico se constituye en un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico, ya que de acuerdo con su naturaleza se transforma de hecho en un ámbito de actuación multidisciplinar.

El taller crítico se lleva a cabo también cuando el docente está dispuesto a confrontar sus conocimientos y su metodología con los estudiantes, en una relación biunívoca, y es posible materializarlo si la institución pone a disposición del proceso académico e investigativo, los recursos adecuados y las ayudas suficientes para el trabajo mancomunado entre profesores y estudiantes. Esto implica una superación de la actual separación entre formación teórica y formación práctica, para lograr una adecuada integración de ambas; ello se consigue mediante la realización de un trabajo planeado desde la preparación de los conocimientos teóricos, métodos, técnicas y habilidades que se ponen en escena en el aula.

El taller crítico reemplaza el simple hablar recapitulativo y repetitivo, por un hacer productivo en el que se aprende haciendo; en él todos tienen que aportar para resolver problemas concretos y para llevar a cabo determinadas tareas, por ello incluye una metodología participativa, donde se aprende a desarrollar conductas, actitudes y comportamientos que incluyen al otro y se aprende a participar participando.

Finalmente, es necesario señalar que en la contemporaneidad educativa, cuando el estudiante no puede evitar los múltiples lenguajes, entre signos, símbolos e íconos que le incitan los medios de comunicación, la publicidad y el contexto, el taller crítico emerge como una respuesta lúdica y eficaz que predispone contextos favorables para el desarrollo del acto educativo.

Capítulo 3

Oradores en el aula

La expresión oral: una condición para la comunicación

La comunicación como evidencia de la capacidad simbólica, Cassirer (1976, p. 49), que define y caracteriza al ser humano y, a la vez, como mecanismo eficiente que posibilita la intersubjetividad, asimilación e intercambio de significación, es un tópico que es preciso considerar para el ejercicio de una didáctica crítica que promueva las estrategias orales de interacción en el aula.

La comunicación, en tanto posibilidad de interacción, diálogo y construcción de conocimiento entre los seres humanos, emerge desde múltiples formas de codificación que no sólo reafirman la condición humana, sino que mantienen la reproducción de órdenes sociales, políticos y económicos, resultado de la actividad de los hombres, escenificada en modos de producción de los bienes materiales. En este contexto, la expresión oral es una condición para la comunicación verbal entre los hombres y no una simple herramienta, técnica y mecanismo para transmitir sus mensajes.

Lo anterior quiere decir, por consiguiente, que la expresión oral necesita de herramientas materiales, de ayudas o apoyos que la hagan más eficiente. Precisa, también, de un desarrollo técnico que la humanidad ha logrado plasmar en significativos avances para el perfeccionamiento de ella.

En este apartado se hará referencia a conceptos y técnicas, así como a medios o instrumentos materiales que sirvan para que toda comunicación verbal sea agradable, eficiente, eficaz y, por consiguiente, logre el objetivo comunicativo principal: establecer claras relaciones interpersonales e intergrupales. Este último aspecto nos permite ofrecer elementos que permitan potenciar las interacciones grupales, tanto en el aula de clase, como en la vida profesional y laboral en general.

También se reconoce que la comunicación como proceso debe ocupar un lugar relevante en el campo educativo, de allí que pretendemos mostrar que el acto discursivo pedagógico debe proyectar esta relevancia de la capacidad comunicativa y simbólica del ser humano, mediante el uso de códigos que configuren un discurso integral, intencionado, argumentado y crítico sobre la base de las interacciones de los actores del proceso educativo. Esto motiva también para que los participantes en un taller crítico, escenario donde se representan las técnicas interactivas, utilicen los fundamentos de la oratoria como teoría, arte, conocimiento y práctica para la construcción de diálogos que cumplan la intención comunicativa del locutor.

Ora, orador, oratoria

La oratoria a. *Redekunst*; fr. *Art oratoire*, i. *Oratory*; it. *Oratoria*, ha sido definida como la forma estudiada y consciente de hablar en público. Entre las condiciones primarias que constituyen su práctica, se menciona la exposición de ideas con fuerza suficiente para generar la perlocución, la capacidad reflexiva tendiente a persuadir al intérprete del mensaje, la adecuada emoción para alentar el interés del oyente y la necesaria firmeza para convencer. La oratoria es, por tanto, el arte de expresarse en público por medio de la palabra. No debe confundirse con la elocuencia (del latín *eloquentia*, de *éloquens*, *eloquentis*, elocuente: de *eloqui*, decir, exponer, de e, expeditamente y *loqui*, hablar), que es la facultad o talento individual de convencer, persuadir y deleitar mediante el uso de la palabra.

De acuerdo con lo anterior, la elocuencia es una capacidad subjetiva; mientras que la oratoria, en una primera acepción, es un arte que se aprende y para ello no basta conocer sobre un tema; es necesario prepararse a partir de la investigación y la estructuración del discurso. La primera ha existido siempre, sin embargo, el arte de la oratoria sólo se ha desarrollado en períodos especiales. El primer pueblo que contó con grandes oradores fue el griego, de ahí que Sócrates dijera que todo el mundo es elocuente cuando habla de lo que sabe.

Lo fundamental, entonces, para hablar en público es tener qué decir y saber de lo que se dialoga.

De esta manera, la oratoria hace parte de los estudios de la retórica, disciplina nacida en la antigüedad clásica para equilibrar relaciones de poder. En efecto, el semiólogo Roland Barthes afirma que la retórica surgió en Siracusa en el año 485 a.C., en medio de una disputa por la tenencia de tierras entre los habitantes y los tiranos Gelón e Hierón.

El arte de la persuasión aparece, entonces, por la necesidad del pueblo de Siracusa de recuperar sus tierras, de las cuales se habían visto despojados por la felonía de Hierón y Gelón, guerreros olímpicos que ejercieron el poder despótico con la ayuda de mercenarios que recibieron los bienes ajenos como pago de la ignominia. Estas reivindicaciones, según Roland Barthes, se lograron por medio de la *propiedad de la palabra*, usada para la recuperación de esa tierra. En este contexto, las interacciones entre los tiranos y el pueblo, entre los mismos pobladores y los maestros de retórica se dieron alrededor de la palabra que se utilizó con una función de Estado: recuperar y repartir tierras.

La retórica así caracterizada es una actividad que forma parte de la vida cotidiana: permite que el hombre se reproduzca a sí mismo, coadyuva en la cohesión de la sociedad y garantiza su permanencia. Así, en su desarrollo, paso a paso, la retórica sofista llegará a ser, además de una técnica (arte del lenguaje), una enseñanza, una ciencia, una práctica social, una práctica lúdica y una moral, en síntesis la materia y la substancia de la conformación de la cultura.

Posteriormente, la retórica alcanzó su máxima estilización con Cicerón y con él también inició un declive que se profundizó en el Renacimiento, época a partir de la cual existió pero *herida de muerte*, Barthes (1993), hasta el advenimiento del siglo XX, cuando perdió su carácter oficial y recuperó la categoría de práctica mercantil con la publicidad y sus estrategias de persuasión.

Durante el apogeo retórico, Cicerón introdujo algunos cambios que la transformaron en estética literaria. Luego, a partir del Renacimiento, la retórica de la mano de la literatura construye estrategias discursivas destinadas a la conquista del poder: hablar bien es ejercer un dominio. A la vez, con el tiempo, el arte de la palabra se constituye en un recurso creativo que permite ennoblecer, magnificar, embellecer los objetos más insignificantes, banales, mezquinos,

burdos, rústicos en una categoría retórica que podría llamarse la *materialidad teatralizada*.

Como se puede observar, en su trayectoria, el arte de hablar funge también como poética, un uso especial del lenguaje destinado a seducir por medio de metáforas, alegorías, metonimias, hipérbolos, retruécanos, rimas, anáforas, aliteraciones, parábolas, personificaciones y otras figuras utilizadas por la publicidad.

La oratoria en el contexto

De acuerdo con los contextos, la oratoria presenta tipologías específicas. Así, se puede diferenciar la oratoria como:

Académica

Comprende las exposiciones relacionadas con asuntos literarios o científicos. La organización argumentativa, la corrección y el uso de estrategias discursivas que construyan una complicidad con el interlocutor son herramientas indispensables en su puesta en escena. En este sentido, la oratoria académica es la base para la construcción de conceptos y técnicas, medios e instrumentos materiales útiles para que toda comunicación verbal sea agradable, eficiente, eficaz y, por consiguiente, logre establecer relaciones interpersonales e intergrupales que promuevan la construcción de conocimiento en un ambiente dialógico.

Política

Utilizada en las instituciones parlamentarias del Estado, las cámaras del congreso y asambleas públicas donde la formalidad es un requisito fundamental. De igual manera, esta retórica se extiende a los discursos en la plaza pública, en los que el empleo de un lenguaje patético, persuasivo y locuaz estimula las emociones del oyente.

Forense

Relacionada con los discursos de los tribunales de justicia sobre asuntos civiles o criminales.

Religiosa

Corresponde al discurso sobre catequesis o moral de los sacerdotes, pastores y clérigos de las distintas religiones.

Militar

Relativa a las arengas o discursos breves y fogosos, que los jefes dirigen a sus tropas, generalmente con el fin de encender su ánimo e incitarlos al cumplimiento del deber.

Artística

Referente a las exposiciones destinadas a producir un placer estético en el oyente.

Sentimental o ceremonial

Corresponde a las múltiples actividades ceremoniales que hacen parte de los códigos sociales; su característica principal es la brevedad y el estímulo sentimental.

Condiciones básicas para la oratoria académica

El éxito en una exposición depende de la combinación entre el logro del objetivo de conocimiento y la atención que se logre por parte del auditorio. Por tal razón, quien desee hablar en público, el expositor, locutor o agente emisor debe partir de la selección de un tópico, tema o referente para comunicar al interlocutor, lo cual le permitirá actuar en una determinada dirección, de tal manera que al finalizar la elocución, haya logrado el objetivo propuesto.

Los objetivos de la exposición son los propósitos, intenciones, proyectos y planes que el orador desea concretar al final de su intervención: lograr adhesión a sus planteamientos, esclarecer su posición frente al problema, informar adecuadamente sobre el asunto, desencadenar una reflexión grupal, ampliar los puntos de vista frente a un tópico, discurrir sobre un argumento, generar controversia para persuadir sobre la importancia de un tema, llenar de contenido una demostración, desplegar hipótesis de trabajo, aclarar dudas sobre un asunto, divulgar conocimientos, desarrollar una tesis, orientar al auditorio, entre otros.

Lograr la atención de los interlocutores implica utilizar técnicas de interacción oral en el aula diseñadas debidamente para conseguir la concentración selectiva de la actividad mental de los participantes. La eficacia en una exposición radica, por tanto, en ganar la atención del público al cual está dirigida y para obtener esa respuesta del auditorio, es fundamental la explicación y la argumentación. El establecimiento del diálogo entre locutor e interlocutor, implica centrar la atención en las cuatro condiciones siguientes:

El propósito

El expositor, al preparar su intervención, debe concentrarse en definir con toda precisión el objetivo, la intención del discurso con el fin de organizar el proceso argumentativo adecuado; seleccionar el léxico que mejor exprese los conceptos fundamentales, acudir a las imágenes, los datos o los sentimientos que se desea comunicar; por último, hacer uso de una buena sintaxis y buscar las estrategias de interacción oral que permitan lograr un discurso interesante, entretenido y didáctico para el público.

La locución

El dominio del tema por parte del o los expositores es fundamental para hablar en público. La investigación previa, la ubicación de los antecedentes, la preparación de una estrategia de interacción grupal, la selección de las ayudas didácticas, la elaboración de reseñas, mapas conceptuales, y agendas de trabajo son fundamentales para conseguir el objetivo propuesto. Sin embargo, el conocimiento sobre un tema no asegura el éxito en su divulgación. El acto comunicativo implica una empatía entre locutor e interlocutor.

En este orden de ideas, el discurso o locución en una exposición oral se divide en tres partes: exordio, cuerpo o desarrollo y conclusión.

El exordio, también llamado introducción, inicio o despegue es fundamental ya que las palabras con las que se abre la exposición, provocan confianza en el orador y permiten establecer una relación de empatía con su interlocutor. En consecuencia, la especial atención a las palabras en articulación con el lenguaje kinésico, prosódico y proxémico inducen la credibilidad, atención y consideración del público.

El cuerpo medio, columna o desarrollo de la interacción oral hace referencia al contenido central de todo discurso donde se plantea el tema con su descripción y argumentación en coherencia con la jerarquización de los subtemas.

La conclusión, remate o final de la presentación del orador, es, en general, una combinación de contenido y formas didácticas como el resumen. Las conclusiones deben responder al objetivo propuesto y dejar una orientación práctica para los interlocutores.

Para lograr profundidad y seriedad en su exposición, el locutor debe hacer las investigaciones y consultas previas que le permitan recabar la información sobre la cual construya su discurso. De igual

modo, para mantener el interés de los interlocutores el expositor puede acudir a las ayudas o aderezos literarios que le sirven como recursos explicativos o estimulantes de la escucha y el interés.

Entre los recursos literarios susceptibles de uso en una exposición se cuentan las aclaraciones sintéticas de un concepto, las sentencias de personajes y escritores famosos, los refranes populares, las anécdotas o relatos breves de hechos curiosos, las preguntas intercaladas que crean una relación de sinergia con el auditorio, la repetición de ideas que ayuda a dar mayor claridad y énfasis a lo que se dice, las citas o lecturas de textos que refuerzan el contenido de lo expuesto, las comparaciones que establecen un punto de referencia para precisar la identidad de un concepto, referencia a fábulas que ilustran los argumentos del expositor, las frases célebres de escritores y científicos que han trascendido sus propias obras para llegar a un círculo amplio de la cultura, los chistes que hacen sonreír al público y congraciarse con él, las alusiones a personas apreciadas por los participantes, entre otros.

El acto comunicativo

La puesta en escena de una exposición requiere involucrar desde la definición del objetivo, un interlocutor, un otro que debe estar presente en la intención, la locución y el contexto. En este sentido, el público o interlocutor hace referencia al conjunto de personas que participan, se interesan y advierten la posibilidad de encontrar relaciones, afinidades, conexiones, aproximaciones, enlaces frente a la exposición de un tema.

Para la propuesta que se hace en este texto, el público natural es el grupo de estudiantes, compañeros y pares que concurren a un lugar determinado: el aula de clases. No obstante, el público es disímil y el locutor cuando prepara su disertación debe reflexionar sobre el interés del público por el tema, la utilidad del conocimiento, la funcionalidad de la estrategia de interacción grupal para la socialización, la conformación del público: edad promedio, sexo, nivel de comprensión del tema, grado de formación, interés por el tópico de trabajo, condiciones para la asistencia (iniciativa propia o en forma impuesta), capacidad de atención, hábitos de estudio, actitud para la participación en conferencias y exposiciones.

En consecuencia, la expresión oral es, en alto porcentaje, la comunicación de un discurso que se manifiesta en vocablos ligados coherentemente en las instancias experiencial, interpersonal y textual, Halliday (1994). El lenguaje representa la experiencia del hablante

con el mundo, las relaciones entre el locutor y el interlocutor y la organización de un discurso que establece un puente con los oyentes y determina los objetivos de la interacción, los aspectos por tratar y su contextualización.

Estas prioridades obligan al expositor, en consecuencia, a tener un acervo bastante amplio de palabras inscritas en un discurso de tal modo que el solo hecho de transmitir el mensaje es, a la vez, una fuente de información de datos y conceptos y también de crecimiento en el vocabulario de los oyentes. Cuantas más palabras conozca el orador, con mayor facilidad y propiedad alcanzará su objetivo. El manejo adecuado del discurso y la organización de la introducción, vínculos, transiciones y conclusiones permiten al expositor dar coherencia y cohesión a su particular manera de narrar un hecho.

En la introducción, por ejemplo, la activación del conocimiento previo a partir de lo que el expositor considera la vida cotidiana o experiencia del participante genera confianza por parte de los interlocutores. De igual modo, el uso de vínculos como la repetición para dar énfasis al discurso, el juego con el tono y volumen de voz, la inserción de preguntas para el público, la alusión al discurso científico y al conocimiento previo de los interlocutores genera un clima de empatía entre los participantes. En este punto es necesario agregar que la precisión, claridad y facilidad de comunicación se logran si se posee un vocabulario adecuado, más amplio que lo que exige la particular exposición que se realiza. De esa manera, también se logra expresar con sugestión, claridad y coherencia.

El buen expositor parte, como base de su intervención, de una cultura acumulada desde antes de la preparación del discurso que planea. La lectura permanente, el intercambio con otras personas cultas, la atención a las comunicaciones audiovisuales, como el cine de buena calidad y las consultas a través de la red internet brindan modelos de comunicación aceptables y amplían el léxico del estudioso.

El contexto

Por otra parte, las circunstancias espaciales y temporales en las cuales se efectúa el acto comunicativo influyen cualitativamente en los resultados de una exposición. El orador-expositor-locutor así como los organizadores de la puesta en escena deben tener conocimiento de estas condiciones para saber cómo dirigirse al público⁶.

6. Véase el primer capítulo.

Prácticamente, el contexto debe ser un referente permanente ya que paralelo a la exposición existe un escenario de producción del discurso que condiciona las maneras de la disertación. Dichas determinaciones se relacionan con el qué se dice, cómo se enuncia, quién lo divulga, cuál es el lugar más apropiado para la socialización, cuándo se da la escenificación, quiénes actúan en calidad de público, cuál es su grado de conocimiento del tema y para el caso de la oratoria académica cuáles son los saberes compartidos y cuáles deben ser negociados en el proceso de acuerdo con el objetivo y competencias que se pretenden desarrollar.

Así mismo, en esta clase de oratoria es necesario contemplar aspectos como horario y disposición de tiempo de los participantes: ¿han tenido evaluaciones en la sesión anterior a la exposición?, ¿qué tipo de trabajo atenderán después de la exposición?. Como parte de la ubicación del discurso en el contexto, habría que retomar los señalamientos de Michel Pecheux (1978, p. 20), quien presenta algunas consideraciones sobre la creación de la imagen del locutor, el sí mismo, a partir del uso de la lengua en contexto.

La construcción de la imagen de los interlocutores supone dos individuos A y B, en los dos extremos de la cadena de comunicación, quienes se forman una imagen respectiva el uno del otro: el emisor A se hace una imagen de sí mismo y de su interlocutor B; recíprocamente el receptor B se crea una imagen del emisor A y de sí mismo. Retomando este principio, C. Kerbrat-Orecchioni propone incorporar en la competencia cultural de los dos participantes de la comunicación [...] la imagen que se crean de ellos mismos, la que se crean del otro, y la que se imaginan que otro tiene de ellos mismos.

De esta manera, en la interacción en el aula se conforma una relación, una correspondencia entre propósitos colectivos, saberes que emergen, preguntas que se entreen y respuestas que se dan en un discurso concreto donde todos los participantes son importantes. Luego la atención sobre quién habla, cuál es el sujeto del discurso, cómo se pueden caracterizar las relaciones que se suscitan por parte de los protagonistas de la puesta en escena del acto educativo, es indispensable para la planeación y ejecución de una exposición. En otras palabras, la temática de la interacción, la intención, las condiciones en las cuales se produce, comprende e interpreta la exposición, deben ser tópicos de primer orden para la preparación de una intervención en público y para la posterior valoración de lo ocurrido durante la puesta en escena.

Las líneas que se interceptan y construyen la interacción oral en el aula, plantean una definición de la dinámica educativa como un acto discursivo donde los hablantes ocupan lugares en un tiempo y lugar determinados y con objetivos colectivos. De modo que la preparación del discurso, para las presentaciones ante el público, precisa una preparación no sólo del contenido, sino también una reflexión sobre la organización de los elementos relacionados con la actividad eficaz del canal de comunicación. Luego, en las actividades de interacción oral se tendrá que atender, por ejemplo, a la funcionalidad del timbre o identidad sonora del expositor, la eficacia y claridad del mensaje dado por el volumen de la voz, el tono o calidad del sonido, la velocidad de expresión presente en el ritmo, la modulación o cambios de tonalidad, fuerza y ritmo en la articulación de palabras por parte del expositor y el manejo de las pausas y los silencios que crean la armonía en el hablar.

Oradores y argumentación

La argumentación es un recurso indispensable -como se mencionó con respecto al cuerpo de una exposición- para ganar en seriedad, credibilidad y seguridad en el público al cual se dirige el orador. No en vano se dice que el discurso académico para acercarse a la ciencia debe provocar estructuras argumentativas acordes a las proposiciones del pensamiento.

Según Asqueta y Muñoz (2001), la argumentación es una actividad necesaria en la vida del ser humano. De hecho, los razonamientos son el resultado de procesos mentales encaminados a relacionar ideas o juicios y en la sociedad contemporánea proclive a la actividad mercantil, la argumentación ocupa un lugar privilegiado para la consecución de múltiples proyectos.

Aunque los estudios de la argumentación, como estrategia de producción de sentido en el discurso, han sido ampliamente evaluados desde el Análisis Crítico del Discurso, en este capítulo se tomarán los elementos básicos que hacen a su praxis en las interacciones orales en público. En términos generales la argumentación es la concatenación de explicaciones, demostraciones, razones, justificaciones y pruebas presentadas coherentemente, mediante una serie de pasos bien estructurados, para comprobar o refutar una tesis. En este sentido, los dos elementos básicos de este mecanismo son los argumentos o premisas y la conclusión o tesis.

Los argumentos actúan como consideraciones, apoyadas en datos, hechos, testimonios y conceptos que tienen el propósito de conse-

guir la aceptación o el rechazo de una tesis propuesta. Su objetivo es convencer, persuadir, inducir, hacer cambiar de ideas, actitudes y decisiones al interlocutor. La tesis es la proposición que afirma o niega algo.

