



Técnicas para el aprendizaje grupal

Grupos numerosos

Edith Chehaybar y Kuri

educación

iisue

Presentamos esta cuarta edición de *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*, como respuesta a la gran acogida y demanda que los maestros le han brindado. Este libro es producto de varios años de experiencia de la doctora Edith Chehaybar, en el que reúne un conjunto de técnicas y reflexiones para el aprendizaje grupal, especialmente en el contexto de grupos numerosos. A través de variadas técnicas —probadas por ella misma— pretende propiciar que los estudiantes se conozcan a sí mismos y a sus compañeros, que compartan sus conocimientos con otros y que, a su vez, aprendan de ellos. Además, busca que los profesores, a partir de la reflexión de su práctica docente, asuman la necesidad de continuar su formación para que por medio de ellos los estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje, rechacen el individualismo y la dependencia para formarse como seres creativos y críticos, solidarios y con espíritu democrático.

Técnicas para el aprendizaje grupal

Grupos numerosos

Edith Chehaybar y Kuri



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2012

Esta ficha catalográfica corresponde a la versión impresa de esta obra

LB1049

c55

2012

Chehaybar y Kuri, Edith

Técnicas para el aprendizaje grupal : grupos numerosos / Edith

Chehaybar y Kuri. --. 4ª ed. -- México : UNAM, Instituto de

Investigaciones sobre La Universidad y la Educación, 2012.

172 p. -- (Colección educación)

ISBN 978-607-02-3342-5

1. Aprendizaje. 2. Métodos de estudio. 3. Entrenamiento en relaciones de grupo. I.t. II. Ser



iisue

Coordinación editorial
Dolores Latapí Ortega

Edición
Martha Irene Díaz Cañas

Diseño de cubierta
Diana López Font

Diseño y diagramación de interiores
Jonathan Girón Palau y María Eugenia Guzman García

Diseño de interiores
Estudio Sagahón / Leonel Sagahón (MLR) / Susana Vargas

Cuarta edición: 19 junio de 2012

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, México, D. F.
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel 56 22 69 86
Fax 56 65 01 23

ISBN: 978-607-02-5815-2

Esta obra está registrada ante el INDAUTOR por la el IISUE de la UNAM. Se puede utilizar para fines académicos y educativos, no lucrativos ni comerciales. Al utilizarla, total o parcialmente, por favor otorgue el crédito correspondiente y no olvide citar el URL así como su fecha de consulta. Crea tu propia obra, evita el plagio.

Hecho en México

ÍNDICE

9 Agradecimientos

11 Prólogo

15 Introducción

15 El aprendizaje grupal y los grupos numerosos

18 Dinámica de grupos

19 Técnicas grupales

22 Descripción de los capítulos

25 I. Una experiencia

**45 II. Técnicas para acelerar el rendimiento del estudiante en la
asimilación de contenidos**

46 Encuadre

47 Concordar y discordar

49 Razonamiento

51 Asesores técnicos

53 Rejilla

55 Debate

56 Representantes

68 Especialistas

68 Tres teorías diferentes

60 Banco de preguntas y respuestas

61 Grupos de verbalización y grupos de observación

- 65 **III. Técnicas para acelerar el proceso de integración y el conocimiento de un grupo**
- 66 Palabras clave
- 68 Presentación por parejas
- 69 Autorretrato
- 70 Diálogo y trabajo
- 72 *Collage*
- 74 Tarjetas
- 75 Foto-verdad
- 76 El riesgo

- 79 **IV. Técnicas de sensibilización para la observación de los fenómenos grupales**
- 80 El balón
- 81 Tabulación de Bales
- 87 Desarrollo de los grupos

- 91 **V. Lineamientos para el trabajo en los grupos de discusión**
- 91 Comunicación
- 93 Ejercicio de comunicación A-B-C
- 94 Ejercicio del caballo
- 98 Saber escuchar
- 100 Reformulación
- 101 La NASA. Ejercicio de toma de decisiones por consenso
- 107 Lineamientos para la conducción del trabajo en los grupos de discusión

- 113 **VI. El trabajo en equipo y la asunción de roles**
- 113 Rompecabezas
- 117 Colaboración contra competencia
- 120 Laboratorio de autoridad
- 123 Construcción de juguetes en equipo
- 125 Abanico de roles
- 127 Organigramas
- 129 Reconstrucción del nuevo mundo

- 131 **VII. Técnicas de análisis de situaciones de docencia**
- 132 Concordar y discordar
- 135 El poder de las estrellas

143 Estudio de caso

145 Unir los puntos

149 **Anexo**

161 **Bibliografía**

Quisiera iniciar este trabajo expresando mi reconocimiento al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ya que gracias a las experiencias desarrolladas en la institución, a los aportes teóricos y a las facilidades que se me dieron, fue posible la elaboración de esta obra.

Quiero expresar, además, mi agradecimiento a los compañeros del Departamento de Psicopedagogía del CISE por su realimentación, observaciones y comentarios, que contribuyeron a la tarea de apuntalar las expresiones y experiencias aquí condensadas.

Especial mención hago de Carlos Zarzar Charur, quien asesoró constantemente la elaboración de este libro en cuanto a su forma y fondo. Asimismo, quiero agradecer las diversas aportaciones de Lourdes Chehaibar en el desarrollo de este escrito.

Por último, hago presente mi reconocimiento a Alma Rosa Alé Linares, por su laboriosidad y paciencia en los trabajos de mecanografía.

A lo largo de 18 años he profundizado y reconstruido el concepto de *aprendizaje grupal*. La experiencia me ha demostrado que el marco referencial y las técnicas grupales que contiene este libro no se hacen repetitivas a través de los años, ya que fueron elaboradas para poder ser modificadas, recreadas o cambiadas en función del proceso grupal, del contenido de la materia que se imparte, de la dinámica del grupo, de los tiempos con que se cuenta, de la habilidad y creatividad del docente que las maneje, de su propia reflexión en la acción, del momento que está viviendo el grupo, de los procesos sociales del país y de la necesidad de tomar conciencia de la realidad en que vivimos.

Con esta concepción se puede lograr que los estudiantes, además de aprender los contenidos de la materia, se conozcan a sí mismos y a sus compañeros; reconozcan la importancia de estudiar, prepararse, compartir sus conocimientos y aprender de los demás; rechacen el individualismo y la dependencia, y logren una conciencia crítica que los lleve a formarse y ser creativos, libres, competentes, colaborativos y que continúen su proceso de formación.

No intenté modificar las técnicas del presente libro, a las que podría añadir mucho de lo que he aprendido a lo largo de mi experiencia, porque las técnicas son únicamente medios que ayudan a los docentes a que, a partir de la reflexión de su práctica, integren sus experiencias y trabajen con éstas aquello que consideren pertinente en función del contexto, de las necesidades detectadas y de los aprendizajes que deseen obtener.

Considero que es importante incluir en este prólogo algunos conceptos del aprendizaje grupal que estarán presentes a lo largo del proceso de aprendizaje. Por ejemplo, defino al grupo de aprendizaje como el conjunto de personas —puede ser pequeño o numeroso, homogéneo o heterogéneo— que se reúne alrededor de un objetivo común: el conocimiento y el proceso grupal. Los integrantes del grupo deben estar conscientes de que éste se construye, recrea y transforma, lo cual implica la responsabilidad de indagar, analizar, reconstruir y producir conocimientos para que pueda darse una transformación individual y grupal que repercuta en el entorno social. Lo anterior implica avanzar en el conocimiento y al mismo tiempo modificar o cambiar el tipo de relaciones que se dan en el interior del grupo.

Por otra parte, considero que los participantes deben conocer, analizar, criticar y hacer propuestas tanto al programa de estudios que van a trabajar como a las estrategias que utilicen a lo largo del proceso; comprometerse a lo anterior implica trabajo en el aula y fuera de ella; al mismo tiempo que autoevaluarse y evaluar la participación grupal con los criterios que se elaboren dentro del grupo.

El grupo, al integrar estos elementos, asume que inicia un proceso dialéctico y dinámico, con altas y bajas, conflictos, rechazos, aceptación, y se ponen en juego miedos, estereotipos, vínculos, roles, etc., que son necesarios y complementarios dentro del proceso grupal.

También pienso que el docente-coordinador debe formarse teórica y prácticamente: desde el punto de vista teórico, conocer la concepción de aprendizaje grupal y los elementos que lo fundamentan; desde el punto de vista práctico, iniciar su trabajo docente en esta concepción, sin querer aplicar todo al mismo tiempo; deberá ir avanzando junto con el grupo en esta estrategia, observar los fenómenos que se dan en él, tomar nota de lo que va sucediendo para poder interpretar el proceso y reflexionar sobre éste con el grupo, sólo así podrá investigar su propia docencia y tomar las decisiones pertinentes en función del grupo y de los objetivos propuestos.

Lo anterior incluye una formación permanente de docente-coordinador que le permita detectar las necesidades reales que se pre-

sentan en el acontecer del proceso cotidiano de su práctica docente; incorporar los aspectos teóricos y metodológicos que se requieren para sistematizar su quehacer docente y transformarlo; conocer y reconocer la compleja red de elementos que intervienen durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, en donde confluyen lo disciplinario y lo pedagógico-didáctico.

Este libro, cuya primera edición se publicó en 1982, continúa siendo aceptado y buscado por maestros interesados en reflexionar sobre su práctica docente y que han encontrado en la concepción de aprendizaje grupal una alternativa de formación de sí mismos y de sus estudiantes.

Finalmente, quiero agradecer a los docentes la gran acogida y demanda que ha tenido esta obra, ya que esta edición se publica gracias al interés que han mostrado éstos por ella y al Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM, hoy Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) que hace posible esta cuarta edición.

Edith Chehaybar y Kuri

El proceso enseñanza-aprendizaje ha sido motivo de múltiples estudios, se ha visualizado desde la perspectiva de diferentes corrientes psicológicas, pedagógicas y sociológicas. Si consideramos al ser humano como un ser social, productor y producto de relaciones sociales, inmerso en una problemática histórica determinada, nuestra concepción del aprendizaje y la docencia se apoyará en estos principios, y nos ubicará en el terreno de la psicología social y en el campo del aprendizaje grupal.¹

EL APRENDIZAJE GRUPAL Y LOS GRUPOS NUMEROSOS

Hablar de aprendizaje grupal implica ubicar al docente y al estudiante como seres sociales, integrantes de grupos; buscar el abordaje y la transformación del conocimiento desde una perspectiva de grupo; valorar la importancia de aprender a interactuar en grupo y a vincularse con los otros; aceptar que aprender a elaborar el conocimiento —ya que éste no está dado ni acabado— implica igualmente considerar que la interacción y el grupo son medio y

1 “Aprender es realizar una lectura de la realidad, lectura coherente, no aceptación acrítica de normas y valores. Por el contrario, apuntamos a una lectura que implique capacidad de evaluación y creatividad (transformación de lo real). Esta concepción del aprendizaje como praxis, como relación dialéctica, nos lleva necesariamente a postular que el enseñar y el aprender constituyen una unidad que debe darse como proceso unitario, como continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en la cual el rol docente y el rol alumno son funcionales y complementarios” (E. Pichón Riviere, 1977b: 209).

fuente de experiencias para el sujeto que posibilita el aprendizaje; reconocer la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones sujeto-grupo, etcétera.

