COMPETENCIAS BÁSICAS
Y MODELOS DE ENSEÑANZA ESCUELA

Nº 8 • MAYO 2009 • HERRAMIENTAS DE TRABAJO PARA EL PROFESORADO

N.º 1 • OCTUBRE 2008
De las competencias básicas al currículo integrado.

N.º 2 • NOVIEMBRE 2008
Modelos y/o métodos de enseñanza.

N.º 3 • DICIEMBRE 2008
Los modelos sociales de enseñanza: el juego de roles.

N.º 4 • ENERO 2009
Los modelos sociales de enseñanza: los grupos interactivos.

N.º 5 • FEBRERO 2009
Los modelos conductuales de enseñanza: la enseñanza directa.

N.º 6 • MARZO 2009
Los modelos cognitivos de enseñanza: la formación de conceptos.

N.º 7 • ABRIL 2009
Los modelos cognitivos de enseñanza: la indagación científica.

N.º 8 • MAYO 2009
Los modelos personales de enseñanza: la enseñanza no directiva.

N.º 9 • JUNIO 2009
La integración de los modelos de enseñanza en el currículo del centro educativo.

3652K08754

LOS MODELOS PERSONALES DE ENSEÑANZA: LA ENSEÑANZA NO DIRECTIVA

ESCENARIO

Marta S. es una maestra de 38 años que lleva trabajando como docente 20. Ha pasado por distintos centros, etapas educativas y áreas de enseñanza. En este centro empezó hace 5 años como tutora de un grupo de Infantil y Primer Ciclo de Primaria. En la actualidad tutoriza un grupo de 1º y 2º de Primaria al que también da clase de inglés, en una escuela unitaria de tres unidades. Se da la circunstancia de que con la mayoría del alumnado lleva trabajando 4 ó 5 años: toda la vida escolar de las criaturas.

La maestra ha estado un mes ausente realizando un curso en el extranjero. Ayer se reencontraron y hubo muchas muestras de afecto: intercambio de regalos y experiencias, cuentos, canciones, dibujos y poesías. . .

Hoy es el "Nuevo primer día de trabajo". El alumnado y la maestra necesitan adaptarse, volver a situarse en la realidad.

Después de retomar algunas rutinas en español y en inglés (escribir la fecha en el papelógrafo, "despertar el día", ver si falta alguien en la clase. . .), los niños y las niñas manifiestan su deseo por empezar un nuevo proyecto.

competencias basicas8.CR.indd 1 27/04/2009 10:15:23

- Maestra: ¡Qué bien! ¡Qué ganas tenemos de trabajar!

- Grupo: ¡Sí, sí...!

- M: ¿Y acerca de qué asunto queremos investigar ahora?

- Alumno/a: queremos saber muchas cosas de tu viaje.

- A 2: Sí, sí, de Inglaterra.

- A 3: Sí, Marta, ya lo habíamos hablado con Patricia (la maestra sustituta).

- Grupo: Sí, sí, ya lo habíamos hablado con ella y estamos todos de acuerdo...

(Marta observa que Daniel, un alumno de 1 , despierto e inteligente, que siempre quiere participar, está muy callado, no dice nada durante el tiempo que dura este proceso, sólo mira con el entrecejo ligeramente fruncido).

- M: ¿Hay alguien que esté interesado en otro tema? Me llama la atención que estén de acuerdo tan pronto.

Algunas cabecitas se vuelven hacia Daniel. Daniel hace como que no pasa nada y, con un gesto de mirada hacia otro lado, procura pasar inadvertido en ese momento.

- A. 4: Daniel no quiere. Él no quiere que hagamos un proyecto de Inglaterra.

- Daniel: ¡Yo no he dicho nada, no he dicho nada! (Daniel está molesto).

- M: Vamos a dejar que cada persona hable por sí misma. ¿Quieres decir algo, Daniel?

- Daniel: ¡No!

