



MÉTODOS DE APRENDIZAJE. INTRODUCCIÓN

Por métodos de aprendizaje entendemos procesos de formación que abarcan y estructuran una acción formativa completa. El método más habitual, y más tradicional, es el expositivo, la clase de siempre. Bien realizado es un método útil y eficaz, y consiste en una exposición lineal de contenidos al hilo de la cual se introducen las actividades prácticas, los debates y las pruebas que garantizan la transmisión de conocimientos y destrezas. Pero existen otros métodos capaces también de estructurar una acción formativa de principio a fin, diseñados para aumentar el interés de los alumnos y promover su compromiso con el proceso de aprendizaje, como el aprendizaje por proyectos o el método del caso.

Estos métodos son formas de diseñar acciones formativas completas (un curso entero, un módulo o una unidad de un módulo), y cada uno de ellos, partiendo siempre de los objetivos de aprendizaje iniciales, tiene su propia manera de ordenar y dar sentido a los contenidos, las actividades y las pruebas de evaluación de que se compone la acción formativa.

Las actividades o prácticas tienen un interés especial, ya que son los ensayos de las destrezas que la acción formativa quiere transmitir. Hay actividades de eficacia probada que promueven la participación y la compartición de experiencias que son necesarias en la formación en entornos profesionales.

A continuación se exponen cinco métodos de aprendizaje:

- Aprendizaje basado en escenarios prácticos.
- Aprendizaje colaborativo.
- Aprendizaje por proyectos.
- Método del caso.
- Método expositivo.

Después se presentan una serie de actividades que pueden utilizarse en el aula en el marco de cualquiera de estos cinco métodos.

La elección de los métodos y de las actividades es cosa del diseñador y del profesor de las acciones formativas, y depende, en primer lugar, de los objetivos de aprendizaje que queramos alcanzar y, en segundo, de las inclinaciones y las posibilidades del profesor.

Algunos enlaces de interés sobre métodos de enseñanza:

http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf

<http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/152/135>

METODOLOGÍA

APRENDIZAJE BASADO EN ESCENARIOS PRÁCTICOS (ABEP)

A. EL ABEP COMO METODOLOGÍA FORMATIVA

1. Naturaleza.

El Aprendizaje basado en Escenarios Prácticos (ABEP) es un programa de entrenamiento competencial que constituye una adaptación del modelo formativo *Story Centered Curriculum* de Roger Schank.

El ABEP consiste en la recreación de una simulación práctica en la que el alumno ha de resolver un problema en el marco de una historia ambientada en un entorno profesional. El ABEP parte de un relato, diseñado con objetivos de aprendizaje, para favorecer que el alumno asuma el rol de un personaje y realice unas tareas siguiendo un proceso formativo.

El ABEP es un enfoque metodológico que determina todo el diseño de una acción formativa. Todas las técnicas que se utilicen en el curso han de estar subordinadas a la metodología del ABEP.

El método del ABEP persigue los siguientes objetivos:

- Favorecer un aprendizaje práctico del alumno.
- Generar un aprendizaje experimental. El ABEP genera vivencias educativas y emociones ya que el alumno es un personaje de una determinada historia.
- Ofrecer una enseñanza atractiva. Se pretende que el aprendizaje se desarrolle en un contexto interesante, cercano al alumno, que tiene que desarrollar una misión motivadora.

2. Diferencia entre el ABEP y otras metodologías.

Conviene diferenciar el ABEP de otras técnicas o metodologías afines:

- El ABEP no es un role-playing porque no implica una simulación en la que los alumnos asumen diferentes roles, sino que recrea un escenario práctico en el que el alumno sólo tiene un papel y una misión que ha de desarrollar. En un ABEP se puede interactuar con otros personajes pero éstos nunca estarán encarnados por otros alumnos (es un escenario cerrado)

- El ABEP no es el método del caso, ya que el alumno, además de identificarse con el personaje del relato, ha de resolver problemas concretos, y ha de entregar tareas. Los casos siempre implican una discusión en el aula en la que los diferentes alumnos aportan posibles soluciones; el ABEP no ha de generar necesariamente esta interacción entre los alumnos. Mientras que los casos tienen una duración aproximada de dos o tres horas en el aula, el ABEP abarca la totalidad de actividad formativa.
- El ABEP no es un aprendizaje orientado a proyectos porque el escenario práctico en el que trabaja el alumno es una recreación que no tiene necesariamente ser real. El resultado de un ABEP no es un proyecto sino la resolución de un problema planteado en el relato de la actividad formativa.

3. El proceso de aprendizaje del ABEP.

Un ABEP sigue el siguiente esquema:

- El punto de partida es una historia en la que se identifica el personaje que ha desempeñar el alumno y el problema que se ha de resolver.
- A continuación el alumno ha de seguir un proceso estructurado para solucionar el problema. En ese proceso, el alumno deberá desarrollar actividades y obtener información de una serie de recursos (lecturas, historias, expertos, etc.)
- El alumno ha de entregar las tareas encomendadas con el soporte que se determine.
- El profesor/tutor ha de corregir los documentos entregados, y ofrecer un feedback al alumno.
- El alumno ha de rehacer el documento, siguiendo las instrucciones del profesor.

Este esquema es simplemente una orientación de los pasos que han de seguirse; pues también se pueden incluir otras fases complementarias: como sesiones de aclaración de conceptos teóricos o sesiones de interacción de los grupos.

4. Elementos y roles del ABEP.

- El rol del alumno consiste en desempeñar el personaje correspondiente de la historia, seguir el proceso de actividades diseñado, entregar la tarea, y corregirla siguiendo las instrucciones del profesor.
- El papel del profesor en el ABEP es el de un facilitador. Por una parte, puede intervenir en el proceso estructurado como “experto” o “tutor” que puede ser consultado. En ese caso, nunca debe resolver el problema al alumno: el profesor actúa como un facilitador para que el alumno descubra por sí mismo la solución. Por otra parte, el profesor será el

encargado de corregir la tarea, y de dar instrucciones al alumno para que la revise. El profesor también puede intervenir al final del ABEP para poner en común enseñanzas, volver sobre conceptos teóricos y sacar conclusiones.

- El ABEP puede realizarse mediante el trabajo en grupo, aunque no es obligatorio. En ese caso, cada grupo encarnará al personaje identificado en el ABEP (todos los grupos serán el mismo personaje).
- Si se incluyen clases teóricas en el ABEP, estas se programarán siempre después de la entrega de las tareas, y servirán para reforzar los conceptos teóricos puestos en práctica en la dinámica de aprendizaje. Es recomendable que en estas clases los alumnos o grupos relaten como se enfrentaron al problema; y el profesor subraye los aprendizajes más importantes del proceso.
- El ABEP se puede desarrollar en el Centro formativo o a distancia. Si es en el centro formativo, cada alumno o grupo deberá poder trabajar de forma autónoma y tener acceso a los recursos del ABEP. El ABEP también se adapta muy bien a la clase a distancia; únicamente se deberá prever cómo se facilitarán los recursos y el acceso a los tutores.

B. DISEÑO DE UN ABEP

1. Formulación de los objetivos de aprendizaje.

Antes de diseñar un ABEP, se han de formular los objetivos de aprendizaje expresados como acciones o actividades que el alumno será capaz de realizar después de la actividad formativa.

Los objetivos de aprendizaje son los que orientarán la construcción del ABEP.

2. Identificación del problema del ABEP.

Para construir el ABEP se ha de partir de un problema concreto sobre el que gravitará todo el proceso. El problema ha de cumplir con las siguientes características:

- Ha de relacionarse con los objetivos de aprendizaje. El problema que plantee la historia debe dar pie a utilizar las técnicas y recursos que permiten garantizar los objetivos planteados con el curso.
- Ha de ser un problema que resulte próximo al mundo profesional del alumno. El problema ha de estar ambientado en la Administración Pública.

3. Redacción de la introducción del relato del ABEP.

Una vez que se ha seleccionado el problema, el ABEP se construye a partir de un relato que contextualiza el proceso formativo. El relato se construye con la misión que han realizar los alumnos, las diferentes tareas que han de entregar y todos los documentos que les sirven de apoyo. En todo caso, lo primero es elaborar la introducción del relato del ABEP que define la problemática y la misión del alumno.

El relato debe tener obligatoriamente los siguientes elementos:

- Descripción del contexto en el que se va a desarrollar la acción. La historia ha de ser realista e interesante para que capte la atención del alumno.
- Breve definición de la organización sobre la que versará el ABEP. (Un ministerio, una Dirección General, un Organismo Autónomo, etc.).
- Identificación del personaje que interpretará el alumno. El personaje ha de ser una persona que se relacione con el puesto de trabajo del alumno, de forma que el participante se pueda identificar con él.
- Identificación del problema a solucionar.
- Identificación de la misión del alumno y de las tareas que ha de realizar. Las tareas planteadas deben permitir evaluar si el alumno ha alcanzado los objetivos de aprendizaje.

La extensión de la introducción del relato es variable, se recomienda que no sea inferior a una página y que no sea superior a tres.

4. Diseño del proceso de operaciones.

El proceso de operaciones se compone de todos los pasos que ha de seguir el alumno para resolver el problema. Todas las actividades del curso han de formularse en función del proceso que permite solucionar el problema planteado.

El diseño del proceso de operaciones se ha de traducir en la elaboración de una guía para el alumno en la que se indique las actividades que se han de realizar para completar las tareas encomendadas.

5. Recursos y contenidos teóricos.

El ABEP deberá facilitar a los alumnos toda la información que los alumnos deberán procesar y aplicar para resolver el problema y realizar las tareas. Este contenido puede ser muy diverso.

Por ejemplo, se podrán incluir los antecedentes del problema, contenidos teóricos de libros y artículos, relatos de otros personajes, etc.

El alumno deberá contar con suficiente información, bien organizada y de fácil acceso, para poder realizar las tareas encomendadas.

La introducción, las tareas y los recursos y contenidos teóricos configuran el relato del ABEP. Los recursos y contenidos teóricos deben asociarse a las tareas, y configurar las diferentes etapas del relato del ABEP.

6. Ayuda de los tutores.

Durante el desarrollo de las tareas, es muy posible que los alumnos tengan dudas y que necesiten aclaraciones. El diseño del ABEP deberá prever cómo los tutores o facilitadores ayudarán a los alumnos y los guiarán para que desarrollen todas las actividades planteadas.

7. Evaluación y feedback.

Cada tarea planteada debe materializarse en un informe o documento que se ha de entregar.

El tutor deberá corregir los documentos entregados de forma que evalúe si los objetivos de aprendizaje han sido alcanzados.

Lo habitual es que todos los trabajos requieran varias revisiones hasta que alcancen el nivel esperado. De la misma forma que en el ámbito profesional, cuando un profesional experto revisa el trabajo de un subordinado es normal que haya cambiar cosas, lo lógico es que el alumno no realice correctamente la tarea a la primera, y tenga que revisar el documento.

El proceso de revisión y corrección del informe o trabajo será el sistema de evaluación del curso.

BIBLIOGRAFÍA

REIGELUTH, CHARLES. M (coord.) 2000: *Diseño de la Instrucción. Teorías y Modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción.*

SCHANK, ROGER, 1995,: *Engines for education*, Lawrence Erlbaum Associates. Este libro cuenta con una edición electrónica disponible en la red: <http://www.engines4ed.org/hyperbook/misc/rcs.html>

BARAJAS, SEBASTIAN: Borrador del libro *Aprender es hacer*. Este libro, en el momento de la elaboración de la guía, se encontraba en proceso de publicación. La bibliografía hace referencia a un fragmento de un borrador que envió el autor al INAP.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (Dir.); Alfaro Rocher, I.J.; Apodaca Urquijo, P.; Arias Blanco, J.M.; García Jiménez, E.; Lobato Fraile, C. y Pérez Boullosa, A. *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior.*

2006 Ediciones Universidad de Oviedo.

http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf

FERNÁNDEZ MARCH AMPARO. *Universidad Politécnica de Valencia*

Metodologías activas para la formación de competencias

Educatio siglo XXI, 24 · 2006,

<http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/152/135>

Algunos enlaces de interés sobre el aprendizaje basado en escenarios prácticos:

<http://www.articulate.com/rapid-elearning/building-scenarios-for-e-learning/>

[http://wikieducator.org/Scenario Based Learning](http://wikieducator.org/Scenario_Based_Learning)

<http://www.ub.edu/mercanti/abp.pdf>

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/299/29901314.pdf>

http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

APRENDIZAJE COLABORATIVO O COOPERATIVO

Definición

Enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula en el cual los alumnos son responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales. En él los alumnos aprenden unos de otros así como de su profesor y del entorno.

Es tanto un método, a utilizar entre otros, como un enfoque global de la enseñanza, una filosofía. Así, se puede aplicar a todo un curso como metodología de trabajo o limitarlo a alguna parte del mismo.

Metodología del aprendizaje cooperativo:

Un grupo pequeño y heterogéneo de estudiantes colaboran en la consecución de los objetivos de aprendizaje por parte de todos y cada uno de los participantes a partir de una propuesta de trabajo determinada.

A través del aprendizaje cooperativo se procura desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa. Favorece un aprendizaje significativo, por comprensión, por investigación y profundo.