Entender así el aprendizaje supone un cambio, una nueva visión del docente y de los estudiantes, así como una formación tanto de éstos para el trabajo grupal como de aquél para la coordinación de grupos. La exposición magistral tradicional, utilizada como único recurso de aprendizaje, produce alumnos pasivos; por el contrario, al hablar de aprendizaje grupal entendemos a los estudiantes como sujetos activos que elaboran grupalmente tanto la información recibida del profesor como la que ellos mismos buscan y descubren. En este proceso de elaboración, la emoción tiene un papel importante, ya que condiciona las actitudes con las que el grupo enfrenta y procesa dicha información.²

Dentro de nuestra concepción de aprendizaje grupal, el profesor se convierte en un coordinador del proceso de aprendizaje (véase Santoyo, 1981). Su papel con respecto a la información consiste en orientarla, en facilitar su adquisición, en despertar el interés porque ésta sea ampliada y confrontada. Aquí la emoción juega un papel importante, ya que el sujeto que busca la información aprende movido por sus propios intereses y afectos; el hecho de verter la información en el grupo, de discutirla y confrontarla con otras informaciones, lleva al estudiante a una actitud de búsqueda constante y de confrontación permanente. Con su participación, el docente complementa la información que el grupo ha adquirido.

En cuanto a la producción, el sujeto de aprendizaje necesita saber qué aprende, sentirse productivo y aportar él mismo su propia experiencia. No es suficiente atender la información, sino que es necesario tener la posibilidad de utilizarla. En el aprendizaje grupal,

2 Bauleo dice (1974: 13-14): "Cuando hablamos de aprendizaje grupal aparecen tres elementos como esenciales a definir, pues constituyen su fundamento. Ellos son: información, emoción y producción. Además, porque estos elementos giran alrededor de un concepto, el cambio, que está implícito en el aprender [...] La atracción o el rechazo que determinada comunicación provoca en el sujeto, y el requerimiento por éste de ciertos elementos de aquélla o la negación o distorsión de otros, ha sido ya señalado por Freud. Es decir, la afectividad se moviliza frente a determinado material que le es aportado al sujeto, pero a su vez también ella interviene en la búsqueda de nuevo material para lograr satisfacción (epistemofilia), aunque a veces se frustra en esa búsqueda".

la producción se hace indispensable, ya que propicia la creatividad, el desarrollo de nuevas ideas, la transformación de lo conocido. Así, no podemos separar información, emoción y producción, ni el hecho de que en el trabajo grupal estos tres elementos integran una unidad dinámica. Los miembros del grupo se complementan entre sí y logran una experiencia nueva que despierta el interés por la investigación y la búsqueda común de soluciones a problemas concretos que los lleven a una transformación de la realidad.

El aprendizaje grupal se propicia de manera efectiva cuando estudiante y profesor se integran para llevar a cabo juntos la experiencia de aprender. En este aprendizaje tanto el grupo como el profesor deberán conocer el proceso evolutivo del grupo que enfrenta una tarea. Al trabajar para lograr una tarea, en general, el grupo pasa por tres momentos: en un primer momento parece rehuir entrar en la tarea y busca pretextos que le permitan salirse del momento presente para no enfrentarla; en un segundo momento, el grupo comienza a organizarse para entrar en la tarea, para analizar los temas propuestos, para rechazar las actividades indicadas, etc.; y en un tercer momento, en pleno funcionamiento, el grupo integra sus experiencias para lograr una síntesis de la tarea. A estos tres momentos, que tienen cierta secuencia en el proceso grupal, Bauleo los denomina de indiscriminación, de discriminación y de síntesis (véase Santoyo, 1981: 15-17; Zarzar, 1980).

Si estas consideraciones teórico-metodológicas se vinculan con la realidad educativa nacional, principalmente en el nivel medio superior, nos encontramos frente a la problemática de los grupos numerosos. El docente que comparte los lineamientos mencionados arriba se pregunta diariamente cómo propiciar en grupos tan numerosos un aprendizaje significativo, una conciencia del compromiso social de cada participante, una capacidad para interactuar y modificar el medio; en fin, cómo propiciar un aprendizaje grupal en estas condiciones.

La búsqueda de respuestas a estas interrogantes nos lleva a considerar que propiciar el aprendizaje grupal en el aula significa promover que los estudiantes asuman la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y aprendan, además de los contenidos de la materia,

a interactuar, a comunicarse, a observar, a complementarse unos con los otros y a superar barreras que a lo largo del proceso detienen su aprendizaje. De ahí que el conocimiento y manejo de la teoría de los grupos y la dinámica grupal, por parte de los profesores, sea indispensable para el desarrollo de un trabajo con grupos de aprendizaje; es decir, el profesor juega el papel de coordinador del aprendizaje, para lo cual necesita conocer los procesos grupales e individuales y la dinámica a que dan lugar, con vistas a la consecución de las metas de aprendizaje.

Esto nos lleva al análisis de otro aspecto del ejercicio docente: el papel de profesor como observador del proceso grupal. Una formación adecuada del docente supone que éste llegue a sensibilizarse para la observación de los fenómenos grupales y su interpretación, a fin de tomar decisiones pertinentes en función de la materia que imparte, de los objetivos de ella, de los momentos que vive el grupo, de las estrategias de aprendizaje y del manejo de las técnicas que elija.

DINÁMICA DE GRUPOS

La dinámica de grupos se refiere a las fuerzas que actúan en cada grupo a lo largo de su existencia (que pueden ser movimiento, acción, cambio, interacción, reacción, transformación, etc.) y que lo mueven a comportarse en la forma en que lo hace. La interacción recíproca de estas fuerzas y sus resultantes sobre un grupo dado constituyen su dinámica (Cirigliano y Villaverde, 1966: 64). El grupo no es una suma de miembros; es una estructura que emerge de la interacción de los individuos y que induce a cambios en ellos.

En los grupos se producen múltiples fenómenos. El docente puede detectar la dinámica del grupo sabiendo que estos fenómenos se dan debido a las variables que convergen en él, y que esta dinámica es condicionada por la manera como el grupo vive los diferentes roles, por los tipos de liderazgo que se presentan, la lucha que se manifiesta por el poder, la capacidad de cooperación, la competencia, la influencia que tiene el docente sobre el grupo, la naturaleza de los contenidos de la materia, etc. El docente debe detectar e interpre-

tar estos fenómenos para analizar la dinámica grupal y para tomar decisiones pertinentes que le permitan utilizar las técnicas grupales adecuadas al aquí y ahora del grupo, y que propicien el avance de éste en su proceso.

Al proponer al docente una formación en *dinámica de los grupos*, nos referimos al conocimiento que éste debe tener de los aspectos psicológicos, sociales y didácticos de los procesos grupales, lo cual quiere decir que debe conocer y entender los fenómenos psicosociales que se dan en un grupo, y saber utilizar las técnicas grupales que propiciarán la interacción, la integración y la aceleración de los procesos grupales.

TÉCNICAS GRUPALES

Cirigliano y Villaverde (1966: 78) definen las técnicas de grupo como “maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad de grupo, sobre la base de conocimientos suministrados por la teoría de la dinámica de grupos”. Con apoyo en nuestra experiencia podemos afirmar que las técnicas que se utilizan adecuadamente activan los impulsos y las motivaciones individuales, y estimulan tanto la dinámica interna como la externa, de tal forma que las técnicas se integran y dirigen hacia las metas del grupo. Las técnicas desarrolladas de esta manera propician la formación de una estructura grupal, una cierta organización para que la estructura funcione como tal.

Las técnicas por sí mismas no bastan para lograr los objetivos del programa. Éstas son sólo medios que pueden utilizarse para lograr diferentes objetivos, de acuerdo con las condiciones específicas de aplicación, el proceso grupal, los contenidos de la materia, la disposición del grupo y la habilidad del docente para aplicarlas. Cada técnica tiene características diferentes que la hacen apta para determinados grupos en distintas circunstancias.

Para seleccionar la técnica adecuada en cada caso, en primer lugar deben considerarse los objetivos que se persiguen. Hay técnicas que propician la integración del grupo, la comunicación, la observa-

ción, la creatividad, la discusión, el análisis, el estudio, la detección de roles, la reflexión, la aceleración de los procesos de aprendizaje, la asimilación de contenidos, etc. Por lo tanto, la elección de la técnica debe hacerse en función de la finalidad que se persigue, y ésta debe establecerse previamente con claridad.

Hay que tener en cuenta también el proceso que está viviendo el grupo y el momento por el que esté pasando. Las técnicas varían en naturaleza y complejidad, por ello es importante que el docente conozca, además de las técnicas, al grupo y su dinámica, qué momento está viviendo el grupo y cuál es la técnica más adecuada para lograr los objetivos determinados. Asimismo, conviene considerar si el grupo es grande o pequeño. El docente, a partir de su experiencia, puede adaptar las técnicas y hacer a éstas las modificaciones o cambios que requieran, o utilizar las más pertinentes, según las circunstancias. También hay que tener en cuenta las posibilidades reales respecto a local y tiempo, recursos, mobiliario, etc. La disposición de estos elementos también influye en la selección de las técnicas. Las características de los participantes en el grupo son otro condicionante en la selección de las técnicas: la edad, el nivel de instrucción, los intereses, las expectativas, la predisposición y la experiencia, entre otros, influyen en el proceso. Esto no quiere decir que, por ejemplo, haya técnicas para cada edad, sino que éstas pueden adaptarse y modificarse según las características apuntadas.

Por último, las técnicas dependen también de la capacidad y habilidad del docente para aplicarlas. Utilizar técnicas grupales requiere el estudio analítico de ellas y un entrenamiento para su aplicación. Por otra parte, el docente siempre tendrá la libertad de elegir aquellas técnicas que sean más afines a sus aptitudes y posibilidades, incluso a su creatividad e imaginación. La experiencia le irá indicando los cambios que convengan ante determinadas situaciones.