- M: ¿No quieres decir nada del proyecto o no quieres decir nada de ningún tema?

- Daniel: ¡No!

- M: Vale. Entonces, si estamos todos de acuerdo, vamos a ver qué queremos saber. ¿Quién toma nota hoy en el papelógrafo?

El objetivo es ayudar al alumno a comprender sus necesidades y valores de modo que pueda tomar sus propias decisiones educativas y hacerse cargo de ellas

- Varios: Le toca a Elba.

- M: ¿Quieres Elba? Toma el rotulador y te ayudamos si lo necesitas. Bien, vamos a ver entonces qué intereses tenemos. ¿Qué queremos saber?

- A: ¿Dónde está ese país?

- A: ¿Qué animales hay?

- A: ¿Y qué comen los ingleses?

- Daniel: ¿Cómo se va?

- A: ¿Qué hora es allí?

- A: ¿Cómo hablan los ingleses? ¿Por qué hablan en inglés?

- Daniel: ¿Cuánto se tarda en llegar?

- A: Y si hablan en inglés, ¿la tele es inglés? ¿Y cómo ven los dibujos?

- (...)

El proceso del trabajo por proyecto continúa: decir lo que saben del tema y ver si pueden responder a alguna de las preguntas, hacer más preguntas, lanzar hipótesis cuya veracidad comprobarán en momentos posteriores, recordar las fuentes de información... Así llega la hora del recreo, momento que la maestra aprovecha para ver si puede ayudar a que Daniel se sienta mejor porque está claro que algo le sucede, aunque, de momento, no sabe qué.

Daniel coge un libro antes de salir al recreo, hecho que llama la atención de la maestra ya que normalmente prefiere otro tipo de juegos más activos...

- M: ¿Has cogido un libro para ir al recreo?

- D: Sí, me gusta mucho este libro.

- M: ¿Te gusta el libro de "Edilia y su familia"?

- D: Sí, adoro este libro. El otro día lo leyó Patricia en la clase y ahora lo leo todos los días.

- M: ¿Lees todos los días el mismo libro?

- D: Sí, porque me gusta mucho.

- M: Lo entiendo, lees todos los días ese libro porque te encanta...

- D: Sí, dice sonriente. Me encanta porque la familia de Edilia vive toda junta en un pueblo. El papá y la mamá trabajan en la fábrica de leche, los hermanos de Edilia y ella van juntos al colegio. También viven cerquita la abuela, los tíos y los primos y nadie tiene que irse.

- M: ¿Nadie de la familia se va?

- D: No... Ellos sí tienen suerte.

- M: ¿Te parece que son personas afortunadas?

- D: ¡Claro! Ellos sí... Están todos juntos... Y en mi casa no.

- M: ¿No están juntos en casa?

- D: Ahora sí, pero papá se va a ir.

- M: No sabía que tu padre iba a irse.

- D: Sí... (conteniendo el llanto). Se va a ir a trabajar a Inglaterra.

- M: ¡Qué casualidad! ¡A Inglaterra!

- D: ¡Qué casualidad, qué casualidad! ¿Por qué las personas que yo quiero se van a Inglaterra? ¡No quiero que nadie más se vaya a Inglaterra! ¡No quiero saber nada más de ese país!

- M: ¿Piensas que no quieres saber nada de Inglaterra?

- D: (sin aguantar el llanto) ¡No, no, no quiero saber nada! ¡Me da miedo saber cosas de ese sitio que está tan lejos!

- M: ¿Te dan miedo los lugares que están muy lejos?

- D: ¡Sí, está muy lejos y no se puede ir a ver a papá y papá no puede venir...!

- M: ¿Piensas que papá no puede venir de Inglaterra?

Tras un breve silencio, hay un cambio en la carita de Daniel...

- D: ¡Pero Marta, tú viniste! ¿Verdad que tú viniste el sábado de Inglaterra?