Muy útil para aquellas actividades de aprendizaje en las que el trabajo en equipo garantiza unos mejores resultados que el trabajo individual.

Descripción:

Es un método que puede desarrollarse dentro o fuera del aula, con presencia del profesor o sin ella, en el cual el grupo grande es dividido en pequeños grupos de entre 4 y 6 alumnos.

Los grupos reciben unas consignas o protocolo de actuación por parte del profesor. A partir de este protocolo deben organizar y planificar la tarea del grupo mediante el consenso. Cada

miembro del grupo será responsable de áreas o tareas específicas y de las que será el “experto”. Se pueden plantear diversas técnicas como el *puzzle*, juegos de rol, phillips 661, etc.

Los pequeños grupos se forman buscando más la diversidad que la homogeneidad o afinidad. El aprendizaje de las competencias de cooperación e interacción social se alcanza mejor afrontando la diferencia y el contraste entre perspectivas e intereses distintos.

El trabajo en los pequeños grupos se puede compartir y contrastar en sesiones plenarias del grupo grande (aula).

El éxito de cada alumno depende de que el conjunto de sus compañeros alcancen las metas fijadas. Los incentivos no son individuales sino grupales y la consecución de las metas del grupo requiere el desarrollo y despliegue de competencias relacionales que son clave en el desempeño profesional.

Si se pretende que dentro del grupo todos sus elementos interactúen entre sí, aporten y participen, es necesario limitar el número de componentes. También es necesario que el número de elementos sea suficiente para garantizar un mínimo de diversidad y riqueza de las interacciones. De esta manera, en cuanto al tamaño, el “grupo pequeño” podría tener entre 3 y 8 elementos aunque el número ideal oscilaría entre 4 y 6 elementos.

Así pues, la confluencia de ambos aspectos (aprendizaje cooperativo y grupo pequeño) prestan especial interés a esta estrategia por su versatilidad (puede ser utilizada tanto con grupos grandes como pequeños) y, sobre todo, por su adecuación para conseguir un papel activo del alumno en el logro de su aprendizaje. En esta estrategia pueden anidarse otras técnicas o métodos entre las que destacan el “estudio de casos” y el “aprendizaje basado en problemas”. Estas combinaciones resultan muy adecuadas en todos los casos y especialmente para el desarrollo de competencias de interacción social.

Fundamentación:

Prioriza la cooperación y colaboración frente a la competición. La trama de compromisos y complicidades que implica esta estructuración de la tarea da excelentes resultados en los ámbitos cognoscitivo y de las aptitudes, pero, sobre todo, es apropiada para adquirir competencias respecto a la interacción entre iguales, la resolución de problemas y la adquisición de actitudes y valores.

¹ Phillips 66: técnica de dinámica de grupos que se basa en la organización grupal para elaborar e intercambiar información mediante una gestión eficaz del tiempo. Un grupo grande se divide en subgrupos de 6 personas para discutir durante 6 minutos un tema y llegar a una conclusión. Del informe de todos los subgrupos se extrae después la conclusión general.

Desde el enfoque cognitivo se enfatiza que con este método la propia interacción entre iguales es un revulsivo para lograr aprendizajes activos y significativos. Los alumnos aprenderían mejor unos de otros precisamente por poseer niveles similares de competencia – “zona de desarrollo próximo”-.

Johnson, Johnson y Holubec (1999) formularon hace tiempo los componentes más característicos e importantes que definen o distinguen el aprendizaje cooperativo efectivo:

- **Interdependencia positiva:** cada miembro percibe con claridad el vínculo con los compañeros de tal manera que uno no puede tener éxito si todos los demás no lo tienen. Algunas de las estrategias para alcanzar este objetivo pueden ser:
 - Incentivos conjuntos (cada miembro del grupo obtendría puntos extra si todos los compañeros alcanzan un alto nivel de logro).
 - Distribución a cada miembro del grupo de distintos elementos (recursos, información,...) que sólo son realmente útiles compartiéndolos.
 - Asignar roles complementarios (secretario, moderador, animador,...) a los distintos miembros del grupo.
- **Responsabilidad individual:** cada alumno no sólo responde de su propio aprendizaje sino también del de sus compañeros.
- **Interacción cara a cara:** la dinámica de la tarea implica interacciones continuas y directas entre los miembros.
- **Habilidades inherentes a pequeños grupos:** el alumno debe adquirir, desarrollar y emplear habilidades básicas de trabajo en grupo.
- **Evaluación de los resultados y del proceso:** el grupo debe desarrollar actividades de reflexión y evaluación del trabajo en grupo.

Es frecuente recoger testimonios de frustración, parasitismo, etc. Es importante en las fases iniciales reservar tiempo y espacio para compartir las expectativas e ideas previas de los alumnos sobre lo que puede ser el trabajo el grupo, sobre lo que debería ser, etc. De esta manera se pueden establecer consensos sobre los códigos o reglas de funcionamiento más eficaces. El alumno adopta un papel activo en interacción con sus compañeros. Esta situación puede despertar inseguridades y sentimientos negativos. Es necesario desarrollar actividades iniciales en las cuales los alumnos van tomando confianza, apropiándose de su nuevo rol y del “espacio” grupal. De esta manera se podrá abordar una dinámica de trabajo con la participación y liderazgo equilibrado por parte de todos los componentes.

La concreción de estos principios ha tenido multitud de variantes. Entre ellas podríamos poner, a modo de ejemplos, dos de las más conocidas técnicas para el trabajo cooperativo en grupo pequeño:

- Jigsaw, puzzle o rompecabezas. Elliot Aronson es el autor más importante de este planteamiento (<http://www.jigsaw.org/overview.htm>). La estrategia consiste en formar grupos pequeños de cinco o seis miembros. Cada alumno preparará un aspecto y se reunirá con otros responsables del mismo aspecto de otros grupos. Juntos elaboran ese aspecto y luego, cada uno, lo aporta a su grupo original.
- Student Team Learning-STAD. Su autor principal es Robert Slavin. Destaca por su sencillez y aplicabilidad. El profesor proporciona información a los alumnos con regularidad. Cada alumno prepara y estudia esos materiales ayudándose y ayudando a sus compañeros. Cada poco tiempo se les realiza una evaluación individual pero solo tendrán refuerzo si todos los miembros de su grupo han alcanzado un determinado nivel de competencia.

Estrategias de enseñanza y tareas del profesor:

Los profesores desempeñan de manera integrada diversos roles. En primer lugar, el profesor adopta el rol de “facilitador” reforzando la confianza de los alumnos en su capacidad de aprendizaje autónomo y resolución de problemas. El profesor actúa también como ‘modelo’ mostrando con su propio comportamiento habilidades cooperativas y de interacción positivas. El profesor es también “monitor” y “observador” detectando y ayudando a resolver situaciones problemáticas y reforzando las actuaciones positivas. El profesor es también “evaluador” y proporciona de manera continua retroalimentación sobre el desarrollo del trabajo grupal.

El profesor organiza, promueve y monitoriza, mediante el desempeño de diversos roles, actividades que desarrollarán los alumnos para alcanzar objetivos educativos tanto del ámbito cognoscitivo como social y afectivo.

El profesor como facilitador:

- Prepara el material de trabajo.
- Cuida la composición de los grupos y su seguimiento.
- Estructura procedimientos para que los grupos verifiquen la eficacia del trabajo.
- Ayuda a formular problemas, a definir tareas, etc.
- Verifica que cada miembro conozca los objetivos del trabajo.
- Se asegura que las funciones del grupo sean rotatorias.
- Estimula el intercambio de ideas, la justificación de las decisiones adoptadas y la valoración del trabajo realizado.
- Ayuda a buscar distintos procedimientos y ensayar otras soluciones.

- Fomenta el reconocimiento y la expresión libre de sentimientos que permita la definición y comprensión de conflictos y problemas.
- Aporta al grupo criterios de valoración y evaluación de las tareas o productos realizados.
- Plantea evaluaciones que comprenden tanto el proceso como el aprendizaje grupal e individual.

El profesor como modelo:

- Bajo la estrategia del 'modelaje' el profesor despliega ante sus alumnos el repertorio de conductas y actitudes (verbales, gestuales, etc...) que desea aprendan los alumnos.

El profesor como regulador de conflictos:

- Ayuda a resolver situaciones problemáticas en los grupos provenientes de factores de dificultad tales como: un alumno dominador, una alumna que no quiere trabajar en grupo, un alumno marginado, etc.

El profesor como observador:

- Observa de forma sistemática, fijando su atención en aspectos o conductas externas.
- Distingue con claridad entre lo que observa y la interpretación de lo que observa.

El profesor como refuerzo y evaluador:

- Da retroalimentación a cada grupo estableciendo canales de comunicación y reflexión a lo largo del trabajo.
- Contribuye a la reducción de malentendidos que dificultan tanto la tarea como la satisfacción del grupo.

Roles, estrategias de aprendizaje y tareas del estudiante:

Por lo que respecta a los roles de los alumnos es importante que éstos sean diversos y rotativos. Una parte importante del aprendizaje descansa precisamente en que cada alumno practique cada uno de esos papeles. Caben diversas opciones pero podrían identificarse tres roles fundamentales que debieran estar presentes en todos los grupos: coordinador, secretario y facilitador.

Por lo que respecta a los diferentes tipos y niveles de estrategias y tareas del estudiante, en primer lugar, cabe identificar las estrategias cognitivas. Dentro de ellas, el alumno deberá ser capaz de gestionar la información de manera eficaz mediante estrategias tales como buscar,

seleccionar, organizar, estructurar, analizar y sintetizar. También deberá saber utilizar las estrategias de inferir, generalizar y contextualizar principios y aplicaciones.

En el nivel metacognitivo, el alumno deberá utilizar estrategias que le permitan conocer su propia manera de aprender. En este nivel será muy importante que el alumno realice ejercicios que le permitan ser consciente de su propia manera o estilo de aprender en comparación a las utilizadas por otros compañeros. Asimismo, deberá realizar actividades para elaborar nuevas estrategias de aprendizaje que sean particularmente adecuadas a su propia naturaleza, al objeto y objetivos de aprendizaje así como al contexto de aplicación de los mismos.

Por último, es especialmente relevante que el alumno lleve a cabo actividades y entrenamiento en estrategias de auto apoyo. En un primer nivel el alumno deberá ser consciente de su propio estado de ánimo (emociones), de su motivación hacia la tarea y de las dificultades que puede visualizar en su camino de aprendizaje. En un segundo nivel deberá desarrollar estrategias para mejorar su propia autoestima, el sentimiento de ser competente y la confianza en los demás. Asimismo deberá llevar a cabo estrategias que permitan mantener el nivel deseado de motivación y sentimientos positivos a lo largo de toda la actividad mediante pequeños refuerzos, focalización en aspectos de mayor interés o satisfacción para él, anticipación y resolución de aspectos conflictivos, etc.

Recursos:

Esta modalidad organizativa plantea algunos desafíos a la estructura tradicional de nuestras aulas y centros. Por un lado, el aula debe estar organizada de manera que se facilite el trabajo simultáneo de pequeños grupos. La movilidad de asientos y mesas, las características de estas mesas y la acústica del aula son algunos elementos muy importantes para este tipo de trabajo. Por otro lado, la duración de cada sesión debe ser amplia para permitir el despliegue completo de la técnica -espacios de dos o tres horas.

- Grupos de menos de 40 alumnos. El profesor no podrá realizar adecuadamente la organización, observación y seguimiento de más de 6 o 7 grupos de unos 4-6 alumnos.
- Las sesiones de trabajo en grupo en el aula-clase requieren mobiliario adecuado para que los alumnos se muevan y agrupen con facilidad (mesas o sillas movibles, etc.) y pequeñas mesas redondas de 130 cm. de diámetro.
- Las sesiones de trabajo fuera del aula-clase requieren de salas de libre acceso adaptadas para el trabajo en pequeños grupos con el mobiliario arriba mencionado.
- Manuales y guías de técnicas de trabajo en grupo que incluyan técnicas como el puzzle, juegos de rol, phillips 66, etc.

- Dependiendo de la materia y de las tareas los grupos pueden precisar de herramientas e instrumentos específicos tales como ordenadores, material bibliográfico, fungible, instrumentación diversa, etc.

Procedimientos de evaluación:

El esquema de evaluación en esta modalidad es, en esencia, similar al de otras modalidades pero el contenido concreto de cada acción evaluativa posee características diferenciales importantes.

Así, en la **evaluación inicial** cobran especial relevancia las competencias cooperativas básicas de los miembros del grupo. Sin despreciar la evaluación de las competencias específicas para la materia o generales de tipo cognoscitivo, es esencial contrastar si cada miembro del grupo posee las destrezas y actitudes iniciales para abordar un trabajo en grupo de naturaleza cooperativa. Del resultado de esta evaluación inicial dependen las acciones de entrenamiento previas al inicio del trabajo propiamente dicho.

Contribuye a conformar grupos diversos y a establecer actividades de aprendizaje específicas para alcanzar estas competencias

También en la fase de **evaluación continua**, esta modalidad presenta características específicas ya que el énfasis estará en valorar el desarrollo del trabajo en grupo desde el punto de vista procedimental.

Se establecen hitos o momentos de reflexión/valoración tanto individual, grupal y de aula sobre los aspectos procedimentales del trabajo desarrollado con una orientación formativa (proponer mejoras y reorientar los trabajos).