Al trabajar con técnicas grupales, el docente promueve la aceleración del proceso de aprendizaje; cuando éstas son manejadas adecuadamente propician en el estudiante y en él mismo la formación de una conciencia crítica, el desarrollo de la creatividad, la colaboración y el sentido de responsabilidad y de trabajo de equipo.

Frente a todo lo anterior, queremos subrayar que no vemos en las técnicas grupales la solución a todos los problemas docentes ni a los relacionados con el rendimiento escolar; las técnicas grupales son un instrumento para el profesor, una herramienta que, aunada a una estrategia sistemática y comprometida de acción docente, posibilitará mayores logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje al permitir la participación significativa y consciente de todos los sujetos involucrados en el proceso. Debemos evitar que las técnicas se apliquen como recetas prefabricadas. Cada grupo, cada docente, cada situación de aprendizaje conlleva una serie de características propias, inigualables; sólo con la observación y valoración de éstas, con la conciencia del proceso y desarrollo de la dinámica grupal, y con base en ella, será posible elegir determinadas técnicas grupales dentro de estrategias fundadas y coherentes, y desde la perspectiva de determinados objetivos.

Las técnicas no tienen valor en sí mismas y son relativas al programa y al proyecto en el que se van a insertar. Su papel es coadyuvar a la obtención de lo planeado, hacer más asequible el camino hacia la consecución de las metas [...] el uso de técnicas educativas puede ser de mucha utilidad en la consecución de las metas educacionales, con la condición de saber establecer la visión del hombre y de la educación que contienen antes de decidir su eventual aplicación (Páez, 1981).

En resumen, lo anterior quiere decir que, utilizar técnicas grupales supone que el profesor conozca su materia; tenga claros sus objetivos; conozca al grupo; observe los fenómenos grupales, los interprete y tome las decisiones pertinentes; que conozca técnicas grupales y sus diferentes modalidades, e incluso que aprenda a elaborar sus propias técnicas; que sepa que éstas son medios, actividades sistematizadas y ordenadas que debe seleccionar y usar, sin olvidar que utilizar técnicas no es prescindir de la información sino buscar los medios para adquirirla. Por parte de los alumnos supone que el grupo asuma esta forma de trabajo y conozca la responsabilidad que implica; que adquiera una formación para el trabajo en equipo; sepa que el aprendizaje es un proceso que se da en grupo, donde se

aprende en interacción con el profesor, con los compañeros y con la información que buscan y que juntos van construyendo. Ésta es la perspectiva teórica en la que se ubica este libro.

DESCRIPCIÓN DE LOS CAPÍTULOS

A través de diez años de experiencia docente, tanto en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, con estudiantes de los semestres tercero a octavo, como en el ex Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, en la formación de profesores de niveles medio y superior he podido constatar la problemática que representa la masificación de la enseñanza en la UNAM por la creciente demanda de educación superior en México. Lo anterior propicia, entre otros problemas, que se dificulte la enseñanza en el aula, debido al gran número de alumnos con los que el profesor tiene que trabajar. De aquí surge una pregunta: ¿cómo trabajar con grupos numerosos de tal modo que se propicie un aprendizaje grupal?

Como este libro tiene la finalidad de ayudar al profesor en la realización de su labor docente, en el primer capítulo presento la sistematización de una experiencia con un grupo en el nivel de licenciatura, sin pretender que sea un modelo que haya que seguir, sino simplemente es una aportación que puede abrir horizontes en la búsqueda de nuevos caminos. Describo la experiencia a lo largo de dos semestre escolares, y me refiero a las técnicas grupales utilizadas para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, las cuales están descritas minuciosamente en los capítulos subsecuentes; trato de demostrar la importancia que tiene en este proceso que los estudiantes asuman la responsabilidad de su participación comprometida, la actitud del docente como observador y su interpretación de las conductas grupales. Esto llevará a que juntos tomen decisiones pertinentes para el logro de sus objetivos.

La presentación detallada de las técnicas aquí mencionadas permitirá al profesor elegir aquellas que considere adecuadas como auxiliares de su labor y en relación con la dinámica de su propio grupo, sus objetivos y los contenidos de su materia.

En el segundo capítulo se presenta una serie de técnicas que permiten acelerar la adquisición de conocimiento a partir del trabajo individual y grupal de los estudiantes. Estas técnicas pueden ser aplicadas con diferentes contenidos en situaciones de docencia.

En el tercer capítulo se explican algunas técnicas que permiten propiciar el proceso de integración del grupo y que constituyen un elemento necesario para lograr un mayor rendimiento de él.

El cuarto capítulo contiene esquemas y ejercicios de sensibilización para observar los fenómenos grupales, los cuales muestran la necesidad de que el docente tome conciencia de la importancia que tiene la observación de dichos fenómenos para el desarrollo de su labor en la enseñanza.

El capítulo quinto está dedicado a aquellas técnicas que propician la formación de los estudiantes para el trabajo en los grupos de discusión, las cuales están enfocadas a lograr una preparación en aspectos de comunicación y, al mismo tiempo, a adquirir los elementos teóricos fundamentales de la mecánica de la coordinación en los grupos de discusión.

El capítulo sexto se refiere a las técnicas que propician el análisis de los roles y la constitución de equipos de trabajo; explica los fundamentos de la formación de equipos de trabajo en grupos de aprendizaje y lo que esto implica, y presenta técnicas que pueden auxiliar tanto al docente como a los estudiantes.

En el capítulo séptimo se presentan las técnicas de análisis de situaciones de docencia, tomando en cuenta el aquí y el ahora de la vida del grupo. Dado que el docente no puede prescindir de la realidad social en la que él mismo y los estudiantes viven, este capítulo trata las técnicas que posibilitan experiencias de reflexión y análisis sobre la realidad social y la problemática educativa.

El libro contiene, además, un anexo que expone nueve ejercicios grupales que fueron reelaborados durante cursos a mi cargo, por profesores de diferentes escuelas y facultades, quienes los desarrollaron en sus propios grupos con los contenidos de las materias que imparten.

En síntesis, esta obra es fruto tanto de una investigación bibliográfica como del diseño, elaboración y aplicación de diferentes

técnicas grupales que han sido probadas y rediseñadas con la realimentación de alumnos y profesores que las han experimentado. Está dirigida a aquellos profesores que han trabajado o desean trabajar grupalmente con sus alumnos. En ella encontrarán medios de acción y técnicas de apoyo que los auxiliarán en el manejo de sus grupos. La experiencia lograda en esta forma les permitirá crear sus propias técnicas y adecuar las ya existentes a la situación concreta de sus grupos.

I. UNA EXPERIENCIA

Como ya mencioné, en este capítulo presento la sistematización de una experiencia llevada a cabo en el curso de didáctica general, con un grupo de 80 estudiantes, durante los semestres 3° y 4° de la licenciatura en pedagogía. Los temas básicos que se trataron dentro del programa fueron: motivación, aprendizaje, objetivos, contenidos, estrategias de aprendizaje, recursos o materiales didácticos y evaluación. El curso se realizó en dos semestres, con un total de 47 sesiones, los lunes y miércoles de cada semana, de cuatro a cinco de la tarde.

Para desarrollar este capítulo utilizo el siguiente formato: después de relatar lo que sucedió en clase, anoto con un margen mayor y en letra más pequeña mis observaciones, reflexiones y decisiones que tomé a partir de lo anterior, pues éstas me dieron los elementos para continuar con las sesiones subsecuentes.

Es el primer día de clases. Entré a un salón amplio, donde hay mesas y sillas movibles. Apenas caben los 80 estudiantes que están esperando a la maestra. Llego, los saludo y me dirijo al escritorio del maestro. Observo al grupo: algunos ni cuenta se dan de que entré; otros se callan y a su vez comienzan a observarme, unos hacen comentarios en voz baja, otros están aislados...

Me pregunto: ¿qué estarán diciendo los que hablan y qué estarán pensando los que callan? De lo único que puedo estar segura es de que en todos hay expectativas.

El semestre está iniciando, algunos no se habían visto desde el curso anterior, otros sí se habían frecuentado; unos se saludan y se vuelven

para ver a los nuevos compañeros, hacen comentarios: yo estoy entre los nuevos. Imagino que se preguntan: ¿cómo trabajará esta maestra?, ¿dará la clase con base en “rollos”?, ¿nos pedirá trabajos difíciles?, ¿cómo nos va a evaluar?, ¿la materia será aburrida?... Por mi parte, yo también tengo mis expectativas: me gusta trabajar con grupos grandes, pero ¿tan grande? A pesar de la experiencia que tengo, al empezar un curso, antes de comunicarme con los integrantes del grupo, de conocerlos, de vislumbrar sus expectativas, siempre me siento tensa.

Mientras hago estas reflexiones, observándolos, pasan unos minutos durante los cuales se callan unos a otros, comunicándose que ya estoy ahí, y llega un momento en el que se hace un silencio total. Los veo a todos, saludo de nuevo y me presento: “Vamos a trabajar juntos durante dos semestres; tenemos una responsabilidad común que consiste en sacar adelante la tarea que nos proponemos. Claro, yo tengo un programa de la materia y considero importante que lo tengan ustedes también para que lo analicemos juntos con el fin de aclarar nuestras dudas que surjan sobre él, pero hay algo más importante para mí que el programa y son ustedes, como grupo. Me gustaría conocer cuáles son sus expectativas, tanto en lo que respecta al programa como en cuanto a la metodología de trabajo, y cuáles son sus sugerencias. Me gustaría que nos conociéramos. Seguramente, entre ustedes, algunos ya se conocen, pero, ¿qué ha cambiado entre ustedes y cómo serán ahora?, ¿cómo será este nuevo grupo, formado con nuevos elementos?”.

Hay silencio por unos segundos y después alguno levanta la mano y me pregunta: “¿Tú, cómo evalúas?”, “¿Pasas lista?”, pregunta otro. Observo que todos esperan mi respuesta. Comienzo a interpretar sus temores y respondo: “¿Cómo evalúo? Depende de cómo nos pongamos de acuerdo. Primero vamos a ver qué vamos a hacer y cómo lo vamos a hacer; a qué nos comprometemos, y después decidiremos cómo lo evaluamos, ¿no les parece? Tengo propuestas de evaluación, pero éstas las decidiremos cuando conozcan el programa”. No quedan muy convencidos, no entienden mucho de qué se trata; no les disgusta la idea, pero les da inseguridad algo que no habían vivido. Seguramente se preguntan qué pasará: “Hablo de compromiso; parece interesante pero es desconocido; tal vez sea mejor el tipo de evaluaciones que hemos hecho hasta ahora. No nos gustan, pero ya sabemos cómo son; en cambio, no sabemos qué resultado tendrá esto...”. Espero alguna otra pregunta y veo sus caras interrogantes. Ya sé que no entendieron mucho cómo será la evaluación (se quedan pensando, y esto es importante para mí). Respeto

unos segundos su silencio y después les digo: “En cuanto a si paso lista, en general no lo acostumbro, pero el grupo puede tomar esta decisión” (esto ya les gustó más, les quedó más claro que lo de la evaluación, aun cuando, de todos modos, piensan: ¡hay que irse con cuidado!).