De acuerdo con lo anterior, para la construcción de un discurso argumentativo el expositor u orador debe cimentar la preparación del tema que presentará a los participantes en cuatro momentos, que se constituyen en la estructura temática y permitirán mantener un discurso concatenado: formulación del problema, planteamiento de la hipótesis, demostración de la hipótesis y comprobación o refutación de la hipótesis. Por su parte, la utilización de conectores durante la ejecución de la exposición mantendrá la conexión, la dependencia, la exclusión y la inclusión de unos y otros elementos.

Las formas de argumentación son múltiples y varían de acuerdo con el objetivo de cada exposición. Para una mejor estructuración de la presentación debe recordarse que existen argumentos de causalidad, los cuales dada una tesis concluyen o derivan (si. . . entonces); argumentos demostrativos que dan razones para demostrar por vía empírica o racional los planteamientos (si. . . porque); argumentos de autoridad en los cuales se acude a citas de otros autores para dar veracidad a los planteamientos; argumentos por analogía fundamentados en la comparación de dos premisas para sacar inferencias; argumentos mediante ejemplos que sirven para confirmar la conclusión; deductivos donde la verdad de las premisas garantiza la conclusión e inductivos donde se parte de los hechos para llegar a una generalización.

El uso de la argumentación como parte de las estrategias de interacción en el aula coadyuva en la construcción de una didáctica crítica del discurso educativo porque permite al estudiante defender tesis y opiniones con razones de peso, preparar un tema sobre la base del razonamiento de gran utilidad para la formación del pensamiento crítico, presentar argumentos probables para demostrar hechos, resolver problemas con base en la planeación, discutir las opiniones de otros y convencer a un auditorio para tomar una posición o asumir una actitud frente a las temáticas tratadas.

Precisamente, para Amossy y Herschberg (2001, p. 107), la argumentación, contrariamente a la demostración científica, interviene en los terrenos que no dependen de la comprobación, sino de la opinión, por tanto:

Es necesaria allí donde no puede manifestarse la certeza del cálculo, la necesidad de la evidencia. Sólo argumentamos so-

bre cuestiones abiertas a la contradicción y al debate. En ese marco se despliega una lógica no formal que obedece a sus propias reglas, y cuyas conclusiones no son nunca vinculantes, en el sentido de que el público no está obligado a adherir y pueden siempre volver a ser cuestionadas. La argumentación, asociada a la deliberación, al debate o a la polémica, despliega un razonamiento sometido a normas de racionalidad cuya clave es lo plausible (y no lo cierto).

Por lo anterior la mirada reflexiva sobre la retórica que se propone, párrafos arriba, busca volver sobre el manejo del discurso como estrategia, que llevada coherentemente a las aulas, actúe en la formación de los estudiantes desde su praxis concreta. Así, desde la antigüedad clásica, Aristóteles (2001) planteaba la necesidad de considerar en el manejo de esta herramienta la *inventio* o arte de encontrar los argumentos, la *dispositio* o arte de ordenarlos, y la *elocutio* o estudio de los procedimientos estéticos.

El discurso producto de la combinación entre la argumentación y la elocuencia permitirá al orador establecer una vinculación profunda y recíproca con el auditorio. Lograr la persuasión para la demostración que la tesis expuesta es verdadera o por el contrario lograr la disuasión, mediante la argumentación, no es tarea fácil, es producto de un proceso de investigación y de planeación que coloca en el escenario a todos los participantes del acto educativo.

Con respecto a lo anterior, Jürgen Habermas (1988) afirma que los sujetos capaces de lenguaje y de acción deben estar en condiciones de producir textos según sus necesidades de acción y comunicación y no sólo limitarse a la comprensión, interpretación y análisis de estos. Para las autoras, dicha construcción debe comenzar desde el desarrollo de las competencias para argumentar en el discurso expositivo, mediante las intervenciones orales en el aula con la puesta en escena de las técnicas de interacción oral tales como el panel, la mesa redonda, el debate, el foro, la asamblea, el coloquio y otras formas de socialización del saber.

Recursos y oradores

En la aplicación de las técnicas que hemos llamado de interacción en el aula, no sólo se necesitan habilidades para la expresión oral y preparación de un discurso argumentativo que permita convencer al auditorio mediante el razonamiento lógico y el debate de las ideas.

Además de la planeación de los sitios pertinentes donde se efectuarán las reuniones y la organización de las funciones de los coordinadores, moderadores y secretarios es conveniente, y muchas veces imprescindible, el uso de elementos mecánicos, eléctricos, electrónicos, de audiovisuales correspondientes a las temáticas y a las estrategias de la interacción

A estos elementos, dispositivos, aparatos, mecanismos se les llama recursos para el desarrollo de las técnicas de interacción en el aula.

Dichos recursos utilizados, directa o indirectamente por el expositor pueden ayudar a reforzar el mensaje, facilitar la comprensión y motivar la atención del auditorio. Cuando no son empleados de manera adecuada pueden convertirse en un problema para los participantes. Por ejemplo, en los recintos pequeños es recomendable hablar de viva voz, pero si se sale del aula habitual es necesario colocar micrófonos que amplifiquen el sonido y ayuden a todos los participantes para tener acceso al discurso.

En todo caso, las ayudas deben seleccionarse de acuerdo con el contenido, complejidad del tema, número de participantes del evento en programación y al ambiente físico, para hacer uso apropiado y adecuado de los materiales. Su propósito debe ser, entonces, reforzar el mensaje verbal, contribuir a fijar aspectos importantes del tema e ilustrar tópicos difíciles de visualizar o imaginar.

Algunos recursos audiovisuales son los carteles o afiches que permiten la presentación de una idea, mediante el uso de la menor cantidad de palabras y gráficos, impresos con colores fuertes; la pizarra, pizarrón o tablero donde se puede escribir de manera ordenada la información de interés para el público; el rotafolio o papelógrafo que sirve para la presentación íntegra de un tema en etapas sucesivas; los folletos y materiales impresos que se reparten a los asistentes, de manera táctica, para facilitar la comprensión global del tema; los modelos o imitaciones reconocibles de un original que pueden ser manipulados por los asistentes.

En cuanto a los recursos luminosos o de proyección se cuentan aquellos que permiten mostrar dibujos, fotografías o gráficas impresas en material transparente, la mayoría de veces con audio, cuyo manejo varía desde la manualidad hasta la automaticidad.

Otros recursos que permiten mayor atractivo en la presentación, por la calidad de sus colores, movimiento y sonido son las presentaciones en *video beam*, utilizando programas como *power point*, las

cuales deben responder a un manejo discreto de los colores, de los efectos y las imágenes para no recargar la ayuda y desviar la función primera del recurso.

La proyección de videos o de películas de cine son alternativas provechosas de acuerdo con las circunstancias de la programación, de las expectativas de asistencia y del nivel teórico, cultural, científico y político de los participantes.

Lo que es necesario recordar siempre es que la garantía del éxito en una presentación oral depende de la preparación del tema y los aspectos relacionados con la expresión corporal y vocal del presentador, coordinador, facilitador, o conferenciante.

De allí que en la propuesta de encaminar las sesiones hacia la presentación de las cátedras de trabajo mediante estrategias de interacción oral, se debe tener en cuenta que incluso los movimientos corporales, requieren ser estudiados para lograr el propósito del taller. Así, de acuerdo con el tipo de presentación, su intención, las características de la audiencia, las habilidades de quien habla deben ser de central previsión.

Si es una presentación formal, se recomienda la posición de pie. Lo importante de la posición es mantenerse relajado, ya que un cuerpo tieso, rígido, transmite tensión nerviosa y poca confianza en sí mismo. De igual modo, se necesita el reconocimiento del lenguaje gestual, los ademanes -movimientos de las manos, brazos y cabeza- para tener una coordinación entre la expresión facial, por ejemplo, y el mensaje oral y así conseguir mayor credibilidad por parte del público. Funciones como enumerar, negar, afirmar, evocar, cuestionar o enfatizar se pueden potenciar con un adecuado, prudente y oportuno manejo gestual.

El contacto visual es un factor de gran efecto sobre la credibilidad del expositor, permite recibir información, ya que el expositor puede captar señales no verbales que le envía la audiencia, mediante las cuales pueden inferir reacciones como rechazo, cansancio, interés, desacuerdo, afirmación. Si lee dichos mensajes tendrá la posibilidad de combinar su preparación con una improvisación que lo lleve a reforzar, aclarar, ejemplificar, exponer una idea de manera diferente o hacer una pausa.

No sobra añadir que la presencia personal y el esquema en cuanto al vestir dependen del propósito de la presentación, las característi-

cas de la audiencia y la personalidad del orador; sin embargo es conveniente evitar modas, colores y adornos exagerados o recargados que distraigan la atención del grupo. En síntesis, la disposición mental y física, tanto como la excelente preparación del tema son cruciales para el éxito de una exposición.

Una mirada de las estrategias de interacción en el aula desde una didáctica crítica

La práctica de las exposiciones desde la base de construir las relaciones en el aula con una metodología de taller crítico, permiten decir que el aprendizaje en un clima de debate y reflexión por parte de los profesores y estudiantes implicados en el acto educativo, se torna menos vertical, más democrático. La riqueza de la experiencia radica en que el conocimiento se construye a la manera de relatos que emergen desde la praxis y la investigación y con un propósito colectivo.

La actividad formativa pasa a ser una narración comprobable, analizable, sobre la que se puede volver a mirar y revisar lo propuesto y lo realizado, sobre la que se puede consultar a todos los actores o a alguno de ellos. Y lo más reconfortante es que la tarea de formación no se configura como una repetición de contenidos que pasan de un individuo a otros, sino que es una actividad que compete a los protagonistas del taller: estudiantes y profesores en un acto democrático de toma de la palabra y defensa de ella mediante la argumentación, fundamentada en la preparación consciente. Una escenificación del acto educativo inscrita en el taller crítico y, por ende, en las estrategias de interacción, genera nuevos problemas, otros desafíos, inéditas prácticas evaluativas, y dinamiza un ámbito de comunicación donde el mensaje se construye colectivamente.

Las formas de valoración del trabajo de los estudiantes adquiere una nueva connotación y sugiere al profesor la elaboración de instrumentos con la participación activa, consciente y comprometida de los sujetos y actores involucrados en el acto educativo. En este caso la evaluación se miraría como un proceso que compromete al estudiante, al grupo y al profesor. Pero sobre este punto, es necesario emprender un nuevo proyecto que conlleve a la comprensión de las formas y herramientas que estarían implicadas en el concepto de evaluación de las estrategias de interacción en el aula, sustentadas en el taller crítico.

Lo que sí es fundamental subrayar en este texto es que los instrumentos para la valoración de las estrategias de interacción oral en el aula se corresponden con los elementos que hemos resaltado en este acápite: los criterios e indicadores dependen de cómo se prevé la exposición y de qué manera se logra persuadir al público mediante el logro de las metas y los objetivos propuestos. En consecuencia, ello significa detectar colectivamente los niveles alcanzados con el manejo contextual del texto.

Por último, esta propuesta se inscribe dentro de la comprensión del acto educativo como espacio de comunicación. En este sentido, la mirada sobre las interacciones de estudiantes y profesores en el aula de clases es esencial para la construcción de la didáctica crítica. Y estamos seguras que de las formas discursivas asumidas para dinamizar la participación colectiva en la puesta en escena del acto educativo y la reflexión sobre las implicaciones pedagógicas que se derivan de los usos del lenguaje oral como escrito, permitirán asumir de otra manera la práctica pedagógica.

Capítulo 4

Estrategias de interacción grupal en el aula

Las estrategias de interacción en el aula son formas de aprendizaje basadas en la puesta en escena de la didáctica crítica, es decir, son una forma de enseñanza donde el estudiante, con la mediación del docente, se configura como un actor que en un contexto intencional e intencionado, debidamente adecuado a sus necesidades, expectativas e intereses socializa, discute, narra, expresa, aprehende, practica, explica, conceptúa, enriquece, produce, construye, genera puntos de vista con respecto a temáticas determinadas por las necesidades de su perfil profesional, su formación humanística y social.

Si bien las estrategias de interacción en el aula, derivan de las técnicas grupales que en principio se aplicaron con objetivos tales como el enfrentamiento, el asesoramiento, la orientación y la finalidad terapéutica, los resultados de estas prácticas han impulsado a muchos profesores a pensar en una aplicación de los principios de las dinámicas de grupo al campo educativo.

Desde este enfoque, el ejercicio de dichas estrategias exige una serie de procedimientos o medios sistematizados para desarrollar y organizar la actividad del grupo ya que su aplicación debe activar las motivaciones individuales y estimular las dinámicas que vienen del contexto externo, a la vez, que potenciar la actitud y aptitud individual, de manera que la agrupación de éstas y su correcta orientación ayuden a cumplir con las metas del grupo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las siguientes páginas se retoman las técnicas de interacción que consideramos propicias para la escena educativa. En su orden, aparecen el conversatorio, la narración oral, la exposición oral, la conferencia, el foro, el panel, el simposio, la entrevista, la mesa redonda, el debate, el Philips 6.6, el seminario, la asamblea, el congreso, los grupos de discusión, el método o estudio de caso, las jornadas, la galería, los moldeadores de ideas y la rotación didáctica.

Con el fin de ofrecer al lector una organización que permita una lectura fácil y agradable, en cada técnica se da respuesta a las preguntas qué, quiénes, cómo, dónde, cuándo y cuánto, las cuales se sintetizan en cuatro puntos: definición, participantes, metodología y contexto. Dado que estas técnicas tienen ya larga historia desde las culturas clásicas hasta nuestros días, en cada una de ellas se ofrece la definición etimológica teniendo en cuenta lenguas como el latín, el griego, el italiano y el francés.

Conversatorio

Conversación. a. *Unterhaltung*; fr. *Entretien*; i. *Conversation*; it. *Conversazione*.

Definición (qué)

Conversación. Del latín *conversatio, conversationis: de conversari, conversar, de cum, alrededor y versare, dar vueltas*. Acción de hablar familiarmente una o varias personas con otra u otras. | Conferencia, negociación, coloquio, conciliábulo, entrevista, diálogo, charla, palique, cháchara, parleta.

Con base en las definiciones del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), un conversatorio es una reunión concertada para tratar un tema, en la cual participan personas versadas en la materia. La reflexión sistemática sobre esta forma de interacción grupal se ha desarrollado desde la simple *conver:λογος* o charla (del italiano, *ciarlare*) o diálogo (del latín *dialôgos* y éste del griego) o coloquio (del latín *collôquium*, de *cólloqui*, conversar, conferenciar: de *cum*, con y *loqui*, hablar) hasta devenir en un nuevo concepto que resume los demás.

El conversatorio como estrategia de comunicación oral hace un intercambio informal y sencillo, pero también un evento serio en sus propósitos, pensado en su preparación y ordenado en su realización ya que el conversatorio no surge espontáneamente, sino como resultado de una actividad en el salón de clase para que uno o varios

individuos inicien un intercambio de opiniones y pareceres con el resto del grupo interesado en un acontecimiento o asunto de actualidad y con un grado de homogeneidad similar.

El conversatorio es una posibilidad de evaluación pedagógica donde la iniciativa de quienes intervienen se puede combinar con los conocimientos previos y permitir, de ese modo, un avance significativo en el aprendizaje.

Entre las ventajas de un conversatorio tenemos que es una herramienta que procura el intercambio de experiencias y la discusión de los temas en un ambiente informal y divertido, de mayor confianza que el debate en el sentido de que las confrontaciones se hacen de una manera más amigable.

Participantes (quiénes)

El conversatorio se lleva a cabo por parte de un grupo, donde se destacan, previamente, uno o varios expositores centrales.

En el caso de un solo expositor central no es necesario, aunque puede acordarse, un coordinador o moderador del evento. En el caso de varios expositores, sí es conveniente.

Metodología (cómo)

El o los expositores centrales deben preparar con debida anticipación no sólo el tema, sino también el ambiente, las ayudas audiovisuales y la invitación a los participantes con el objetivo de que estos también puedan pensar cómo hacer sus aportes.

Si sólo hay un exponente, éste se puede autopresentar o puede ser presentado por un moderador, el cual sí debe existir cuando hay varios individuos que intervienen centralmente. El expositor o coordinador, incluso, puede iniciar su participación haciendo una pregunta al auditorio.

El tono empleado por el expositor o expositores y los demás participantes es informal y de doble vía, por lo cual los unos como los otros pueden interrumpir para hacer preguntas o aclaraciones. Las intervenciones no deben ser leídas. Se hace uso de buen humor. Del mismo modo, el expositor y el coordinador pueden desplazarse por el estrado o la sala si lo consideran adecuado.

No es un evento para confrontaciones conflictivas entre los interlocutores. Las elocuciones deben estar dirigidas a convencer y, en ese sentido, apoyarse en argumentos y datos coherentes. Al fina-

lizar, el coordinador o el expositor si sólo hay uno, procuran hacer una síntesis de los acuerdos y conclusiones.

Contexto (dónde, cuándo y cuánto)

Es una interacción del aula de clase pero, en ocasiones, es necesario acudir a salas de conferencias, incluso con instrumentos de amplificación.

El conversatorio es útil cuando se pretende ayudar a los alumnos a perfeccionar su expresión oral y la exposición de sus posiciones ante un público conocido, sin necesidad de llegar a conclusiones definitivas, pues lo que interesa, sobremanera, es recabar opiniones y constatar las diferentes posturas ante un asunto o acontecimiento. La actividad debe tener corta duración, no mayor de una hora y es adecuado cuando se trata de grupos pequeños donde se facilita la participación del público.

La narración oral

Narrar: a. *Erzählen*; fr. *Raconter*; i. *To narrate*; it. *Narrare*.

Definición (qué)

Narración. Del latín *narratio, narrationis*: de *narrare*, contar, narrar. Acción y efecto de narrar. |Una de las partes del discurso retórico. | Relación de un hecho. | Relato, en general.

La narración oral es una de las interacciones expresivas más comunes y cercanas a todos los ámbitos sociales desde el comienzo mismo de la humanidad, es así como de acuerdo con Cisneros et al (2010: 21), "gran parte de las creencias tanto de América como de los demás continentes han perdurado mediante la tradición oral, la cual ha sido rescatada en épocas más recientes". Bien se sabe que el ser humano primero habló y muy posteriormente inventó la escritura, sin embargo, la escritura no siempre fue necesaria para el desempeño social y cultural del ser humano (Ibid. 22). Sin ir muy lejos, el niño primero aprende a hablar y narra a su manera sus vivencias en el mundo.

Algunas de sus formas se encuentran en los relatos de los cuenteros de las tribus o de los campesinos para dar explicaciones a las incógnitas o simplemente para transmitir experiencias, en los trovadores antiguos, los juglares, los fabuladores árabes, en la expresión fantástica a través de la palabra hablada, con leyendas, mitos, fábulas, cuentos, anécdotas, relatos, chistes.

La narración oral es una conversación artística, sin que sea una dramatización, pues no se imitan las voces, sino que se sugieren cambios a partir del tono y la actitud. Es, a la vez, un recurso para el ejercicio en clase de transmisión de información en algunas materias, así como de experiencias o testimonios en otras.

Participantes (quiénes)

Para que esta interacción pueda realizarse es necesaria la presencia del narrador y de un público que escucha atento. La exposición del narrador depende, además, del tema, del auditorio, el lugar, las circunstancias y la forma comunicativa que se escoja para llevarla a término.

Metodología (cómo)

El tema debe ser apropiado para el público y del gusto del narrador para que éste disfrute contándolo. El lenguaje debe ser directo, sencillo, de uso común sin que sea vulgar.

La estructura coherente para el cuento oral es aquella que tiene inicio, nudo y desenlace. La acción debe ir acompañada de descripciones sugerentes y breves.

Las condiciones del narrador son determinantes para lograr el efecto deseado: buen uso del vocabulario, la actitud, el lenguaje gestual (mirada, rostro, postura del cuerpo, desplazamientos corporales, proximidad con el auditorio), la voz en sus distintas características (intención, tono, volumen, ritmo, pausas), el vestuario y la apariencia general. Así, los oyentes se formarán imágenes en correspondencia con el contenido de lo expuesto. Un alto porcentaje de éxito en la recepción del mensaje, depende de estas condiciones.

Un recurso esencial en esta interacción es la memoria. Sin embargo, no puede confundirse ésta con la memorización del texto. El narrador debe recordar los aspectos básicos del relato sobre los cuales debe construir -inventar o reinventar- los acontecimientos, haciendo los ajustes que las circunstancias del momento lo permitan. En ese sentido es una creación que permite, simultáneamente, combinar la preparación (escoger y planear la exposición) y la improvisación (crear imágenes nuevas, palabras y actitudes distintas).

Contexto (dónde, cuándo y cuánto)

Un primer escenario es el aula de clase, pero puede ponerse en escena en cualquier ambiente cerrado o abierto, dependiendo de las

calidades del narrador, del auditorio y los objetivos propuestos en el ejercicio.

Algunas materias o temáticas se prestan más que otras para recurrir a esta forma de relación grupal en la transmisión de informaciones y conocimientos. Desde el punto de vista recreacional y artístico este recurso puede cumplir un papel de importancia para socializar un relato.

Lo más conveniente es un grupo de escuchas donde el narrador pueda tener una proximidad adecuada para que la comunicación sea más directa. No es ventajoso, por tanto, un auditorio muy grande. El tema no debe ser muy extenso, ya que se puede perder la atención del público; tampoco, muy breve, pues el relato quedaría reducido a una anécdota o chiste.

Exposición oral

Definición (qué)

Exposición. a. *Ausstellung*; fr. *Exposition*; i. *Exhibition*; it. *Mostra*.

Exposición. Del latín *expositio*, *expositionis*: de *expōnere*, exponer, de *ex*, delante y *pōnere*, poner. Acción y efecto de exponer. | Demostración. | Explicación escrita o de palabra. | Relato.

La exposición oral es una interacción individual o grupal cuyo objetivo es ilustrar a un grupo, ampliar sus conocimientos sobre un tema determinado, a través de una intervención preparada previamente y acompañada de ayudas didácticas.