En la **evaluación final** es importante articular estrategias de evaluación y autoevaluación de los resultados y productos del trabajo en grupo así como de los aspectos procedimentales.

Se realiza al finalizar cada uno de los trabajos o etapas propuestas, el profesor articula estrategias de evaluación y autoevaluación de resultados o productos del trabajo, de los procedimientos y de las competencias de interacción alcanzadas.

En todos estos niveles, la efectividad de esta evaluación descansa en que se realice en dos fases diferenciadas. En una primera fase se realiza individualmente y en una segunda se ponen en común las respuestas individuales para contrastar y llegar a una interpretación común del funcionamiento del grupo, de lo aprendido y establecer nuevos objetivos y procedimientos para el propio grupo.

Finalmente, al finalizar la materia se articulan procedimientos para evaluar los logros del programa y la actuación del profesor (evaluación de cierre).

Ventajas e inconvenientes:

Las competencias relativas a las habilidades y destrezas transversales así como las de desarrollo de actitudes y valores son las más características de esta modalidad y con ella podemos alcanzar los mejores logros con un manejo de tiempo, recursos y esfuerzo relativamente pequeños.

La riqueza de las interacciones va más allá de lo puramente académico y formal poniendo los individuos en juego todo su ser y tomando los aspectos afectivos claro protagonismo respecto a los puramente cognitivos. De alguna manera se trata de experimentos ‘en vivo’ donde lo que se sabe, lo que se sabe hacer y lo que se siente forman un conjunto indisoluble.

Ventajas:

El trabajo en grupo cooperativo posee evidentes ventajas que tienen un impacto considerable en el aprendizaje del alumno. Su énfasis en la interacción social, en la unión de los componentes del grupo en torno a metas comunes es un factor muy motivador del aprendizaje. Otro efecto importante de este aspecto es su eficacia para lograr el dominio de competencias sociales como son las de comunicación, relación entre iguales, afrontamiento de la diferencia, etc.

También es importante destacar de esta modalidad el papel activo y responsable del alumno hacia la tarea, lo que implica una mayor y mejor comprensión del objetivo de la tarea y de los procesos implicados en su consecución. Esta corresponsabilidad implica también un mejor rendimiento individual y grupal tanto en términos cualitativos como cuantitativos.

El aprendizaje cooperativo favorece los siguientes aspectos:

- Motivación por la tarea.
- Actitudes de implicación y de iniciativa.
- Grado de comprensión de lo que se hace, cómo se hace y de por qué se hace (niveles cognitivo y metacognitivo).
- Aumento del volumen de trabajo realizado.
- Calidad del trabajo realizado.
- Grado de dominio de procedimientos y conceptos.

- Desarrollo del pensamiento crítico y de orden superior.
- Adquisición de estrategias de argumentación.
- Aprendizaje de las competencias sociales (comunicación, relación, resolución de conflictos,...).
- Permite cambiar actitudes.

Inconvenientes:

Ahora bien, el trabajo en grupo puede ser también una experiencia frustrante y negativa cuando no se afrontan adecuadamente algunos de sus inconvenientes. Entre ellos cabe destacar el necesario entrenamiento previo de los estudiantes en las destrezas básicas para la interacción y trabajo cooperativo. Por lo tanto, el profesor deberá dedicar tiempo y esfuerzo a crear esas condiciones mínimas de partida y deberá tener en cuenta también que las primeras fases del trabajo en grupo –la creación de la identidad y los códigos del grupo- serán lentas y requerirán una supervisión atenta.

Sin embargo, quizás el inconveniente más importante de esta técnica sea que precisa por parte del profesorado una confianza real y trasmisible en que los alumnos son capaces de aprender autónomamente, responsablemente. Esta confianza pertenece al ámbito actitudinal y a lo más profundo de la personalidad del profesor, de ahí la dificultad de conseguir un cambio significativo en este aspecto.

El aprendizaje cooperativo requiere:

- Una participación muy activa de todos y cada uno de los miembros del grupo lo cual no es fácil de conseguir.
- Grandes dosis de constancia y paciencia por parte del profesor en las fases iniciales.
- Por parte del profesor una confianza transparente y real en la capacidad de los alumnos de aprender y organizarse autónomamente.

Referencias bibliográficas:

Artículo “Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior”. Mario de Miguel Díaz. Universidad de Oviedo y Ministerio de Educación y Ciencia.

En este artículo, son especialmente interesantes las páginas de la 73 a la 76 y el resumen de las páginas 102 a 105.

Artículo “Metodologías activas para la formación de competencias”. Amparo Fernández March, Universidad Politécnica de Valencia.

Aunque no es el objetivo de esta nota, se considera que son útiles para el objetivo final del grupo (diseño de guía de acciones formativas) los puntos 6 – “Criterios para la selección metodológica”, 7 – “Diseño y gestión de las actividades de aprendizaje-enseñanza” y 8 – “Algunas condiciones que garantizan la utilización de metodologías activas”.

APRENDIZAJE POR PROYECTOS

INTRODUCCIÓN

Enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula en el cual los alumnos son responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales. En él los alumnos aprenden unos de otros así como de su profesor y del entorno.

El objetivo final del aprendizaje por proyectos (ApP) es ayudar a los alumnos a utilizar de manera efectiva su mente (pensamiento de orden superior; capacidad de análisis y síntesis) y sus habilidades para resolver problemas, a medida que planean y llevan a cabo proyectos interesantes y complejos.

El aprendizaje por proyectos resalta porque:

- 1.- **Se centra en el aprendizaje.** Por este motivo, los alumnos tienen un peso significativo en la selección de las áreas de contenido y los temas elegidos para el proyecto. El profesor o tutor debe asegurarse de que los alumnos entiendan lo que están haciendo, por qué es importante y cómo los van a evaluar. Es más, los alumnos podrían ayudar a establecer algunos de los objetivos en los que van a ser evaluados y el método de evaluación que se va a usar. Estas características del ApP, de centrarse en el aprendizaje, contribuyen a que el alumno se motive y se comprometa activamente. Se requiere un alto nivel de motivación interna y de compromiso para que el ApP sea exitoso.
- 2.- **Se orienta hacia el problema o la tarea.** En términos muy simples, la formación se preocupa mucho por ayudar a los alumnos en: (a) adquirir conocimientos y habilidades básicas y (b) aprender a resolver problemas complicados y llevar a cabo tareas difíciles utilizando estos conocimientos y habilidades. Los términos “orden elemental” y “orden superior” se aplican con frecuencia al conocimiento y a las habilidades que son básicas para solucionar problemas o realizar tareas difíciles de orden superior. Esto quiere decir que los conocimientos y habilidades de orden elemental deben adquirirse en el contexto de la solución de problemas y la realización de tareas retadoras. En el ApP una de las metas principales es que el alumno trabaje en la solución de un problema complejo o en la realización de una actividad que también lo es. El ApP debe enfatizar el conocimiento y las actividades de orden superior.

3.- **Se apoya en la evaluación como componente importante.** Los alumnos necesitan tener un entendimiento claro no sólo de las metas o los objetivos, sino también de la evaluación del proyecto.

Es importante hacer la distinción entre retroalimentación (evaluación formativa) y valoración (evaluación sumativa). Durante el proyecto los alumnos pueden recibir evaluación formativa (retroalimentación), de ellos mismos, de sus compañeros, de sus profesores o tutores y de otras fuentes. Esta retroalimentación ayuda al alumno a comprender cómo se realiza un producto final de buena calidad.

Mientras algunos profesores usan la información de la evaluación formativa para calificar al alumno, otros solamente utilizan el producto final como base para la evaluación. Al alumno, por lo regular, se le evalúa tanto por el desarrollo del proceso como por el producto final. No se debe olvidar que un buen ambiente de aprendizaje por proyectos permite al alumno experimentar, esto es, ensayar cosas que pueden no dar buen resultado. Un buen sistema de evaluación debe estimular y premiar esa conducta de ensayo y error en lugar de castigarla.

EL EQUIPO PARA EL PROYECTO

El aprendizaje por proyectos (ApP) se enfoca en un problema que hay que solucionar o en una tarea que se debe realizar. La idea fundamental en la solución de problemas o la realización de tareas, es la de que estas se construyen sobre el trabajo realizado anteriormente por otros o por nosotros mismos. Cuando nos enfrentamos a un problema o tarea que constituye un desafío, utilizamos el conocimiento, las habilidades y las ayudas que otras personas han desarrollado, así como nuestro propio conocimiento, habilidades y la experiencia adquirida en trabajos anteriores. Con el ApP se genera un ambiente en la clase que se presta a que el profesor aprenda a la vez que lo hacen sus alumnos.

Una persona o un grupo de personas (equipo) que desea llevar a cabo un proyecto, se apoya básicamente en tres categorías de ayuda:

1. Herramientas que potencian las capacidades mentales, como los ordenadores, las bibliotecas tradicionales o las bibliotecas digitales. Se conocen como herramientas de la mente.
2. Herramientas que amplían las capacidades físicas, como el telescopio, el microscopio, el teléfono o Internet.
3. El sistema de educación formal e informal. Que proporciona elementos que ayudan a los miembros del grupo a construir y mantener sus capacidades físicas y mentales.

Para enseñar a los alumnos mediante el aprendizaje por proyectos es necesario que los alumnos:

- Sean elegidos minuciosamente a la hora de formar un equipo.
- Basen su aprendizaje en el entrenamiento, la experiencia y la práctica del equipo.
- Realicen un proyecto útil y adecuado para su entorno laboral.
- Reciban instrucciones o pautas precisas para acometer el proyecto.
- Conozcan los contenidos mínimos del proyecto.
- Sepan la información de la que han de disponer para acometer el proyecto y que se les indique si se les facilita o han de buscarla.
- Herramientas necesarias para desarrollar la actividad (por ejemplo, hardware y software requeridos).
- Dispongan de un programa temporal.
- Conozcan cómo se les va a evaluar.

EJEMPLO DE UN TEMA PARA ApP

Proyecto: Análisis de viabilidad económica de una actuación urbanizadora.

Objetivo: Aprender a evaluar el impacto económico de una actuación urbanística en la hacienda pública municipal.

Formación del equipo: Los alumnos se integrarán en cuatro Grupos, debiendo incorporar cada Grupo un arquitecto/ingeniero, un interventor y un secretario, como mínimo. Cada grupo estará compuesto por integrantes de una misma Comunidad Autónoma, dado que se aplicará la legislación de dicha Comunidad.

Instrucciones o pautas precisas para acometer el proyecto:

- Cada Grupo escogerá un Municipio en el que uno de los alumnos deberá ser funcionario del mismo al objeto de disponer de la información precisa para acometer el proyecto y de acometer un proyecto útil para el entorno laboral de los participantes.
- Se seleccionará un Sector de Suelo Urbanizable incluido en el Plan General, preferentemente de uso global residencial, que presente la suficiente versatilidad en la aplicación de usos complementarios (terciarios), % de VPP etc., en función de su situación y expectativas estratégicas.

- Sobre dicho Sector y sus eventuales alternativas, se desarrollará un análisis completo de Viabilidad Económica considerando que su ejecución se realizará por un promotor-urbanizador que no disponga de la totalidad de la propiedad (junta de compensación, ayuntamiento por cooperación -bien por gestión directa, bien mediante concesionario privado-, o por agente urbanizador), determinándose el valor del suelo urbanizado y sin urbanizar, la condición de viabilidad, las cuotas de urbanización y el porcentaje de permuta, así como la distribución de las plusvalías generadas entre la Administración, propietarios y promotor-urbanizador de la actuación.
- Sobre dicha actuación, se realizará un Informe de Sostenibilidad Económica que permita garantizar un impacto positivo en la Hacienda Local con respecto al mantenimiento de las cesiones dotacionales efectuadas. Para ello se determinarán los gastos municipales derivados del mantenimiento y conservación que comportan los viarios, zonas verdes y equipamientos, así como los ingresos municipales derivados del desarrollo de la actuación que permitan contrarrestarlos.

Contenidos mínimos del proyecto:

- 1.- Cuantificación de la inversión pública municipal (gastos de capital) durante el desarrollo de la actuación y posterior a la entrega de la urbanización.
- 2.- Evaluación del aumento patrimonial.
- 3.- Estudio de la liquidación del presupuesto municipal.
- 4.- Estimación de los gastos e ingresos corrientes municipales tras la recepción de la urbanización.
- 5.- Análisis del saldo fiscal de la nueva ordenación urbanística.
- 6.- Análisis de los estados de ingresos y gastos de la nueva ordenación.
- 7.- Análisis de los resultados presupuestarios estimados.

Información necesaria para el proyecto (deberán obtenerla los alumnos del municipio elegido):

- 1.- Parámetro urbanístico de actuación.
- 2.- Información económica de la producción de suelo e inversión inmobiliaria: gastos de urbanización, inversión edificatoria y valor de suelo.
- 3.- Información estadística municipal: número de habitantes, parque de viviendas y de vehículos.
- 4.- Último presupuesto municipal liquidado. Clasificación económica y por programas.
- 5.- Ordenanzas fiscales vigentes.
- 6.- Ponencia de valores catastrales.

Evaluación: individual y colectiva (habría que detallar claramente el sistema de evaluación en este ejemplo).