- M: Sí, sí. Llegué el sábado.

- D: ¡Pero si tú viniste, papá también puede venir...!

- M: ¡Claro, claro! Se puede ir y volver de los países.

- D: Pues si papá puede ir y venir... ¿sabes? Ahora sí quiero saber muchas cosas de ese país, para contárselas a papá... Y creo que a mamá también se las voy a contar porque seguro que a ella también le gustará saber que cuando papá se vaya, también puede venir de Inglaterra... ¿y sabes? Estoy pensando que cuando venga, puede venir a la clase y contarnos cosas... ¡Y decirnos cosas en inglés! ¡Y ver los equipos de fútbol ingleses...! ¡Voy a jugar al fútbol con los otros!...

- M: ¡Sí, sí...! ¡Corre, corre, que no queda demasiado tiempo para que acabe el recreo!

Descripción del modelo de enseñanza

Karl Rogers extendió a la educación su concepto de terapia como modo de aprendizaje, la enseñanza debería basarse, por tanto, en conceptos relativos a las relaciones humanas en contraste con los conceptos inherentes a la asignatura.

SUPUESTOS BÁSICOS

En este modelo la atención se centra en facilitar el aprendizaje, el objetivo del docente es ayudar al alumnado a comprender sus necesidades y valores de modo que puedan tomar sus propias decisiones educativas y hacerse cargo de ellas. Así pues el docente respeta la capacidad y los tiempos del alumnado para identificar los problemas y proponer soluciones. En este modelo se presentan ciertos problemas interesantes: primero, se comparte la responsabilidad y segundo, el asesoramiento se compone de una serie de respuestas que se producen en una secuencia impredecible.

La estrategia no directiva analiza tres fuentes de problemas que afectan al alumnado:

» Los sentimientos presentes.

» Las percepciones distorsionadas.

» Las alternativas no exploradas debido a la reacción emocional que producen.

Según Rogers, responder a los conflictos de los estudiantes partiendo de una base puramente intelectual reprime la expresión de las emociones que constituyen la raíz del problema.

PRINCIPIOS DIDÁCTICOS

El alumnado y el docente comparten la responsabilidad de la discusión, aunque en ocasiones este pueda tomar la iniciativa y dar respuestas motivadoras para encaminar o mantener la conversación, la habilidad esencial consiste en conducir la conversación sin asumir la responsabilidad básica que es del alumnado. Los comentarios inductores sin directrices se enuncian directamente y de modo positivo y afable, procurando responder a los sentimientos

expresados por ellos o bien al contenido de sus expresiones.

La interpretación se usa con moderación, ya que si no, es probable que la relación no directiva se transforme en la relación tradicional docente-alumno, pero en ocasiones sirve para que prospere la conversación. También es preciso usar con precaución los consejos directos, pues implican una relación en la que el docente intenta cambiar las ideas del alumnado o influir en sus actitudes.

COMPETENCIA DOCENTE

• El docente debe dominar la enseñanza no directiva: aprenden principios generales, trabajan con el propósito de incrementar su sensibilidad hacia los otros, manejan bien su capacidad de enseñar, absteniéndose de emplear directrices, y luego practican con el alumnado valiéndose de métodos extraídos de un repertorio de técnicas para la enseñanza no directiva.

• El docente comunica, a través de su actitud y de la conducta verbal, la creencia en la capacidad del estudiante para gobernarse a sí mismo, sin intentar juzgarlos; procura ver el mundo tal como lo perciben los alumnos-as creando una comunicación empática.

• Debe contribuir al desarrollo autónomo del alumnado, respetando la capacidad y los tiempos que éste necesita para identificar los problemas y proponer soluciones.

• Es paciente y no sacrifica sus expectativas de largo plazo tratando de producir resultados inmediatos. Es permisivo, no autoritario, cálido y sensible.