La exposición oral varía sus formas de presentación ya sea en un evento formal o informal, en una conferencia, un conversatorio, un panel o un congreso. También puede hacerse de manera individual o grupal. Lo importante es que el expositor esté bien documentado y maneje debidamente la técnica a fin de que pueda dejar en el público una buena imagen y que sus ideas sean plenamente entendidas.

Participantes (quiénes)

Un hablante o agente emisor presenta una explicación o un conjunto de datos y conceptos ante un auditorio cuya composición está definida por los organizadores del evento o por el propio expositor. En el aula de clase, un estudiante a quien le corresponde hacer cono-

cer sus puntos de vista o los resultados de sus tareas o investigaciones ante sus profesores y compañeros.

Metodología (cómo)

Preparación

La exposición oral, en general, es una actividad formal que necesita preparación, no sólo sobre el tema, pues es necesario, también, saber de antemano ante quién se va a exponer y cómo hacerlo.

Existe una preparación denominada *remota*, que es la base última de una buena presentación y que consiste en el bagaje cultural y científico del que dispone el expositor, por su pasado y ubicación sociocultural. De ella dependen tanto la claridad y la amplitud de visión como las limitaciones en el abordaje temático.

La preparación *próxima* parte de especificar el tópico a tratar y cómo se va a hacer. Implica, por tanto:

- Delimitación clara del tema, por parte de organizadores y expositor, según los objetivos, las condiciones de presentación y el carácter de la actividad.
- Recolección de datos, conceptos e información general a partir de consultas bibliográficas o de otras fuentes, por parte del expositor.
- Elaboración, igualmente, de un esquema, plan o estructura que permita organizar las ideas de acuerdo con un orden lógico y secuencial.
- Asimilación de técnicas expositivas tanto del lenguaje oral como gestual. (Véase el apéndice)
- Definición, por parte de los organizadores, del lugar, hora y fecha, participantes, tiempo de duración y recursos necesarios.

Realización

Con respecto al tema, el contenido de la exposición debe corresponder a las capacidades del hablante y de los oyentes y de acuerdo con las circunstancias. El desarrollo de la intervención debe ser ordenado, coherente y lógico. La argumentación debe ser sólida y convincente.

En cuanto a la voz y la dicción, deben tenerse en cuenta las condiciones para todo tipo de oratoria, como son vocabulario, articula-

ción, pronunciación, respiración, entonación, ritmo, tono, pausas y buena sintaxis; además se debe tener cuidado de no usar muletillas, sonsonetes, repeticiones viciosas y vulgarismos.

En lo que respecta a las condiciones del expositor: él debe vigilar su apariencia personal, sus movimientos y gestos para que sean espontáneos, seguros, significativos, oportunos y sincronizados.

En lo referente al auditorio el grupo de oyentes debe permanecer en silencio, con atención y, dependiendo de cada persona, tomando nota escrita de lo expuesto.

Evaluación

La intención de ésta es valorar los aspectos de la exposición, vale decir, la elocución y el comportamiento general del expositor, tratando de medir la eficacia en la transmisión del mensaje propuesto.

Contexto (dónde, cuándo y cuánto)

La exposición oral es adecuada cuando se pretende:

- Entretener, es decir, transmitir diversión o agrado.
- Informar cuando su intención es dar a conocer datos o temáticas, situaciones o conceptos posiblemente desconocidos por el auditorio o parte de éste.
- Persuadir, para ganar adhesión motivando la razón o los sentimientos de quienes escuchan.
- Convencer, cuyo objetivo es transformar las opiniones o actitudes en el público.

Ahora bien, el éxito de toda exposición oral, como de toda comunicación, depende de varios criterios en su realización.

Interés: es condición previa el interés tanto del expositor como de quienes lo escuchan. Ese interés no sólo lo da el tema, pues el expositor puede estimularlo.

Orden: la estructura de toda exposición contempla una introducción, un desarrollo o cuerpo y una conclusión. Jerarquiza, encadenadamente, lo principal y lo secundario, las causas y los efectos, los conceptos y sus explicaciones.

Coherencia: tal estructura debe mantener una unidad en las relaciones de las ideas que se exponen, desarrollando el tema con lógica y con un objetivo claramente determinado.

Claridad: se necesita vocalizar bien, evitar la ambigüedad y el doble sentido y expresar las ideas para que se entiendan con facilidad.

Concisión: a la claridad va unida la concisión. Hablar sin rodeos, ir a lo esencial y no utilizar un vocabulario ampuloso que haga difícil el entendimiento del mensaje. Decir aquello que se desea, con brevedad, en términos precisos y apropiados.

La duración en el tiempo de una exposición es entre veinte y cuarenta minutos. Se debe contar también con un tiempo para preguntas por parte del auditorio; en esta parte hay que tener en cuenta los criterios que acabamos de enunciar. Además, el expositor debe estar preparado para responder las posibles preguntas; sin embargo, es importante saber que no siempre puede tener el conocimiento de temas que no fueron incluidos dentro de la exposición, en esos casos hay que hacer uso de la modestia y decir que si bien ese tema es muy interesante no forma parte de la temática manejada en la exposición pero que se tendrá en cuenta para una próxima oportunidad.

Conferencia

Definición (qué)

a. *Konferenz*; fr. *Conférence*; i. *Conference*; it. *Conferenza*.

Del latín *conferentia*, de *conferre*, divulgar, comunicar: de *cum*, Intensivo y *ferre*, llevar. La conferencia es una puesta en escena, una reunión de varias personas para discutir un asunto específico. Este tipo de interacción ha sido catalogado como una actividad formal mediante la cual un expositor expresa sus opiniones, teorías, resultados de investigaciones, postulados o posiciones de diversa índole, sobre un tema, ante un público que lo escucha sin interrupciones. Es, a su vez, la reunión de personas que atentas, toman nota escrita u oral de la información que les brinda una persona que está frente a ellas.

La conferencia sirve para presentar información completa y detallada sobre un tema. Se utiliza cuando la información proviene de un experto, que da a conocer no sólo los datos, sino también los argumentos que sustentan de manera amplia y profunda, rápida, continua y directa su visión del asunto. La conferencia identifica problemas y es capaz de explorar sus soluciones. Se utiliza también con propósitos divulgativos de información especializada, para motivar a un grupo o compartir experiencias de una persona.

Como puesta en escena, en tanto recurso didáctico, sirve para ejercitar y estimular la expresión oral y el pensamiento lógico.

Participantes (quiénes)

Un expositor que conoce ampliamente el tema, un experto.

Un auditorio interesado en adquirir información o intercambiar opiniones o posiciones en torno del asunto central. (veinte o más personas).

Un presentador que, como agente mediador, relaciona al público con el conferencista al inicio y al final del evento.

Metodología (cómo)

Por su característica formal y directa es ágil para la presentación del contenido pero, a su vez, un mecanismo rígido en tanto que su dinámica depende exclusivamente del expositor. Es, por tanto unidireccional en la comunicación, aunque el auditorio puede hacer uso de la palabra oral o escrita para plantear sus dudas, aclarar puntos o expresar una posición distinta, sólo al finalizar la intervención.

El expositor se puede desplazar por el estrado y recurrir al apoyo de medios audiovisuales. No es un evento para la improvisación, por lo cual esta interacción comunicativa requiere de preparación por parte del conferenciante, tal como sucede en la exposición.

Un moderador, diferente del experto, comunica al auditorio sobre el tema a desarrollar, así como una corta presentación del expositor.

Preparación

Una comisión especial selecciona el tema y busca un experto con suficientes condiciones para hacer una disertación profunda y sistemática sobre el mismo.

Esa comisión u otra, con funciones organizativas, coordina los detalles de fecha, hora, lugar, participantes, convocatoria, publicidad e invitaciones, ayudas impresas, audiovisuales, de traducción, entre otras.

El tema a tratar debe especificarse mediante un bosquejo general donde estén señalados con claridad la introducción, desarrollo y conclusión.

La elaboración de la conferencia debe basarse en un plan de consultas e investigaciones necesarias.

El procedimiento para su realización -cómo iniciarla, utilizar el tiempo disponible, de qué medios valerse y cómo terminarla- debe examinarse con antelación.

Realización

Un representante de la comisión organizadora inicia con un breve saludo a los asistentes, presenta al expositor y las características de la actividad (tiempo, condiciones para la sesión de preguntas).

El conferencista expondrá con claridad y elocuencia sus puntos de vista en el tiempo acordado. Es aconsejable hacer resúmenes o gráficos, apoyados en medios audiovisuales o escritos.

La participación del auditorio se logra por medio de preguntas. Las definiciones o explicaciones de conceptos no comunes, por parte del expositor, deben dar la claridad para el mejor entendimiento del contenido que se presenta.

El presentador no está obligado a hacer síntesis o conclusiones de la conferencia.

Contexto (dónde, cuándo y cuánto)

Para efectuar una conferencia formal amplia se requiere contar con un salón, donde el público pueda estar sentado y, si fuere necesario, tomar notas. En este caso, es conveniente, también, que haya amplificación del sonido. El aula de clases, en otras circunstancias, puede constituirse en el espacio propicio para conocer temas que puedan preparar los participantes, los cuales sean de especial interés para el desarrollo de ciertos contenidos que exigen el concurso de un expositor con conocimientos profundos sobre un tema y de un público atento, dispuesto a enriquecer su conocimiento.

Ahora bien, la conferencia puede realizarse cuando:

- Los asistentes no tienen suficiente información o experiencia con respecto al asunto en cuestión.
- Los expositores desean una comunicación con grandes grupos.
- Los expertos dan a conocer políticas o procedimientos que deban ser puestos en vigor inmediatamente.

- Los promotores no disponen de tiempo para preparar la información en forma escrita.
- Los oradores centrales pueden brindar información importante y actualizada y mostrar siempre disposición para compartirla.
- Los participantes, profesor y estudiantes, están dispuestos a utilizar los conocimientos adquiridos y retroalimentar el trabajo subsecuente con los elementos de la conferencia.
- La conferencia no es completa en sí misma; bien puede ser el comienzo, el final o una actividad paralela a la programación de una serie de eventos llevados a cabo por el curso.
- La alocución del expositor o conferencista no debe sobrepasar de la hora ni ser menor de veinte minutos. Debe tenerse cuidado con no generar monotonía en el auditorio.

Al igual que en la exposición, un conferencista debe estar plenamente preparado para afrontar la serie de preguntas por parte del público y mantener al máximo la compostura, es decir, debe manejar adecuadamente su estado de ánimo. La imagen debe trabajarse desde el comienzo hasta el último momento.

Foro

Definición (qué)

a. *Gerichtssaal*; fr. *Barreau*; i. *Bar*; it. *Foro*.

Del latín *Forum*, plaza pública, juzgado, tribunal. Plaza central de las ciudades romanas, donde se trataban los negocios públicos, algunos adquirieron gran monumentalidad y agrupaban basílicas, curias, templos y diversos monumentos.

El foro se constituye en un tipo de interacción grupal de expresión oral, relativamente informal, que propicia la participación del colectivo (un grupo grande), a partir de la disertación, la exposición o la presentación de un tema de interés común y específico. Generalmente se escogen temas de actualidad.

El foro es conducido por un moderador o coordinador, quien da a conocer las normas de su desarrollo con el fin de evitar situaciones tensas y desagradables.

En el ámbito del aula, consiste en hacer que los asistentes tomen parte en la discusión de un asunto que sea de interés general. Su objetivo principal es permitir el intercambio de opiniones, posiciones o ex-

perencias alrededor de una temática planteada en una actividad inmediatamente anterior. Su carácter es dialógico, pues quienes participan lo hacen en igualdad de condiciones.

Participantes (quiénes)

El foro es relativamente informal, pero obedece a un plan previo y a la conducción de un moderador. Participan todos los asistentes y el moderador. Los primeros exponen sus diversos puntos de vista, en medio de una discusión cordial y el segundo, motiva el curso de las intervenciones, reorienta la discusión cuando es necesario.

En algunas ocasiones es conveniente que haya, además del moderador, un secretario o relator que tome una especie de acta que luego sirva para informes posteriores o memorias de las actividades desarrolladas por el grupo.

Metodología (cómo)

En el foro puede participar un gran número de personas quienes manifiestan sus puntos de vista sobre un tema o problema específico, ya que el foro favorece la discusión democrática y desarrolla el pensamiento crítico.

Es conveniente que los distintos expositores centrales preparen bien cada subtema que van a comunicar y planifiquen con el coordinador el orden de presentación. Estas intervenciones deben ser argumentadas y demostrativas, apoyadas con datos y un lenguaje claro, preciso y sencillo.

Se diferencia del panel en que el auditorio realiza una participación muy activa, y se pretende que intervenga, en su totalidad, manifestando sus puntos de vista y realizando aportes para lograr el objetivo propuesto.

Preparación

El profesor o una comisión designada planifican una actividad que implique una posterior puesta en escena de la expresión colectiva en un foro. Los dos acontecimientos se realizan de manera independiente y no necesariamente tienen los mismos responsables, es decir, la logística para la realización del foro es responsabilidad de los organizadores del mismo y la preparación de los argumentos para defender las posiciones, opiniones y puntos de vista es responsabilidad de quienes actuarán como expositores o, más propiamente dicho: foristas.

Los objetivos del foro, la logística y su moderador se definen y preparan con anterioridad. También se prevé los posibles participantes y de acuerdo con ello se hacen las adaptaciones necesarias.

La elección del coordinador o moderador debe hacerse cuidadosamente, ya que él influirá de forma decisiva en los resultados de la interacción grupal.

El plan de discusión debe contemplar la introducción, el desarrollo y las conclusiones. De igual manera, en éste conviene incluir los subtemas que se asignarán a los expositores.

Los organizadores son encargados, también, de preparar el sitio y los materiales necesarios para la reunión, así como concretar la convocatoria con cierta anticipación para que quienes vayan a participar puedan informarse, reflexionar e intervenir con ideas más o menos estructuradas.

La organización del foro implica también la convocatoria, que debe ser suficientemente motivada para concitar la mayor asistencia posible y deseable, igualmente debe convocarse con tiempo suficiente de manera que los asistentes puedan organizar sus actividades a fin de que éstas no se interpongan en su interés de participar en el foro ya sea como foristas o como espectadores.

Realización

El coordinador inicia el foro haciendo su presentación personal si no pertenece al grupo. Explica con precisión cuál es el problema para discutir y los objetivos del evento, señala las reglas del juego, formula una pregunta concreta y estimulante referida al tema, concede la palabra a los expositores centrales, si los hay, y a los participantes en orden de anotación (intervenciones de tres minutos); controla la participación espontánea, imprevisible y heterogénea que pueda surgir y, una vez vencido el tiempo y agotado el tema, hace una síntesis de las opiniones expuestas y extrae las posibles conclusiones. Como es un evento informal, el coordinador tiene también la función de estimular a los participantes a intervenir, a mejorar su expresión, contribuyendo con ello a vencer la timidez de algunos o la falta de vocabulario específico.

El coordinador debe procurar en todo momento ser prudente y diplomático con sus expresiones verbales, sus gestos y demás actitudes. También debe mostrarse cordial, sereno y seguro de sí mismo, estimulante en la participación y a la vez oportuno controlador de

la misma, máxime, cuando se trata de un público heterogéneo o desconocido, donde eventualmente pueden aparecer expositores tendenciosos, divagadores, o desorganizadores del evento; simultáneamente, su actividad debe ser fluida, dinámica, tolerante y respetuosa del derecho de los demás. Como en toda reunión informal, su ingenio y sentido del humor facilitarán el mantenimiento del clima apropiado.

Los expositores centrales y aún los demás tienen funciones que cumplir en este certamen: una vez preparadas sus intervenciones con anticipación, deben presentar el subtema que les corresponde, siguiendo un orden: nombre de quien interviene, importancia del contenido que expone, los objetivos de su presencia, el desarrollo y las conclusiones; cuando concluya, contestar las preguntas que le formulen los miembros del auditorio o complementar las respuestas dadas por otros participantes del foro.

En el caso de que nadie quiera iniciar la participación, el coordinador puede de manera muy prudente y al mismo tiempo dinámica, utilizar el recurso de las "respuestas anticipadas" (*a motu proprio* dar algunas respuestas hipotéticas y alternativas que provoquen adhesión o rechazo), con lo cual se logra comenzar la interacción.

Conviene aclarar que el foro no es una discusión dirigida, aunque tenga un moderador. En el foro el programa y el tema son un punto de partida y de encauzamiento de las opiniones; por el contrario, en la discusión dirigida aquellos deben seguirse puntualmente. Mientras en el foro se permite el tratamiento de distintos aspectos de un mismo tema, en la discusión dirigida la actividad tiene como eje el esclarecimiento de un tópico con el exclusivo fin de llegar a una conclusión, pues ésta sólo es un paso en un determinado trabajo de grupo. El foro es una interacción donde las conclusiones son individuales.

Contexto (dónde, cuándo y cuánto)

En la realización del foro es necesario contar con una sala adecuada al número de asistentes, donde estos puedan estar sentados y, si fuere necesario, tomar notas. Es conveniente, también, que haya amplificación del sonido.

Una cuestión de orden práctico de mucha importancia es la relacionada con el espacio físico y las condiciones de audibilidad con que se cuente. Por tal razón, se debe limitar el número de asistentes a las

posibilidades locativas, utilizar micrófonos móviles y amplificadores (recursos no siempre "al alcance de la mano") y hacer la solicitud cordial a los expositores para hablar con mayor firmeza y entonación, así como a los escuchas que lo hagan en silencio.

El foro suele aplicarse a una conferencia, a una muestra cinematográfica, a la lectura de un libro, a la visita a una exposición, al culminar una mesa redonda o un simposio, es decir, a hechos que proporcionan vivencias o experiencias posibles de discutir. En ocasiones, toma su nombre adjetivado de acuerdo con la temática que desarrolle foro-debate, cine-foro, disco-foro, etc.

Se presenta después de una actividad de interés general, como una obra teatral, una conferencia, una mesa redonda, un simposio, un experimento, una audición musical que concite un intercambio de opiniones o posiciones.

Durante su ejecución se trata de hacer una elaboración reflexiva y colectiva con respecto a un tema de interés. Es necesario llegar a ciertas conclusiones generales o establecer los diversos enfoques que puedan darse sobre el asunto en cuestión.

En cuanto el foro pretende profundizar en un tema o estimular el pensamiento crítico e incrementar la información de los miembros, es aconsejable que el grupo sea homogéneo en cuanto a intereses, edad e instrucción. También es conveniente acudir a esta modalidad de discusión grupal con participantes que posean experiencia previa en otras técnicas más formales, tales como la mesa redonda, el simposio o el panel.

Finalmente, el foro exige un mínimo de previsiones o normas a las cuales debe ajustarse todo el grupo: tiempo limitado para cada expositor (de uno a tres minutos), no apartarse del tema y exponer con la mayor objetividad posible, para esto es importante conservar orden en el procedimiento de participación y utilizar mecanismos como levantar la mano para pedir la palabra; centrarse en el problema y evitar toda referencia personal. El evento, en su conjunto, puede tener una duración de una hora.

Panel

Definición (qué)

a. *Füllung*; fr. *Panneau*; it. *Riquadro*.

Del inglés, *panel*. Grupo de personas que discuten un asunto en público. Surgió como propuesta de Harry Overstreet en el año 1931, de ahí su procedencia de la lengua inglesa.

El panel es una puesta en escena de un grupo de individuos competentes y representativos de tendencias, opiniones o partidos diversos que exponen, en forma de conversación o diálogo, ante un núcleo de participantes que serán testigos de los diferentes puntos de vista. Es una interacción informal y su objetivo es brindar visiones complementarias sobre un tema más o menos complejo.

La estructura del panel no involucra la participación activa del público y como instrumento en el proceso enseñanza-aprendizaje, el panel ofrece amplias posibilidades de confrontación de los estudiantes con relación a sus previos conocimientos y metodologías de investigación. Crea condiciones para una evaluación más objetiva por parte del docente y del grupo en su conjunto.

Participantes (quiénes)

Los paneles pueden determinarse según los integrantes: a) autoridades o expertos; b) personas interesadas en un determinado asunto; c) antagonistas en sus visiones del tema.

Según la modalidad de intervenciones: a) de discusión informal entre los expositores; b) de interrogación, cuando dos o tres especialistas son interrogados por un grupo; c) de oposición, cuando se conforman dos equipos de panelistas para discutir sus respectivos puntos de vista (generalmente antagónicos).

En los diferentes tipos de paneles intervienen los agentes emisores que son el coordinador y los expositores y el agente receptor que es el auditorio.

Metodología (cómo)

Preparación

Una comisión designada para el efecto determina el tema y escoge los criterios de participación para luego definir quiénes serán los expositores. Una vez hecho esto, el grupo elige un coordinador que

se reúne con ellos para establecer una agenda o libreto, los tópicos a considerar, el enfoque de cada expositor, el desarrollo del acto, la asignación de subtemas, el tiempo de duración y los demás aspectos que se prevean.

Realización

El coordinador inicia la sesión con la presentación del tema, sus distintos tópicos y alcances, así mismo presentará los expositores, su currículum vitae y la importancia de sus opiniones en cuanto interesan al panel.

El coordinador hace un comentario general o parcial del tema con el propósito de que uno de los expositores dé inicio a la conversación. Vela porque todos puedan expresar sin censura sus opiniones; ordena la charla, intercala preguntas aclaratorias, controla el tiempo, impide que el panel se vuelva centro de oratoria.

Los panelistas intervienen informalmente presentando, explicando, ampliando o complementando sus puntos de vista. Es necesario aclarar que en el panel los expertos no "exponen", no "hacen uso de la palabra", no actúan como "oradores", sino que dialogan, debaten entre sí el tema propuesto, desde sus respectivos puntos de vista y especialización, pues cada uno es experto en una parte del tema general.

El coordinador interviene para formular nuevas preguntas, orientar el tema hacia aspectos no considerados, centrar la conversación en el tema, superar con ecuanimidad y humor las posibles tensiones, estimular el diálogo sin intervenir con sus propias opiniones.