En este ejemplo se observa claramente que previamente los tutores o profesores del proyecto se han de hacer una serie de preguntas para su desarrollo, tales como:

- ¿Qué porcentaje del período diario de clase y durante cuánto tiempo (días, semanas) estarán dedicados a este proyecto, tanto de forma presencial o a distancia?
- ¿Cómo se seleccionarán los equipos? ¿Será el profesor quien los conforme, o los alumnos mismos los formarán?
- ¿Cómo se evaluarán individualmente a los estudiantes y cómo se evaluarán los equipos?
- ¿Podrán dos equipos seleccionar el mismo evento o la misma ciudad, en el caso del ejemplo? (dependiendo de si se desea fomentar por ejemplo la competitividad o el contraste, la comparación y comprensión entre diferentes criterios o puntos de vista)
- Cuando finalice el proyecto, ¿Qué se debe incluir en la presentación final que se haga ante la clase y de cuánto tiempo se dispondrá para hacerla? ¿Cada uno de los miembros del equipo realizará una parte de la presentación? ¿Qué medios se podrán usar en la presentación?
- ¿Qué sucederá si a un alumno no le gustan ninguno de los temas propuestos por el profesor o tutor del proyecto? (¿hay otras opciones o no?)
- ¿Qué extensión mínima o máxima ha de tener el proyecto o si no la ha de tener?
- ¿Cómo resulta este proyecto en una experiencia de aprendizaje más valiosa para cada alumno y para toda la clase? ¿Qué proyectos nuevos sugiere el trabajo realizado?

OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE POR PROYECTOS

Los objetivos del ApP para los alumnos son numerosos y generalmente son los siguientes:

- 1.- **Desarrollar competencias.** Para los alumnos el objetivo del proyecto es aumentar su conocimiento y habilidad en una disciplina o en un área del contenido interdisciplinario. Con frecuencia, cuando se realiza un proyecto, el alumno alcanza un nivel de habilidad elevado en el área específica en que se está formando y hasta puede convertirse en la persona que más sabe en el aula sobre un tema específico.
- 2.- **Mejorar las habilidades de investigación.** El proyecto requiere la utilización de aptitudes para investigar y ayuda a que estas se desarrollen.

- 3.- **Incrementar las capacidades mentales, de análisis y de síntesis.** Esto se logra cuando el proyecto es retador y está enfocado a que los alumnos desarrollen estas habilidades.
- 4.- **Compartir responsabilidad y transmitir conocimientos.** El proyecto ayuda a que los alumnos incrementen su conocimiento y habilidad para emprender una tarea desafiante que requiera un esfuerzo sostenido durante un período de tiempo considerable. Normalmente, cuando un grupo trabaja en un proyecto aprende a asumir responsabilidad de forma individual y colectiva para que el equipo complete con éxito la tarea. Los alumnos aprenden los unos de los otros.
- 5.- **Aprender a autoevaluarse y a evaluar a los demás.** Los estudiantes incrementan su habilidad de autoevaluación responsabilizándose por su propio trabajo y desempeño. Aprenden también, a evaluar el trabajo y desempeño de sus compañeros y a darles retroalimentación.
- 6.- **Desarrollar trabajo útil para el entorno laboral del alumno.** El proyecto debería enfocarse a temas que tengan continuidad y que sean relevantes para el mundo laboral de los alumnos.
- 7.- **Comprometerse en un proyecto.** Los alumnos se comprometen activa y adecuadamente a realizar el trabajo del proyecto, por lo que se encuentran internamente motivados. Esta es una meta del proceso. En este sentido, el profesor puede realizar observaciones diarias que le permitan establecer si el alumno está comprometido con el proyecto, si muestra una colaboración ejemplar o no. También puede solicitar a sus alumnos que lleven un diario en el que hagan anotaciones sobre su trabajo específico y sus contribuciones al proyecto del grupo, pidiéndoles que se lo presenten con cierta periodicidad.
- 8.- **Ser parte de una comunidad académica.** Toda la clase (los distintos grupos, los tutores o profesores) se convierten en una comunidad académica, en la que se trabaja en cooperación y se aprende unos de otros. Esta comunidad académica se puede expandir por ejemplo para incluir otros profesionales relacionados con la materia que puedan ser invitados a compartir sus conocimientos.

MÉTODO DEL CASO

1. MÉTODO DEL CASO

1.1. Qué es el método del caso

1.1.1. Presentación

Los casos son relatos escritos con una finalidad didáctica, sobre situaciones reales o ficticias, en las que los protagonistas deben tomar decisiones discrecionales.

Conviene distinguir los casos de otro tipo de ejercicios en los que también se recurre a ejemplos y descripción de situaciones. De hecho, es muy frecuente que en una lección magistral sobre un tema se refuerce la explicación mediante la concreción de unos contenidos genéricos en un hecho particular. Por ejemplo, un problema matemático no es un “caso”, aunque describa una situación; se trata de una herramienta para poner en práctica los principios de cálculo que han sido expuestos, y la solución suele ser única.

En ocasiones, a estos ejemplos se los denomina supuestos prácticos: descripción de situaciones en las que, mediante la aplicación de las normas o procedimientos establecidos, se alcanza la solución correcta. Sirven para afianzar el aprendizaje de esas normas o procedimientos, pero no para entrenar a los participantes en la toma de decisiones discrecionales.

1.1.2. Características

- Fomentar la participación activa del alumno en el proceso formativo.
- Simular las condiciones en las que se apoya nuestro aprendizaje práctico (*learning by doing*).
- Desarrollar habilidades orientadas a la acción, a la resolución de problemas y a la toma de decisiones.
- Personalizar el aprendizaje, por medio del estudio individual del caso.
- Fortalecer la capacidad de hacer frente a situaciones complejas mediante el trabajo en equipo (discusión del caso por grupos).

1.1.3. Aprendizaje activo

El método del caso, empleado adecuadamente, es una de las técnicas que favorece el aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1960), aprendizaje que anima al alumno a hacer preguntas y formular sus propias respuestas así como a deducir principios de ejemplos prácticos o experiencias.

El aprendizaje por descubrimiento precisa de una participación activa del estudiante a la hora de decidir qué, cómo y cuándo debe estudiarse algo, en lugar de esperar a que el profesor le “dicte” el contenido. Se espera que el estudiante estudie ejemplos que le permitan “descubrir” los principios o conceptos que debe estudiar. Este tipo de enseñanza-aprendizaje fomenta la curiosidad y el desarrollo de destrezas que permiten el aprendizaje a lo largo de toda la vida, además de permitir que el estudiante se sienta parte activa de este proceso.

El empleo del método del caso como medio pedagógico se justifica gracias a la idea de que los estudiantes, tanto de forma individual como en grupo, aprenden mejor porque aceptan más responsabilidad en el desarrollo de la discusión y se acercan a la realidad de su futuro profesional; se trata de un método activo que exige una participación constante del estudiante y cuyo éxito depende fundamentalmente de la competencia del docente en su utilización

1.2. Objetivos del método del caso

- Formar futuros profesionales capaces de encontrar para cada problema particular la solución experta, personal y adaptada al contexto social, humano y jurídico dado.
- Trabajar desde un enfoque profesional los problemas de un dominio determinado. El enfoque profesional parte de un problema real, con sus elementos de confusión, a veces contradictorios, tal como en la realidad se dan y se pide una descripción profesional, teóricamente bien fundada, comparar la situación concreta presentada con el modelo teórico, identificar las peculiaridades del caso, proponer estrategias de solución del caso, aplicar y evaluar los resultados.
- Es útil para crear contextos de aprendizaje que faciliten la construcción social del conocimiento y favorezcan la verbalización, explicitación, el contraste y la reelaboración de las ideas y de los conocimientos.

1.3. Competencias que desarrolla el alumno

A lo largo de ese proceso de aprendizaje los alumnos desarrollan las siguientes competencias y capacidades:

- Gestión de la información.
- Anticipar y evaluar el impacto de las decisiones adoptadas.
- Disponer de conocimientos generales para el aprendizaje, vinculados a la materia y vinculados al mundo profesional.
- Habilidades intelectuales, habilidades de comunicación e interpersonales y habilidades de organización y de gestión personal.
- Actitudes y valores del desarrollo profesional (autonomía, flexibilidad, etc.) y valores de compromiso personal (responsabilidad, iniciativa, etc.)
- Trabajo autónomo y trabajo en grupo.

1.4. Ventajas e inconvenientes

1.4.1. Ventajas

El método del caso favorece:

- La capacitación para el análisis en profundidad de temas específicos.
- La motivación intrínseca por el aprendizaje.
- El entrenamiento en resolución de problemas (casos reales).
- La conexión con la realidad y la profesión.
- El desarrollo de habilidades de comunicación.
- La aceptación y motivación por parte de los estudiantes al tener que ensayar soluciones para situaciones reales.
- La posibilidad de experimentar un aprendizaje y evaluación auténtica, ligada a hechos reales.

1.4.2. Inconvenientes

El método del caso tiene como inconvenientes:

- Que su utilidad puede estar limitada por la complejidad de determinados casos en algunas áreas de conocimiento, sin soluciones correctas.
- La dificultad para su realización en grupos numerosos.
- La dependencia de las habilidades del profesor para generar empatía y de la humanidad del profesor para contactar sinceramente con los estudiantes y ser respetado por la autoridad que supone su persona, no por el rol de un profesor impuesto.

1.5. Diferencia entre el método del caso y el aprendizaje basado en problemas

Benito y Cruz (2005) proponen las siguientes dimensiones para realizar la comparación:

	Método del caso	Aprendizaje basado en problemas
Situación descrita	Real	Real o ficticia
Análisis de la misma	Secuencia: Individual/pequeño grupo /gran grupo/pequeño grupo	En grupo desde el principio con una fase de trabajo individual.
Características de la situación problema	No existe una única solución correcta	No existe una única solución correcta
Información	Se presenta, en la mayoría de los casos, toda la información necesaria.	Generalmente los alumnos tienen que ampliar la información.
Papel del profesor	Guía del conocimiento previo y del conocimiento generado a través del debate y la discusión.	Tutor de búsqueda de la información y orientador en el proceso de solución.
Interacción con el alumno	Toda la clase trabaja separada. Primero, individualmente y, a continuación, en grupos.	Se tutoriza a cada uno de los grupos por separado.
Lugar de trabajo	Normalmente en el aula y en horas lectivas.	Normalmente fuera del aula
Sesiones	Puede trabajarse en una sola sesión o en varias.	Más de una sesión de clase y más de una tutoría.

2. TIPOS DE CASOS

Como estrategia didáctica, se diferencian tres modelos en razón de sus propósitos:

- 1) centrados en el análisis de casos, donde se analizan las soluciones tomadas por expertos
- 2) centrados en el entrenamiento, en la resolución de situaciones, no dando la respuesta correcta de antemano sino estando abierto a soluciones diversas y a la consideración de singularidad y complejidad de cada caso y contexto.
- 3) centrados en la aplicación de principios, donde los estudiantes se ejercitan en la selección y aplicación de normas y legislación para cada caso

3. CUÁNDO ELEGIR EL MÉTODO DEL CASO

Esta valoración se refiere al uso exclusivo o preferente del método del caso en el contexto de un curso. Para evaluar el grado de indicación, multiplicar el valor “Duración” por el de “Habilidades” y por el de “Destinatarios”.

1-6 No indicado | 7-18 Escasamente indicado | 19-36 Medianamente indicado | 37-64 Altamente indicado

Herramienta	Duración						Habilidades		Destinatarios		
	Menos de 18 h.	18 a 30 h.	30 a 60 h.	60 a 72 h.	72 a 200 h.	Más de 200 h.	Técnicas	Gestión	Directivos	Mandos Intermedios	Otros
Casos	1	2	3	3	4	4	1	4	4	3	2

4. ELECCIÓN DEL CASO APROPIADO

Los factores que se emplean para seleccionar un caso son:

- a) Relación de habilidades que se pretenden desarrollar en la acción formativa. Es el factor clave. El caso se encuadra en una estrategia formativa, y se trata de enfrentar a los alumnos a situaciones que les exijan la puesta en juego de determinadas capacidades.
- b) Proximidad temporal. En general, es preferible emplear casos recientes. La vigencia de un caso es muy variable. Si la acción que requiere la situación descrita está muy condicionada por las circunstancias particulares del caso —transferencia de nuevas competencias a una Administración, cambios legislativos, etc. —, probablemente quede obsoleto en el plazo de

unos meses. Son casos efímeros. Sin embargo, puede ocurrir que algún caso que se refiera a circunstancias pasadas pueda ser recuperado, en la medida en que quepa establecer paralelismos con situaciones presentes.

- c) Proximidad temática. En general, es preferible emplear casos que discurran en contextos similares a los de los participantes en el curso. De ordinario, el INAP empleará casos que se refieran directamente a la gestión pública. Cabe, sin embargo, que un caso de la Administración del Estado sea útil para personas que trabajan en Administraciones autonómicas o locales, y viceversa. Aún más, resulta estimulante enfrentarse a situaciones que, en parte, son similares a las que cada uno gestiona a diario, pero que bajo otros aspectos son diferentes. El objetivo del estudio de un caso no es la reproducción mimética de una pauta de acción, sino el desarrollo de capacidades que luego puedan ser aplicadas en el propio trabajo, con todos los matices que las circunstancias requieran.