CONDICIONES DE APLICACIÓN

Puede emplearse en varios tipos de situaciones, sean personales, sociales o académicas. En cada uno de estos casos el contenido de la entrevista es siempre personal y no externo y se centra en las experiencias, sentimientos, percepciones y soluciones de cada individuo.

Para aplicarlo con eficacia el docente debe estar dispuesto a aceptar que el alumnado puede comprender y manejar su propia vida. El docente deja de lado los pensamientos y sentimientos personales a fin de reflejar los de los alumnos haciendo más hincapié en los elementos emocionales que en los intelectuales.

El establecimiento de clases "abiertas" en las escuelas refleja la adopción de principios no dirigidos por el docente. Una clase abierta posee las siguientes características:

• Sus objetivos son el desarrollo eficaz del estudiante, el logro de un concepto más alto de sí mismo y la definición de sus necesidades.

• Sus métodos de enseñanza apuntan a la flexibilidad del alumnado en el aprendizaje, desarrollando técnicas de trabajo en grupo centrado en la creatividad y en el autoconocimiento.

• El papel del docente es de facilitador, guiar y asesorar.

• El alumnado determina lo que considera importante aprender, fija sus objetivos y elige los métodos.

• La evaluación consiste en la autoevaluación del alumnado más que en la estimación del docente. El progreso se mide cualitativamente y no cuantitativamente.

La aplicación de este modelo es especialmente útil cuando la clase se "estanca" y el docente se ve obligado a "empujar" al alumnado a través de los ejercicios y de la asignatura. Se da prioridad a la creación de estilos de aprendizaje que resulten eficaces a largo plazo y al desarrollo de personalidades más fuertes y autónomas.

SISTEMA SOCIAL

El modelo tiene muy poca estructura externa: el docente facilita y refleja las situaciones al alumnado, estos son principalmente responsables de dar comienzo al proceso y de mantenerlo (control); la autoridad es compartida por el alumno y el docente. Las normas se basan en la expresión franca de los sentimientos, en la autonomía del pensamiento y de la conducta.

Las recompensas -en el sentido clásico- y, especialmente el castigo, no se aplican en esta estrategia. Las recompensas son más intrínsecas y sutiles: el autoconocimiento y la autoconfianza.

El docente crea una atmósfera de comunicación empática donde se alimente y desarrolle la autonomía del estudiante, durante la interacción, el docente refleja los pensamientos y sentimientos de los estudiantes. A través de la reflexión, facilita la toma de conciencia acerca de sus propias percepciones y sentimientos, contribuyendo a la clarificación de ideas. En la relación no hay ni presión ni coerción.

El alumnado debe ser capaz de expresar con libertad sus percepciones y sentimientos. Debe tomar la iniciativa por cuenta propia incitado por su profesorado. Este modelo de enseñanza es complementario de los modelos sociales y cognitivos.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Los recursos varían en función de la entrevista: si es para un contrato académico serán precisos recursos para el aprendizaje autónomo, dirigido por el alumno mismo. Si es sobre un problema de conducta, no se necesitan más recursos que las habilidades del docente. En ambos casos se requiere de un lugar privado y calmo, propicio para establecer un contacto personal y explorar adecuadamente el problema con calma y sin prisas. Para las áreas curriculares académicas se necesita una rica variedad de materiales.

EFECTOS FORMATIVOS

• Aumenta la autoestima del alumnado.

• Desarrolla la motivación social y académica.

• Capacita al alumnado para aprender y progresar por sí mismo.

• Un "síndrome de crecimiento"; aparecen cuando el alumnado:

» libera los sentimientos,
» experimenta nuevas percepciones (*insight*),
» emprende luego la acción y
» realiza la integración que lo conduce a una nueva orientación.