El coordinador invita a que los miembros hagan un breve resumen, cuando se acerca el término del tiempo acordado, de igual manera, basándose en sus notas destacará, a manera de conclusión, las ideas más importantes.

Si el tiempo y el ánimo de auditorio así lo permiten, el moderador podrá invitar a éste a realizar un foro para aclarar o intercambiar ideas sobre lo expuesto. En esta etapa no es indispensable la presencia de los panelistas.

Es usual que se acuerde que el coordinador cada cierto tiempo, por ejemplo, cada quince minutos o después de cada intervención central, conceda la oportunidad a los espectadores para hacer preguntas bien sea por escrito u oralmente. De esta forma, el panel se torna

en una técnica adecuada para situaciones de estudio y aprendizaje de un tema o una problemática.

Contexto (dónde, cuándo y cuánto)

El sitio más adecuado para su realización, es una sala de conferencias o un sitio cerrado acondicionado previamente para que el auditorio pueda estar confortable y tomar notas.

El panel es útil cuando se desea tomar decisiones sin involucrar al auditorio en ellas, pero al mismo tiempo los asistentes están interesados en conocer la discusión del tema.

Participan entre cuatro a seis expositores y un público que puede ser amplio. La duración del panel no debe sobrepasar la hora: 45 minutos para su desarrollo y conclusiones y 15 minutos para la realización de un foro al final.

Simposio

Definición (qué)

Simposio viene del griego *συμπόσιο* (*festín, banquete*, acción de beber o regalarse juntos: *de syn*, con, juntamente y *posis*, bebida, orgía). Festín, banquete, entre los antiguos griegos.

Un pequeño grupo de personas versadas en un tema específico, desde distintas áreas del conocimiento, exponen ante un auditorio y bajo la dirección de un coordinador, el subtema de su especialidad. Los expositores pueden hacer parte del grupo que programa la actividad. Cada uno presenta una parte del asunto central o un enfoque desde un diferente punto de vista. El evento se complementa con la apertura de un tiempo para preguntas y respuestas entre público y oradores. A diferencia del panel, los expertos no polemizan, sino que presentan sus visiones complementarias sobre el asunto en cuestión.

El simposio, en el aula de clase, es un recurso idóneo para el trabajo en equipo, desde distintas ópticas investigativas, lo que permite una gama de interpretaciones y la posibilidad de reforzarlas o modificarlas en medio de una atmósfera cooperativa.

Participantes (quiénes)

Los agentes que intervienen en el simposio son:

- Un coordinador o moderador, quien está encargado de conducir, encauzar y motivar a los participantes en sus intervenciones. El

profesor del curso o un estudiante capacitado pueden cumplir este papel.

- Un grupo de expositores, quienes, desde distintas disciplinas o visiones complementan el estudio de un tema determinado.
- Un público escogido, con condiciones para intervenir en interacción con los expositores.

Metodología (cómo)

El simposio es una actividad relativamente formal de presentación y es comparativamente fácil de organizar. Es indispensable que en su organización y preparación se cuente con amplia bibliografía y recopilación de información, no sólo por los expositores centrales, sino también de quienes, como auditorio, van a estar presentes.

El moderador, al iniciar el acto, expone claramente el tema que se va a tratar, así como los aspectos en que se ha dividido. Explica el procedimiento por seguir y hace la presentación de los expertos. Luego cede la palabra al primer disertante, de acuerdo con lo establecido en la reunión previa de preparación.

Cada expositor presenta sus puntos de análisis e información durante el tiempo acordado y, una vez termine, el coordinador indica cuál es el siguiente orador.

El moderador, al final, presenta una síntesis. En algunas oportunidades es posible, por la dinámica que se presente en la discusión, que el evento se transforme en un panel o en un foro.

Contexto (dónde, cuándo y cuánto)

El simposio, en tanto es una actividad formal, necesita de un recinto cerrado, con comodidades para tomar notas y para el uso de medios audiovisuales. Al respecto, cada uno de los expositores puede utilizar ayudas como videos, diapositivas, presentaciones en power point, láminas, carteleras, mapas conceptuales o mentefactos con el fin de ilustrar sus planteamientos, lograr mayor claridad, dinamizar la exposición y captar la atención del auditorio.

En cuanto al uso de los medios audiovisuales es recomendable preparar su uso adecuado a fin de que estos sean una ayuda tanto para el expositor como para los espectadores y no un distractor. Igualmente, se deben instalar y ensayar los equipos con anterioridad.

El número de asistentes puede ser grande, por lo cual, es necesario prever los equipos necesarios para la amplificación de sonido, igual que el espacio físico, ya sea un salón o un auditorio debe tener la capacidad adecuada para albergar el número aproximado de asistentes.

El simposio es un recurso interactivo que le permite a un grupo la expresión sistemática y completa de ideas de manera ininterrumpida. Se recurre al simposio cuando es obligatorio abordar problemas complejos cuyo estudio necesita ser tratado por partes lógicas o desde diferentes disciplinas.

Esta actividad es conveniente realizarla con el fin de presentar información básica, relativamente completa y sistemática, para analizar o estructurar lógicamente una determinada investigación, hacer la divulgación de ésta o de hallazgos y conclusiones del caso. Por esta razón, esta técnica grupal no admite improvisaciones en las exposiciones centrales.

El simposio puede ser, también, una fuente de evaluación en los centros de estudio. En esta modalidad, el docente oficia de coordinador. Esta alternativa grupal se utiliza, igualmente, como parte de convenciones o congresos.

El grupo expositor puede variar entre tres y seis personas de acuerdo con el tema y la posibilidad de consecución de los expertos.

El evento, en su conjunto, puede tener una duración de una hora, para lo cual es necesario que se planifique, de antemano, la extensión de las exposiciones y la organización de éstas con el fin de que no se presenten reiteraciones, se asigne un orden de intervenciones y convenga un lapso para la interacción con los asistentes.

La entrevista

Definición (qué)

fr. *Entrevue*; i. *Interview*

Derivado del francés *entrevoir*, significa lo que se entrevé o lo que se vislumbra. Es la acción y el efecto de entrevistar o entrevistarse. De entrevistar: mantener una conversación con una o varias personas, acerca de ciertos extremos para informar al público de sus respuestas. Tener una conversación con una o varias personas para un fin determinado.

La entrevista como un recurso de interacción grupal y expresión oral en el aula de clase o en la actividad profesional, consiste en un diálogo entre dos sujetos, en donde uno de ellos, el entrevistador, formula una serie de preguntas al otro, una persona capacitada o especialista en un tema o actividad. Se constituye dentro del rigor de unas preguntas y unas respuestas y no permite la intromisión de otros elementos como descripciones, opiniones o anotaciones impresionistas como en el reportaje.

En algunas ocasiones se fusionan las características del reportaje y la entrevista propiamente dicha, y es allí donde se puede hablar de *entrevista-reportaje*.

Se practica frecuentemente y en forma oral, en la radio y la televisión y en forma escrita, en revistas o periódicos. Permite obtener información, opiniones, conocimientos especializados o actualización de temas, por lo cual se puede considerar de gran ayuda en las actividades pedagógicas.

En el ámbito de las ciencias sociales, la entrevista ha sido utilizada con fines investigativos para obtener información sobre los fenómenos investigados y comprobar así diferentes teorías e hipótesis.

Participantes (quiénes)

La entrevista en su manifestación más genuina requiere la presencia de dos personas. Sin embargo, hay varias modalidades donde se puede apreciar la concurrencia de varios protagonistas.

Es el caso de la rueda de prensa con sus distintas modalidades: a) un entrevistador y varios entrevistados, b) un entrevistado por varios entrevistadores, c) varios entrevistadores y varios entrevistados.

Si la entrevista parte de unas preguntas fijas y se realiza con varias personas, se denomina encuesta o sondeo de opinión. La entrevista, como puesta en escena de un recurso grupal, se puede realizar frente a un auditorio; igualmente, una entrevista puede ser transmitida por teleconferencia, incluso puede ser grabada para ser retransmitida.

Tanto el entrevistador como el entrevistado deben cumplir con ciertas actitudes y requisitos como los siguientes:

El entrevistador

- Debe estar dispuesto para entablar un diálogo amigable y tener la suficiente paciencia.

- Hablar de manera clara, precisa, con voz entendible y con volumen adecuado al contexto.
- Preguntar de manera natural demostrando sinceridad y convencimiento para que el entrevistado responda también con sinceridad y se sienta a gusto con su entrevistador.
- Las preguntas deben ser precisas, cortas, sencillas y exactas en relación con lo que se quiere preguntar.
- Las preguntas deben ser adecuadas al nivel educativo del entrevistado.
- Debe tener en cuenta cuánto tiempo dispone para hacer la entrevista a fin de no alargarla demasiado ni acortarla sin necesidad.
- El entrevistador debe mostrarse seguro de lo que pregunta. En su preparación para la entrevista es conveniente que anote las preguntas. Sin embargo, no siempre se puede preguntar de manera exacta como se ha escrito la pregunta porque se debe tener en cuenta que la entrevista es un diálogo, por lo tanto, el entrevistador debe estar preparado para realizar preguntas improvisadas a partir de las respuestas.
- Debe tener la suficiente habilidad para acortar una intervención del entrevistado que se esté alargando sin necesidad, o esté tomando un rumbo temático distinto.

El entrevistado

- El requisito indispensable por parte del entrevistado es que debe tener interés y disposición para la entrevista y con anterioridad, prepara el tema.
- Al igual que el entrevistador, el entrevistado debe hablar de manera clara, precisa, con voz entendible y con volumen adecuado al contexto.
- Debe responder las preguntas sin salirse del tema específico.
- Dominar su estado de ánimo y hablar con serenidad.
- En caso de que alguna pregunta no esté clara o sea ambigua, es preferible pedir aclaración antes de aventurar una respuesta.

Metodología (cómo)

Preparación

La preparación de una entrevista requiere las siguientes actividades:

- Elegir el tema y el personaje que se va a entrevistar, de acuerdo con las necesidades, expectativas e intereses del grupo.
- Informarse acerca del contenido a través de la consulta de libros o de testimonios de otras personas o instituciones.
- Investigar con anterioridad, por parte del entrevistador, sobre la vida, obra, gustos, experiencias del agente entrevistado.
- Preparar un cuestionario. Las preguntas deben ser directas, claras, precisas y relacionadas entre sí para evitar divagaciones y ambigüedades. Se deben evitar las preguntas de tipo personal o íntimo que puedan ser inoportunas, inconvenientes o irrespetuosas.
- Concertar la cita con el entrevistado, al que se debe comentar el propósito de la entrevista, su contenido y enfoque.

Realización

El entrevistador saluda al público y presenta al entrevistado, su nombre, actividad que realiza y motivo de la entrevista.

El entrevistador formula las preguntas con naturalidad y dentro de un ambiente de cordialidad. Durante el diálogo, se puede improvisar alguna pregunta cuando se requiera aclaración o profundización.

El entrevistado deberá responder de forma concisa, clara y directa. Puede recurrir a citas de textos o a otros recursos demostrativos.

El entrevistador, al darle término al encuentro, agradece y despide al entrevistado.

Redacción

El último paso consiste en transcribir la entrevista, cuando se trata de presentarla, además, en un medio escrito (periódico, revista, cartelera o texto de clase para análisis posterior). Al redactarla, se pueden aclarar algunas ideas y suprimir las posibles repeticiones, pero es obligatorio el respeto total a las respuestas del entrevistado.

Contexto (dónde, cuándo y cuánto)

Si la entrevista se utiliza como recurso pedagógico se pueden presentar dos modalidades igualmente válidas:

La entrevista se hace directamente ante el grupo de espectadores.

El intercambio se hace en un sitio separado, que puede ser la sede escogida por el entrevistado, y en este caso es necesaria la grabación de audio o video que se presenta luego ante el grupo. Es indispensable que el entrevistado esté previamente de acuerdo con la grabación.

En oportunidades se conservan las directrices generales para su preparación y desarrollo ya enunciadas.

La entrevista es conveniente cuando se pretende evitar los riesgos de una disertación o conferencia que pudiera ser monótona, fría o desconectada de los intereses del grupo; el entrevistador, quien es una persona con dominio del tema y con conocimiento de los intereses y motivaciones del público, puede enfatizar y orientar el diálogo hacia los aspectos que considera adecuados, hasta el punto en que, en cierta forma, "obliga" al entrevistado a referirse a aquello que el grupo desea conocer. Obviamente, el entrevistador debe consultar con anterioridad al grupo los puntos de su mayor preferencia o necesidad.

La entrevista se puede concretar, también, cuando se destaca una comisión o equipo de miembros para que interrogue, ante la totalidad del grupo, sobre el tema colectivamente establecido, al experto consultado.

Como se puede apreciar, la cantidad de agentes involucrados en esta forma comunicativa está determinada por las condiciones, intereses y posibilidades de llevar a cabo la entrevista. Lo que sí es indispensable tener en cuenta es que su duración depende del tiempo acordado con el entrevistado.

Mesa redonda

Definición (qué)

fr. *Table d'hôte*

Mesa: del latín *mensa*. Redonda: del latín *rotundus*: de rota, rueda, de figura circular. Mesa redonda: la que no tiene ceremonia, preferencia o diferencia en los asientos. | La que en fondas, paraderos, etc., estaba dispuesta para los que llegaban a comer a cierta hora por un precio determinado. | Grupo de personas versadas en determinada materia que se reúnen para confrontar sus opiniones sin diferencia de jerarquía entre los participantes.

En la Edad Media se conoce la Leyenda del Rey Arturo, la Mesa Redonda o Tabla Redonda, que era una mesa mística alrededor de la cual el rey y sus caballeros se sentaban a discutir asuntos cruciales para la seguridad del reino. En algunas versiones, era invitado el mago Merlín.

En la actualidad, la mesa redonda es una de las interacciones orales y colectivas más utilizadas como recurso pedagógico, ya que el grupo que acude a ella recibe de un pequeño grupo de especialistas, bajo la conducción de un moderador, la explicación y defensa de posiciones divergentes y aun opuestas, con respecto a un asunto en cuestión en la dirección de buscarle una solución o aplicación.

La finalidad de la mesa redonda no es proponer debates, sino aclarar posiciones contrarias y proporcionar informaciones precisas. En general, no hay más de un expositor por cada posición diferente. Los asistentes obtienen, así, enfoques variados y objetivos sobre el asunto en consideración.

Es una actividad formal de carácter dialógico. La discusión es cerrada, por ser exclusiva del grupo expositor, pues aunque se presenta ante un público, éste no interviene, a menos que sea al finalizar el evento.

Por su carácter, esta actividad grupal posibilita un máximo de interacción, motivación e interés, lo que exige de los expositores una muy buena preparación previa y una buena disposición para participar.

La presentación activa, amena y aun polémica por parte de uno de ellos, estimula la participación de los demás integrantes de la mesa redonda y concita la atención del auditorio.

Participantes (quiénes)

La configuración de la mesa redonda conlleva la presencia de:

Un presidente o moderador quien dirige el curso de la sesión. No es un simple presentador, pues debe tener conocimiento del tema y capacidad de conducción de grupo y de análisis.

Un secretario o relator encargado de tomar notas y redactar unas conclusiones, para lo cual también debe tener conocimiento de lo que se discute y tener criterios de objetividad para discernir las distintas posiciones.

Los integrantes propiamente dichos, responsables de exponer y defender sus posiciones, con un dominio profundo del tema y expresando sus argumentos científicos, culturales o ideológicos con coherencia y claridad.

Un público que coteja las argumentaciones y forma, así, sus propios criterios.

Metodología (cómo)

Preparación

El grupo organizador escoge el tema que se va a tratar. Debe ser de interés general y de actualidad. Conformar una comisión que invite a especialistas de distintas posiciones científicas, culturales, artísticas, políticas o ideológicas, según el caso, con reconocida capacidad y experiencia. Define al moderador o presidente y al secretario o relator.

Es conveniente designar personas con un nivel de capacitación similar en el tema para que una diferencia en este sentido no haga aparecer visos de parcialidad, en la medida en que la mesa redonda tiene como característica sustancial la presentación de posiciones diferentes e, incluso, divergentes o antagónicas.

Dicha comisión, u otra, estará encargada de definir los aspectos espacio-temporales y técnicos a que haya lugar.

El presidente, el secretario e integrantes de la mesa redonda, en reunión previa, elaboran una agenda o plan de desarrollo del acto, donde se especifiquen los tiempos de intervención, el orden de ellas y se acuerden otros detalles para el debate.

Realización

Los participantes se sitúan detrás de una mesa, donde también está el coordinador en su centro. Él abre la sesión, menciona el tema que se va a tratar y presenta a los expositores.

El moderador comunica al auditorio que podrá hacer preguntas al final y ofrece la palabra al primer exponente. Cada uno de ellos hace uso de la palabra durante el tiempo estipulado. Finalizadas las intervenciones centrales, el moderador presenta, opcionalmente, un breve resumen de las ideas principales e invita a los participantes a una nueva ronda de intervenciones donde cada uno refuta los argumentos que considere necesarios de sus compañeros de debate y defien-

de los ya expuestos por él. Antes de intervenir, debe pedir la palabra, cuya administración corresponde al coordinador.

Es necesario crear un clima de diálogo entre los expertos con intervenciones breves, concretas y concisas. Para ello deben ser buenos oradores y comunicadores.

Una vez terminada la discusión, el presidente o moderador, si hubiere relator, le concede la palabra a éste para que exponga el resumen de los aportes y las conclusiones, acuerdos o diferencias que se presentaron. Si no hay secretario, esta función corresponde al coordinador. Luego, abre un espacio para la participación del público. Las preguntas no deben ser exposiciones sobre el tema; una vez contestadas no deben llevar a la discusión. Tanto las preguntas como las respuestas no se deben salir del tema que se está tratando.

Cierre

Los expertos responden las preguntas o inquietudes del auditorio, bajo la conducción del moderador. Agotada esta etapa, se cierra la sesión.

Contexto (dónde, cuándo y cuánto)

Por sus características, debe realizarse en recinto cerrado, en el aula de clase, en una sala de conferencias o habilitada para el efecto. Se manejan temas económicos, sociales o políticos.

La mesa redonda conviene programarla, cuando proporciona formalmente puntos de vista divergentes acerca de un determinado tema. No es sólo la comunicación de información y conocimientos; a través de ella se hacen explícitas ideologías. Por tanto, resulta eficaz cuando se pretende obtener controvertidas y autorizadas posiciones acerca del asunto tratado.

Reemplaza en la docencia clases magistrales y los estudiantes pueden presentar, tras sus investigaciones correspondientes, distintos puntos de vista sobre el tema que se estudia.

Se necesita un modelo de discusión formal, de ahí que pueda adaptarse cuando se requiera confrontar conocimientos mediante una discusión dirigida.

Finalmente, los participantes en la mesa redonda no deben pasar de siete, incluyendo el moderador y el secretario si este último se considera necesario: el número de expositores varía entre tres y seis, de acuerdo con las diferentes posiciones de que se trate. Lo acertado es un exponente por enfoque.

Es conveniente que no dure más de una hora, puede ser de veinte a treinta minutos en la presentación y exposiciones, y treinta o cuarenta para la discusión y cierre; sin embargo, es de suma importancia concluir cuando el interés del grupo se mantiene alto.

Lo esencial en un debate es despertar el espíritu crítico, contribuir al aprendizaje de una discusión donde se escuche, se argumente y se expongan distintos puntos de vista sobre un mismo tema, donde se forje la capacidad de discernimiento de distintas interpretaciones y se construyan elementos de aceptación o divergencia sobre ellas.

El público asistente puede ser más o menos numeroso, dependiendo, sobre todo, de las condiciones locativas y de la capacidad de convocatoria.

Debate

Definición (qué)

a. *Wortstreit*; fr. *Débat*; i. *Argument*; it. *Dibattimento*.

Debate viene de debatir: del latín *debattuére*, altercar: del latín *altercare* o *altercari*: de *alter*, *álteri*, otro. Controversia sobre una cosa entre dos o más personas.

El debate público consiste en una comunicación directa entre dos o más personas capacitadas y expertas que dialogan en forma vehemente ante un auditorio sobre un tema o problema determinado de antemano, de tal manera que los espectadores u oyentes consiguen con profundidad información, opiniones o puntos de vista sobre temas considerados de importancia y de actualidad.

Es una forma de interacción grupal, muy útil para dar a conocer posiciones en pro y en contra de determinados temas o problemas de tipo social, económico o político. Cuando se refiere a grandes multitudes, como la mal llamada opinión pública, es útil en el esclarecimiento de diferencias y programas.

El debate, en tanto que recurso pedagógico-didáctico, es una oportunidad para la confrontación respetuosa y objetiva de distintas posiciones de los estudiantes. Es útil, por ejemplo, en temas sociales, educativos, políticos y culturales.

El grado de informalidad del debate depende de las circunstancias y de las características de los protagonistas, pero debe mantenerse en un nivel que responda a las expectativas del grupo, con la ilación y

coherencia necesarias, ingenio, dinamismo, incluso es necesario manejar el humor con el fin de cautivar la atención de los agentes receptores de los mensajes.

Participantes (quiénes)

Generalmente, se caracterizan dos formas de debate, el tradicional, compuesto por un equipo de dos o tres interlocutores que sustenta una proposición dada y otro, de igual número, se opone a ella. Por otra parte, el debate de dos expositores en el que intervienen dos personas, uno que defiende una tesis y otro que la contradice, sustentando la suya. Se usa mucho en campañas políticas.

En cualquiera de las dos modalidades hay un moderador, quien formula preguntas o propone problemas para que sean sustentadas por los participantes. Éste no opina sobre las tesis expuestas, ni hace resúmenes, ni presenta conclusiones. En algunas ocasiones pueden actuar como moderadores varias personas.

Por su parte, los interlocutores intervienen con sus posiciones, tanto positivas como negativas con respecto a los demás expositores. En esta modalidad interactiva, el grupo que conforma el auditorio o público escucha, no se relaciona directamente con los integrantes del debate.