5. REDACCIÓN DE UN CASO

- 1) Identificar claramente una situación que requiera una solución, no una simple historia de la Administración Pública de la que se trate. Los hechos deben tener suficiente relevancia como para que su estudio permita un adecuado nivel de aprendizaje; el relato tiene que ir más allá de lo simplemente anecdótico. Al mismo tiempo, conviene tener en cuenta que hay situaciones muy instructivas de pequeña envergadura, es decir, en las que no se movilizan grandes recursos económicos ni alcanzan relevancia pública. Otro equilibrio que conviene conseguir es el que existe entre un cierto nivel de complejidad (el caso no debe ser demasiado simple) y una correcta acotación de los hechos.
- 2) Datos básicos de la organización: denominación (si es posible aportar los datos auténticos; en otro caso, la denominación ficticia), tipo de administración (central, autonómica, local, supranacional, etc.), tipo de actividad, historia (en la medida en que resulte relevante), tamaño (número de empleados públicos, instalaciones), principales magnitudes económicas (presupuesto, etc.).
- 3) Datos básicos e historia de los protagonistas (en la medida en que resulte relevante).
- 4) Descripción de la situación del entorno: marco legislativo, cambios sociales a los que se debe hacer frente, etc.
- 5) Descripción del caso de estudio: problema al que se enfrentan los directivos de la organización. No es necesario redactar el caso por el orden descrito en este guión. Los diferentes elementos pueden aparecer progresivamente, del modo que resulte más eficaz. También es recomendable incluir parte de esa información en anexos, de forma que el relato resulte más fluido.

6. APLICACIÓN DEL MÉTODO DEL CASO EN UNA ACTIVIDAD FORMATIVA

6.1. Desarrollo del método del caso

- 1) Lectura individual. El caso debe ser leído y estudiado previamente por los alumnos. Cabe distribuirlo impreso, con suficiente antelación, o ponerlo a su disposición en una plataforma de e-learning. El plazo mínimo recomendado para la entrega de un caso es de una semana. La eficacia de este método didáctico depende, en buena medida, del trabajo previo de los alumnos. La simple asistencia a la discusión general del caso puede tener una cierta eficacia informativa, pero aporta poco al desarrollo de habilidades individuales.
- 2) Trabajo por equipos. El grupo suele ser dividido en equipos de seis a ocho personas, para que discutan los casos antes de la sesión general. Siempre que sea posible, se intentará que los equipos sean homogéneos en edad y nivel jerárquico, para facilitar que todos se expresen con libertad. No hay inconveniente, más bien al contrario, en que los equipos sean heterogéneos bajo otros puntos de vista (destinos, tipos de actividad, etc.), de forma que el diálogo se enriquezca por la diversidad de puntos de vista. Si el curso es de una duración prolongada, cada equipo designará a uno de sus miembros para que actúe como coordinador. La finalidad del trabajo por equipos no es llegar a una solución única, aceptada por todos, sino el desarrollo de las habilidades de trabajo en equipo, escucha activa y negociación.
- 3) Discusión general del caso. Es la parte en la que interviene directamente el formador. Su papel es la de conductor de las intervenciones de los participantes. Parte de un guión, pero va dando entrada a los alumnos para que sean ellos los que expongan sus propios puntos de vista. Debe conseguir un equilibrado control de la sesión, de forma que la discusión no se disperse o dedique demasiado tiempo a una cuestión accesorio, junto con la necesaria flexibilidad para que los alumnos sean conscientes de que son ellos quienes asumen el protagonismo. El formador anotará en la pizarra, de modo ordenado, las aportaciones más relevantes de los alumnos, de forma que al final de la sesión quede reflejado el curso que ha seguido la discusión. Sólo al término de la sesión, expondrá sus propias conclusiones sobre el caso, de acuerdo con lo que han aportado los alumnos. En muchas ocasiones, éste será el momento de revelar cómo se resolvió la situación (si no lo menciona el caso), advirtiendo de que no es necesariamente la solución única ni tal vez la mejor. Un buen indicador de que el método ha sido bien empleado es que el alumno pueda reconocer al final que su visión del caso se ha modificado, desde las primeras impresiones que obtuvo tras la lectura del texto, hasta las conclusiones a las que ha llegado tras todo el proceso

- 4) La nota técnica, complemento del caso. Para reforzar el aprendizaje de un caso, en ocasiones se entrega una nota técnica en la que se desarrollan de forma más sistemática algunos de los contenidos tratados.
- 5) La guía didáctica. Algunos casos cuentan con un documento, disponible sólo para el formador, en el que se describe el modo de conducir la discusión. Esta guía resulta muy útil, sobre todo cuando va a ser utilizado por alguien distinto al autor. Si no se dispone de este documento, el formador debe elaborar su propia guía, en la que defina los objetivos del caso: qué conocimientos pretende aportar y qué habilidades puede desarrollar entre los alumnos. La guía debe incluir también algunas sugerencias sobre el orden que el formador podría seguir al plantear la discusión del caso. Por ejemplo:
 - a) ¿Cuál es el problema?
 - b) ¿Es éste un problema aparente o es el problema real?
 - c) ¿Qué alternativas proponen para resolverlo?
 - d) ¿Cuáles deberían ser los criterios preferentes para tomar una decisión?
 - e) ¿Qué decisión tomarían ustedes?

O bien:

- ¿Podrían describir la historia de este caso?
- ¿Y las características del entorno en el que esta Administración Pública desarrolla su actividad?
- ¿Afectan estos datos a las políticas actuales de la organización, o cabe plantear algunos cambios?
- En caso de que consideren oportuno introducir cambios, ¿cuáles serían los más urgentes?, ¿cómo los comunicarían a la organización y a su entorno?, ¿qué medios emplearían para que la implantación de los cambios fuera efectiva y con las menores resistencias posibles?

O cualquier otro esquema, en el que pongan el énfasis por ejemplo en los aspectos cuantitativos, etc.

6.2 Preparación previa del alumno

Pautas para los alumnos, previas al trabajo con casos, sobre todo en cursos de duración prolongada en los que se vaya a emplear intensivamente este método:

- a) Es preciso que el alumno se ponga en el papel del protagonista del caso, que comprenda sus circunstancias (nivel jerárquico, margen de maniobra, recursos disponibles, plazos, presiones en el entorno, etc.) y que piense qué haría él si se encontrara en esa situación. Un caso no es un simple ejercicio de análisis externo y atemporal; supone revivir una experiencia desde dentro.
- b) Lo primero que debe buscar el alumno es el problema al que se enfrenta. Todo caso aporta datos sobre una situación (como ocurre en la vida real, en la que nos vemos sometidos a numerosas informaciones). Se trata de filtrar lo relevante y de seleccionar los hechos en los que debemos centrar la atención. De este modo el alumno desarrolla su capacidad de análisis y su habilidad para establecer prioridades. En el trabajo habitual (y en los casos) aparecen “señuelos”, distracciones de escasa importancia, que dispersan los esfuerzos. Un estudio pormenorizado de todos y cada uno de los datos que aporta el caso sería un ejercicio tedioso y poco práctico.
- c) En segundo lugar, hay que generar alternativas. Es una fase en la que el alumno pone en juego su imaginación. Se hace frente así a una tendencia espontánea ante los problemas, que consiste en considerar sólo una o unas pocas líneas de acción. Es el momento de utilizar la creatividad y la innovación.
- d) En tercer lugar, conviene determinar los criterios de decisión. Se evalúan las diferentes soluciones mediante la predicción de sus consecuencias (en la medida en que resulte posible) y el efecto de cada una de ellas en la consecución de los objetivos de la organización. Los alumnos se habitúan a sopesar las posibles soluciones en función de sus ventajas e inconvenientes, a establecer prioridades y a tomar en cuenta los criterios económicos, sociales y —en su caso— éticos.
- e) En cuarto lugar, deben tomar una decisión a la vista de las consideraciones previas. Es el momento de afianzar su capacidad de decisión, conscientes de que elegir entre varias posibilidades de un modo discrecional es un acto que entraña riesgos, pero que éstos son siempre menores que el que trae consigo la inoperancia.

6.3 Aula adecuada para las sesiones

- 1) El desarrollo del método del caso requiere, si es posible, de salas de trabajo para las reuniones por equipos.
- 2) El aula en la que tiene lugar la discusión general debe estar dispuesta en forma de anfiteatro, o al menos en forma de U. Una disposición convencional, con mesas por filas, centra el protagonismo en el profesor y dificulta la interacción entre los participantes.

- 3) Es importante que la identificación de los participantes resulte legible a distancia, para que el formador se pueda dirigir a ellos por su nombre cuando tenga que asignar el turno de intervenciones.
- 4) La pizarra debe tener suficiente amplitud para tomar nota de las aportaciones de los participantes. No basta con un simple papelógrafo.

6.4 Evaluación del método del caso

Un aspecto característico del método del caso es la ausencia de una única respuesta correcta (aunque si existen respuestas más y menos adecuadas) porque lo verdaderamente importante son los procesos que siguen los alumnos para llegar a una solución.

Por este motivo los aspectos más relevantes en la evaluación son: el razonamiento que ha seguido el alumno, las relaciones que ha establecido entre los diferentes conceptos y teorías, las modificaciones que ha introducido en su forma de concebir el conocimiento gracias al trabajo con sus compañeros, etc.

MÉTODO EXPOSITIVO

QUÉ ES

Se conoce como método expositivo *"la presentación de un tema lógicamente estructurado con la finalidad de facilitar información organizada siguiendo criterios adecuados a la finalidad pretendida"*.

Los objetivos de la técnica expositiva son la transmisión de conocimientos, ofrecer un enfoque crítico de la disciplina que conduzca a los alumnos a reflexionar y descubrir las relaciones entre los diversos conceptos, formar una mentalidad crítica en la forma de afrontar los problemas y la capacidad para elegir un método para resolverlos.

Esta metodología se centra fundamentalmente en la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio. El término "lección magistral" se suele utilizar para denominar un tipo específico de lección impartida por un profesor en ocasiones especiales.

Las exposiciones verbales se pueden realizar de diversas formas y con distintos medios, pero la característica esencial de esta modalidad de enseñanza es que es unidireccional -hablar a los estudiantes- ya que tanto la selección de los contenidos a exponer como la forma de hacerlo constituyen una decisión del profesor.

Generalmente se considera que las clases teóricas facilitan mucha información (teoría) a un amplio número de alumnos, pero ha de señalarse que existen formas muy distintas de desarrollar esta actividad en función de las decisiones que los profesores toman en relación con los propósitos que orientan su actividad y la metodología didáctica que utiliza para su ejecución.

Así pues, este método de enseñanza constituye una estrategia organizativa que puede ser utilizada con diversos fines didácticos por lo que no cabe pensar que solo sirve para facilitar información a los alumnos.

Como **objetivos** más comunes que pueden orientar el desarrollo de una clase teórica estarían los siguientes:

- Exponer los contenidos básicos relacionados con el tema objeto de estudio (narraciones, historias de casos, resúmenes de investigación, síntesis de resultados, etc.)

- Explicar la relación entre los fenómenos para facilitar su comprensión y aplicación (generación de hipótesis, pasos en una explicación, comparación y evaluación de teorías, resolución de problemas, etc.)
- Efectuar demostraciones de hipótesis y teoremas, (discusión de tesis, demostración de ecuaciones, etc.) y

Presentación de experiencias para ilustrar una aplicación práctica de los contenidos (experimentos, presentación de evidencias, aportación de ejemplos y experiencias, etc.).

En síntesis, la exposición verbal consistirá en suministrar a los alumnos información esencial y organizada procedente de diversas fuentes con unos objetivos específicos predefinidos pudiendo utilizar para ello, además de la exposición oral, otros recursos didácticos.

PARA QUÉ SIRVE

Vinculadas a la utilización del método expositivo el alumno podrá desarrollar las siguientes **Competencias**:

1. Conocimientos

- *Académicos vinculados a una materia* : adquisición, comprensión y sistematización de conocimientos específicos de una materia
- *Vinculados al mundo profesional*: aplicación y utilización de conocimientos para la solución de problemas de tipo profesional

2. Habilidades y destrezas

- *Intelectuales*: adquisición de estrategias de reflexión, síntesis y evaluación.
- *De Comunicación*: comunicación de ideas y elaboración de conclusiones; relación con el profesor
- *Interpersonales*: aprender a escuchar; discutir con otros las ideas planteadas
- *Organización/gestión personal*: adquisición de estrategias de planificación, organización y gestión de tiempos y recursos para el aprendizaje

3. Actitudes y valores

- *De desarrollo profesional*: desarrollar habilidades relacionadas con la formación permanente

- *De compromiso personal*: desarrollo de la motivación, la atención y esfuerzo para el aprendizaje; desarrollo de la autonomía

CÓMO SE HACE

Vinculadas a la utilización del método expositivo el alumno podrá desarrollar las siguientes **Competencias**:

Desde el punto de vista organizativo, el desarrollo de una clase teórica implica la gestión de un "*proceso de comunicación que se realiza con una finalidad específica y en el contexto determinado de una clase*".