Secuencia de tareas

ESTRUCTURA DE TAREAS	
PROFESORADO	**ALUMNADO**
FASE 1: DEFINIR LA SITUACIÓN DE APOYO	
• El docente estimula la libre expresión de los sentimientos.	• Expresa sus percepciones y sentimientos.
FASE 2: EXPLORAR EL PROBLEMA	
• Se alienta al alumnado a definir el problema. • Acepta y clarifica los sentimientos.	• Define el problema.
FASE 3: DESARROLLAR EL DISCERNIMIENTO	
• Apoya al estudiante, lo guía y asesora.	• Analiza y reflexiona sobre el problema.
FASE 4: PLANIFICACIÓN Y TOMA DE UNA DECISIÓN	
• Clarifica las posibles decisiones.	• Planifica la decisión final.
FASE 5: INTEGRACIÓN	
• Brinda apoyo al alumnado.	• Adquiere más discernimiento y emprende acciones más positivas.

Identificación en la práctica

Los modelos de enseñanza contribuyen a la configuración de la práctica educativa y, por tanto, a la construcción de modos concretos de enseñar, proporcionando a los educadores marcos de referencia dentro de los cuales sus decisiones adquieren significación, sentido y sobre todo valor.

En este sentido, los modelos de enseñanza son marcos de racionalidad limitada sobre los que los educadores fundamentan sus acciones. Pero los modelos de enseñanza son algo más que marcos de racionalidad, son fuente permanente de recursos para la acción, en este sentido los modelos aportan el fundamento para buena parte de la tecnología educativa que los educadores utilizan en la construcción de las condiciones para el aprendizaje.

La identificación de este modelo de enseñanza, como del resto de modelos, puede realizarse utilizando distintos métodos y técnicas, nosotros vamos a utilizar tres métodos: el estudio documental, la observación del aula y la entrevista. Estos métodos se podrían ampliar con la utilización de grupos de discusión, o bien con la realización de cuestionarios a todo el profesorado del centro, y al resto de miembros de la comunidad educativa. En cualquiera de los casos, es muy conveniente que las tres vías de acceso a la realidad se recorran juntas como si se tratara de un proceso de triangulación[1].

ENTREVISTA AL PROFESORADO

Las cuestiones clave que permitirían reconocer la presencia de este modelo de enseñanza en la práctica docente son:

- ¿El objetivo que persigue con su enseñanza es ayudar al alumnado a comprender sus necesidades y valores, de modo que puedan tomar sus propias decisiones educativas y hacerse cargo de ellas?
- En su enseñanza ¿le da más valor a los aspectos emocionales de sus alumnos que a los aspectos intelectuales?
- ¿Considera más importante al aprendiz que al aprendizaje?

ANÁLISIS DOCUMENTAL

Una lectura atenta de la planificación docente, debería permitirnos reconocer la incorporación de este modelo a su práctica docente. Las cuestiones clave serían las siguientes:

Uno de los mecanismos para reconocer este modelo es considerar más importante al aprendiz que al aprendizaje

[1]. La triangulación es una estrategia metodológica definida por Denzin (1970, 1975, 1989) y consiste en el entrecruzamiento de distintas perspectivas en relación con un determinado objeto de estudio. La triangulación puede adoptar distintos formatos.

• La programación carece de objetivos predeterminados, porque son fijados por el alumnado.

• Las actividades se centran en facilitar el discernimiento a través de la exploración de los problemas planteados por el alumnado.

• El alumnado es quien determina lo que considera importante aprender, fija sus objetivos y elige los métodos.

OBSERVACIÓN DE LA VIDA EN LAS AULAS

La tercera vía de acceso a la práctica educativa para identificar la presencia, en mayor o menor medida, de este modelo de enseñanza requiere la observación de la vida en las aulas. Esta observación puede ser realizada por pares (es decir, por profesorado del mismo equipo o del mismo centro) o por algún asesor externo. Las cuestiones esenciales que convendría observar son:

• La relación profesor-alumno está basada en el diálogo y la entrevista terapéutica.