En el contexto educativo es muy útil para mostrar las distintas posiciones frente a un tema polémico como por ejemplo, la pertinencia o no de los movimientos estudiantiles en Colombia y cómo y para qué se deben organizar estos.

Metodología (cómo)

Preparación

Tanto el moderador o moderadores como los participantes en el debate público necesitan una preparación acorde con el tema y su enfoque general, en función de los objetivos del grupo participante o del público frente al cual se presenta.

El evento requiere de unas mínimas reglas de juego, acordadas por unanimidad con anterioridad, y el respeto por ellas en el transcurso del intercambio de posiciones. Tales normas tienen que ver con la estructura del mismo, para lo cual se elabora un esquema flexible de desarrollo donde figuren los aspectos por tratar, el tiempo, los subtemas y un cierto orden.

El material ilustrativo, pizarrón, retroproyector, diapositivas o papelógrafo, cuando se necesite debe prepararse previamente para usar en el momento oportuno.

Lo normal es que los protagonistas posean distintos puntos de enfoques, no necesariamente antagónicos.

Realización

El coordinador, o uno de ellos, si son varios, designado para el efecto, formula el tema, presenta a los expertos invitados y explica el procedimiento que ha de seguirse; luego, cede la palabra a quienes van a debatir, quienes darán inicio a la conversación.

El auditorio podrá formular preguntas en los casos en que esté previamente estipulada su participación.

Los participantes deben evitar la exaltación de ánimo y el monopolio de la palabra. La discusión se debe llevar a cabo bajo un ambiente democrático y con la mayor amplitud y estímulo para la participación activa y libre.

Contexto (dónde, cuándo y cuánto)

El debate puede darse en el salón de clase, en una sala acondicionada para el efecto. A través de la radio o de la televisión o en un recinto cerrado donde se grabe en video para presentarlo con posterioridad ante uno o varios auditorios.

Esta forma interactiva de expresión oral y de controversia puede ser, en ciertas circunstancias, más efectiva que otras y despertar mayor interés y reflexión del grupo. El docente o los organizadores de las actividades grupales deberán evaluar estos factores.

El debate es conveniente cuando se trata de aprovechar la información de expertos que tienen poca facilidad de comunicación o son muy aburridos en una conferencia y, a su vez permite que el auditorio capture datos y haga análisis diversos de dos "fuentes" simultáneas.

La participación del grupo en el debate, cuando más, se reduce sólo a preguntas y por este motivo es aconsejable que se combine con otra forma de interacción grupal, anterior o posterior al debate, por ejemplo, métodos de caso, grupos de discusión o foros, de tal manera que se favorezca la conversación cercana de los componentes del colectivo.

El debate no es aconsejable cuando el grupo es demasiado grande, pues éste debe contar con condiciones para observar y escuchar con facilidad la discusión.

El docente puede hacer uso del debate como mecanismo de evaluación, para lo cual el profesor o un estudiante designado pueden hacer las veces de moderador.

El tiempo de duración del evento debe corresponder con el interés del auditorio, normalmente, no más de una hora. Cuando se considera pertinente la intervención del público presente, es normal que el debate se prolongue sólo media hora y luego se abra un lapso para preguntas del auditorio y posteriores respuestas de quienes debaten.

Phillips 6-6

Definición (qué)

El nombre de esta forma de interactuar en grupo proviene de su creador, J. Donald Phillips, del Michigan State Collage, y de cómo funciona: son seis personas que discuten un tema durante seis minutos.

Este método consiste en dividir un grupo grande en otros más pequeños con el fin de facilitar la discusión, permitir que todos los integrantes expresen sus puntos de vista y ahorrar tiempo. Su objetivo principal es lograr una participación democrática en los grupos muy numerosos. La discusión 6-6 proporciona tiempo para que participen todos, provee el blanco para la discusión por medio de una pregunta específica cuidadosamente preparada, y permite una síntesis de pensamiento de cada pequeño grupo para que sea difundida en beneficio de todos.

Es importante resaltar que esta teoría contribuye a liberar a los individuos de sus inhibiciones para participar, pues algunas personas no lo hacen ante auditorios grandes.

Participantes (quiénes)

Los actores que participan en el *Phillips 6-6* son los siguientes:

- Un coordinador o director general del grupo mayor.
- Un coordinador o secretario por cada uno de los subgrupos de seis participantes.
- Los integrantes del grupo general que estarán organizados en subgrupos.

El ambiente es de informalidad y pretende alentar la división del trabajo y la responsabilidad, asegurando la identificación individual con el problema que se trata.

Metodología (cómo)

Esta técnica requiere muy poca preparación. Basta con que quien vaya a aplicarla conozca el procedimiento y posea condiciones para ponerla en práctica. El tema o problema por discutirse puede ser previsto, o bien surge dentro del desarrollo de la reunión del grupo.

El coordinador general explica el procedimiento al conjunto de participantes, propone la subdivisión que más ayude, da las instrucciones necesarias, nombra o induce la elección de los coordinadores o secretarios de cada sexteto y reparte la documentación del caso si la hay. Es el encargado de controlar el tiempo y recoger los informes correspondientes.

Es recomendable que la pregunta o tema en discusión se escriba en el tablero, en el papelógrafo o aparezca en la pantalla, si está haciendo uso de medios audiovisuales, a fin de que quede a la vista de todos.

Contexto (dónde, cuándo y cuánto)

Esta técnica grupal es efectiva en clase y en los procesos de evaluación.

No es común que un grupo se reúna para realizar un Phillips 6-6, sino que éste se utiliza en un momento dado de la reunión de un grupo, cuando se lo considere apropiado por sus características. Es posible que los integrantes de un subgrupo no se conozcan previamente y esta actividad grupal específica contribuye a una mayor integración e interrelación entre quienes estudian un problema.

Las reuniones donde participa un número significativo de personas, por ejemplo asambleas, congresos, foros, cuando se presentan limitaciones de tiempo, características inhibitorias de algunos de los participantes o muchos de ellos desconocidos entre sí, plantean un problema de organización y participación democrática. En estos casos el Phillips 6-6 se torna en un recurso adecuado para darle salida positiva al asunto.

De esta forma, se logra que los miembros informen sobre sus intereses, necesidades, problemas, sugerencias, lo que proporciona los elementos que luego se podrán emplear en planteamiento de programas, actividades e incluso en normas de conducta.

En otras oportunidades se puede utilizar como preparación de eventos de mayor significación, cuando los temas son más complejos, como páneles, foros y mesas redondas.

En el aula de clase puede ser útil para la resolución de problemas o tareas, incluso para evaluaciones, durante el horario asignado para la materia.

El Phillips 6-6 opera para grupos mayores de veinte personas. Aunque su nombre lo especifica, no es obligatorio que sean seis minutos de discusión en los subgrupos, ya que puede estipularse otra medida (diez, quince o veinte minutos) de acuerdo con la disponibilidad del grupo general y las reglas previamente acordadas. El director podrá ampliar el tiempo de discusión de los grupos si se observa que estos se hallan interesados en el tema o no han realizado aún el resumen y las conclusiones.

Seminario

Definición (qué)

Seminar; fr. *Séminaire*; i. *Seminary*; it. *Seminario*.

Seminario. Del latín *seminarium*, semillero, de *semen*, *séminis*, semilla. Conjunto de personas que se reúnen para compartir conocimientos sobre una materia. Curso práctico de investigación en las universidades, o denominación de una cátedra.

Para los efectos de este texto, el seminario es una interacción grupal especial. Está conformado por un conjunto de actores que investiga o estudia intensivamente uno o varios temas en sesiones planificadas y con el apoyo de fuentes originales de información. Tales agentes desarrollan entre sí la planeación, el trabajo, los resúmenes y la evaluación del mismo.

La tarea específica del seminario consiste en buscar información, recurrir a expertos y asesores, discutir colectivamente, relacionar aportes, confrontar puntos de vista, hasta llegar a formular las conclusiones del grupo sobre el tema. Al concluir las reuniones debe haberse logrado en mayor o menor medida, el objetivo formulado.

No obstante, en este punto debe aclararse que la universidad contemporánea ha trabajado en torno a esta estrategia y ha acuñado el nombre de seminario de investigación, el cual vuelve a la raíz *seminarius*, lugar donde se siembran y crían semillas. Precisamente,

la universidad alemana (Göttingen) de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX establece el seminario como un método de desarrollo y construcción de conocimiento a partir de la lectura, el análisis y la confrontación sobre autores o temática específicas. La universidad es entonces el espacio propicio, de acuerdo con los promotores del seminario alemán, donde es posible indagar sobre las posibilidades de acceder a la ciencia, analizar hechos y datos, plantear interrogantes, analizar situaciones, despejar incógnitas, discutir hipótesis, hacer interpretaciones, dar a conocer puntos de vista, construir teorías y tomar decisiones.

El seminario fomenta la investigación individual y, a la vez, el interés por el trabajo en equipo, por cuanto su puesta en escena conlleva la combinación de actividades personales y su discusión en mesa redonda. En este sentido, los componentes se refieren en primer lugar al texto que se constituye el punto de partida, el pretexto para el desarrollo de la estrategia de interacción, en segundo término, la reflexión individual caracterizada por la interiorización, el análisis y la formalización del trabajo a partir de la expresión oral o escrita y, en tercer lugar, la interacción en grupo en donde la conversación se configura como la base del diálogo y la construcción colectiva.

Para el seminario alemán es conveniente aclarar, además, que se exigen trabajos escritos consistentes en relatorías o reconstrucciones individuales de las temáticas que sirven de base para dar cuenta del contenido; los protocolos o síntesis que reorganizan, ordenan y jerarquizan los puntos más importantes tratados durante el seminario y las relatorías presenciales, las cuales se realizan trimestralmente como parte del proceso de autoevaluación. Aquí el director o docente plantea interrogantes que son resueltos presencialmente por los participantes. Para ello, se requiere sistematizar, repasar y apropiarse las temáticas estudiadas.

Participantes (quiénes)

Los alumnos de un curso pueden constituirse en seminario temporal o permanente para el desarrollo de una materia en un determinado nivel. La dirección del seminario puede ser individual o colegiada.

Metodología (cómo)

Preparación

El docente o el organizador u organizadores especifican el tema o problema a tratar y determinan quiénes son los participantes. Prepa-

ran los documentos base y los distribuyen previamente para su estudio. Acuerdan la agenda general, los aspectos espacio-temporales y los recursos de apoyo que se requieren.

Realización

El coordinador general del evento, con la presencia de todos los participantes, plantea los objetivos del mismo y la agenda correspondiente; orienta en la búsqueda de fuentes bibliográficas y ayuda en la escogencia de los subtemas. Sobre la base de la aprobación general, se procede a conformar subgrupos de cinco a doce miembros, a voluntad de los mismos, con sendos directores que coordinan las tareas y secretarios que anotan las conclusiones parciales y finales.

La agenda específica es el *modus operandi* donde se definen reuniones plenarias para discutir conclusiones parciales o finales de las comisiones. Para el caso del seminario alemán, es conveniente precisar que su práctica incluye las siguientes actividades básicas: lectura del protocolo anterior, presentación de relatorías y correlatorías, ubicación de uno o dos problemas básicos para discutir, según orientaciones del director o profesor, discusión de la temática y síntesis de los acuerdos, interrogantes, desacuerdos, próximas tareas, responsables, lo cual también se consigna en el protocolo.

Los directores, general y de comisiones, son los encargados de dirigir las sesiones de exposición y, al final de cada una, realizar comentarios y complementaciones si fuere necesario. Los secretarios o relatores tienen como función elaborar los resúmenes, conclusiones y propuestas que surjan de las deliberaciones. Al final, se elabora un protocolo -acta o conjunto de actas de las comisiones- que recoge dichos resúmenes y conclusiones, producto del estudio y trabajo en equipo.

Contexto (dónde, cuándo y cuánto)

El seminario necesita recursos de variada índole, por lo cual se debe realizar en un sitio donde se pueda disponer de ellos, bien sea biblioteca, hemeroteca, medios audiovisuales. En algunas ocasiones es más conveniente hacerlo con dedicación exclusiva durante todo el tiempo que dure el evento. En otras oportunidades se programa un horario para sesionar y al término de éste se dispersa el grupo hasta el día siguiente o un encuentro posterior, pues no necesariamente debe reunirse de manera continua. Es el caso, por ejemplo, de una materia en la universidad que se dicta con esta metodología y las reuniones sólo se llevan a cabo una vez a la semana.

El seminario permite que los participantes sean los agentes activos del aprendizaje, los capacita para la investigación y fomenta el diálogo y la cooperación activa. Por esta razón, es muy utilizado en los niveles superiores de educación universitaria y en los cursos de postgrado, porque requiere que todos los participantes tengan una capacitación previa para investigar. En ese contexto, el grupo puede, además, acudir a distintos asesores para la consecución de sus objetivos.

El seminario sirve también al finalizar una investigación con el fin de comentar y confrontar los resultados de los datos investigados, capacitar a los participantes en la investigación y autoaprendizaje, desarrollar sus aptitudes y capacidades para el trabajo colectivo.

La mínima duración del seminario es de dos días, con sesiones de dos a cuatro horas, según la dinámica que requiera el tema tratado. La prolongación en el tiempo depende, en definitiva, de la temática a tratar y de los objetivos que se propone el grupo al acudir a esta forma interactiva de desarrollar el estudio o la investigación.

Asamblea

Definición (qué)

Versammlung; i. *Assembly*; it. *Assemblea*

Del francés *assemblée*. Reunión numerosa de personas convocadas para algún fin.

La asamblea es una reunión de personas con intereses comunes y que buscan tomar alguna decisión para el bien de todos de forma conjunta. Sin embargo, es de tener en cuenta que a una asamblea concurren personas de diferentes procedencias y credos pero que están unidas por ciertos intereses que les son comunes.

La principal característica de la asamblea es que primero que todo se hace una exposición de motivos para al final de ella tomar las decisiones pertinentes y consensuadas. Está relacionada con el funcionamiento de organizaciones de diverso tipo, por ejemplo, asociaciones como sociedades gremiales, clubes, cooperativas, sindicatos, sectores estudiantiles o docentes, copropiedad horizontal, etc. En ella participan todos sus miembros con poderes plenos con el fin de orientar la marcha de la organización.

La importancia de esta interacción grupal, como ejercicio de expresión oral y manejo democrático de las diferentes posiciones es inne-

gable y puede constituirse, en el salón de clase o en la institución educativa, en un ejercicio pedagógico, pero también en un mecanismo democrático para dirimir contradicciones institucionales o de los diferentes estamentos universitarios.

Participantes (quiénes)

La asamblea es una reunión abierta a todos los miembros de la asociación pero excluyente de quien no lo es, salvo invitación aprobada por el conjunto de los asistentes o, en su defecto, de la dirección del evento.

Metodología (cómo)

Preparación

Los convocantes u organizadores, con suficiente antelación, garantizan que todos los interesados directos conozcan el lugar, fecha y hora de la asamblea.

Los puntos a tratar y los documentos informativos básicos deben colocarse a disposición de los miembros para que estos puedan preparar sus intervenciones y propuestas. En el caso de nombramiento de directivos, se deben conocer los candidatos con anterioridad, así como sus iniciativas de orientación para la asociación.

Realización

Los convocantes de la asamblea, en su inicio, proponen el nombramiento de la mesa directiva, compuesta por un presidente, vicepresidente y secretario.

El presidente, una vez elegido, procede a poner en consideración de los asistentes tanto el orden del día como las reglas de discusión, en general como reglamento de debates o reglamento parlamentario que garanticen un desarrollo democrático de las deliberaciones, incluyendo la distribución de tiempos para cada intervención y para el conjunto de la sesión en algunas oportunidades.

El vicepresidente reemplaza al presidente cuando éste falte o delegue en él su responsabilidad.

El secretario es el encargado de levantar el acta correspondiente y conservar los documentos escritos que se utilicen en la reunión.

La discusión se realiza de acuerdo con un orden del día definido democráticamente, sobre la base de un informe, una proposición o una moción.

El quórum de una asamblea lo constituye el número de individuos necesarios para adoptar las determinaciones. Como regla general es la mitad más uno del total de los miembros, pero los estatutos de la asociación pueden determinar otro número.

Tipos de asamblea

La asamblea es deliberativa o informativa cuando no es necesario que en ella se hagan votaciones para adoptar determinaciones. En este caso, no es condición indispensable el quórum para sesionar.

La asamblea es decisoria cuando es convocada con ese efecto o cuando se transforma su carácter por decisión de los asistentes, para lo cual es condición indispensable el quórum previamente definido.

La asamblea institucional del Estado es una corporación cuyos fines son políticos y administrativos y, por su carácter, es más compleja en su funcionamiento que las asambleas de las asociaciones de individuos con otros propósitos. Desde el punto de vista político, es un órgano que asume de forma total o parcial al poder legislativo, aunque también es posible que se haga cargo de la totalidad de los poderes del estado.

Reglamento de debates en la asamblea

El reglamento de debates es un acuerdo, producto de la experiencia colectiva y social de muchos años y en muchos países, cuyos parámetros generales son acogidos universalmente.

El propósito del procedimiento para las discusiones en la asamblea es hacer fácil para sus miembros el trabajar juntos eficientemente y ayudar a los grupos a alcanzar sus objetivos. Las normas de procedimiento deben estimular a la reunión, no inhibirla.

La asamblea puede tratar sólo un asunto a la vez, por ello los diferentes tipos de mociones tienen asignado un orden de precedencia. De acuerdo con el tipo de asamblea la reglamentación será más o menos flexible y utilizará más o menos los elementos que proporciona el resumen que aquí se hace manifiesto. Todos los participantes en esta interacción grupal tienen iguales derechos, privilegios y obligaciones.

La persona designada como presidente de la asamblea puede usar su autoridad para lograr que todos los integrantes de la asamblea sean tratados de manera igualitaria, es decir, que la toma de la palabra y el debate que se suscite no sea dominado por un grupo o por un

individuo. En ese sentido, el voto mayoritario decide el asunto que está en consideración.

La asamblea implica una metodología democrática: cada miembro acepta ser gobernado por el voto de la mayoría. Sin embargo, los derechos de la minoría deben estar protegidos en todo momento. No obstante que la decisión final reposa en la disposición de la mayoría, todo socio tiene derechos básicos como el de ser escuchado y el de oponerse. Los derechos de todos los participantes, mayoría y minoría, conciernen a cada uno: una persona puede estar en mayoría en un asunto y pasar a la minoría en el siguiente.

El asunto que se presenta para debatir y tomar una determinación al respecto, debe ser discutido a fondo. El derecho de cada asistente a hablar sobre un tema es tan importante como su derecho al voto. Cada uno tiene derecho a entender el significado de cualquier punto colocado a discusión de la asamblea y de saber el efecto que provocará la resolución que se adopte al respecto, del mismo modo, puede requerir información sobre cualquier posición o propuesta que no haya entendido completamente y el presidente debe atender su solicitud.

Los participantes de la reunión pueden presentar proposiciones y la presidencia debe someterlas a consideración y votación. Tales propuestas conducen a resolución en la asamblea; es muy conveniente que se procesen por escrito para que el secretario pueda consignarlas en el acta que elabora y en la cual debe recoger los principales aspectos de las deliberaciones, las proposiciones presentadas y el resultado de las votaciones respectivas.

Además de las proposiciones, en la asamblea se consideran las llamadas *mociones* las cuales son, a su vez, llamados de atención y propuestas de resolución que deberá absolver la presidencia o la propia asamblea. El concepto de "moción" refiere una propuesta formal para que la asamblea tome una determinada acción.

En general, una asamblea no debe considerar ningún asunto diferente a menos que haya sido planteado previamente en forma de moción. Sin embargo, algunas veces puede ser ventajoso permitir una cierta y limitada discusión sobre algún tema antes de la presentación de la moción. Dicha discusión preliminar puede ayudar a determinar el tipo de acción que resulte más conveniente. La presentación directa de una moción que no ha sido discutida puede resultar en una moción mal estructurada, mal dirigida, con falta de sustento o inadmi-

ble. El presidente debe tener cuidado que la asamblea no se salga de control.

También el presidente debe estar atento para que puedan participar todos los que deseen, por eso si dos o más personas piden la palabra al mismo tiempo, el presidente se la otorga de manera prudente a quien no haya hablado aún.

Quien plantea una moción no puede hablar en contra de ésta sino a su favor, pero sí puede votar en contra. Es posible que durante el debate haya cambiado de posición, en ese caso, debe pedir permiso a la asamblea para retirar su moción.

Tipos de mociones

Generalmente se consideran cuatro tipos de mociones: moción de orden, moción de procedimiento, moción de duda parlamentaria y moción de privilegio. Ninguna de las mociones puede interrumpir a una persona cuando se encuentre en el uso de la palabra.

Moción de orden

Se utiliza cuando alguien considera que el presidente ha cometido un error con respecto a los procedimientos. Está relacionada con el desarrollo de la reunión, cuando se están violando las reglas acordadas o se pretende modificar éstas, puede estar relacionada con cuestiones de orden, suspensión de reglas de procedimiento, objeción a debate de una moción, consideración por párrafo, punto de suficiente ilustración o debate. También puede estar relacionada con métodos de votación o con nominaciones.

Moción de procedimiento

Se utiliza para proponer una opción al curso normal del debate. Para que el presidente considere que se puede escuchar, ésta deberá contar con al menos un aval distinto al que la propone. El presidente podrá denegar, aceptar o someter a votación la propuesta. En este caso se llamará a una votación informal y obligatoria en la cual no estarán permitidas las abstenciones. Si obtuviese una mayoría calificada a favor, la moción será aceptada. La moción de procedimiento no podrá interrumpir en el transcurso de un procedimiento.

Moción o punto de duda parlamentaria

Es un pedido de clarificación del procedimiento que se está llevando a cabo. Para que pueda ser considerada por el presidente, ésta

deberá contar con al menos un aval distinto al de la delegación que la propone.

Moción o punto de privilegio personal

Se utiliza cuando un delegado experimente alguna incomodidad que impida su pleno desempeño en el debate. Este tipo de moción puede interrumpir tanto a los delegados como a al presidente pero con extrema prudencia y no podrá ser denegada sin antes haber sido escuchada.