Aunque cada profesor tiene un modo particular de enfocar y gestionar esta tarea de "*hablar a los alumnos*", sí se puede ejemplificar a título general los *elementos comunes a toda comunicación o exposición* que deberían seguir el siguiente orden lógico:

- La *parte introductoria de la exposición*, deberá captar el interés y la atención del alumno por el tema y activar sus conocimientos previos relacionados con los contenidos de la exposición.
- El *desarrollo* de la misma se deberá efectuar *de forma estructurada* con el fin de que permita observar la coherencia interna entre la información suministrada y consecuentemente elaborar una red o mapa conceptual de los contenidos adquiridos.
- La *fase final* de cierre de la exposición debe posibilitar la elaboración de un *resumen o síntesis* de la información adquirida y facilitar la integración de los nuevos conocimientos con los adquiridos anteriormente.

1. Planificación y desarrollo

Tareas del profesor

a) **Antes de impartir la clase**

- Seleccionar objetivos y contenidos
- Preparar la exposición
- Decidir la estrategia a utilizar
- Planificar actividades

b) Durante la ejecución de la clase

- Explicar con claridad los contenidos
- Mantener la atención
- Ejecutar las actividades
- Facilitar la participación

c) Después de una clase

- Evaluar el aprendizaje
- Evaluar las lecciones
- Proponer mejoras

Tareas del alumno

Las tareas a desarrollar por los alumnos dependerán de las instrucciones u orientaciones que realice en cada caso concreto el profesor.

Pueden citarse: repasar conocimientos, preparar materiales, escuchar y tomar notas, contrastar información, realizar actividades, completar información, organizar e integrar los conocimientos, estudio autónomo.

2. Recursos a tener en cuenta

En cuanto a los recursos, la exposición oral puede apoyarse opcionalmente sobre otros medios y recursos didácticos (escritos, visuales, audiovisuales, etc.), así como en la participación activa de los alumnos, con el fin de facilitar una mayor recepción y comprensión de los mensajes que se pretenden transmitir.

En la actualidad, dadas las facilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información (TIC), se puede acceder a través de estos medios técnicos a materiales y escritos estructurados -incluso antes del desarrollo de las clases- que pueden agilizar el desarrollo de las mismas y facilitar el trabajo de los alumnos.

Se pueden sintetizar los siguientes recursos:

Recursos físicos	Recursos audiovisuales	Documentos escritos	Participación del alumnado
Aulas, Mobiliario, Equipamiento, Pizarra, etc....	Video, Proyector, Internet, Transparencias, Diapositivas	Libros, Artículos, Apuntes, Notas de clase	Preguntas, Presentaciones, Trabajos en grupo

Por ello se recomienda alternar el uso de la exposición con otras técnicas didácticas (utilización de documentos, discusión por grupos, presentaciones, etc.)

Por último se puede señalar que, aunque las clases teóricas siguen siendo la modalidad organizativa dominante y la exposición o lección del profesor el método más utilizado, resulta necesario alternar el uso de esta metodología con otras técnicas didácticas (seminarios, talleres, discusión por grupos, presentaciones etc.) -incluso durante una misma clase- con el fin de posibilitar el intercambio y la discusión entre el profesor y los alumnos, y de los alumnos entre sí, respecto al tema objeto de estudio. De esta forma podrá neutralizarse los inconvenientes que tiene este tipo de metodología y potenciar, en cambio, sus ventajas.

Ello lógicamente implica la necesidad de efectuar una planificación conjunta de toda la actividad didáctica a desarrollar sobre una materia en función de las modalidades elegidas.

ACTIVIDADES

DEBATE DIRIGIDO O DISCUSIÓN GUIADA

QUÉ ES

Es una de las técnicas de fácil y provechosa aplicación. Consiste en un intercambio informal de ideas e información sobre un tema, realizado por un grupo bajo la conducción estimulante y dinámica de una persona que hace de guía e interrogador.

Tiene mucha semejanza con el desarrollo de una clase, en la cual se haga participar activamente a los alumnos mediante preguntas y sugerencias estimulantes. Sin embargo, esta técnica se caracteriza por ciertos detalles:

- Para que haya debate (y no meras respuestas formales) el tema debe ser cuestionable, analizable de diversos enfoques o interpretaciones. No cabría discutir sobre verdades de hecho o sobre cuestiones ya demostradas con evidencia.
- El director del debate debe hacer previamente un plan de preguntas que llevará escritas.
- Los participantes deben conocer el tema con suficiente antelación como para informarse por sí mismos y poder así intervenir con conocimiento en la discusión. El director les facilitara previamente material de información para la indagación del tema. El debate no es, una improvisación.

No se trata de una técnica de "comprobación del aprendizaje" o de evaluación del aprovechamiento, sino de una técnica de aprendizaje por medio de la participación activa en el intercambio y elaboración de ideas y de información múltiple.

El número de miembros no debe pasar de los 12 ó 13. En casos de grupos mayores, se pueden hacer subgrupos guiados por subdirectores previamente entrenados, reuniéndose finalmente todos durante unos minutos con el director en sesión plenaria para hacer un resumen general.

CÓMO SE HACE

Elegido el tema del debate, el director prepara el material de información previa (bibliografía, fuentes, etc.) y lo comunica a los participantes instruyéndoles sobre su manejo y posterior aplicación en el debate. Prepara las preguntas más adecuadas para estimular y conducir el debate. De la habilidad en la preparación de las preguntas depende muchas veces que un tema en apariencia inapropiado o indiferente pueda resultar eficazmente cuestionable. El tema debe ser analizado en todos sus aspectos y las preguntas deben seguir un orden lógico

que mantenga el enlace entre las distintas partes. Puede calcularse que cada pregunta central consumirá unos 15 minutos de discusión, dentro de los cuales se harán oportunas sub-preguntas de acotación para esclarecer y guiar el desarrollo.

Desarrollo:

1. El Director hace una breve introducción para encuadrar el tema, dar instrucciones generales y ubicar al grupo mentalmente en el debate.
2. Formula la primera pregunta e invita a participar. En el caso de que nadie hablara, el director puede estimular las respuestas por medio del recurso de la "respuesta anticipada", que consiste en contestar uno mismo insinuando algunas alternativas posibles. Esto da pie para que los presentes adhieran o rechacen las sugerencias, con lo cual comienza el debate.
3. Una vez en marcha el debate, el director lo guía prudentemente cuidando de no ejercer presiones, intimidaciones o sometimientos. Lo que importa más no es obtener la respuesta que se desea, sino la elaboración mental y las respuestas propias del grupo, que servirán al director para conducir los razonamientos hacia los objetivos buscados.
4. Es probable que en ocasiones el debate se desvíe del objetivo central. En estos casos es responsabilidad del director hacer un breve resumen de lo tratado y reencausar la actividad hacia el tema central mediante alguna nueva pregunta secundaria.
5. Si el tema lo permite, en un momento dado puede hacerse uso de ayudas audiovisuales, en carácter de información, ilustración, sugerencia, motivo de nuevas preguntas, etc.
6. El director prestará atención no sólo al desarrollo del contenido que se debate, sino también a las actitudes de los miembros y detalles del desarrollo del proceso de grupo. Distribuirá convenientemente el uso de la palabra alentando a los tímidos o remisos. Observará las posibles inhibiciones o dificultades que se presenten, y si lo cree conveniente para la marcha del debate las hará manifiestas al grupo.
7. El director no debe "entrar" en el debate del tema; su función es conducir, guiar, estimular. Podrá sugerir, aportar elementos de información, esclarecer confusiones y contradicciones, pero sin comprometerse en los puntos de vista. Mantendrá siempre una actitud cordial, serena y segura que servirá de apoyo sobre todo en eventuales momentos de acaloramiento de quienes sí están intelectual y emocionalmente entregados a la discusión. Admitirá todas las opiniones, pues ninguno debe sentirse rechazado, burlado o menospreciado. Su función es la de conducir al grupo hacia ideas correctas y valiosas.
8. Antes de dar por terminado el debate debe llegarse a alguna conclusión o a un cierto acuerdo sobre todo lo discutido. No puede cortarse el debate sin más ni más, sin antes resumir las argumentaciones y extraer lo positivo de las diversas aportaciones. En

colaboración con el grupo, el director hará pues una síntesis que en ciertos casos podrá ser registrada por todos los participantes.

Sugerencias prácticas:

- El debate dirigido puede lograr buenos resultados en sesiones de 45 a 60 minutos.
- Puede utilizarse todo tipo de ilustraciones y ayudas audiovisuales.
- No conviene que los participantes tomen notas escritas pues esto distraería su atención del debate. Puede designarse un secretario si se considera oportuno.
- Deben evitarse las preguntas que puedan contestarse por "Si" o "No", pues con ellas no se alcanzara el debate. El tema debe hacerse discutible si de por sí no lo es; no se buscan respuestas fijas, aprendidas de antemano, sino interpretaciones y elaboración que desarrollen el discernimiento y criterio propios.

PHILLIPS 66

QUÉ ES

Técnica muy difundida en todos los niveles educativos para comentar o evaluar ciertos contenidos.

El nombre de esta técnica deriva del hecho de que 6 personas discuten un tema durante 6 minutos. Es particularmente útil en grupos grandes de más de 20 personas, tiene como objetivos los siguientes:

- Permitir y promover la participación activa de todos los miembros de un grupo, por grande que éste sea.
- Obtener las opiniones de todos los miembros en un tiempo muy breve.
- Llegar a la toma de decisiones, obtener información o puntos de vista de gran número de personas acerca de un problema o cuestión.

PARA QUÉ SIRVE

No es de por sí una técnica de aprendizaje, no enseña conocimientos ni da información (salvo la eventual que aparezca en la interacción).

Facilita la confrontación de ideas o puntos de vista, el esclarecimiento o enriquecimiento mutuo, la actividad y participación de todos los alumnos estimulando a los tímidos o indiferentes.

Es útil para obtener rápidamente opiniones elaboradas por equipos, acuerdos parciales, decisiones de procedimiento, sugerencias de actividades, tareas de repaso y de comprobación inicial de información antes de tratar un tema nuevo.

Se puede usar para indagar el nivel de información que poseen los alumnos sobre un tema.

Después de una clase observada colectivamente (video, conferencia, entrevista, experimento) la misma puede ser evaluada o apreciada en pocos minutos por medio

Además, esta técnica desarrolla la capacidad de síntesis y de concentración; ayuda a superar las inhibiciones para hablar ante otros; estimula el sentido de responsabilidad, dinamiza y distribuye la actividad en grandes grupos. El objetivo principal, consiste en lograr una participación democrática en los grupos muy numerosos.

Phillips 66 puede ser aplicado en muy diversas circunstancias y con distintos propósitos, siendo un procedimiento flexible.

CÓMO SE HACE

Esta técnica requiere de muy poca preparación. Bastará con que quien la aplique conozca el procedimiento y posea condiciones para ponerlo en práctica. El tema o problema por discutirse puede ser previsto, o bien surgir dentro del desarrollo de la reunión del grupo. No es común que un grupo se reúna para realizar un "Phillips 66", sino que éste se utilice en un momento dado de la reunión de un grupo, cuando se lo considere apropiado por sus características.

Desarrollo:

1. Cuando el facilitador de un grupo considera oportuna la realización de un "Phillips 66", formula con precisión la pregunta o tema del caso, y explica cómo los miembros han de formar subgrupos de 6, ya sea desplazando los asientos, o volviéndose tres personas de una fila de adelante hacia los tres de la fila de atrás cuando los asientos son fijos.
2. El facilitador informa a los participantes sobre la manera cómo han de trabajar cada subgrupo e invita a formar los subgrupos.

3. Una vez que los subgrupos han designado un coordinador y un secretario, el Facilitador toma el tiempo para contar los seis minutos que ha de durar la tarea. Un minuto antes de expirar el plazo, advierte a los subgrupos para que puedan hacer el resumen.
4. Terminado el tiempo de discusión de los subgrupos, el facilitador reúne al grupo en sesión plenaria y solicita a los secretarios la lectura de sus breves informes.
5. El facilitador u otra persona anotan en un portafolio una síntesis fiel de los informes leídos por los secretarios. De tal modo que todo el grupo tenga conocimiento de los diversos puntos de vista que se han obtenido, extrae las conclusiones sobre ellos, y se hace un resumen final cuya naturaleza dependerá del tema, pregunta o problema que se haya expuesto.

Sugerencias prácticas:

- Cuando el grupo no es muy numeroso, pueden formarse subgrupos de 3 o 4 miembros. En cambio no es conveniente formar grupos de más de 6 personas, porque la participación se vería afectada.
- Si los miembros no se conocen, la interacción será favorecida con una breve auto - presentación antes de comenzar la tarea del subgrupo.
- El facilitador podrá ampliar el tiempo de discusión de los subgrupos si observa que éstos se hallan muy interesados en el tema, o no han llegado al resumen.
- Es conveniente que la pregunta o tema en discusión sea escrita en un portafolio y quede a la vista de todos.
- En las primeras experiencias se propondrán temas sencillos, formulados con la mayor claridad y precisión.
- El facilitador debe actuar con sencillez y naturalidad, estimulando el interés por la actividad. No debe hacer ninguna evaluación de las ideas o respuestas aportadas por los subgrupos; es el grupo quien debe juzgarlas.
- En una etapa de mayor experiencia, se pueden asignar distintos temas a cada subgrupo o a varios de ellos.
- En lo posible, la pregunta ha de ser de las que exigen respuestas de tipo "sumatorio" (Y no de oposición); ejemplo: mencione causas....; qué consecuencia tiene.....; cuántos factores....; qué características...., etc.