Después, otro dice: “Nos dijeron que das tus clases con dinámica de grupo, ¿es verdad?”. “No, no doy mis clases con dinámica de grupo. Trato de conocer la dinámica grupal y utilizo técnicas grupales en las clases para propiciar la participación. Y esto nos da la dinámica del grupo. Estoy segura de que el aprendizaje es grupal y que es importante que aprendan no sólo con la información, sino además con la interacción del grupo, con los sentimientos que les provoca la información”. (Pienso, al observarlos, que tampoco entendieron mucho, pero que les empieza a interesar, a despertar curiosidad, y que hay en ellos una mayor disposición para intentar otras formas de aprendizaje.)

Aprovecho el momento y les digo que desarrollaremos una técnica que nos permita conocer las expectativas del grupo. Ya sé que, además de las expectativas, la técnica me permitirá comenzar a movilizar al grupo, conocerlo y darme una idea general de él. Escribo en el pizarrón *Palabras clave* y les digo que así se llama esta técnica. La llevamos a cabo.³

Al terminar con la técnica, observo que el grupo trabajó entusiasmado: se hacen comentarios, se conocen un poco más, pierden el miedo al grupo, al profesor y a la materia. A mí también me disminuye la angustia; los empiezo a conocer, me doy cuenta de sus expectativas y, a partir de mis observaciones, considero que en la siguiente sesión les puedo dar el programa para analizarlo.

El problema más fuerte que se presenta en este tipo de trabajo es el tiempo. Una hora es muy poco para aplicar la mayor parte de las técnicas; pero aquí corresponde al profesor acortar los tiempos, acostumbrar al grupo a ser puntual, a movilizarse, etc. Esta técnica puede realizarse en una hora, dependiendo de la habilidad del profesor y de su práctica; habrá otras técnicas que tendrán que interrumpirse, para continuarlas en la sesión siguiente, pero esto lo iré señalando cuando sea necesario.

3 La técnica está desarrollada en la p. 68 y ss. de este libro. Se recomienda recurrir a las referencias indicadas para entender mejor el proceso del grupo.

Para la siguiente sesión tengo previsto que analizaré con el grupo el programa del curso. Utilizaré el tiempo que sea necesario para este análisis, de manera que quede muy clara la tarea que vamos a emprender y la metodología que vamos a seguir, para lo cual es necesario que el grupo tenga idea clara de ellas, que las discuta y que, después de haberles hecho las modificaciones pertinentes, las acepte y las asuma.

Al llegar a la segunda clase, entrego a cada uno de los estudiantes el programa de la materia; pero antes de trabajar con éste, les explico lo que es el *Encuadre* (p. 48 de este libro).

Para poder llevar a cabo el *Encuadre* les pido que primero lean el programa, formando equipos de 7 u 8 personas; que lo comenten y anoten lo que no esté claro, lo que necesite explicación, lo que les interesa o no, ya sea porque tienen conocimiento sobre ello, o porque no les parece importante; que anoten, además, lo que no esté en el programa, pero que según ellos debería estar.

Tienen una hora para hacer este análisis; cada equipo nombra un secretario que tome nota de las decisiones a las que llegarán.

Mientras discuten, me voy acercando a trabajar con cada equipo. Mi papel es observar y aclarar algún aspecto, tanto del programa como del objetivo de la tarea, e incluso responder a las preguntas que me hagan. Cuando termina el tiempo, explico al grupo que en la siguiente sesión continuaremos con el *Encuadre*.

Al terminar la clase anoto las observaciones que hice: qué aspectos del programa no están suficientemente claros; qué contenidos tienen mayor aceptación o rechazo; cómo entendieron la metodología con la que vamos a trabajar; cuál es el grado de compromiso y de entusiasmo en el grupo, etcétera.

Lo anterior me sirve para ver qué fallas o aciertos tiene el programa; qué aspectos necesitan ser explicados con mayor claridad; qué importancia y cuánto tiempo se debe dedicar a cada tema, etcétera.

En la siguiente sesión pregunto quién quiere recordar al grupo en qué consiste el *Encuadre*. Se ayudan unos a otros a aclararlo y, cuando el grupo ha comprendido en qué consiste la tarea de la clase, comenzamos a trabajar en ella.

Cada equipo, a través de su secretario, expone sus observaciones sobre el programa, y va discutiendo hasta que éste quede bien claro para todos. De esta manera, el grupo empieza a asumir la responsabilidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Procuró que se exprese el mayor número de estudiantes. Aunque no todos hablan en esa hora, en cierto modo ya todos expresaron lo que pensaban cuando trabajaron en el equipo.

Precisar el *Encuadre* es la tarea más importante de las primeras clases. No importa el tiempo que se lleve: pueden ser 3 horas o más, si el *Encuadre* es analizado y discutido por el grupo se “pierden” unas horas; sin embargo, el tiempo se recupera a lo largo del curso, ya que el grupo tiene claros sus objetivos, sabe qué quiere y cómo lo va a alcanzar; los participantes se dan cuenta de que su aprendizaje no consistirá en una serie de informaciones que el profesor les va a dar, sino que van a entrar en un proceso en el cual la información será una búsqueda común y su aprendizaje no consistirá únicamente en asimilar los contenidos, sino que éstos son alcanzados a través de un aprendizaje grupal en el que entran en juego ellos como personas.

Llamo aprendizaje grupal al proceso por el cual la conducta se modifica de manera estable a raíz de las experiencias vividas por el sujeto como miembro de un grupo, es decir, experiencias adquiridas a partir de la búsqueda común de los objetivos, de la comunicación intragrupo, de los aprendizajes individuales que se ponen en común, se discuten y critican, de las interacciones tanto individuales como grupales que se complementan, de los roles que se establecen para realizar las funciones del grupo (sobre este tema *cfr.* Bauleo, 1974).

Después de haber interpretado las observaciones que hice durante la realización de la técnica que mencionamos, procuró que a partir de lo que se dijo en el grupo se conozcan entre sí, que sepan qué es lo que piensan, qué buscan, cuáles son más o menos los esquemas referenciales. Pienso que podríamos comenzar la siguiente clase con una técnica que propicie la comunicación y el conocimiento de los integrantes del grupo y que, al mismo tiempo, inicie el proceso de integración, entendido éste como la articulación de las contradicciones en función de la tarea común.

En función del objetivo anterior y de la realidad del grupo, puedo utilizar la técnica del *Autorretrato* (p. 71 de este libro).

Al llegar a la cuarta clase explico al grupo las interpretaciones que hice sobre las sesiones anteriores; explico asimismo el concepto de integración y les propongo desarrollar la técnica antes citada. El grupo acepta y emprendemos la tarea.

Al terminar la clase observo en el grupo una mayor disposición para el trabajo; existe un ambiente de cordialidad, algunos salen de la clase discutiendo. Pienso que en la siguiente sesión ya puedo comenzar con los contenidos del programa. El primer tema es motivación. De la bibliografía básica que les di en el programa, elijo los autores y los libros que necesito que el grupo maneje; señalo los capítulos más importantes y elaboro, siguiendo el esquema de la técnica denominada *Concordar y discordar*, una hoja para trabajarla con el grupo (véase el ejercicio 1, p. 33 de este libro) sobre el tema de la motivación. En la hoja de trabajo incluyo los puntos clave, que nos permitan una introducción al tema, me ayuden a darme cuenta de lo que ya saben sobre él, y que despierte en el grupo el interés por investigar autores y libros que aborden los aspectos más importantes.⁴

Al llegar a la quinta sesión, propongo al grupo trabajar sobre el tema de motivación con una técnica grupal (mi problema vuelve a ser el tiempo con el que cuento, ya que sólo dispongo de una hora y la técnica necesita dos; la voy a dividir en dos sesiones). Explico la técnica y les digo que la vamos a interrumpir al terminar la discusión en equipos y continuaremos la segunda parte, que es el plenario, en la siguiente sesión. Reparto las hojas (ejercicio 1) a cada estudiante y doy las instrucciones.

Una vez que han terminado de contestar individualmente, se organizan los equipos y comienza el trabajo de discusión. Me acerco a cada grupo para ver si se comprendió el trabajo; aclaro las dudas que se presentan y voy anotando mis observaciones en función del objetivo que pretendemos lograr a través de la técnica.

Cuando se termina el tiempo, les pido que en la próxima clase se sienten con las mismas personas con las que trabajaron en equipo.

4 Esta técnica está desarrollada en las pp. 134-137 de este libro, con el tema "Análisis de la realidad social". En el anexo presento nueve ejercicios con temas diferentes, a fin de orientar al profesor para reelaborarla con los temas que considere convenientes.

Ejercicio 1. Concordar y discordar

Tema: Motivación

1. El profesor motiva al estudiante cuando logra incentivarlo _____
2. La motivación siempre es un acto consciente _____
3. Nadie motiva a nadie, la motivación es una conducta interna _____
4. La motivación está totalmente ligada a la conducta y al aprendizaje _____
5. El inconsciente no está relacionado con la motivación _____
6. Esperar una conducta de alguien influye como condicionamiento de su respuesta _____
7. Los factores de condicionamiento pasados, sólo históricamente, permiten comprender las conductas actuales _____
8. Los hechos presentes sólo pueden ser explicados en situaciones presentes _____
9. Hay que enfatizar los factores futuros para lograr motivaciones actuales _____
10. El profesor debe reconocer la importancia de satisfacer necesidades que no están siempre ligadas a los objetos de conocimiento _____

En la siguiente sesión comienzo con el plenario. Pongo en el pizarrón el cuadro (véase p. 135 de este libro) y continúo con la técnica. Al finalizar hago la evaluación de la técnica con el grupo.