También existe otro tipo de mociones como las siguientes:

Principal

Una moción principal es aquella que se pone en la agenda antes de la asamblea. Como ésta puede tratar sólo un asunto a la vez, la moción principal puede ser considerada sólo cuando ya no hay otro asunto pendiente. La moción principal tiene el rango más bajo en el orden de precedencia.

Cuando se plantea una moción principal y es repetida a la asamblea por el presidente, la reunión no puede debatir ningún otro asunto hasta que ella se resuelva o hasta que se proponga alguna otra moción de un rango mayor de precedencia. A menos que la moción sea muy simple, quien la propone debe hacerla por escrito.

Una moción principal no puede interrumpir a otro orador, es debatable, tiene el rango más bajo en precedencia, se puede corregir, no se aplica a otra moción, puede ser reconsiderada y requiere voto de mayoría para definir sobre ella.

Moción subsidiaria o auxiliar

Se utiliza para cambiar o reorganizar el curso de las mociones principales: moción de proposición, moción de enmienda, moción de reconsideración, moción para pasar a comité, moción para limitar o extender límites del debate o para someter a voto.

Mociones previas

Surgen de una cuestión que está pendiente; deben decidirse antes de considerar otro asunto: moción para retornar al orden del día, cuestión previa, moción de receso, o de aplazamiento.

Para presentar una moción es indispensable que su promotor pida la palabra, cuando el presidente se la conceda, plantea la moción y

el presidente la pone en consideración de los asistentes y, después de que haya pasado un tiempo suficiente para la discusión, se realiza la votación y se anuncian los resultados.

El presidente no debe tomar parte en la discusión, sólo se limita a dar la palabra en el orden establecido y a proceder de acuerdo con los puntos del orden del día. Está al servicio de la asamblea ya que ésta es soberana. El presidente debe conocer los procedimientos para ordenar el debate y los reglamentos específicos de la asociación de que se trate, si fuese el caso de una asamblea de una organización, o de los acordados al comienzo de la sesión.

El derecho a la libertad de expresión es un ejercicio grupal, por ello, no se debe interrumpir a una persona que está hablando y sólo lo puede hacer el presidente si lo estima conveniente para el buen desarrollo de la actividad.

Cuando se trata de organizaciones que llevan a cabo sus asambleas, el primer punto del orden del día consiste en la lectura y aprobación del acta de la asamblea anterior.

Contexto (dónde, cuándo y cuánto)

El sitio más adecuado para poner en escena la asamblea depende de su carácter, el número de asistentes y su duración. En todo caso, se deben garantizar las condiciones para que los debates sean democráticos y puedan tomarse las resoluciones más convenientes para el grupo. Es aconsejable un sitio cerrado, con amplificación de sonido.

Una asamblea se organiza, principalmente, en los siguientes casos:

- Fundar o conformar la asociación.
- Informar a todos los miembros de una asociación con el fin de integrarlos como parte de ella.
- Aprobar el ingreso de nuevos socios, excluir a otros o, simplemente, hacer que todos los afiliados participen de la marcha y fortalecimiento de la organización.
- Cambiar total o parcialmente el organismo conductor de la asociación.
- Modificar el rumbo administrativo, académico, económico, político, cultural o social de la organización.
- Liquidar o dar por terminada la existencia de la agrupación.

El número de participantes depende de su carácter y configuración estatutaria o de previo acuerdo.

La condición sine qua non para adoptar determinaciones que obligan a todos los asistentes es el cumplimiento del quórum correspondiente.

La duración de la asamblea puede definirse al comienzo de la sesión o puede prolongarse de acuerdo con las deliberaciones surgidas de la consideración del orden del día. En todo caso, se trata de no agotar la reunión por cansancio o despoblamiento de miembros.

Congreso

Definición (qué)

Tagung; fr. *Congrès*; i. *Congress*; it. *Congresso*

Congreso. Del latín, *congressus*, de *congregdi*, reunirse: de *cum*, juntamente y *gradi*, ir, andar. Reunión de personas que deliberan sobre intereses o estudios comunes.

El congreso es una interacción grupal de la cual participa un importante número de personas, para debatir cuestiones de diversa índole, con el fin de lograr unos objetivos propuestos y de interés general de los miembros. Un congreso se organiza generalmente de manera periódica, de allí que todo congreso lleva una denominación antecedita por un número ordinal. Por ejemplo: primer congreso internacional de Lingüística; octavo congreso nacional de Semiótica. Es importante también en su denominación tener en cuenta su cobertura, por ejemplo si es local, regional, nacional, iberoamericano, latinoamericano, etc.

Un congreso es una fusión de experiencias y opiniones entre un grupo de individuos altamente calificados en un determinado campo o entre gentes capaces de analizar problemas específicos con base en la información proporcionada por otros individuos competentes.

Los temas que se tratan en un congreso son principalmente de carácter académico, científico, político, laboral, social, profesional y educativo.

Es una interacción menos especializada que el simposio, pero tiene mayor duración y un número más amplio de miembros. Un congreso puede durar entre dos y cuatro días.

Participantes (quiénes)

Los integrantes del congreso son designados por *representación*, lo que implica, como norma general, que pertenecen a algún tipo de asociación, sociedad o agrupamiento permanente. Su composición es estatutaria y es en este marco donde se definen los mecanismos de representación. La mayoría de las veces ésta se hace con criterios de proporcionalidad.

Los dos tipos más importantes de congreso son:

- Institucional-estatal. Relacionado con un determinado régimen político que rige en una sociedad dada.
- Institucional asociativo. Corresponde a una instancia de carácter decisorio de una asociación.

Metodología (cómo)

Para los efectos del estudio que se realiza en este libro, no se consideran aquí ni las características ni particularidades del funcionamiento del tipo de congreso institucional-estatal, aunque ellas se fundamentan en criterios similares a los enunciados. De allí que en este apartado nos dedicaremos a la metodología pertinente para eventos de tipo académico que se pueden desarrollar en las instituciones educativas.

Preparación

El comité organizador es responsable de darle cumplimiento a la reglamentación de criterios para la designación de los integrantes del congreso. Prepara las credenciales correspondientes para los delegados, elabora una agenda para proponer al congreso y un plan de trabajo que define los objetivos de la reunión, así como un orden del día y un reglamento. Promueve la convocatoria y da a conocer el lugar y fecha del evento.

En múltiples ocasiones se conforma una comisión de credenciales, diferente al comité organizador, con poderes para definir sobre las delegaciones. Su informe deberá presentarse a la plenaria inicial del congreso.

Realización

El congreso se desarrolla, generalmente, a dos niveles: labor de comisiones y sesiones plenarias.

Plenaria inicial

- Define, en última instancia, las delegaciones y su carácter, previo informe del comité de credenciales.
- Elige la mesa directiva: presidente, secretario. Puede ser rotativa o permanente durante todo el congreso.
- Aprueba la agenda general de la reunión.
- Aprueba la reglamentación para el curso de las discusiones.
- Configura las comisiones de acuerdo con los temas o problemas específicos a tratar.

Comisiones

- Eligen, en su primera reunión, el presidente y secretario que coordinan la comisión.
- Allí también se aprueban, por mayoría, los reglamentos de discusión y las temáticas específicas.
- No hay una regla para la conformación de las comisiones en cuanto a número, pues éste varía dependiendo de la complejidad de los temas y el número de participantes.
- Una vez terminadas las sesiones de comisiones, las conclusiones respectivas se llevan a la plenaria donde se presentan, se debaten y se aprueban por mayoría.

Principios fundamentales del congreso

El congreso es, tal vez, la forma interactiva más exigente para un grupo, pues en él todos los participantes son responsables de manera directa de los resultados. Por tal razón, existen unos principios sobre los cuales se fundamenta esta importante actividad. Ellos son:

Igualdad. Todos los miembros del congreso son iguales, es decir, tienen las mismas calidades; tienen idénticos derechos y obligaciones; sobre cada uno recaen los resultados del evento, por lo cual puede presentar las proposiciones que considere conveniente.

Decisión mayoritaria y respeto de minorías. Las resoluciones congresuales se adoptan por medio de votaciones específicas sobre cada aspecto debatido y las determinaciones son mayoritarias. No obstante, deben respetarse las posiciones y los derechos de las minorías expresadas.

Normatividad. El congreso debe ser conducido y desarrollado de acuerdo con una agenda, un orden del día y una reglamentación de debates aprobados por votación en la primera sesión plenaria.

Despersonalización. Las propuestas, las sustentaciones y los conceptos emitidos en la reunión están por encima de las consideraciones personales o subjetivas. Lo que interesa, centralmente, es la resolución de los asuntos tratados y el objetivo del congreso.

Plena libertad de debate. Cada propuesta es objeto de discusión libre por parte de todos los miembros, sin presión de ninguno de los participantes ni de la mesa directiva del congreso.

Derecho de información. Todos y cada uno de los delegados asistentes goza del pleno derecho de saber en cualquier momento qué aspecto está en consideración y cuáles son sus efectos. La mesa directiva debe garantizar la información exacta a quien la solicite.

Contexto (dónde, cuándo y cuánto)

Por la importancia del evento, su carácter formal, el número de miembros y por su duración es indispensable que el congreso se desarrolle en un recinto cerrado, con espacios suficientes y cómodos para la operación de las comisiones sin interferencias. El local debe contar con adecuadas condiciones auditivas y con posibilidades de ayudas audiovisuales.

La puesta en escena del congreso es necesaria cuando se necesita:

- Profundizar sobre temas o problemas específicos.
- Impartir y obtener información y profundización conceptual que permitan actualizar los conocimientos previos.
- Adoptar resoluciones sobre uno o varios problemas planteados.
- Definir el rumbo de la organización a la que corresponde el congreso.
- Elegir los directivos encargados de conducir la organización durante el período siguiente a la realización del evento.
- Afianzar -entre los estudiantes de un curso- procesos democráticos, de argumentación y solución de problemas; de organización de eventos, defensa de posiciones y responsabilidad ante quienes son representados por los delegados.

- Evaluar distintos elementos de la interacción de grupos, además de la expresión oral, como recurso pedagógico.

Por su parte, el congreso es exitoso cuando:

- Sus miembros están bien informados sobre los objetivos y temas del mismo y, por consiguiente, están dispuestos a contribuir en la reunión. En un congreso, no es suficiente oír; es necesario actuar. Cada delegado debe demostrar interés, iniciativa e inteligencia en el tratamiento de los distintos asuntos, así como contribuir a la solución de los problemas planteados.
- Los participantes tienen una actitud cooperativa, es decir, su intervención durante la reunión tiene por objetivo colaborar para el logro de los objetivos del grupo.
- La mesa directiva del congreso cumple con su obligación y tiene la suficiente capacidad para conducir democráticamente la reunión de tal suerte que se logre un ambiente favorable a un debate conclusivo de cada asunto tratado.
- La presidencia evita procedimientos que obstaculicen el buen desempeño de los miembros y la ejecución del plan propuesto en la agenda.
- Los integrantes del congreso son designados por representación. Por consiguiente, el número de miembros depende de la proporcionalidad y los criterios con los cuales son elegidos los delegados asistentes.

La duración del congreso como actividad grupal es, en general entre dos y cinco días, de acuerdo con los objetivos y las condiciones generales contemplados en la convocatoria.

Grupo de discusión

Definición (qué)

Discutir. a. *Erörtern*; fr. *Discuter*; i. *To discuss*; it. *Discutere*

Discusión. Del latín *discussio, discussionis*; de *dis*, partícula intensiva y *quátere*, agitar, atacar. Acción y efecto de discutir. Intercambio "cara a cara" entre personas que poseen un interés común para discutir un tema, resolver un problema o tomar una decisión.

El grupo de discusión es una interacción comunicativa de tipo oral, en la cual los participantes presentan argumentos tendientes a probar lo que se sostiene y argumentos encaminados a refutar las posiciones contrarias. Los temas deben ser planteados como problemas. Tiene como propósito hacer triunfar los argumentos propios o refutar los del adversario.

Se habla de discusión cuando dos o más personas reflexionan en grupo y en forma cooperativa a fin de comprender un hecho, sacar conclusiones o llegar a la toma de decisiones. En la estructura de una discusión, generalmente el tema pasa por cinco fases:

- Definición y delimitación del hecho.
- Análisis del acontecimiento.
- Sugerencias o alternativas de solución del problema.
- Examen crítico de dichas proposiciones y verificación (teórica y/o práctica) de la mejor o mejores de ellas.
- Toma de decisiones por consenso.

La discusión es una oportunidad para el ejercicio de la expresión oral y la escucha, pues al tratarse de una disputa, se obliga a pensar lo que se dice y buscar la forma verbal más ajustada al grupo para expresar las consideraciones propias, al tiempo que se escuchan las ajenas.

La interacción en clase se puede basar en algún contenido tratado durante el curso, en un trabajo elaborado con el propósito de debatirlo o a partir de un artículo de prensa, de una revista o de un libro, en fin, de un hecho que despierte el interés colectivo.

Participantes (quiénes)

En tanto el grupo de discusión no es una interacción jerárquica, los participantes pueden ser los integrantes de un curso, un subgrupo de éste o dos personas solamente, ante el grupo.

Intervienen los participantes de la discusión y un director de la misma. En algunas ocasiones es conveniente designar también un secretario.

Metodología (cómo)

Preparación

El tema escogido debe serlo por acuerdo común, de interés general y adecuado para el tipo de interacción que se propone.

Las normas a seguir, el tiempo global de discusión y los aspectos parciales para los participantes, deben ser escogidos por el profesor, por los candidatos protagonistas, por estudiantes externos al grupo de discusión o por todos los miembros de la clase.

El director es escogido por el grupo o por el profesor, según el tema o los objetivos de la interacción grupal.

El secretario, si se conviene nombrarlo, también lo elegirá el grupo.

El coordinador no interviene en la discusión con opinión propia. Es imprescindible que quienes tomen parte en la discusión conozcan el tema en profundidad.

Realización

El director de la discusión lee o expone el objetivo del grupo de discusión, la temática a tratar y el ordenamiento de la actividad.

Los participantes juzgan el contenido del asunto planteado, presentando sus argumentaciones en pro y contra y sustentándolos con datos y conceptos. En tanto que intercambio, la discusión no se limita a la simple exposición de razones; puede haber cambio de opinión, de tal suerte que se puedan adoptar, en lo posible, decisiones por acuerdo o consenso.

Cada participante interviene para tratar de obtener, aumentar o fortalecer el apoyo o el acuerdo respecto a determinada idea o actitud; o, por el contrario, para hacer perder, disminuir o debilitar la preferencia de una idea o el acuerdo que existía sobre algo.

Los participantes sostienen puntos de vista que difieren de muchas maneras y pueden oponerse, hasta ser completamente antagónicos.

El director concede la palabra y cuida del orden general del evento. Formula preguntas para que los tímidos intervengan, resuelve las dificultades que surjan, saca conclusiones, pone de manifiesto los aspectos del problema no tratados y explicita las diferencias más relevantes.

Al final el coordinador (o el secretario) hace un resumen y formula las conclusiones.

Contexto (dónde, cuándo y cuánto)

El grupo de discusión es un ejercicio pedagógico que, en general, es conveniente realizarlo en el aula de clase, pues un evento de mayor

envergadura, como la mesa redonda, puede tener como preámbulo esta interacción.

El grupo de discusión es adecuado para la intensificación y profundización de un tema que es controvertido en el curso. Cuando se lleva a cabo, el docente se limita a orientar, actúa como colaborador estimulando una amplia participación. Esta estrategia se puede utilizar, también, para la evaluación de los alumnos y, en este caso, el profesor participa como observador, aprecia la profundidad de los intercambios comunicativos, valora la calidad de la información, la habilidad de la argumentación y las características de las interacciones grupales.

De igual modo, el grupo de discusión es recomendado cuando se quiere sopesar alternativas de solución con respecto a un problema o un tema determinado. Bien sea en el aula de clase o en otras circunstancias, la discusión debe estar rodeada de espontaneidad y libertad de acción en todo. La discusión debe ser cordial, cooperativa y ecuánime, se debe evitar toda forma de agresividad, crítica sistemática, parcialidad y competitividad.

Finalmente, las reglas para el número de hablantes o límite de tiempo no son fijas. Puede realizarse en grupos de seis a veinte personas y los participantes pueden colocarse en círculo, semicírculo o al frente de una mesa en la que se sitúan el coordinador y el secretario.

La extensión de la discusión debe definirse, no por la limitación en las intervenciones de algún, algunos o todos los participantes, sino por reglas preestablecidas donde se estipule el tiempo global de la discusión. De este modo, los miembros del grupo preparan sus alegatos para enmarcarse en la duración del evento y aprenden a hablar de manera concisa, clara y directa.

Método o estudio de caso

Definición (qué)

Caso. a. *Fall*; fr. *Cas*; i. *Case*; it. *Caso*

Caso. Del latín *Casus*, de *cádere*, caer. Acontecimiento. | Vamos al caso, expresión familiar que se usa para que, dejando de lado lo accesorio o inútil, se pase a tratar de lo principal.

El estudio de caso consiste en plantearle un problema concreto a un alumno o aprendiz de algo para que proponga soluciones ante un

grupo que estudiará el asunto colectivamente. Él, antes de la reunión, recaba por cuenta propia la información necesaria y hace las reflexiones que amerite con el fin de estructurar su respuesta.

El estudio de caso es aplicado, también, cuando la respuesta se presenta ante expertos y frente a cuestiones complejas. Cuando el grupo se reúne, cada uno ofrece, sustenta y defiende una interpretación y solución del problema.

Participantes (quiénes)

Un responsable de presentar una solución al problema.

Un grupo que recibe y examina colectivamente la información y la propuesta de solución.

Metodología (cómo)

Preparación

El profesor o el responsable jerárquico o el grupo define el problema en cuestión y designa la persona encargada de hacer el estudio y presentar el caso.

El docente o el responsable jerárquico o el grupo convocan para fecha, horario y lugar escogidos tanto al expositor como al grupo en su conjunto. Los participantes, en cualquier calidad, preparan, a su manera el tema.

Realización

La reunión sólo podrá convocarse, deliberar y decidir sobre un asunto: el concreto para el cual fue citada.

El responsable del caso presenta los resultados de su estudio y el grupo delibera y decide sobre el asunto.

Contexto (dónde, cuándo y cuánto)

El estudio de caso se lleva a cabo en el salón de clase o en un lugar donde se pueda dar la disposición adecuada para la interacción grupal. Esta técnica es útil cuando se trata de resolver un problema concreto y hay una persona dispuesta y capacitada para presentar una propuesta de solución. Igualmente, sirve como medio de evaluación en clase. Para esta situación, el docente no interviene, sólo observa y califica.

El estudio de caso es aconsejable para un grupo pequeño o mediano, no más de veinte personas. La duración del evento no debe ex-

ceder más de una hora, distribuida entre la presentación del informe de estudio, las deliberaciones sobre éste y la toma de decisiones.

Jornadas

Definición (qué)

Arbeitszeit; fr. *Tournée*; i. *Workday*; it. *Giornata*

Jornada. Probablemente del occitano (lengua de Occitania, antigua región del mediodía de Francia), y éste del latín *Diurnus*, propio del día: de *dies*, día. Día de trabajo.

La jornada es una reunión de estudio o de trabajo o de ambas tareas, donde participa un grupo de personas que tienen interés común por una determinada problemática; es una interacción grupal informal, de profundización sobre un tema frente al cual se pretende allegar información, identificar, analizar y plantear soluciones al respecto. Se denomina así porque tal actividad exige estudio y discusión de más de un día, de manera permanente, incluso con demanda de labores nocturnas.

Participantes (quiénes)

En la jornada participa un grupo de personas con similares condiciones y capacidades de atender el asunto planteado, las cuales se disponen a realizar el estudio correspondiente con dedicación exclusiva hasta resolver la cuestión.

Metodología (cómo)

La metodología con la cual se desarrolla la jornada se acuerda previamente en algunos casos y, en otros, *in situ*, cuando se presenta el caso y el problema obliga a prolongar la duración de una actividad diferente, por ejemplo, un estudio de caso.

En ocasiones se puede trabajar conjuntamente por parte de todo el grupo, si éste no es muy grande; también se pueden conformar comisiones para realizar plenarias de conclusiones.

Contexto (dónde, cuándo y cuánto)

Por la necesidad de prolongación de los horarios más allá de lo normal, lo corriente es realizar la jornada en sitios donde se pueda pernoctar y se disponga de medios auxiliares como biblioteca, equipos de audiovisuales u otras ayudas que sirvan para recabar información y apoyar las discusiones.

La jornada es una interacción grupal que sirve de apoyo a otras actividades de mayor envergadura y, por consiguiente, suele tomarse como preparación o prolongación de éstas. Lo que determina la utilización de la jornada es, primordialmente, la urgencia en la resolución del caso, situación que obliga a la prolongación del horario de atención sistemática al problema.

El número de personas que pueden participar de una jornada es indistinto, dependiendo del tema tratado y del grupo que aboca el tema en cuestión. Como actividad pedagógica es adecuada cuando hay una buena preparación.

Su duración no es aconsejable más de dos días, pues de ser necesario más tiempo, la actividad tiende a convertirse en un seminario u otra interacción.

Galería

Definición (qué)

Galerie; fr. *Galerie*; i. *Gallery*; it. *Galleria*.

Galería. Del bajo latín *galilaea*, *galilea*, pórtico, atrio. Pieza larga y espaciosa, con muchas ventanas, o sostenida por columnas o pilares, que sirve para pasear o para colocar en ella cuadros, adornos y otros objetos. | Por extensión, conjunto de espectadores u oyentes de carácter popular, que suelen manifestar su opinión abiertamente.

La galería es una interacción grupal concebida dentro de las denominadas *dinámicas de grupo*, utilizada como herramienta didáctica en el aula de clase. En ella pueden participar todos los alumnos bajo la conducción del docente.