SEMINARIO

QUÉ ES

Es una técnica didáctica en la que se reúnen un número pequeño de miembros que estudian e investigan sistemáticamente un tema con el objeto de lograr el conocimiento completo y específico de una materia. Puede decirse que constituye un verdadero grupo de aprendizaje activo, pues los miembros no reciben la información ya elaborada, sino que la indagan por sus propios medios en un clima de colaboración recíproca.

Está integrado por no menos de 5 ni más de 12 miembros. Los grupos grandes deben subdividirse en grupos pequeños para realizar la tarea.

El Seminario posee ciertas características, tales como las siguientes:

- El tema o materia del Seminario exige la investigación o búsqueda específica en diversas fuentes.
- El desarrollo de las tareas, así como los temas y subtemas por tratarse, son planificados por todos los miembros en la primera sesión del grupo.
- Los resultados o conclusiones son responsabilidad de todo el grupo de seminario. El facilitador es un miembro más que coordina las labores pero no resuelve de por sí.
- Todo Seminario concluye con una sesión de resumen y evaluación del trabajo realizado.
- El Seminario puede trabajar durante varios días hasta dar término a su labor. Las sesiones suelen durar dos o tres horas.

Las ventajas que se reconocen son:

Actualización, perfeccionamiento y profundización de estudios.

Útil para buscar información y discutir en grupo.

Analizar a fondo datos e informaciones y confrontar puntos de vista

El aprendizaje logrado de esta forma es de mayor calidad.

Las desventajas que se señalan serían:

Los integrantes deben tener hábitos de trabajo intelectual.

Dificultad de encontrar bibliografía adecuada y especializada.

El método didáctico de Seminario, se puede sintetizar como un medio que permite el hábito del razonamiento objetivo, con la intención de hacer ciencia con originalidad.

En general los Seminarios serán organizados y supervisados por los profesores, los cuales actuarán generalmente como asesores o facilitadores. Podría darse el caso de que la iniciativa partiera de los propios alumnos, lo cual sería muy ambicioso. Así como, que ellos se manejaran con bastante autonomía, requiriendo una limitada ayuda de los profesores. En cualquiera de los casos habrá un organizador encargado de reunir a los grupos, seleccionar los temas o áreas de interés en que se desea trabajar, preparar un temario provisional ("Agenda previa"), ubicar elementos y fuentes de consulta, disponer de los locales y elementos de trabajo, horarios, etc.

PARA QUÉ SIRVE

La tarea específica del Seminario consistirá en indagar, buscar información, consultar fuentes bibliográficas y documentales, recurrir a expertos y asesores, discutir en colaboración, analizar a fondo datos e informaciones, relacionar aportes, confrontar puntos de vista, hasta llegar a formular las conclusiones del grupo sobre el tema objeto de estudio e investigación. Todo ello siguiendo un plan de trabajo formulado en la agenda aprobada por el grupo general.

CÓMO SE HACE

En la primera sesión estarán presentes todos los participantes que se dividirán luego en subgrupos de Seminario. El facilitador, después de las palabras iniciales, formulará a título de sugerencia la agenda previa que ha preparado, la cual será discutida por todo el grupo. Modificada o no dicha agenda por el acuerdo del grupo, queda convertida en agenda definitiva sobre la cual han de trabajar los distintos subgrupos.

1. El grupo grande se subdivide en grupos de seminario de 5 a 12 miembros, a voluntad de los mismos. Estos pequeños grupos se instalan en los locales previstos, preferentemente tranquilos y con los elementos de trabajo necesarios.
2. Cada grupo designa un director para coordinar las tareas y un secretario que tomará nota de las conclusiones parciales y finales.
3. Al concluir las reuniones del seminario debe haberse logrado en mayor o menor medida el objetivo buscado. El grupo redactará las conclusiones de los estudios efectuados, las cuales serán registradas por el secretario para ser presentadas ante el grupo grande.

4. Terminada la labor de los subgrupos, todos ellos se reúnen nuevamente con la coordinación del organizador, para dar a conocer sus conclusiones, Éstas se debaten hasta lograr un acuerdo y resumen general de las conclusiones del Seminario.
5. Finalmente se llevará a cabo la evaluación de la tarea realizada mediante las técnicas que el grupo considere más apropiadas (Opiniones orales o escritas, cuestionarios, etc.).

MESA REDONDA

QUÉ ES

Técnica en la que un grupo de expertos (pueden ser alumnos), coordinados por un moderador, exponen teorías, conceptos o puntos de vistas divergentes sobre un tema común, aportando al alumnado información variada, evitando enfoques parciales. Al finalizar las exposiciones, el moderador resume las coincidencias y diferencias, invitando al alumnado a formular preguntas de carácter aclaratorio.

PARA QUÉ SIRVE

Útil para dar a conocer a un grupo de alumnos los puntos de vista divergentes o contradictorios sobre un determinado tema o cuestión.

Ventajas:

- La confrontación de enfoques y puntos de vista permitirá al grupo obtener una información variada y equánime sobre el asunto que se trate, evitándose así los enfoques parciales, unilaterales o tendenciosos, posibles en unipersonal.
- Propicia la capacidad de los alumnos para seleccionar y manejar la información.
- Desarrolla la expresión oral de los alumnos y su capacidad para argumentar sus puntos de vista

Desventajas:

- No participan de igual manera todos los alumnos, por lo que es necesario apoyar la acción formativa con otras técnicas didácticas.

CÓMO SE HACE

Una vez decidido el tema o cuestión que desea tratarse en la mesa redonda, el organizador (puede ser el profesor) debe seleccionar a los expositores (pueden ser de 3 a 6 personas) de los distintos puntos de vista, que defenderán sus posiciones con argumentos sólidos. Se hará una reunión previa con el objeto de coordinar el desarrollo, establecer el orden de exposición, tiempo, temas y subtemas por considerar, etc.

Generalmente el coordinador (debe ser un alumno) se sienta en el centro, y los expositores a su derecha e izquierda formando los respectivos "grupos" de opinión.

1. El coordinador abre la sesión con palabras iniciales, mencionando el tema por tratarse, explica el procedimiento que debe seguirse, hace la presentación de los expositores agradeciéndoles su cooperación, comunica al grupo que podrán hacer preguntas al final, y ofrece la palabra al primer expositor.
2. Cada expositor hará uso de la palabra durante 10 minutos aproximadamente. El coordinador cederá la palabra a los integrantes de la mesa redonda en forma sucesiva, y de manera que se alternen los puntos de vista opuestos o divergentes. Si un orador se excede en el uso de la palabra el coordinador se lo hace notar prudentemente.
3. Una vez finalizadas las exposiciones, el coordinador hace un breve resumen de las ideas principales de cada uno de ellos, y destaca las diferencias más notorias que se hayan planteado. Para ello habrá tomado notas durante las exposiciones.
4. Con el objeto de que cada expositor pueda aclarar, ampliar, especificar o concretar sus argumentos y rebatir los opuestos, el coordinador los invita a hablar nuevamente durante dos minutos cada uno. En esta etapa los expositores pueden dialogar si lo desean defendiendo sus puntos de vista.
5. Minutos antes de expirar el plazo previsto, el coordinador da por terminada la discusión y expone las conclusiones haciendo un resumen final que sintetice los puntos de coincidencia que pudieran permitir un acercamiento entre los diversos enfoques, y las diferencias que quedan en pie después de la discusión.
6. El coordinador invita al auditorio a hacer preguntas a los miembros de la mesa sobre las ideas expuestas. Estas preguntas tendrán sólo carácter ilustrativo, y no se establecerá discusión entre al auditorio y la mesa. Las personas del auditorio tendrán derecho a una sola intervención.

Sugerencias:

- El coordinador debe ser imparcial y objetivo en sus intervenciones, resúmenes y conclusiones. Tendrá que utilizar sus capacidades de agilidad mental y de síntesis, y será muy prudente en el tiempo que tome para su participación.
- El coordinador desalentará las intenciones polémicas de algún integrante del grupo. Insistirá en aclarar que las preguntas del público no deben convertirse a su vez en "exposiciones" sobre el tema, y que una vez contestadas no deben llevar a la discusión.
- Es conveniente que la mesa redonda no exceda los 50 minutos para dar oportunidad a las intervenciones del coordinador y a que el público formule preguntas.
- En grupos de alumnos muy jóvenes o inexpertos los expositores podrán trabajar y hacer sus presentaciones en parejas.

EL ROLE-PLAYING, JUEGO DE ROLES O DRAMATIZACIÓN

A veces se le llama también simulación, aunque las simulaciones corresponden a una categoría más general, de la que forma parte el role-playing.

QUÉ ES

El juego de roles consiste en la modificación de la conducta de una o varias personas para adoptar un papel, en nuestro caso en relación con el logro de un objetivo de aprendizaje. En la dramatización para la formación, los alumnos, también el profesor o tutor si es necesario, ensayan situaciones en el entorno seguro del aula para aprender a comportarse con eficacia cuando se presenten en el entorno real de trabajo.

PARA QUÉ SIRVE

En el juego de roles, los alumnos representan distintos personajes en un escenario y con un guión elaborados para la acción formativa con el fin de que adquieran experiencias individuales concretas sobre dinámicas sociales propias del entorno de trabajo. Puede utilizarse en formación presencial y online. Es especialmente adecuado para el aprendizaje de actitudes.

En el aprendizaje de competencias, la dramatización puede utilizarse para cualquier objetivo de aprendizaje que tenga que ver con relaciones interpersonales: entrevistas profesionales de todo tipo (contratación, evaluación, etc.), negociación, liderazgo, trabajo en equipo.

Un desarrollo del juego de roles son los denominados “juegos serios”, similares a los juegos desarrollados para el entretenimiento pero con la finalidad de que el jugador adquiera determinados conocimientos y actitudes. Es muy conocido el juego “Darfur is dying”, en el que los jugadores pueden asumir distintos papeles de refugiados en esa zona del Sudán y entender mejor a qué se enfrentan (<http://www.darfurisdying.com/>)

CÓMO SE USA

Reproducimos las **instrucciones** para el desarrollo de juegos de rol que ofrece el Patronato Pedro de Ibarra para la Formación y el Desarrollo Local.

1. Preparación:

Nuestro primer paso será diseñar el problema que queremos trabajar (por ejemplo las habilidades de atención al público en un curso para personal de la administración pública con esta responsabilidad). Debe estar bien delimitado y expuesto con toda precisión. Los miembros aportan todos los datos posibles para describir y enriquecer la escena por representar, imaginando la situación, el momento, determinar las distintas conductas de los personajes, etc.

Esto ayudará al encuadre de la escena y servirá como "material" para que los intérpretes improvisen un contexto significativo y lo más aproximado posible a la realidad. El grupo decidirá si desea dar una estructura bien definida a la escenificación, o prefiere dejarla librada en mayor medida a la improvisación de los "actores".

Es **muy importante definir claramente el objetivo de la representación**, el "momento" que ha de representarse, la situación concreta que interesa "ver" para aclarar o comprender el problema del caso. De acuerdo con ello se decidirá qué personajes se necesitan y el rol que jugará cada uno. (Por ejemplo; el objetivo es ver las diferentes respuestas o conductas que tenemos cuando atendemos a un ciudadano en una reclamación en un servicio de la Diputación)

Entre los miembros del grupo se eligen los "actores" que se harán cargo de los papeles. Cada personaje recibirá un nombre ficticio, lo cual ayuda a interiorizar el papel y reduce la implicación personal del intérprete. (Seguimos con el ejemplo de atención al cliente; dos personas asumirán el rol de trabajadores del Servicio X de Diputación y dos de ciudadanos que llevan una reclamación)

De acuerdo con las necesidades se prepara el escenario de la acción, utilizando sólo los elementos indispensables, por lo común una mesa y sillas. Todo lo demás puede ser imaginado con una breve descripción. Por ejemplo: podemos recrear el despacho del Servicio X creando un ambiente mínimo y explicando a los participantes los elementos que no están, se trata de que todos asuman el contexto, tanto actores como observadores.

El grupo puede designar observadores especiales para determinados aspectos: actuación de cada personaje, relación del tema, contradicciones, fidelidad a la situación, etc. Estos observadores tratarán de transcribir todo lo que observen; respuestas, falta de respuestas,

conductas, aspectos verbales, no verbales, y otros elementos que consideres de interés para trabajar después las conclusiones.

Conviene dar **a los intérpretes unos minutos para colocarse en la situación mental**, ponerse en "su papel", lograr clima, y si lo desean explicar someramente cómo proyectan actuar. El grupo puede colaborar positivamente en la creación de una atmósfera emocional alentando a los "actores", participando en sus ideas. Por ejemplo: ya hemos elegido los trabajadores de la administración y los ciudadanos. Podemos hacer que realicen la situación que planteamos sin dar pautas y dejarles libertad, o podemos hacer que representen varias veces la situación para analizar la misma situación desde tres ópticas diferentes, la asertiva, la agresiva o la pasiva. Es una forma de manipular la situación para ampliar el análisis final.

En todo el desarrollo de esta técnica será necesaria trabajar la estimulación del grupo, dejar claro que todos participamos, ya sea como actores o como observadores. No buscamos crear un ambiente excesivamente serio, sino real, procura facilitar un ambiente distendido, así asumirán mejor su papel los participantes.