A partir de la evaluación y de mis observaciones hago un análisis y veo lo siguiente: el grupo trabajó con una concepción de motivación que está en la línea de modificación conductual de Skinner. La técnica permitió que se dieran cuenta de muchas contradicciones; surgieron varios conceptos que fueron interpretados de muy diversas formas; les interesó el tema y, sobre todo, se dieron cuenta de que tienen que leer e investigar sobre diferentes autores. Respecto a la participación grupal, ésta fue entusiasta; pero me doy cuenta de que no saben trabajar en grupos de discusión. Tengo que dedicar algunas clases para que se ejerciten en este tipo de trabajo, pues con él se intenta una mayor participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (pero esto lo veremos antes de comenzar con el tema siguiente); por lo pronto, elaboro un calendario provisional, pensando que debemos dedicar más o menos otras 4 sesiones para seguir tratando el tema que comenzamos hoy.

En la siguiente clase analizaremos los aspectos que, a través de la técnica, nos dimos cuenta eran la base de la motivación y que ameritan más información que, si bien yo la puedo dar al grupo, sería preferible que ellos la buscaran. Así, en un primer momento yo expondré los contenidos necesarios, y en un segundo tiempo trataré de que el grupo se organice por equipos para consultar fuera del aula la bibliografía dada con anterioridad.

En la séptima sesión comienzo por explicar al grupo el análisis hecho y a proponerle cómo debe efectuarse la clase. Les pido que se dividan en equipos; cada equipo analizará la obra de un autor. Dedicaremos dos sesiones a la presentación de sus trabajos, dejando otras dos sesiones para integrar la información, aclarar dudas, hacer un análisis crítico de lo presentado y elaborar un concepto sobre motivación.

Además, todos los alumnos elaborarán individualmente un trabajo sobre el tema. Esto será una evaluación parcial que les permitirá darse cuenta de lo que aprendieron, y a mí me permitirá advertir si el tema está suficientemente tratado.

Después de las sesiones anteriores hice un análisis de mis observaciones. Observé que, en general, el grupo había respondido a lo que se comprometió en el *Encuadre*; sin embargo, en los trabajos que presentaron algunos equipos, sucedió lo que suele ocurrir: no todos colaboraron en el mismo grado, lo cual traté de suplir al pedir un trabajo individual; pude constatar que los mejores trabajos individuales fueron los de aquellos estudiantes que habían colaborado más en los trabajos de equipo. Di al grupo mis observaciones y les pregunté si mis conclusiones sobre ellas eran correctas.

Reconocieron que no todos “le habían puesto ganas”, y se dieron cuenta de ello cuando tuvieron que hacer su trabajo individual; algunos habían tenido que recurrir a sus compañeros de equipo, quienes los ayudaron. Esto fue muy importante para mí, pues constaté que comenzaron a darse cuenta de que aprenden, además de los contenidos, a pedir ayuda a sus compañeros.

También comenté con ellos lo que había detectado sobre su falta de formación para trabajar en equipos, y les propuse que, como a lo largo del curso esta forma de trabajo sería utilizada constantemente, dedicáramos algunas sesiones para lograr dicha formación. El grupo aceptó y ahora mi tarea consistió en preparar estas sesiones.

En la siguiente sesión (12) expongo al grupo que, como lo habíamos convenido en la clase anterior, vamos a trabajar sobre los *Lineamientos para la conducción del trabajo en los grupos de discusión*.

En la organización del tiempo vi que podríamos dedicar 3 sesiones a esta tarea. Inicio por explicar en qué consiste el trabajo (véase el capítulo V de este libro donde se desarrollan “Lineamientos para el trabajo en los grupos de discusión”).

Dada la realidad del grupo y los objetivos que perseguimos elijo únicamente llevar a cabo los ejercicios que considero indispensables para que puedan comenzar a trabajar en equipos de discusión. Comienzo con una breve reflexión sobre la *Comunicación* (pp. 93-95 de este libro), para pasar a hacer el ejercicio de *Reformulación* (pp. 102-103 de este libro).

Al finalizar la clase reviso mis observaciones y veo que, a pesar de contar con poco tiempo, el grupo se dio cuenta de que *no* sabe escuchar y que este ejercicio lo podrían hacer en sus ratos libres e incluso procurar “reformular” con sus amigos para aprender a escuchar.

Decido llevar a cabo la técnica de la NASA para la siguiente clase, pues permitirá que el grupo aprenda a tomar decisiones por consenso.

Al llegar a la sesión 13 digo al grupo que, a partir de las observaciones que realicé, considero importante que desarrollemos una técnica que les permita aprender a tomar decisiones por consenso, técnica que supone los aprendizajes adquiridos en la sesión anterior; explico en qué consiste y realizamos el ejercicio de la NASA (pp. 103-108 de este libro).

Debido al gran número de alumnos transcurrió la hora de clase sin que pudiéramos terminar con la técnica; la interrumpimos después de la discusión y dejamos para la siguiente sesión la explicación de la fundamentación de la NASA, el cómputo y el plenario. Este receso permitió al grupo reflexionar detalladamente sobre los aspectos más importantes: la necesidad de aprender a escuchar, a fundamentar y a tomar decisiones en grupo.

Además de estas dos sesiones para el ejercicio de la NASA pienso que es necesario dedicar otra sesión a este ejercicio para lograr el objetivo: que el grupo aprenda a participar en equipos de discusión.

Sé que el tiempo dedicado al trabajo en equipos de discusión no se pierde, ya que una vez que el grupo haya logrado este objetivo, el trabajo será más rápido a lo largo de todo el curso. Por ello preparo para la siguiente clase la información que daré al grupo sobre los *Lineamientos para la conducción del trabajo en los grupos de discusión* (p. 109 de este libro).

En la sesión 15 doy al grupo la información anunciada. Llevamos a cabo un ejercicio de discusión tratando de aplicar en la práctica todo lo aprendido en las tres sesiones anteriores. Es notable el avance del grupo en estos aspectos. Hicimos la evaluación de las 4 sesiones y nos dimos cuenta de que estos aprendizajes eran indispensables, no sólo para el trabajo en clase, sino también para los trabajos de investigación o de práctica que deben realizar en equipos durante el curso, a fin de lograr los objetivos del programa.⁵

5 Cada capítulo de este libro tiene técnicas específicas para lograr ciertos objetivos. Según la realidad de mi grupo, del programa del curso y de los objetivos que nos propusimos, yo elijo

Una vez analizadas mis observaciones considero que podemos avanzar con el siguiente tema del programa: el aprendizaje. Debido al avance del grupo puedo utilizar primero la técnica *Tres teorías diferentes* (pp. 60-61 de este libro), y después la técnica *Representantes* (pp. 58-60 de este libro). Sin embargo, por ser muchos alumnos y amplio el tema, en lugar de *Tres teorías diferentes*, haré *Seis teorías diferentes*. Dividiré al grupo en 6 equipos y cada uno elegirá una teoría para analizar. Después de que éstas sean presentadas, desarrollaremos la técnica de *Representantes*, con la que propiciaré que los estudiantes expresen su punto de vista sobre las teorías presentadas.

Al llegar a clase (sesión 16) informo al grupo que veremos el tema del “aprendizaje”, hago hincapié en su importancia y les explico cómo vamos a trabajar en él.

Primero divido al grupo en 6 equipos y después escribo en el pizarrón las 6 teorías que se van a analizar, de manera que cada equipo elija la teoría que va a investigar y a presentar al grupo. Les doy la bibliografía básica para hacer el análisis de cada una de las teorías; y el tiempo necesario para organizarse, decidir el orden y fecha de sus presentaciones, y el tiempo que dedicarán a éstas.

A partir de las siguientes 6 sesiones, cada equipo presenta la teoría que eligió, junto con una crítica a ella. Veo que el grupo en general se interesa, pregunta, cuestiona, analiza. Yo complemento el trabajo con la información que considero necesaria y, al mismo tiempo, hago notar las contradicciones e integro los aspectos básicos de las teorías presentadas.

Después de la presentación y el análisis de las 6 teorías preparo al grupo para la siguiente sesión, en la cual trabajaremos el tema con la técnica denominada *Representantes*. Explico cuál es el objetivo, cómo se desarrolla y cuál es la preparación que se requiere para propiciar la participación de todo el grupo. En la siguiente sesión (23) desarrollamos la técnica prevista. Los estudiantes tienen así la oportunidad de dar sus puntos de vista sobre cada una de las teorías

una, dos o tres técnicas de cada capítulo, que considero son las que más me pueden ayudar en determinado momento. Quiero decir con esto que cada profesor debe elegir las técnicas que considere convenientes, según la realidad de su grupo, su programa y sus objetivos.

presentadas y, al mismo tiempo, pueden elaborar su propio concepto de aprendizaje. Al finalizar la técnica hacemos una evaluación general sobre lo aprendido.

A partir de las observaciones que he hecho hasta ahora considero necesario que el grupo se sensibilice para la observación, ya que ésta es un instrumento indispensable en la formación pedagógica del estudiante, lo cual implica aprender a detectar los fenómenos grupales, tener elementos para analizarlos y poder tomar decisiones pertinentes en función de la realidad del grupo.

Por lo tanto decido dedicar algunas sesiones a la sensibilización del grupo para la observación.

Al llegar a clase (sesión 24) expongo al grupo mis inquietudes y propuestas, fundamento teóricamente el porqué de ellas y comienzo con la técnica del *Balón* (pp. 82-83 de este libro); la llevo a cabo sólo con 25 alumnos, mientras los demás actúan como observadores; a lo largo del desarrollo de la técnica van tomando nota de lo que consideran importante. Al finalizar, los observadores expresan sus aportaciones y participan en la reflexión sobre la necesidad que hay de detectar y describir bien, antes de interpretar y valorar las conductas observadas.

El grupo se sorprendió al observar lo difícil que es describir un hecho; no ha desarrollado su capacidad de observación; fácilmente interpreta sin tomar en cuenta lo que sucede; en general, toma un dato y da toda una interpretación sobre él, sin tener elementos suficientes para hacerla...

Me doy cuenta de lo importante que es continuar trabajando sobre la observación. En la próxima sesión daré al grupo información sobre el tema y la bibliografía básica; suficiente para que éste continúe profundizando en el tema, obtenga los elementos teóricos necesarios y esté mejor preparado para avanzar en los ejercicios prácticos de observación que realizaremos.

Además de esta información y bibliografía, preparo la *Tabulación de Bales* para la siguiente sesión.

En la sesión 25 entrego a cada estudiante una hoja con el esquema de la *Tabulación de Bales* (pp. 83-89 de este libro), doy la

información respectiva y las explicaciones necesarias para que los participantes aprendan a observar utilizándola.