Participantes (quiénes)

Los participantes de la galería son el docente y los estudiantes de un curso.

Metodología (cómo)

Preparación

El docente entrega o señala el texto objeto de lectura en la galería, antes de la reunión. Esta alternativa es la más eficaz, aunque puede optarse por asignar la lectura al inicio de la sesión.

El grupo se divide en comisiones que se hacen responsables de partes o capítulos del texto.

Realización

La comisión o el subgrupo relee el texto, ubica las ideas centrales en éste y realiza una discusión al respecto. Luego, construye la representación gráfica -dibujo, cuadro figurativo, cualquier imagen simbólica- de las denominadas *ideas fuerza* identificadas colectivamente. En ningún momento se pueden utilizar palabras para efectuar tal representación. Esta labor la desarrollan durante un tiempo acordado.

Las representaciones, luego, se colocan en las paredes del salón para que todos los alumnos las observen durante un rato.

Finalizado el examen se pasa a la interpretación de los trabajos por parte de los subgrupos diferentes al autor de la representación que se analiza. Una vez concluida la ronda, la comisión en cuestión confirma o niega las diferentes interpretaciones de sus compañeros. Del mismo modo se procede con todas las representaciones.

Cuando la labor de análisis culmina, el moderador de la dinámica, a manera de síntesis, recoge los aspectos vertebrales del trabajo, tanto desde el punto de vista formal (lo didáctico, la metodología), como temático (los conceptos).

Recursos necesarios

- El texto seleccionado.
- Pliegos de papel periódico o cartulina para cada subgrupo (7).
- Marcadores de diferentes colores para cada subgrupo.
- Cinta de enmascarar para fijar los carteles (2 ó 3 rollos).

Contexto (dónde, cuándo y cuánto)

Lo normal es que sea el salón de clase o un recinto amplio como los grandes escenarios que son los preferidos para esta dinámica.

La galería es útil cuando se trata de:

- Motivar la reflexión sobre las ideas centrales -ideas fuerza- de un texto.
- Lograr que los participantes expresen su imaginación y su creatividad a través del ejercicio de recrear el contenido de lo que se lee.

- Compartir, entre los participantes, la representación gráfica que se haga del texto.

La selección de las ideas fuerza y su representación, por parte de las comisiones, dura treinta minutos.

La observación de los distintos trabajos se puede llevar a cabo en un cuarto de hora.

El intercambio de comentarios tiene una duración de entre 30 y 45 minutos, incluyendo las conclusiones del moderador.

Moldeadores de ideas

Definición (qué)

Molde. a. *Giessform*; fr. *Moule*; i. *Mould*; it. *Stampo*.

Amoldar. a. *Anpassen*; fr. *Mouler*; i. *To mould*; it. *Modellare*.

Moldear. De molde. | Sacar el molde de una figura. | Dar forma a una materia echándola en un molde, vaciar.

Moldeando ideas es una interacción grupal que se pone en escena como dinámica docente para construir un conocimiento colectivamente, utilizando la lúdica como una herramienta de aprendizaje, lo que implica que el estudiante aprende con base en las elaboraciones y comprensiones que los integrantes del curso realizan entre sí.

Participantes (quiénes)

En general, es un apoyo didáctico que el docente utiliza para motivar el aprendizaje del estudiante. Participan de esta interacción todos los miembros del grupo.

Metodología (cómo)

Preparación

Se establece previamente, aunque no es condición indispensable, sino conveniente por la lectura que se va a examinar.

Realización

Los pasos para su realización son:

- Se hace entrega al inicio de la sesión -cuando no se ha hecho previamente- del texto que se va a estudiar.
- Se asignan los recursos necesarios para la actividad: una caja de plastilina moldeable de diferentes colores y una tabla o cartón de 25 cm x 25 cm o de una dimensión adecuada para el efecto.

- Se indica al grupo que mediante la elaboración de una figura en plastilina, plasme la idea central o idea fuerza del texto analizado.
- Se colocan, luego, los trabajos elaborados ante todo el grupo para la observación colectiva.
- Se socializan, posteriormente, las diferentes significaciones que se asignan a las figuras y se contrastan con la interpretación del autor.
- Se relacionan, por parte del coordinador de la actividad, las distintas interpretaciones, las figuras y todo lo manifestado por los participantes.
- Se pueden hacer preguntas, plantear nuevas situaciones o problemas e, incluso, se pueden presentar nuevas reflexiones a propósito de otros textos.

Contexto (dónde, cuándo y cuánto)

En general, es una interacción para realizarla en el aula de clase o espacios didácticos adecuados para tal evento.

Moldear ideas es una actividad que se puede realizar en casi cualquier materia del currículo escolar. Es útil en el proceso de aprendizaje de comprensión de textos, de argumentación y de expresión oral. Pueden participar todos los integrantes del curso. Su duración varía entre una y dos horas, dependiendo del número de estudiantes.

Rotación didáctica⁷

Definición (qué)

Rotación. fr. *Rotation*; i. *Rotation*.

Rotación. Del latín *rotatio, rotationis*: de *rotare, rotar*, mover circularmente, de *rota*, rueda. Acción y efecto de rotar. | Movimiento de un cuerpo alrededor de un eje fijo.

7. Esta actividad es llamada también dinámica interactiva. En el presente texto se considera que tal denominación es equívoca porque lleva a la confusión entre el concepto general (todas las interacciones son dinámicas en cierta forma pues exigen determinados movimientos, y, por otra parte, toda dinámica de grupos es interactiva) y el particular de una determinada actividad grupal. El aporte realizado con la estructuración de la interacción es rescatado como válido pero parece más adecuado el nombre que colocamos aquí.

La rotación didáctica es una puesta en escena de una interacción grupal que permite organizar y orientar a los estudiantes en el salón de clase. Se fundamenta en procesos neuropsicofísicos y en la aplicación de fórmulas matemáticas con los números primos.

La rotación didáctica consiste en un proceso combinatorio en la formación de grupos dinámicos, donde los participantes se mueven sistemáticamente en forma circular sin repetir lugares, grupos, compañeros y al mismo tiempo se relacionen con todos. En los grupos donde se aplican estos procedimientos los estudiantes se vuelven más comunicativos, espontáneos, colaboradores y respetuosos.

Participantes (quiénes)

Un coordinador, que en el caso del salón de clase es el profesor.

Los integrantes del grupo o subgrupos: todos los alumnos comprometidos en el curso.

Metodología (cómo)

Preparación

Planear todo el material correspondiente: las tablas (según el número de estudiantes), las preguntas, la identificación de los grupos, las hojas de respuestas.

Realización

- *Ubicar los estudiantes y los pupitres (según el modelo utilizado) por grupos, en cada uno de los cuales se encuentra una pregunta numerada que deberán discutir y contestar buscando consenso. De no ser posible, anotar las diferentes preguntas.*
- *Entregar a cada uno de los estudiantes una tabla de la dinámica, detrás de la cual se encuentra el número (escrito previamente por el profesor) que lo identificará durante toda la actividad.*
- *Responder a la pregunta.* Cada grupo recibe suficientes hojas en blanco para trabajar la pregunta correspondiente a cada movimiento, bajo el control de un tiempo mínimo necesario.
- *Acumular las respuestas.* El coordinador de la dinámica recoge los resultados en cada rotación y los clasifica por tema.
- *Resumir.* Los grupos conformados con el último movimiento son los responsables de la elaboración de la síntesis de la respuesta

correspondiente a la rotación, a partir de lo escrito por los grupos de compañeros que pasaron previamente por ella, y de transcribirla en un pliego de papel periódico para colocarlo en la pared, de acuerdo con el orden numérico de la pregunta. Se requiere de un tiempo mínimo estipulado con anticipación.

- *Socializar los resultados.* Cada grupo lee el resumen elaborado.
- *Debatir sobre los temas.* Se hace discusión sobre los conceptos trabajados en la dinámica, en reunión plenaria, para confrontar los diferentes puntos de vista sobre los mismos.
- *Evaluar el proceso.* Una vez realizado lo anterior, se llevan a cabo las respectivas evaluaciones. Luego, se pasa a una nueva y diferente actividad complementaria de la rotación didáctica.

Contexto (dónde, cuándo y cuánto)

Esta estrategia se puede realizar en el salón de clase y es conveniente llevarla a cabo cuando se pretende:

- Explorar conocimientos previos sobre un tema (conceptos básicos de la asignatura).
- Motivar un proceso de integración entre grupos del mismo nivel educativo.
- Avanzar hacia nuevos conocimientos interactuando con diferentes grupos.
- Motivar a los integrantes de un grupo que se reúnen por primera vez o no se conocen muy bien.
- La duración de la rotación didáctica es generalmente de media hora, aunque puede variar de acuerdo con el número de participantes.

Capítulo 5

Hacia la práctica de una didáctica crítica del discurso educativo

El acto educativo como acto discursivo plantea un reto a quienes están comprometidos con privilegiar los procesos cognitivos significativos, construir códigos comunicativos que coadyuven en la formación integral de las personas, respetar los presaberes de los participantes validándolos o modificándolos pero nunca desconociéndolos, problematizar permanentemente los preconceptos de los estudiantes para dar apertura al aprendizaje y aprovechar las experiencias significativas de los protagonistas del proceso.

Las estrategias de interacción en el aula como se ha expuesto, derivan de las técnicas grupales que en principio se aplicaron con objetivos tales como el enfrentamiento, el asesoramiento, la orientación y la finalidad terapéutica. Los resultados de estas prácticas han impulsado a muchos profesores a pensar en una aplicación de los principios de la dinámica de grupo al campo educativo.

En efecto, las estrategias de interacción en el aula son una forma de sustituir la clase magistral por métodos de enseñanza que procuran en su ejecución dinamizar la labor, tanto del estudiante como del docente, en el proceso de construcción del conocimiento. De allí que son muchos los factores que definen la importancia de la práctica de estas estrategias en la labor educativa. A continuación se describen algunos beneficios derivados de su ejecución.

Disminución de la clase expositiva

Las didácticas tradicionales centran su atención en programas académicos o planeación de cátedras desde la voz del docente. La consecuencia de ello es la mínima participación de los estudiantes en la investigación y en el reconocimiento de los saberes necesarios para su formación. La propuesta de hacer de la clase un taller crítico convoca otras voces para hacer del conocimiento un relato que nace de las expectativas y de las necesidades surgidas de la preparación de las temáticas por parte de los estudiantes, quienes deben prepararse con la orientación del docente no sólo para saber acerca de su disciplina, sino también para hablar, argumentar y comunicar socialmente lo relacionado con el conocimiento del mundo que no se limita a la información, sino a la investigación que surge de la preparación de los temas a partir del desarrollo de estrategias que conllevan a la búsqueda de referentes diferentes y fuentes de consulta contemporáneas y en relación con el mundo de la vida de los implicados en el acto de formación.

Generación de investigación formativa

La disminución de la clase expositiva e informativa y la regulación de actividades para argumentar y discutir públicamente las temáticas necesarias para la formación disciplinar del estudiante, permiten que éste utilice otras fuentes y confronte el conocimiento propuesto como referente por parte del profesor, la bibliografía recomendada y su experiencia frente al mundo. Este trabajo riguroso de investigar desde su esfuerzo y socializar en unas condiciones particulares sus lecturas, le formarán en el estudio autónomo, argumentativo y crítico.

Valoración de los procesos del estudiante

Al juzgar al alumno por lo que hace y por lo que consigue, se revalúa el tradicional e improductivo estímulo para el grupo de la competencia egoísta y de la victoria personal. El alumno deja de ser un nombre en la lista. Junto con ello, ya no es bueno o malo por ser o no ser disciplinado o por obtener buenas o malas notas y pasa a ser un alumno a quien se observa trabajar, discutir, concluir y razonar.

Fortalecimiento de la educación integral

Ésta es condición esencial para asegurar una mejor adaptación a la vida fuera de la actividad escolar que impone problemas muy dife-

rentes en su estructura y a los problemas cotidianos propuestos por la escuela tradicionalista: para un hombre el valor del conocimiento enciclopédico es bien relativo, la diversidad y cantidad de información tendrán poca validez por sí mismas en la vida práctica. Formar no es acumular conocimientos, es en realidad conducir a la reflexión sobre los hechos, estructurar la personalidad y dirigir a la obtención de soluciones ante nuevos problemas, y las estrategias de interacción permiten formar en la práctica de un discurso hecho para el otro.

Acceso a formas orales de comunicación

La aplicación de las técnicas pedagógicas exige al dúo estudiante y profesor la capacidad de dar apertura a un trabajo dinámico y autorregulado. El diálogo con los participantes de las actividades que se programan para la exposición de los distintos temas, se convierte en la oportunidad para la preparación en el plano intelectual, personal y social.

Confrontación de puntos de vista

Mediante las estrategias de interacción se logra, de manera eficaz y eficiente, aprovechar los recursos, las posibilidades y las oportunidades que presentan las diferentes puestas en escena para ejercitar su capacidad de reflexión y ubicarse en un ambiente que posibilita el conocimiento y la discusión con los otros puntos de vista, es decir, se da la oportunidad de confrontar el conocimiento y construir deducciones e inferencias, a partir de los aportes que generosamente se encuentran en las diferentes puestas en escena de las estrategias orales y grupales. Esto también ayuda para que el estudiante comprenda que no es el poseedor de la última palabra ni de la verdad, sino que ella está en una permanente construcción en cuyo proceso hay distintas contribuciones.

Uso de técnicas de argumentación para aportar al conocimiento

La dimensión retórica de los procesos discursivos procura a través de la argumentación, el convencimiento o persuasión del interlocutor. Esta dimensión que se dio en la oratoria antigua está presente hoy en las aulas cuyos actores son los profesores y los estudiantes en una actitud negociadora y pedagógica que permite el acceso y transformación del conocimiento.

En este sentido, cualquier disciplina científica, requiere del uso de las técnicas argumentativas como por ejemplo exponer, explicar, controvertir, fundamentar, motivar, justificar, defender, recomendar, con el fin de cumplir sus propósitos de enseñanza y aprendizaje. Así, en el propósito de desarrollar un contenido se hace necesario examinar un problema, reflexionar sobre él, estructurar el discurso y exponer lo conseguido con argumentos sólidos. Plantin (1998, p. 25) reconoce que la conclusión de la argumentación es un descubrimiento que produce una innovación.

Reconocimiento del contexto

El contexto educativo académico implica el reconocimiento de las especificidades de determinadas disciplinas o áreas del conocimiento para adquirir un dominio técnico o una habilidad específica que se requiere en el ejercicio de la profesión. En este sentido, el taller crítico es un entrenamiento que, en ámbitos de actuación multidisciplinar tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico.

En el contexto educativo académico la actividad pedagógica también implica la disposición del docente para confrontar sus conocimientos y su metodología con los estudiantes y que estos aprendan también a asumir que hay posiciones diversas frente a un tema. En este escenario, la didáctica crítica reemplaza las estrategias que conlleven el hablar recapitulativo y repetitivo, por un hacer productivo en el que se aprende haciendo; en él todos tienen que aportar para resolver problemas concretos y para llevar a cabo determinadas tareas, por ello incluye una metodología participativa, donde se aprende a desarrollar conductas, actitudes y comportamientos que incluyen al otro y su entorno.

Consolidación de la autonomía en el estudiante

Un estudiante que se entrena en las estrategias de interacción en el aula desde una didáctica crítica adquiere competencias comunicativas que le permiten desarrollar un pensamiento crítico fundamental para hacer un uso responsable del conocimiento y construir un discurso que potencie significativamente el aprender a pensar de manera autónoma y aprender a aprender.

Producción de conocimiento socialmente útil

Como en todas las actividades pedagógicas, el aprendizaje es, en última instancia, un proceso personal que genera una necesidad de

complementariedad entre lo individual y lo grupal. Al asumir el acto pedagógico como un acto discursivo colectivo implica que los participantes como son el profesor y los estudiantes, expongan y enriquezcan sus juicios particulares de verdad, los sometan al juicio crítico y libre y, con la contribución del trabajo en equipo, posibiliten la conformación de un pensamiento autónomo, que al mismo tiempo contribuya también para fortalecer y transformar el conocimiento a fin de que se convierta en útil para la sociedad.

Recomendaciones para desarrollar estrategias orales

En cualquier estrategia oral, el participante pone a prueba su capacidad de exponer ante un público sus ideas y, por tanto, demuestra también su calidad académica desde cualquier nivel educativo, de allí que conviene prepararse académica y psicológicamente para afrontar el reto. A continuación recapitulamos algunos de estos aspectos importantes con base en Cisneros (2006, p. 111-120).

Cómo superar el nerviosismo

El nerviosismo *-o el miedo escénico-* es una sensación normal y un proceso de ansiedad que siente cualquier persona que se enfrenta a un auditorio. Incluso los mejores actores confiesan que se sienten nerviosos frente a un público. Sin embargo, hay que buscar la manera de superarlo.

Es indispensable desechar los condicionamientos negativos y dejar a un lado las situaciones que le traigan malos recuerdos en relación con experiencias anteriores de exposición oral, como por ejemplo, cuando en una ocasión haya habido una equivocación y los asistentes se hayan burlado o haya habido algún reproche por parte del profesor o de los compañeros. Esos malos recuerdos desmotivan y distraen.

No se debe pensar que las personas que están al frente están juzgando su exposición.

Prepararse para ofrecer mensajes claros y convincentes. Así se podrá hablar con firmeza y atraer la atención y el convencimiento del público.

Aún estando suficientemente preparado sobre el tema que se esté tratando, es necesario cada vez que se va a intervenir, asegurarse de que es oportuna la intervención.

Convencerse de lo que se dice. Cuando uno no está convencido de lo que habla, los nervios son mayores y muchas exposiciones fracasan porque el orador da la sensación de estar poco interesado en el tema que está exponiendo.

Buscar la espontaneidad y no imitar maneras de exponer de otros si no se está plenamente preparado para ello, porque puede dar la sensación de que se hace una exposición poco sincera. Es importante poner su sello particular en el discurso y dejar translucir su propia personalidad con serenidad y seguridad, esto lo logra con el conocimiento adecuado del tema que expone.

Es de gran ayuda para disminuir el nerviosismo o por lo menos ocultarlo, tener en la mano un objeto que puede ser un esfero, pero eso sí, nunca llevarse a la boca ni rascarse con él alguna parte del cuerpo.

Antes, durante y después

Antes de la exposición:

- Prepararse anímica y académicamente.
- Preparar evidencias para apoyar las opiniones.
- Organizar la información para que sea más comprensible y más persuasiva.
- Cuando las circunstancias lo permitan, se debe disponer de un soporte visual para ilustrar la información verbal.
- Disponer en el tiempo una sesión de preguntas y respuestas al final de su exposición.
- Cuando se trata de exposiciones como ponencias y conferencias es indispensable repasar unas tres veces.

Durante la exposición:

Primero que todo, presentarse con nombre completo, filiación institucional e informar breve y cortésmente a los asistentes el motivo de su presencia allí y de por qué deberán escucharle.

- Los mensajes deben ser claros para no dar lugar a malas interpretaciones.
- No leer textualmente, salvo citas muy precisas, pero eso sí, tenerlas claramente marcadas y ordenadas.

- Tratar de hacer una presentación breve donde esté lo medular, teniendo en cuenta el tiempo asignado. Cuando sea oportuno o cuando el moderador le indique, se puede contestar las preguntas y aprovechar para profundizar los aspectos que sean pertinentes.
- Conectarse con el público e implicarlo en la exposición. La exposición debe convertirse en una continua comunicación cara a cara con todos los asistentes.
- Subrayar las ideas principales.
- Argumentar evidencias para apoyar las opiniones.
- El expositor debe demostrar que las ayudas visuales como diapositivas, videos, tablero, etc., son pertinentes y procurar que no se conviertan en distractor para el público.
- Distribuir muy bien el tiempo asignado para la presentación en público. Muchos expositores fracasan porque terminan muy rápido (les sobra tiempo que es utilizado por el público para preguntas capciosas) o porque se extendieron demasiado en algunos aspectos y dejaron por fuera otros.
- No mirar repetidamente el reloj. Si se ha repasado la exposición y se ha dispuesto adecuadamente el tiempo, no hay necesidad de estar pendiente del reloj.
- Ser ameno, organizado, persuasivo, reflexivo y capaz de reconocer sus limitaciones, ser flexible o no dogmático.
- Para una exposición en público no sólo se necesita tener solvencia y consistencia intelectual en el desarrollo del tema, también se necesitan otros detalles como seguridad, gusto por el trabajo, respeto y cordialidad con los asistentes.
- Tener en cuenta que el público observa en el expositor no sólo las ideas que expone, sino también cómo se mueve, qué seguridad muestra en su mirada, en su voz, cómo planifica su exposición y cómo la apoya y si jerarquiza adecuadamente la información entre lo importante y lo secundario.
- Al finalizar la exposición, es una muestra de cortesía agradecer al público por la atención prestada. Esto se puede manifestar con la palabra "gracias" bien pronunciada, acompañada de una leve y ligera venia y una sonrisa sincera con la mirada a todo el auditorio.

Después de la exposición:

La tarea del expositor no termina en el momento en que cierra su exposición y agradece al público. Después viene la sesión de preguntas durante la cual debe tener en cuenta las mismas actitudes positivas que tuvo durante la exposición, igual que las otras recomendaciones dadas "durante". Realmente, la sesión de preguntas forma parte de la exposición.

Una vez finalizada la sesión de preguntas, hay varias personas del público que abordan al expositor para hacerle preguntas particulares, en ese momento debe continuar con la misma cordialidad y disposición para atender a las personas. Pero se aconseja procurar la mayor brevedad en las respuestas para evitar el cansancio y que el mismo pueda afectar la lucidez del expositor. Hay casos infortunados en que este último momento puede dejar mala imagen ante algunas personas del público, por tanto, debe evitarse que esto ocurra y se arruine todo el esfuerzo realizado.