• El docente respeta la capacidad y los tiempos del alumnado para identificar los problemas y proponer soluciones.

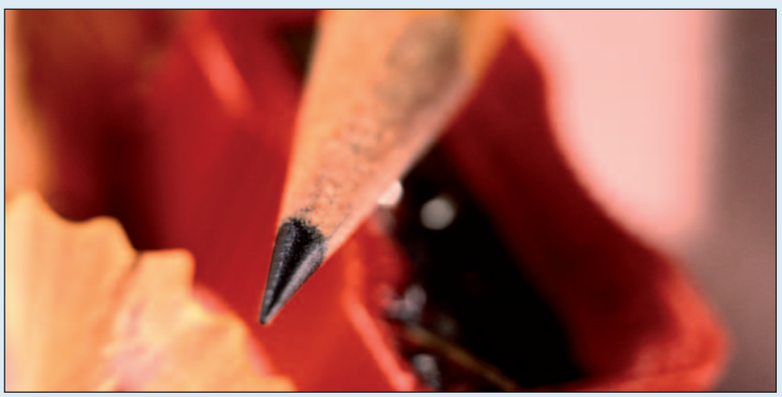
En la enseñanza no directiva el alumnado es quien determina lo que considera importante aprender, fija sus objetivos y elige los métodos

Resumen y presentación gráfica

BIBLIOGRAFÍA

— JOYCE, B. y WEIL, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya/2.

— JOYCE, B. WEIL, M. y CALHOUN, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa



En este modelo, la relación profesor-alumno está basada en el diálogo y en la entrevista terapéutica

Wolters Kluwer España | Educación

ESCUELA Director: Pedro Badía. Redactora Jefe: María Vieites. Redacción: Pablo Gutiérrez del Álamo y María Piedrabuena.
C/ Orense, 16 - 28020 Madrid • Teléfono: 91 418 62 96 • Fax: 91 556 68 82 • escuela@wke.es • www.periodicoescuela.com
Jefe de Publicidad: Paloma Artero. Tel. 91 418 62 95. publicidad@wkeducacion.es

Suscripciones y Atención al Cliente: C/ Collado Mediano, 9 - 28230 Las Rozas (Madrid) • Teléfono: 902 250 510 • Fax: 902 250 515
clientes@wkeducacion.es • www.wkeducacion.es

Edita: WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A. www.wke.es. Consejero Delegado: Salvador Fernández. Director General: Eduardo García. Directora de Publicaciones: Carmen Navarro. Director Comercial y Marketing: Fernando Cubero. Depósito Legal: M-50.929-2007. ISSN: 1888-2781.
Maquetación: María Piedrabuena

Coordinador General: José Moya Otero.
Coordinación de los grupos de trabajo: Pedro Luis González López y Margarita Rojas.
Equipo de redacción y diseño: Equipo de asesores y asesoras del Centro del Profesorado de Arucas: Pedro Lemes Castellano, María del Carmen Falcón Díaz, Inmaculada Quintana Delgado, Montserrat Santana Arencibia, Ignacio Sáenz de Miera García, Ricardo Navarro Pérez.
Equipo de trabajo asesoramiento Atlántida: Florencio Luengo, Paz Sánchez, Jesús Domingo, Juan Ignacio López, Rodrigo García, José Moya, Antonio Bolívar, Juan Manuel Moreno Olmedilla.
Apoyan:
Junta de Castilla-La Mancha, Cantabria, Extremadura, CEAPA y Ayuntamientos de: Getafe, Coria, Comarca de Cíjara, Breña Alta, Los Sauces y Barlovento, Tahíche-Teguise, Haría, Aracena, Santo Domingo de la Calzada, Cartaya, Villanueva de la Vera y Cabildo de Lanzarote.
MRPs: CREA, Instituto Pablo Freire e Instituto de Estudios Ceutíes.

Elabora:

Colabora:

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sin permiso previo del autor