Divido al grupo en equipos de 8 personas y les explico que 7 de ellos tomarán un tema de discusión para trabajarlo durante 20 minutos, mientras el octavo va a ser observador de su equipo. El grupo se organiza rápidamente para elegir su tema y comienza la discusión. Cada observador prepara su hoja de observación con el número de participantes de su equipo y observa, siguiendo los lineamientos acordados para la preparación. Al finalizar, en el plenario, cada observador retroalimenta al equipo con sus anotaciones y llevamos a cabo la evaluación del ejercicio.

Pido al grupo que elabore un esquema de observación (recordando que siempre hay que observar “algo de algo”) que le permita detectar lo que es importante y deba conocer un grupo, de manera que pueda ser utilizado en sesiones posteriores.

A partir de la experiencia de observación y del esquema que los participantes elaboran, en las siguientes sesiones en las que trabajaremos con técnicas grupales, decido que los alumnos se turnen para observar a alguno de los equipos y probar el esquema que elaboraron. Esto les permitirá vivir el papel de observador y los sensibilizará para detectar los fenómenos grupales. Lo anterior los preparará para trabajar el último tema, “Estrategias de aprendizaje”, ya que la selección de éstas va a depender, en parte, de la dinámica del grupo.

Mientras, debo organizar las siguientes sesiones en las que trabajaremos el tema “Objetivos”. Llego a la clase (sesión 26) y presento al grupo el tema que trataremos; doy información básica sobre los objetivos del aprendizaje y señalo la bibliografía que vamos a manejar. Para hacer el análisis de ella, el grupo se divide en equipos y se compromete a estudiar fuera del horario de clase, lo que le permitirá avanzar en su proceso de aprendizaje.

En la siguiente sesión (27) cada equipo presenta al grupo lo estudiado, se propicia la discusión grupal y vemos la necesidad de complementar la información con la práctica; para ello nos proponemos, en la sesión 28, dedicar todo el tiempo a la elaboración de objetivos.

Al hacer un análisis de mis observaciones sobre lo que hemos realizado hasta ahora con el tema previsto, veo que puedo utilizar la técnica *Asesores técnicos* en la siguiente sesión, lo cual permitirá a los alumnos unificar teoría y práctica y, a través del aprendizaje grupal, aclarar los aspectos en los que aún debemos profundizar.

En esta sesión (29) utilizo la técnica prevista (*Asesores técnicos*, pp. 53-55 de este libro). Divido al grupo en 4 equipos, de 20 participantes cada uno. Cada equipo, a su vez, se dividirá en dos, 10 miembros que van a ser los que discutan el tema y 10 que van a ser los asesores. Doy la explicación de la técnica y las instrucciones necesarias.

Mientras los 4 equipos trabajan, los observo e intervengo cuando lo considero pertinente.

Al finalizar, llevamos a cabo el plenario y decidimos, para poder afirmar los conocimientos adquiridos, que cada alumno consiga un programa escolar de cualquier nivel y elabore una crítica personal sobre él, así como de los objetivos que presenta.

En la siguiente sesión (30) el grupo presenta el trabajo previsto, lo que me permite evaluar si el tema ha sido asimilado. Al revisar los trabajos me doy cuenta de que podemos continuar con el siguiente tema, que es “Contenidos”.

Para tratar este tema será suficiente una sesión en la que los alumnos den su concepto sobre contenido, y que yo complemente, si es necesario, con la información que considere importante para que comprendan el tema. Esto lo hacemos en la sesión 31.

Pienso que podemos iniciar la siguiente sesión con algunos ejercicios que propicien la reflexión sobre la formación de equipos de trabajo y la asunción de los diferentes roles en ellos.

Para trabajar en equipo y propiciar un aprendizaje grupal es necesario, por una parte, que el equipo analice algunas de sus actitudes respecto a la necesidad de la colaboración en contraposición a la de competencia (lo que no impide la confrontación, que considero indispensable para avanzar en el proceso enseñanza-aprendizaje) y, por otra, que se sensibilice y detecte la asunción de los diferentes roles que se viven en un grupo y cómo éstos deben turnarse y no estereotiparse a lo largo de la vida de un grupo.

En la siguiente sesión (32) pido al grupo que analice los conceptos de colaboración, competencia y confrontación, así como la importancia que tiene para la formación del estudiante el cuestionamiento de sus actitudes. Después les digo que vamos a hacer un ejercicio que nos permitirá reflexionar sobre estos aspectos.

A petición mía, el grupo se divide en equipos de 6 participantes; 5 de cada equipo se acomodarán alrededor de su mesa de trabajo y el sexto será observador.

Mientras los equipos se acomodan llamo a los observadores y nos ponemos de acuerdo sobre su rol y los aspectos por observar; les entrego el material necesario para desarrollar la técnica del *Rompecabezas* (pp. 115-119 de este libro). Doy al grupo las instrucciones al respecto de la técnica y pido a los observadores que repartan el material a sus equipos.

En el transcurso del trabajo me acerco a los diferentes equipos y voy anotando mis observaciones. Cuando el primer equipo termina la tarea detecto la angustia de los otros equipos al mismo tiempo que la actitud triunfalista de los que terminaron. En los diferentes equipos se dan los mismos tipos de conductas, por ejemplo: no respetan las reglas del juego; algunos hacen su cuadrado y no se interesan por el trabajo de los demás; otros se desesperan y les quitan las piezas del rompecabezas a sus compañeros; algunos les hacen su cuadrado a los demás; otros comparten y se quedan sin piezas, pues nadie se las da; otros tienen la mayor parte de las piezas y no ven a sus compañeros, etcétera.

Cuando transcurre el tiempo previsto para la realización de la tarea, la mayor parte de los equipos la terminó, pero algunos no lo lograron. Continuamos con la técnica y llevamos a cabo el plenario. La reflexión es muy amplia; el grupo se sorprende de lo que aprende a través de ella. Evaluamos el trabajo y nos damos cuenta de que es necesario profundizar en algunos aspectos, y comenzar a detectar el papel que desempeña cada participante en un trabajo de equipo.

En la siguiente sesión (33) analizamos los roles vividos; los estudiantes se dan cuenta de las conductas estereotipadas que manifestaron y de la necesidad que tiene un grupo de rolar los diferentes papeles que viven para que el grupo no se estereotipe.

Considero que a estas alturas del curso el grupo ha avanzado bastante; son más observadores de sí mismos y de los demás; más críticos; realizan sus trabajos con mayor profundidad y compromiso; se interesan por los demás; van poniendo en práctica lo aprendido; su participación es más consciente, y manifiestan su deseo de aprender.

Pienso que ya tienen los elementos necesarios para trabajar el siguiente tema, que es “Estrategias de aprendizaje”. Para introducirlos en el tema utilizaré la técnica de *Razonamiento*.⁶ Elaboro la hoja de trabajo sobre el tema y preparo la siguiente sesión.

Al llegar a clase (sesión 34) abordo la introducción al tema y comenzamos a trabajar con la técnica prevista. Presento al grupo la hoja de trabajo (ejercicio 2) y doy las instrucciones para llevarla a cabo. Al finalizar evaluamos el trabajo y analizamos los elementos teóricos que son indispensables para la elaboración y selección de las estrategias de aprendizaje.

Organizamos las siguientes dos sesiones (35 y 36) de manera que los participantes, a partir de las experiencias vividas a través de todo el curso, propongan algunas estrategias y las desarrollen con el grupo para que éste las evalúe y realimente.

Al analizar mis observaciones sobre las sesiones dedicadas al tema antes citado, me doy cuenta de la creatividad del grupo. La participación fue total y al mismo tiempo que plantearon sus estrategias tuvieron la oportunidad de aplicarlas con sus compañeros y preparar los recursos para realizarlas; esto les permitió tener instrumentos para ir organizando el trabajo final del curso que, según lo decidimos, consistirá en la elaboración del programa de una materia de su elección.

Detecto que aún falta un elemento que considero indispensable: que los alumnos tomen en cuenta el análisis de situaciones de docencia. Para ello preparo la técnica del *Estudio de caso*.⁷

6 Esta técnica está desarrollada en las pp. 51-53 de este libro, con el tema “Clasificación de teorías, leyes y modelos de la física en orden de su aparición histórica”. Además, en el anexo presento nueve ejercicios diferentes que pueden orientar al profesor para aplicarla con el tema que considere conveniente.

7 La técnica está desarrollada en las pp. 145 y ss. de este libro; para este curso utilizo el caso que ahí presento.

Ejercicio 2. Razonamiento

Tema: Estrategias de aprendizaje

Para elegir determinadas estrategias de aprendizaje, el profesor deberá tomar en cuenta las siguientes condiciones, que ordenará de acuerdo con su importancia.

Decisión grupal	Diferencia grupal	Clave	Diferencia personal	Decisión personal	
					Número de participantes
					Contenidos de la materia
					Tiempo con el que se cuenta
					Objetivos propuestos
					Dinámica grupal
					Mobiliario del salón
					Experiencia y habilidades para manejar la técnica
					Experiencias vividas por el grupo
					Técnicas que hay que utilizar

La clave podría ser la siguiente: 4, 2, 5, 1, 9, 6, 8, 3 y 7. Lo importante es la discusión que se propicie y el análisis de cada uno de los elementos que presenta la técnica.

En la siguiente clase (sesión 37) explico al grupo en qué consiste la técnica del *Estudio de caso*, su objetivo y el porqué del tema seleccionado.

Una vez distribuidas las hojas que describen el caso pido al grupo que se organice en equipos de 6 o 7 participantes; que lean el caso, lo analicen y respondan las preguntas que vienen al final.

Ponemos en práctica la técnica, lo cual permite no sólo analizar el caso expuesto, sino también otras situaciones que se presentan en el aula y que el profesor no puede desconocer.

Dedicamos otras dos sesiones (38 y 39) al *Estudio de caso*. En una tercera sesión (40) trabajamos con la técnica *Unir los puntos* (pp. 147-150 de este libro), lo cual propicia la reflexión sobre la necesidad de buscar soluciones nuevas y la de desarrollar la imaginación y la creatividad en los alumnos.

Reviso el programa de la materia y veo que únicamente falta ver el tema “Evaluación”; considero conveniente dedicarle 6 sesiones. Pienso que juntos podemos organizar las estrategias de aprendizaje para este tema.

Cuando llego a clase (sesión 41) explico al grupo la importancia del último tema y les pido que, en equipos, decidan cómo podemos trabajarlo. Ya tienen elementos para hacerlo; después de discutir en los equipos elaborarán sus propuestas y en el plenario las analizaremos para tomar las decisiones pertinentes.