2. Desarrollo:

Primer Paso: Representación escénica

Los intérpretes dan comienzo **y desarrollan la escena con la mayor naturalidad posible**. Tomarán posesión de su personaje con espontaneidad, pero sin perder de vista la objetividad indispensable para reproducir la situación tal como se la ha definido.

Si se ha optado previamente por planificar la escena dándole una estructura determinada, definiendo a los personajes con cierto detalle (edad, profesión, rasgos de carácter, hábitos, etc.), los intérpretes se ajustarán a estas características y por lo tanto la representación resultará más objetiva. En cambio, si se ha preferido establecer sólo la situación básica y el rol - tipo de los personajes, es decir, una escena con mayor libertad a la improvisación de los intérpretes, éstos deberán hacer un mayor esfuerzo para "crear" a sus personajes y dar estructura a la situación, la cual resultará así más subjetiva por la inevitable proyección individual. Entre ambos extremos de estructuración de la escena existen, evidentemente, muchas posibilidades intermedias.

El desarrollo de la acción no debe ser interferido, salvo por motivos de fuerza mayor. El grupo mantendrá una atmósfera propicia siguiendo la acción con, interés. La actitud de los espectadores suele ser de algún modo "captada" por los intérpretes.

El director corta la acción cuando considera que se ha logrado suficiente información o material ilustrativo para proceder a la discusión del problema. Este es el objetivo de la

representación, y para lograrlo no es preciso llegar casi nunca a un "final" como en las obras teatrales. Bastará con que lo escenificado sea significativo para facilitar la comprensión de la situación propuesta. **La representación escénica suele durar de cinco a quince minutos.**

(En nuestro ejemplo, iniciamos la primera representación o role playing en la que dos ciudadanos trabajan con dos trabajadores de diputación una reclamación; los ciudadanos asumen una actitud agresiva y los trabajadores asertiva. La representamos y los observadores anotan. Después cambiaremos los tipos de conducta que queremos representar)

Segundo paso: Comentarios y discusión

De inmediato se procede al comentario **y discusión de la representación, dirigido por el formador** o coordinador. En primer término se permite a los intérpretes dar sus impresiones, explicar su desempeño, describir su estado de ánimo en la acción, decir qué sintieron al interpretar su rol. De esta manera, aparte de lograrse una información valiosa, se da oportunidad a los "actores" para justificar su desempeño y prevenir posibles críticas de los espectadores. Luego, todo el grupo expone sus impresiones, interroga a los intérpretes, discute el desarrollo, propone otras formas de jugar la escena, sugiere distintas reacciones, etc.

El problema básico es analizado así a través de una "realidad" concreta en la cual todos han participado. **En ciertos casos convendrá repetir la escenificación de acuerdo con las críticas,** sugerencias o nuevos enfoques propuestos. Los intérpretes pueden invertir sus papeles (quien hizo de trabajadores ahora hace de ciudadano y viceversa), o nuevos "actores" pueden hacerse cargo de los personajes. Finalmente se extraen las conclusiones sobre el problema en discusión.

Esta etapa de discusión es la más importante del Role - Playing, pues la primera, la escenificación, con ser la más "atractiva", sólo tiene por objeto motivar al grupo, proporcionarle datos concretos, situaciones "visibles" significativas, para introducirlo "emocionalmente" en el meollo del problema en discusión. Debe darse a esta etapa todo el tiempo necesario, que no será menor de media hora.

Sugerencias prácticas:

Esta técnica requiere ciertas habilidades y se aconseja utilizarla en grupos que posean alguna madurez. Debe comenzarse con situaciones muy simples y eligiendo bien a los intérpretes entre aquellos más seguros y habilidosos, comunicativos y espontáneos. Como generalmente al principio la interpretación provoca hilaridad, puede comenzarse con situaciones que den lugar precisamente a la expresión humorística. También conviene comenzar con escenas bien estructuradas en las cuales los intérpretes deban improvisar menos.

Los Papeles impopulares deben darse a personas seguras de sí, apreciadas, que no puedan verse eventualmente afectadas por el rol. Tampoco deben darse papeles semejantes a lo que el individuo es en la realidad (no debe elegirse a un tímido para hacer el papel de tímido).

En ciertos casos pueden hacerse representaciones con enfoques alternativos, es decir, una escena puede jugarse de dos maneras diferentes para decidir una duda o hallar la solución más adecuada. La escenificación se realizará en un lugar apropiado para que los espectadores la observen sin dificultad.

Los alumnos tienen así la posibilidad de analizar y observar sus propios comportamientos, experimentar otros y aprender a reaccionar positivamente en situaciones conflictivas, situaciones nuevas en su trabajo, etc.,...

Si al grupo le parece interesante, se puede grabar en video la representación para analizarla a medida que se desarrolla el curso de forma más pormenorizada. Permite la auto observación.

El role-playing requiere un grupo maduro y un profesor experimentado.

Ejemplos:

El role-playing se utiliza en la formación para la búsqueda de empleo, simulando la entrevista. También en la formación para la evaluación del desempeño, simulando la entrevista de evaluación. Es muy habitual también en el aprendizaje de idiomas.

Puede utilizarse, como se ha señalado, para reproducir una situación social que responda al objetivo de aprendizaje: un proceso de negociación, la reunión de un equipo, etc. Cuando el role-playing es complejo, como por ejemplo cuando varios alumnos adoptan distintos papeles, su preparación debe ser meticulosa, y la dramatización tiene que partir de un guión elaborado de antemano y detallado.

METAPLÁN

QUÉ ES

El Metaplán es una técnica para promover el debate en el aula, parecida en su estructura y desarrollo a la Técnica de Grupo Nominal y basada en la visualización de las ideas de los participantes en cartulinas de colores que se pegan en pizarras.

PARA QUÉ SIRVE

El Metaplán persigue, como todas las técnicas de debate, que haya participación de todos en la clase cuando el conjunto deba debatir un tema y adoptar alguna decisión. Es útil siempre y cuando podamos garantizar que el producto de la discusión responderá a nuestros objetivos de aprendizaje, lo que suele suceder en el aprendizaje de competencias, que es siempre un aprendizaje abierto en el que no hay verdades indiscutibles. El Metaplán es también eficaz en la formación en actitudes, por las mismas razones.

El Metaplán, en particular, mejora la participación, igualando a tímidos y extrovertidos, permite decantar las opiniones que la mayoría considera más importantes, hace que surjan las “ideas del grupo”, sin que importe quién las propone, favorece el proceso de discusión, al fijar ideas y documentarlas inmediatamente.

CÓMO SE USA

Para llevar a cabo un Metaplán necesitamos algunos materiales:

- Varias pizarras grandes, o papel de embalar que pegaremos en la pared.
- Cartulinas del tamaño aproximado de media cuartilla.
- Rotuladores para escribir en las cartulinas.
- Algo para pegar las cartulinas en las pizarras (alfileres si son de corcho) o en el papel de embalar.

El profesor es el moderador de la sesión, y pide la ayuda de un alumno para pegar las cartulinas. El moderador lanza algunas preguntas concretas, y los alumnos participantes,

individualmente o en grupos pequeños, preparan respuestas muy breves y las escriben en las cartulinas, cuyo número está en función del número de participantes o grupos: hasta 5, si son 5 o 6 grupos, pero no más de 3 si son 20 individuos.

Los participantes pegan las cartulinas en las pizarras, y el moderador y su ayudante (tienen que ser dos para acelerar el proceso) las agrupan por temas o según los criterios que mejor se ajusten al tema en cuestión. Los grupos de cartulinas se encierran con líneas.

Por último, el conjunto de alumnos discuten las ideas y soluciones generadas, su agrupación y el orden de importancia.

El proceso puede complicarse si conviene, con cartulinas de distintos colores o formas para expresar aprobación, rechazo o duda o distintos enfoques.

Ejemplos: El Metaplán puede utilizarse en cursos de resolución de problemas, o en una aplicación del método del caso para encontrar soluciones con un método de participación efectivo y, en general, siempre que queramos que un grupo debata activamente y con la participación de todos y estemos seguros de que el resultado se ajustará a nuestros objetivos de aprendizaje.

TORMENTA DE IDEAS

QUÉ ES

En la tormenta de ideas, o brainstorming, un grupo de personas produce ideas sobre un tema concreto, por lo general con el objetivo de resolver un problema o encontrar una alternativa a una situación difícil o bloqueada.

La tormenta de ideas la formalizó un ejecutivo de publicidad, Alex Osborn, en 1941, como una técnica de dirección de reuniones en la que un grupo intenta encontrar una solución para un problema específico recogiendo todas las ideas que se les ocurran espontáneamente a sus miembros.

PARA QUÉ SIRVE

En un sentido restringido, la tormenta de ideas es una técnica de pensamiento creativo que se utiliza en la resolución de problemas. En un sentido más amplio, es una dinámica de grupo que puede utilizarse en un aula para explorar cualquier tema de manera distendida y participativa.

CÓMO SE USA

La tormenta de ideas tiene 3 fases: la de preparación, en la que el profesor explica las reglas de la tormenta de ideas y expone el problema concreto al que se va a aplicar; la de emisión de ideas, que puede ir precedida de un periodo breve de reflexión individual, en la que los miembros del grupo dan todas las ideas que se les ocurran sobre el problema mientras el profesor las anota en la pizarra; la de valoración por todo el grupo de las ideas emitidas y elección de las más adecuadas.

En la fase de preparación, el profesor explica las reglas de la tormenta de ideas, que son las siguientes:

Reglas y principios de la Tormenta de Ideas.

- **Suspenda y posponga su capacidad de juicio.**

No juzgue las ideas hasta que termine la sesión de Tormenta de Ideas. No sugiera que una idea no funcionará o que tendrá efectos colaterales no deseados. Todas las ideas son potencialmente buenas, así que no las juzgue hasta después. Evitar la discusión supone no criticar ni elogiar las ideas que se producen.

Presente las ideas como soluciones o como la base para obtenerlas. Incluso ideas aparentemente estúpidas pueden provocar la aparición de otras útiles. Tome nota de todas las ideas. No hay malas ideas.

Evaluar soluciones exige tiempo y esfuerzo, tiempo y esfuerzo que hay que dedicar a la producción de ideas nuevas durante la TdI.

- **Fomente la aparición de ideas exageradas o absurdas.**

Es más fácil volver sensata una idea insensata o absurda que dar con una válida a la primera. Ninguna idea es demasiado ridícula o extravagante: dígalas, a ver qué pasa.

Use técnicas de pensamiento creativo como herramientas de producción de ideas nuevas.

- **Lo que cuenta en la TdI es la cantidad, no la calidad.**

Cuanto más ideas haya donde escoger, mejor. No describa cada idea en detalle, límitese a la esencia. Piense deprisa, ya reflexionará después.

Consiga la mayor cantidad posible de ideas, ya habrá tiempo de acortar la lista.

- **Construya sobre las ideas que proporcionen los demás.**

Use las ideas de otros como inspiración para las suyas. Una persona creativa es una persona que sabe escuchar. Combine las ideas que vayan apareciendo para explorar nuevas posibilidades.

Es igual de útil adaptar y mejorar las ideas de otros que generar ideas nuevas.

- **Todas las ideas, como todas las personas, valen lo mismo (en la TdI).**

Cada persona tiene un punto de vista único sobre los problemas y sus posibles soluciones, y necesitamos conocerlo: participe.

En la TdI, las ideas pertenecen al grupo, no a quien las presenta. El que todo el mundo se sienta libre para participar y con deseos de hacerlo es responsabilidad del grupo.

Además, el profesor proporciona el tema, que debe ser por lo general un problema a resolver.

La fase de emisión de ideas puede ir precedida de unos minutos en los que cada participante puede escribir en un papel, individualmente, las ideas que se le ocurran. Esto facilita la aparición de ideas relevantes y pertinentes. La fase de emisión de ideas es la tormenta en sí, y conviene que se siga la regla de la suspensión del juicio y que todo el mundo diga lo que se ocurra, aunque sea exagerado o absurdo. El profesor debe anotar todas las ideas en la pizarra, sin comentarios salvo petición de aclaraciones.

En la fase de evaluación y crítica los participantes escogen las ideas que les parecen mejores, justificando su elección y criticando las elegidas por los demás, en su caso.

Es importante formalizar la realización de la tormenta de ideas. No basta con decir “a ver qué se os ocurre”, hay que anunciar que se va a realizar una tormenta de ideas y llevarla a cabo con los pasos indicados.

Ejemplos: La tormenta de ideas es una técnica que se aprende a utilizar en todos los cursos que tienen que ver con resolución de problemas o creatividad. En este caso no importa el objeto, es decir, el problema cuya resolución se plantea. Pero la tormenta de ideas puede utilizarse también en otros cursos, siempre que nos interese promover una participación animada y distendida. En este caso, sin embargo, hay que utilizarla con precaución. Si estamos dando un curso sobre, por ejemplo, estilos de liderazgo, y planteamos una tormenta de ideas sobre cómo puede un líder enfrentarse a un problema concreto, tenemos que estar seguros de que aparecerán las ideas que reflejan los estilos de liderazgo que son el objeto del curso, o manipular el resultado hasta que sea así.