Técnicas visuales y vocales

Las técnicas visuales y vocales que se resumen a continuación permiten proyectar una buena imagen de la persona que está frente al público, si no se tienen en cuenta pueden afectar negativamente la presentación en público y/o hacer que resulte menos interesante. Veamos algunas técnicas:

El contacto visual con el público:

- No fijar la mirada en las personas que se muestran aburridas o inconformes, ellas mandan energía negativa que puede trastornar la presentación.
- Si hay alguien que produce temor, no mirarle a los ojos, sino fijarle de vez en cuando la mirada en el entrecejo, así esa persona sentirá el dardo de la mirada del expositor y éste no sentirá el de ella.
- Fijar momentáneamente la mirada en los ojos de las personas que están mostrando satisfacción y aprobación.
- El manejo de la mirada es muy importante, no debe sostenerla por largo rato en un sólo sitio sino procurar el dominio a todo el auditorio mediante la mirada.

Los gestos:

El manejo adecuado de los gestos o expresiones faciales es de gran importancia para el éxito de una exposición. Veamos estas recomendaciones:

- Los gestos son una gran ayuda para describir y reforzar las ideas.
- Revelar, a través de los gestos, la serenidad, la seguridad y la actitud positiva.
- Dominar la emotividad y, más bien, brindar una sonrisa en los momentos difíciles.
- No pensar mal de los demás, porque el tener pensamientos negativos hace manifestar gestos de descontento que son captados de inmediato por el público.
- Las expresiones faciales (gestos) comunican sentimientos y actitudes. Por eso es conveniente manejar una actitud positiva a pesar de las inevitables adversidades.
- Evitar los gestos que revelen inconformismo con una pregunta o con alguna actitud del público. Pensar, más bien, que quien pregunta está interesado en la exposición.

La voz:

La voz es una parte clave del orador. Tengamos en cuenta estas recomendaciones:

- Elevar y bajar la voz en función del énfasis que se quiera o que necesite dar.
- Cambiar el ritmo para llamar la atención al público.
- Emplear pausas para remarcar los puntos importantes.
- Procurar una voz modulada, evitar el tono monótono y si la situación se pone aburrida o tensa, recurra a algún recurso humorístico pero sin perder la compostura.

Finalmente, es de tener en cuenta que una buena exposición oral asegura gran parte de su éxito si se maneja adecuadamente la voz, si el expositor guarda la postura adecuada y si está plenamente preparado, lo cual le dará seguridad en el hablar y permitirá transmitir energía positiva a su auditorio.

Anexo I

Los mentefactos

Los mentefactos se constituyen en un aporte científico para la adquisición autónoma del conocimiento. Surgen de la utilización de los mapas conceptuales de Joseph Novak en el Instituto Alberto Merani por sus fundadores los hermanos Zubiría Samper y como respuesta a algunas limitaciones pedagógicas. Los mentefactos se fundamentan en la aplicación de la teoría de las seis lecturas⁸ en el área de lenguaje y se nutren de la teoría cognitiva de Ausubel. El término mentefacto supone la relación con los artefactos: los hombres hacen representaciones mentales de los que después serán artefactos.

Estos esquemas son herramientas (formas gráficas muy diagramadas) para representar la estructura interna de los conceptos. Se considera que buena parte de la dificultad para enseñar conceptos reside en que no existen aún, textos ni libros escritos conceptualmente. Mientras tanto, corresponde organizar las proposiciones que arman cada concepto, consultar la respectiva bibliografía, seleccionar las proposiciones fundamentales y asignarles su posición dentro del diagrama. Estos gráficos actúan como esquemas que ahorran tiempo y valiosos esfuerzos intelectuales, pues permiten almacenar aprendizajes, a me-

8. *La Teoría de las Seis Lecturas* de Miguel de Zubiría, considera la existencia de varios niveles de lectura por los que debería cruzar cualquier estudiante desde el primer año de la primaria hasta la universidad y que se constituirían en la base fundamental para lograr procesos de autoformación. Estas son: Lectura fonética, Decodificación primaria, Decodificación secundaria, Decodificación terciaria, Lectura categorial y Lectura metasemántica.

didáctica que se digieren con lentitud, y paso a paso, los conceptos. Los mentefactos conceptuales son considerados apropiados para el desarrollo de la lectura crítica, pues el lector debe realizar intervenciones conceptuales que cruzadas aportarán al fundamento de otros conceptos y por ende al planteamiento de nuevos conocimientos.

Acorde con los planteamientos de De Zubiría S. (1998), los mentefactos tienen características correspondientes a las cuatro operaciones intelectuales: supraordinar, incluir una clase en una superior. Excluir, diferenciar dentro de una misma clase, es decir, qué conceptos de la misma clase se diferencian. Isoordinar, caracterizar el concepto y, la cuarta operación es la de infraordinar, es decir, divisiones dentro de una clase o en qué conceptos podría dividirse el central.

Anexo 2

El mapa conceptual

El mapa conceptual es una representación gráfica esquemática y fluida, y consiste en un entramado de líneas que se unen en distintos puntos que son los conceptos, los cuales se presentan relacionados y organizados jerárquicamente. Para Novack y Gowin (1988), en los mapas conceptuales se utilizan dos elementos gráficos: elipse o rectángulo y la línea. La disposición de esos elementos configura el mapa conceptual. Los conceptos se colocan dentro de la elipse y las palabras enlace se escriben sobre o junto a la línea que une los conceptos. En la construcción de mapas conceptuales es importante recordar estos datos técnicos:

- En cada elipse o cuadrado se escribe un solo concepto.
- Las palabras enlace pueden ser varias e incluso las mismas; depende de las frases.
- Los conceptos no pueden utilizarse como palabras enlace, ni las palabras enlace como conceptos.
- Los conceptos se escriben con letra mayúscula y las palabras enlace con letras minúsculas.
- En los mapas conceptuales no tiene sentido la flecha, porque la relación entre conceptos está especificada por las palabras enlace.
- Los mapas conceptuales están centrados en el estudiante y buscan un desarrollo armónico en todas las dimensiones de la persona, no solamente en las intelectuales. El uso de esta herramienta supone cuestionar, observar, evaluar, sintetizar. Se trata de un proceso de información activo, dirigido, interesado y consciente.

Anexo 3

Resumen cognitivo

El resumen junto a la distribución correcta del tiempo y la habilidad para reexaminar el texto, son estrategias de aprendizaje que merecen consideración por parte de los docentes ya que la adecuada reconstrucción de las ideas que el estudiante extrae del texto refleja su capacidad de comprensión, interpretación, análisis y percepción de los elementos esenciales de un tema.

Un tópico de interés dentro de los desarrollos de la psicología cognoscitiva es el que se refiere a la importancia de la interpretación que hace el alumno de las tareas instruccionales. Al reseñar los aportes de esta corriente para el estudio del aula, Gibaja (1991) manifiesta que la manera como el estudiante interpreta las tareas escolares tiene una significativa influencia en las operaciones intelectuales que proyecta y, por tanto, en los resultados de su aprendizaje.

El resumen de un texto expositivo debe presentar los elementos fundamentales integrados y fieles del texto por resumir. En consecuencia, quien hace el resumen debe asumir que la tarea requiere identificar las ideas importantes del texto y elaborar con ellas una nueva versión de éste. Dicha versión debe, además, satisfacer los criterios de coherencia y cohesión y preservar el mensaje del autor.

Anexo 4

El portafolio

El portafolio es un registro de las actividades realizadas en un componente temático determinado. En diferentes campos se encuentra el portafolio como forma de organizar o coleccionar trabajos con varios propósitos: completar un curso, hacer carta de presentación para una exposición, aplicar para una beca, ofrecer diversidad de productos que brinda una entidad, etc. Algunas revistas y periódicos que circulan nacional e internacionalmente, a nivel impreso y en la internet, han abierto en sus secciones la correspondiente al portafolio.

En términos de Raquel Barragán (2005), los portafolios escritos en el aula de clase tienen la intención de dialogar entre el estudiante y el profesor. Este último, aporta las partes esenciales que se van a desarrollar, determinando el tiempo, calculado de tal forma que los estudiantes tengan la posibilidad de hacer documentos argumentados y bien logrados.

Cada actividad se presenta en forma de conferencia ante el grupo y es desarrollada generalmente en grupos de aprendizaje cooperativo. Los trabajos son juzgados entre el profesor y el estudiante para luego determinar si se pueden archivar en su portafolio o necesitan de una nueva revisión y alguna forma para ser depositados como trabajos finales en cada carpeta. A continuación se presenta la segunda conferencia y se sigue la misma rutina. Con la intención final de coleccionar, al igual que los artistas, un número significativo de trabajos de alta calidad que contribuye significativamente a elevar la autoestima del estudiante y ver con bastante objetividad el proceso del mismo en un intervalo estipulado de tiempo.

El portafolio permite desarrollar un tema que se esté viendo en la clase o simplemente un tema que inquiete a los estudiantes y está relacionado con la asignatura vista en el semestre. El profesor puede planear un portafolio desde el comienzo del período y presenta a sus estudiantes desde el primer día la idea de la aplicación del portafolio como apoyo a la materia por estudiar el período considerado. Si lo prefiere, luego de algunas semanas de haber comenzado el semestre se puede acordar con los estudiantes el tema a tratar y en la mayoría de los casos es más recomendable ya que la participación en la selección del tema por ende compromete al discente en el proceso.

Una vez definido el tema se puede dejar como tarea la elaboración de la carátula de su portafolio que represente el tema a tratar o pedirle a la profesora de arte que les permita la elaboración de la misma en una de sus clases apoyadas con sus conceptos y aportes. Esto último permite la relación inter-áreas.

La carta de presentación es la forma como el estudiante da a conocer su portafolio a un tercero quien por lo general no conoce el tema o es una persona quien lo domina muy bien. Con la misiva se busca el desarrollo de la comunicación escrita en el estudiante en la presentación de su trabajo, esto le ayudará más tarde a la elaboración y presentación de proyectos en su vida profesional. Es recomendable solicitarle a la persona quien recibe la carta y el portafolio que la conteste dándole su opinión y en lo posible se debe también archivar la respuesta.

La inclusión de los parciales y exámenes de los estudiantes con sus respectivas correcciones, las cuales no sólo se limitan a corregir los errores, sino que deben ir acompañadas de una pequeña reflexión sobre el por qué se equivocó, buscan en el estudiante el aprendizaje sobre su error.

La auto-evaluación es muy importante en el proceso debido a la reflexión final que escribe el estudiante y nos permite conocerlo más a fondo. Hojear estas auto-evaluaciones es gratificante como profesor ya que permite leer al estudiante más allá de la simple respuesta en el examen que viene siendo tan criticada ya que no hay análisis alguno.

En la universidad el portafolio permite desarrollar en el estudiante la escritura de textos seleccionados y bien argumentados para la escritura formal de sus trabajos de tesis. Además esta técnica le da la oportunidad de sistematizar desde un comienzo la información por temas, los cuales pueden ser consultados posteriormente.

Bibliografía

- Abelli, Hans. (1995). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Nercea.
- Alonso Tapia, Jesús. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Andrade, Martha y Muñoz Dagua, Clarena (2004). "El trabajo crítico: una propuesta de trabajo interactivo". Revista *Tabula Rasa* 2. Revista de Humanidades No. 2, Bogotá: enero-diciembre 2004. Págs.252-262.
- Amossy, Ruth y Herchberg, Anne. (2001) *Estereotipos y clichés "Enciclopedia Semiológica"*. Buenos Aires: Eudeba.
- Amossy, Ruth y Herchberg, Anne (1999). *Images de soi dans le discours*, Lausanne: Delachaux y Niestlé.
- Aristóteles. (2006). *Poética*. (Trad.: Eduardo Sinnot). Buenos Aires: Colihue
- Aristóteles. *Retórica* (2002) (Trad.: Alberto Bernabé, 4ª. Reimpresión). Madrid: Alianza Editorial.
- Asqueta, Cristina y Muñoz Dagua, Clarena. 2001. *La fábula del buhonero. Semiótica de la estética mercantil*. Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano y Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- AUSTHINK. (2004). *Pensamiento Crítico*. http://www.calpress.com/pdf_files/what&why.pdf <http://www.austhink.org/critical.htm>.

- AUSTHINK, (2003). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. (en inglés, formato PDF) http://www.calpress.com/pdf_files/what&why.pdf.
- Ausubel, David. et al. (1976) *Psicología cognitiva. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barthes, Roland (1993). La retórica antigua. En: *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, Roland. (1982) *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica. Ayudamemoria*. Buenos Aires: Ediciones Buenos Aires.
- Barragán, Raquel. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo espacio europeo de educación superior. En: *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), pp.121-139.
- Bourne, Jhon R. (1997). *Paradigms for On-Line Learning: A case Study in the Design and Implementation of Asynchronous Learning Networks (ALN) Course*. Nashville: Vanderbilt University.
- Brunner, Jerome. 1990. *La educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Editorial FCE. México.
- Brunner, Jerome, (1972). *El proceso de educación*. México: Editorial Hispano-Americana.
- Cáceres, Maritza. (2003). "La formación pedagógica de los profesores universitarios: una propuesta en el proceso de profesionalización del docente". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://www.campus-oei.org/revista/novedades.htm>.
- Camacho, Amparo. (2001). *La informática educativa en el Caribe colombiano. Un estudio en instituciones oficiales de educación básica y media*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Casamiglia, Helena y Tusón, Amparo (1999). *Las Cosas del Decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassirer, Ernest (1976). *Antropología filosófica*, Fondo de Cultura Económica, Bogotá.
- Castillo, Luisa (1996) *El Taller Integrador* en Panorama Educativo, Nº 1, julio-diciembre.

- Cavallo, David. (1998). *Project Lighthouse in Tailandia: Guiding Pathways to Powerful Learning*. Epistemology and Learning Group MIT Media Laboratory.
- Cirigliano, Gustavo (1983). *La educación abierta*. Buenos Aires, El Ateneo en: Banno.
- Cisneros Estupiñán, Mireya (2006). *Cómo elaborar trabajos de grado*, Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Cisneros Estupiñán, Mireya y Silva Villena, Omer (2010). *La conformación de la Ciencia Lingüística: desde la antigüedad hasta las proyecciones del siglo XX*. Pereira (Colombia): Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cheybar, Edith. (1982). *Técnicas para el aprendizaje grupal*. México: UNAM-CISE.
- De Zubiría, Miguel (1998). *Seis didácticas revolucionarias para enseñar conceptos*. Bogotá: FAMDI.
- EDUCAR CHILE (2003). *Metodologías de aula: Principales métodos de una pedagogía activa*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile y Fundación Chile. En: <http://www.educarchile.cl/Portal.herramientas/planificaccion/1610/article-92202.html>
- Egan, Gerard. (1990). *The skilled helper*. California: Brooks Cole Publi. (4ª. Ed.).
- Fabra, María Luisa. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC ediciones.
- Facione, Peter A. & Facione, N. C. (1992). *The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI) and the CCTDI test manual*. Millbrae, California Academic Press. California.
- Finocchiaro, Maurice A. (1997). "Galileo on the World Systems", University of California Press, Berkeley, California.
- Gagné, Robert (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. Diana. México.
- Gagné, Robert. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar

- Gibaja, Regina. (1991). Investigación de la cultura de la escuela. En: *Pensar y repensar la educación*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Guiraud, Pierre (1987). *La Semiología*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Giroux, Henry. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI*, México: UNAM.
- Glazman, Raquel. (1985) *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*, El Caballito/SEP, México: 1985.
- Goetz, Judith y LECOMPTE, Margaret. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.
- Gómez, Miguel. (2002). El modelo de la educación nueva y las pedagogías activas (III). En: Revista *Ciencias Humanas*, No. 30. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: [http://www. utp. edu. co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/gomez. htm](http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/gomez.htm)
- González Rey, Fernando. La categoría comunicación. Su importancia en el sistema de categorías de la Psicología Marxista. En: *Revista Cubana de Psicología*. vol. II Nos. 2-3. 1985. Pág. 17-23, 13-15,15-17.
- Good, Thomas y Brophy, Jere. *Psicología educacional*. México: Interamericana.
- Gottheil, Julio y Achiffrin, Adriana. (1996). *Mediación: una transformación en la cultura*. Barcelona: Paidós.
- Gramsci, Antonio. 1981. *La alternativa pedagógica*. Madrid: Fontamara.
- Hábermas, Jürgen. 1988. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Editorial Taurus, 2. t.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold Publisher.
- Hernández, Pedro. (1991). *Psicología de la educación, corrientes actuales y teorías aplicadas*. México: Editorial Trillas. págs. 70-79.
- Hood, Susan y Martín, Jim. (2005). "Invocación de actitudes: El juego de la gradación, de la valoración en el discurso. *Revista Signos*, 58 (38). Valparaíso (Chile), pp. 195-220.

- Litwin, Edith. (1995). (Comp.) *Tecnología educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Mendoza, Pedro. (1996). *El debate en el aula*. Madrid: Ediciones pedagógicas.
- Miklos, Tomás. (2001). *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación: una visión crítica constructiva*. Madrid: OEI.
- Morín, Edgar. 2000. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Ielsac/Unesco. Caracas. Trad. Mercedes Vallejo-Gómez.
- Muñoz Dagua, Clarena y Asqueta, María Cristina. 2005. Del texto al universo del contexto. En: *Revista de lenguaje ITACA*, Universidad del Cesar, Año 2, Vol 3, Valledupar, junio de 2005. págs 133 a 152.
- Novak, Joseph y Gowin, Bob. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Ojalvo, Mitrany, V. (1995). Estructura y funciones de la comunicación. En: *Materiales del curso de comunicación educativa*. La Habana: Universidad de la Habana. Pág. 1-15.
- Pecheux, Michel. (1978) *Hacia un análisis automático del discurso*. Barcelona: Gredos.
- Perkins, David. (1997), *La escuela inteligente*, Barcelona: GEDISA.
- Piaget Jean. (1969) *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Plantin, Christian. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Ricoeur, Paul. (1999). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo veintiuno editores, S. A.
- Rogers, Carl (1980). *El poder de la persona*. México: El Manual Moderno.
- Sánchez- Alonso, Manuel. (1991). *La participación: metodología y práctica*. Madrid: Editorial popular.
- Skinner, Burrhus (1971) *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Knopf.
- Torre puente, Juan Carlos. (1994) *Aprender a pensar y pensar para aprender*. MEN y Ciencia. Madrid: Narcea S. A. 1994, 2a. edición.

- Tous, José María. (1984). *Comportamiento social y dinámicas de grupos*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Turner, John, et al. (1989). *Redescubrir el grupo social. Una teoría de la categorización del yo*. Madrid: Morata.
- Van Dijk, Teun A. (1985). "Semantic discourse análisis". En: Teun A. van Dijk, (Ed.) *Handbook of Discourse Analysis*, vol. 2. (pp. 103-136). London: Academic Press.
- Van Dijk, Teun A. (2001). "Discourse, ideology and context". *Folia Linguistica*, Vol XXXV/1-2, p. 11-40
- Vygotsky, Lew S. (1998) *Pensamiento y lenguaje*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1998. p. 9.
- Vygotsky, Lew S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zarzar, Carlos. (1994). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Patria.

Autoras

Clarena Muñoz Dagua

Doctora en Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo, Seminario Andrés Bello (Colombia). Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Santo Tomás (Colombia) y Licenciada en Filosofía y en Literatura y Lengua Española de la Universidad del Cauca (Colombia). Profesora de planta de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Bogotá, Colombia) desde enero de 1995. Profesora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios 1995-2006. Coautora de los libros *La Fábula del buhonero. Semiótica de la estética mercantil* y *Érase una vez. Análisis crítico de la telenovela*. Ha escrito artículos en revistas especializadas relacionados con las áreas de la Semiótica, la Lingüística teórica y aplicada y el discurso de divulgación científica. Ponente en congresos y eventos a nivel nacional e internacional en las temáticas de la comunicación y el lenguaje. Participa como investigadora principal en proyectos relacionados con lectura contextual, divulgación científica y prácticas discursivas mercantilistas.

Martha Cecilia Andrade Calderón

Magistra en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Santo Tomás y Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Surcolombiana de Neiva. Docente Universitaria de tiempo completo de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca desde 1995 y catedrática en posgrados, Especialización Pedagogía y Docencia Universitaria y Especialización en Didácticas para Lecturas y Escri-

turas con énfasis en Literatura de la Universidad de San Buenaventura de Bogotá. Conferencista y ponente en seminarios y talleres a nivel nacional e internacional. Coordinadora de Semilleros de Investigación. Investigadora en las áreas de lectura y escritura a nivel universitario. Autora de ensayos y artículos publicados en revistas indexadas. Evaluadora de la I Fase del III Concurso Nacional de Cuento en homenaje al escritor colombiano Germán Espinosa, Ministerio de Educación Nacional Y ASCUN. Autora del poemario, *Circulando, rutas de la violencia en Colombia*. Miembro activo de la Red de Lectura y Escritura de la Educación Superior REDLEES.

Mireya Cisneros Estupiñán

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Cauca. Magíster en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo. Profesora e Investigadora de Lengua y Literatura Española, ICI-AECI, Madrid. Licenciada en Filosofía y Letras, Universidad de Nariño, Pasto. Profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira desde enero de 2003. Directora del Departamento de Lingüística del Instituto Caro y Cuervo, 1995-2002. Par evaluadora de Colciencias y del Ministerio de Educación Nacional en las áreas de la Lingüística y la Educación. Autora de los libros *La conformación de la Ciencia Lingüística: Desde la antigüedad hasta las proyecciones del siglo XX*, *La Inferencia en la Comprensión Lectora: de la Teoría a la Práctica en la Educación Superior*, *Aproximación a la Neuropsicología y trastornos del Lenguaje*, *Aproximación a las perspectivas teóricas que explican el lenguaje*, *Cómo elaborar trabajos de grado* y *Hacia una nueva visión sociolingüística*. Ha publicado artículos en revistas especializadas, nacionales e internacionales, relacionados con lingüística teórica y aplicada, alfabetización académica y la metodología de la investigación. Ponente en eventos nacionales e internacionales relacionados con las áreas mencionadas.