El grupo se organiza y deciden llevar a cabo el trabajo de la siguiente forma:

- En la primera sesión (42) tendrán la información general sobre el tema y la bibliografía necesaria.
- Después se organizarán en equipos para analizar la bibliografía.
- En la siguiente sesión (43) analizarán la bibliografía con la técnica de la *Rejilla* (pp. 55-56 de este libro).
- En dos sesiones más (44 y 45) llevarán a cabo la técnica del *Banco de preguntas y respuestas* (pp. 62-63 de este libro).
- En la sesión (46) complementarán e integrarán la información adquirida. Como práctica del tema, cada participante propondrá estrategias de evaluación, que integrará en su trabajo.

El trabajo se realizó como lo había planeado el grupo; en las sesiones percibí el gran sentido de responsabilidad que el grupo había adquirido, además de su capacidad de aprendizaje. Para mí esto fue la evaluación general del curso, en realidad ya no necesitaba más elementos para po-

der dar una calificación, pero era indispensable que el grupo mismo evaluara sus aprendizajes; pensé que lo podríamos hacer utilizando la técnica *GV-GO* (*Grupos de verbalización y Grupos de observación*). Con ésta técnica, el grupo tendría la posibilidad de poner en común sus aprendizajes. Además, como ya lo habíamos convenido, cada estudiante entregó un programa de la materia de su elección que integrara los contenidos y experiencias que todos vivieron a través del curso.

En la última sesión (47), que llamamos “Evaluación del curso”, llevamos a cabo la técnica *GV-GO* (pp. 63-66 de este libro); tanto para ellos como para mí fue una experiencia integradora del curso en el que trabajamos juntos.

II. TÉCNICAS PARA ACELERAR EL RENDIMIENTO DEL ESTUDIANTE EN LA ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS

Si bien poseemos conocimientos y técnicas grupales bastante desarrolladas, no es menos cierto que carecemos de estrategias para la utilización de estas técnicas y estos conocimientos [...] Necesitamos elaborar técnicas de inserción grupal para el trabajo grupal, además de estudiar y poner en práctica técnicas de desinserción o de desarraigo de nuestras pautas actuales y reconocidas en las cuales nos movemos con comodidad.

José Bleger

Actualmente, movidos por la necesidad de un cambio que pase del profesor “tradicional” al “moderno”, algunos profesores manejan técnicas grupales en el aula, pero en general carecen de estrategias para su utilización. Considerando lo que ya se mencionó respecto a este propósito en la introducción, vemos que los profesores aplican las técnicas como recetas y no como posibilidades de “desarraigo de pautas actuales”. Con esto quiero decir que utilizan algunas técnicas, como el Phillips 6’6, panel y mesa redonda, etc., pero no han elaborado nuevas técnicas de acuerdo con otras necesidades concretas; por ejemplo, técnicas adecuadas a los contenidos, que les permitan acelerar el rendimiento del estudiante en cuanto al proceso de asimilación de contenidos. En este capítulo sugerimos al profesor alternativas que le posibiliten trazar sus propias estrategias a partir de los contenidos que se manejan en sus materias.

Presento una serie de técnicas que fueron aplicadas, con contenidos diferentes, en varias escuelas y facultades. Con dichas técnicas se obtuvieron los resultados siguientes: se propició la participación activa de los alumnos; se redujo la dependencia con respecto al docente; el aprendizaje fue significativo; se comprobó un mayor rendimiento en cuanto a la asimilación de contenidos;

se aceleró el proceso de aprendizaje y se detectó un mayor interés e inquietud en los alumnos por investigar fuera del aula.

Aplicar estas técnicas implica una formación de los *estudiantes* en cuanto a la habilidad para comunicarse, integrarse al grupo, trabajar en grupos de discusión para la asunción de roles en el trabajo de equipos; y también una formación del profesor para observar fenómenos grupales y analizar situaciones de docencia, aspectos todos que se desarrollan a lo largo de los capítulos siguientes.

ENCUADRE

Realizar el tipo de trabajo que presento implica un compromiso tanto del profesor como de los participantes, que les permita asumir realmente la responsabilidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Los propósitos que se persiguen deben ser compartidos por todos desde el principio del curso, en lo que se llama *Encuadre*. Éste consiste en la explicación de los objetivos, la metodología que se seguirá, los contenidos programáticos, los recursos, las estrategias de evaluación, los horarios, las funciones y responsabilidades, tanto del profesor como de los participantes, etcétera.

El trabajo en grupos de aprendizaje supone que cada uno de sus miembros—incluido el profesor—tenga una participación activa y acepte un compromiso básico.

La reunión en la que se hace el *Encuadre* tiene como objetivo que los participantes obtengan toda la información necesaria respecto al curso. Esta información debe ser presentada por el profesor con la mayor claridad posible, quien responderá a las preguntas que se le hagan al respecto, de manera que quede muy claro cuáles son las funciones y responsabilidades que cada uno contrae.

Una vez cubierto el *Encuadre*, éste se analiza, discute y modifica, hasta que el grupo lo acepte y se comprometa a asumir la responsabilidad común, en cuanto a la tarea por realizar.

La primera reunión es básica, ya que supone un cambio en el fondo y la forma de concebir el aprendizaje; cambio que propicia ciertos temores que deben ser explicitados y elaborados en el mismo grupo.

Por otra parte, el *Encuadre* tiene también como objetivo, en este primer acercamiento con el grupo, que el profesor perciba las inquietudes y aspiraciones de los participantes en el proceso; analice los posibles alcances y limitaciones de sí mismo, del grupo y del programa, y replantee sus hipótesis y estrategias a partir de la realidad concreta del grupo con el que va a trabajar.

Después de realizar esta reunión citará al grupo para la siguiente sesión, en la cual dará comienzo el curso (véase Zarzar, 1980).

CONCORDAR Y DISCORDAR

El manejo de esta técnica está descrito en el capítulo VII de este libro (pp. 134-137). La variante que presento a continuación fue elaborada para alumnos de la carrera de sociología en la UNAM, sobre el tema “Capitalismo”.

El profesor, al realizar esta técnica, pondrá especial cuidado en el momento del plenario —cuando se abre la discusión de cada una de las afirmaciones o negaciones—; irá anotando a un lado del cuadro de concentración de respuestas aquellas palabras que denotan confusión semántica o desconocimiento, o que son clave para la comprensión de los contenidos y que llevarán al grupo a investigar sobre esos aspectos.

No olvidará que el objetivo de esta técnica es ampliar conceptos, aclarar concepciones, poner en común esquemas referenciales y propiciar que el alumno sienta la necesidad de aprender, de buscar lo desconocido.

El profesor podrá elaborar la hoja del ejercicio con cualquier tema. Lo más importante, en su elaboración, consiste en no hacer las afirmaciones ni las negaciones tan claras que se pueda fácilmente decir sí o no, sino que permitan diferentes interpretaciones según el grado de conocimiento que se tenga de los conceptos por tratar; que propicien la reflexión y el análisis desde diferentes puntos de vista. Debe quedar muy claro que no son preguntas ni tienen que ver con la técnica de falso o verdadero.

Ejercicio 3. Concordar y discordar

Tema: Capitalismo

1. Existe libertad económica, no existe libertad política _____
2. A los pueblos, como a los hombres, se les controla por el estómago, no por el sexo _____
3. En el sistema capitalista existe una mayor producción, no una menor adquisición _____
4. Dentro de una economía mixta, a mayor oferta, menor demanda _____
5. La riqueza de una nación son sus hombres; no es necesario controlar el índice de natalidad _____
6. La adquisición de lo necesario enriquece a un pueblo o nación; la adquisición de lo superfluo lo empobrece _____
7. El hombre juega el papel más importante en la riqueza de las naciones _____
8. Ante la descomposición social, la economía juega un papel determinante como elemento generador de capital _____
9. La contaminación de las aguas limnológicas, riológicas y oceánicas no afecta la riqueza de una nación como factor económico _____
10. Los detergentes, como elementos contaminantes biodegradables, no afectan la salud ni la economía de una nación _____

Según el tiempo de que se disponga para trabajar en el aula, el ejercicio puede tener entre 5 y 10 reactivos; lo importante es que se responda a todos. Si el profesor no cuenta con un tiempo de 2 horas para desarrollar esta técnica, la puede interrumpir después de la discusión en equipos pequeños y en la siguiente sesión continuar con el plenario.

Al finalizar con la técnica, el profesor debe aclarar lo que no haya sido comprendido por los estudiantes, pero tendrá cuidado de no convertirse en solucionador de problemas, sino que debe dejar cuestionamientos que propicien el trabajo de investigación, ya sea personal o grupal, de los estudiantes.

RAZONAMIENTO

La mecánica de trabajo de la técnica de *Razonamiento* es la misma que la mecánica de la *NASA*, presentada en el capítulo V (pp. 103 y ss.). El ejemplo que presento se elaboró para estudiantes que cursan física I en el Colegio de Ciencias y Humanidades, con el tema “Clasificación de teorías, leyes y modelos de la física en orden de su aparición histórica”. Para realizarla, el profesor pedirá a los estudiantes que antes preparen el tema que se analizará en el grupo.

Esta técnica tiene como finalidad aclarar conceptos, aprender en equipo, confrontar diferentes puntos de vista, tomar decisiones en función de los conocimientos que se tienen y de los que se van adquiriendo, así como jerarquizar lógicamente.

Ejercicio 4. Ejercicio de razonamiento

Tema: Teorías, leyes y modelos de la física

Se encuentra usted en un archivo de la Sociedad Mundial de la Ciencia y está haciendo una investigación sobre la evolución de la física. Para esta investigación necesita clasificar las teorías, leyes y modelos más importantes de la física, en el orden de su aparición histórica.

Marque con 1 lo que usted considere que apareció primero, con un 2 lo segundo y así sucesivamente, hasta marcar con un 13 la última cita.

Decisión grupal	Diferencia grupal	Clave	Diferencia personal	Decisión personal
-----------------	-------------------	-------	---------------------	-------------------

					() Ley de los gases (Boyle-Mariotte)
					() Modelo corpuscular de la luz
					() Ley de la gravitación universal
					() Modelo heliocéntrico
					() Ley de la caída libre
					() Teoría de la relatividad
					() Modelo geocéntrico
					() Efecto fotoeléctrico
					() Teoría electromagnética
					() Teoría cuántica
					() Ley de la inercia
					() Modelo atómico de Bohr
					() Modelo ondulatorio de la luz

La diferencia entre las técnicas *NASA* y *Razonamiento* está en que en esta última los alumnos tienen más bases y conocimientos para tomar su decisión individual y grupal, y en que el profesor tiene los elementos para fundamentar teóricamente la clave.

El profesor elaborará su hoja de ejercicio tomando en cuenta el objetivo al que lleva la técnica y la usará sólo para temas en los que se presente un problema de jerarquización. A diferencia de la técnica anterior (*Concordar y discordar*), en ésta sí hay una clave con respuestas concretas, que el profesor deberá presentar y fundamentar en su momento oportuno.

Si cuenta con poco tiempo, el profesor puede omitir la última parte de la técnica, ya que se supone que a esta altura del curso los estudiantes están convencidos de que el trabajo en equipo es mucho más eficaz que el trabajo individual.

Al finalizar, el grupo evaluará la técnica poniendo en común las experiencias de aprendizajes concretos que alcanzaron a partir de su visión individual y de la grupal. El profesor complementa esta visión con sus propias aportaciones.

ASESORES TÉCNICOS

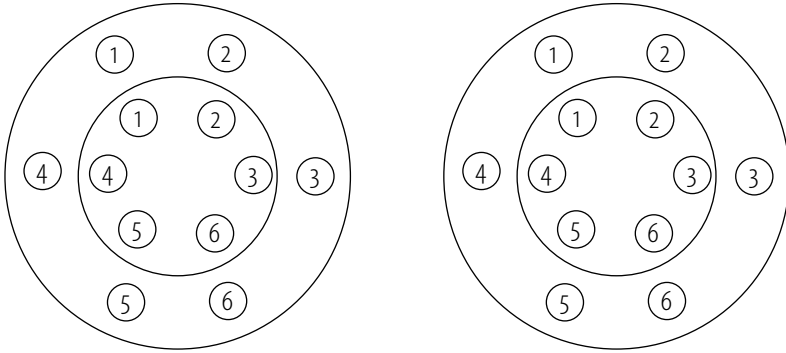
Para utilizar esta técnica, el profesor dará con anterioridad una bibliografía sobre el tema que se va a tratar para que los alumnos lo preparen con tiempo.

Esta técnica permite, por un lado, aprender a verbalizar los conocimientos y, por otro, seguir como observador el proceso de un grupo de discusión, con la posibilidad de retroalimentar sobre la marcha a los participantes, lo que permitirá a éstos ir modificando sus conductas en función de una interacción coherente, observada desde fuera, que propicie un doble aprendizaje tanto con relación a los contenidos como a las actitudes y habilidades que se manifiesten durante el desarrollo de la técnica.

El profesor pide al grupo que forme equipos de 10 a 12 participantes. Pueden formarse tantos grupos como sea necesario. Les pide que, en cada equipo, la mitad haga un círculo pequeño y la otra mitad un círculo más grande, como se ilustra en el diagrama (p. 54 de este libro).

El profesor explica al grupo los diferentes roles que van a desempeñar; los asesorados formarán parte del equipo de discusión, los asesores serán los observadores y retroalimentadores.

Recordará al grupo cuál es el tema que se va a tratar, que debe haber sido preparado por todos, y les explicará el desarrollo de la técnica:



1. Durante 10 minutos el equipo de asesorados discutirá el tema preparado.
2. Los asesores tomarán nota de lo que observen, tanto en lo que se refiere a la participación de sus asesorados con respecto al grupo como en lo relativo al desarrollo del tema.
3. Después de 10 minutos se interrumpe la discusión y cada asesorado se retira con un asesor para que éste lo retroalimente a partir de sus observaciones. El asesor le dará, incluso, aportaciones teóricas sobre el tema para avanzar en el proceso de discusión. Para esta etapa se destinan 5 minutos.
4. Los asesorados vuelven al equipo de discusión y continúan con el tema durante 10 minutos, integrando las aportaciones que los asesores les hicieron.
5. Al terminar regresan con los asesores durante 5 minutos y continúan el mismo proceso.
6. Por último, durante 10 minutos, los asesorados vuelven a sus equipos para continuar y terminar la discusión.

El profesor, después de explicar las instrucciones, pregunta al grupo si éstas quedaron claras y se procede a realizar la técnica.

Cada equipo de 10 o 12 participantes trabaja independientemente. El profesor da los tiempos al grupo y observa a todos los equipos. Al terminar el ejercicio pide a los asesores que intervengan en la discusión, complementándola con los contenidos que ellos consideren que no fueron tratados por los asesorados. Después pide que cada equipo evalúe el trabajo realizado y les fija un tiempo para responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué aspectos del tema tratado quedaron claros?
- ¿Qué aspectos no se clasificaron?
- ¿Qué aspectos no se tocaron?
- ¿En qué puntos creen que deben profundizar más?

Cuando han terminado, el profesor organiza un plenario en el que cada equipo expone sus respuestas; toma nota de ellas y complementa el tema dando la información que considere necesaria; hace hincapié en los cuestionamientos que quedaron para la investigación personal de los estudiantes.

Al finalizar, el profesor evalúa la técnica con el grupo, pidiendo a los asesorados que expliquen cómo fueron ayudados por los asesores, y a éstos que expongan cómo, desde fuera, se pudieron dar cuenta más fácilmente de las lagunas que quedaban en la discusión. Al mismo tiempo, el profesor aporta al grupo las observaciones que él hizo.

REJILLA

Al utilizar esta técnica se logra que el grupo obtenga mayor información en el menor tiempo posible y que, al mismo tiempo, aprenda a analizar, sintetizar y compartir la información.

El profesor preparará con anterioridad el material que se va a estudiar, procurando tener listo un ejemplar para cada estudiante. Dividirá el texto en tantas partes cuantos equipos piense constituir en el grupo, de modo que cada equipo trabaje en una parte. Si se van a integrar, por ejemplo, 5 grupos, dividirá el material en 5 partes.

El número de equipos estará en relación con el número de participantes en el grupo: si son 16, se hacen 4 equipos de 4 participantes cada uno; si son 25, se hacen 5 equipos de 5 participantes cada uno; si son 36, se hacen 6 equipos de 6 participantes cada uno.

Por ejemplo, para trabajar con 5 grupos, se numeran los participantes del 1 al 25, y se hace el siguiente cuadro en el pizarrón:

	<i>Equipo 1</i>	<i>Equipo 2</i>	<i>Equipo 3</i>	<i>Equipo 4</i>	<i>Equipo 5</i>
	1	2	3	4	5
	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15
	16	17	18	19	20
	21	22	23	24	25
Capítulos	I y II	III	IV y V	VI	VII

El profesor explicará a los estudiantes que los equipos de 5 personas quedarán formados, en un primer tiempo, como lo indican sus números en sentido vertical: el equipo 1 estará formado por los participantes numerados 1, 6, 11, 16 y 21; el equipo 2, por los participantes 2, 7, 12, 17 y 22, y así sucesivamente. Cada equipo trabajará 20 minutos la parte que le tocó de los textos que ya se habían repartido.

El profesor explicará a los estudiantes el objetivo de la técnica y señalará que en este primer tiempo no se trata de discutir los contenidos, sino de entender la información de los textos. Para ello todos serán secretarios, leerán juntos, analizarán el contenido y lo resumirán. Insistirá en la responsabilidad que cada uno tiene de elaborar su propio resumen para poder comunicar la información a los otros equipos.

Cada equipo trabajará la parte que le corresponde. Después de más o menos 20 minutos, se modificarán los equipos; ahora se integrarán como lo indican los números en orden horizontal; así, los numerados con 1, 2, 3, 4 y 5 integrarán un equipo; 6, 7, 8, 9 y 10 otro, etc. De esta manera en los nuevos equipos quedará un participante de cada equipo anterior, que tiene la información que le tocó y que va a exponer.

En este segundo tiempo, que también será de 20 minutos, cada estudiante comunicará al nuevo equipo la parte del material que estudió previamente, de modo que al final todos conozcan el material en su conjunto.

Después, en el plenario, uno de los equipos que se formaron en el orden horizontal dará la visión general de la información obtenida. El profesor hará hincapié en los puntos que considere importantes sobre el tema tratado y, a partir de la información que ya tiene todo el grupo, procederá a su análisis. Al finalizar, se hará una evaluación de la técnica para ver si se lograron los objetivos propuestos.

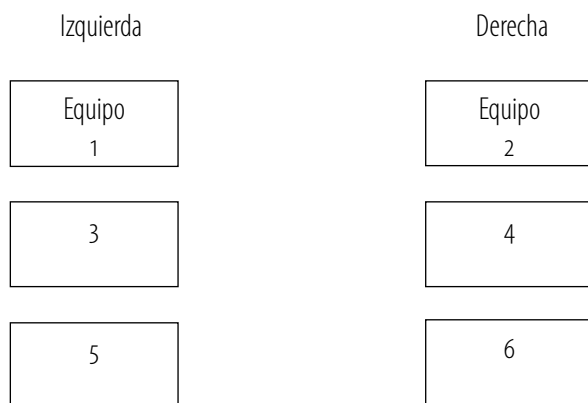
DEBATE

Esta técnica puede ser utilizada para estudiar un tema, el capítulo de un libro o un documento.

El profesor pedirá a los estudiantes que lean con anterioridad sobre el tema que se va a tratar; señalará los documentos necesarios para este propósito; pedirá a los estudiantes que lean y elaboren individualmente las preguntas que consideren importantes sobre el tema, y que las contesten. Este trabajo debe ser una tarea personal que se lleve, ya realizada, a la clase siguiente.

Ya en clase, según el número de alumnos, se formarán tantos equipos como sea necesario, de 5 a 7 participantes cada uno; pueden ser 2, 4, 6 u 8 equipos, pero que quede siempre un número par de equipos. Una vez que se han formado los equipos, el profesor explica que la técnica, en un primer momento, consiste en que cada alumno exponga en su equipo las preguntas y respuestas que prepararon; que elijan de entre todas las 10 que consideren más importantes y que se preparen para presentarlas a los otros equipos.

Se les da el tiempo suficiente para realizar esta tarea. Al terminarla, los equipos se dividen nuevamente de la siguiente forma:



Uno de los equipos de la derecha hace una pregunta de las que ya tiene preparadas a alguno de los equipos de la izquierda; éste le responde, puede ser ayudado por alguno de los otros equipos de su mismo lado. Cuando éstos terminan, los del equipo de la derecha pueden

complementar o ampliar la respuesta; ésta puede ser discutida por el grupo. En el pizarrón se anotan los puntos clave de tal respuesta.

Después toca a uno de los equipos de la izquierda dirigir su pregunta a alguno de los equipos de la derecha, se sigue la misma pauta; así sucesivamente, se continúa el proceso hasta que el tema quede agotado.

El profesor sólo participará para hacer aclaraciones o dar la información que no haya quedado entendida por los estudiantes. Al finalizar, se lleva a cabo la evaluación de la técnica:

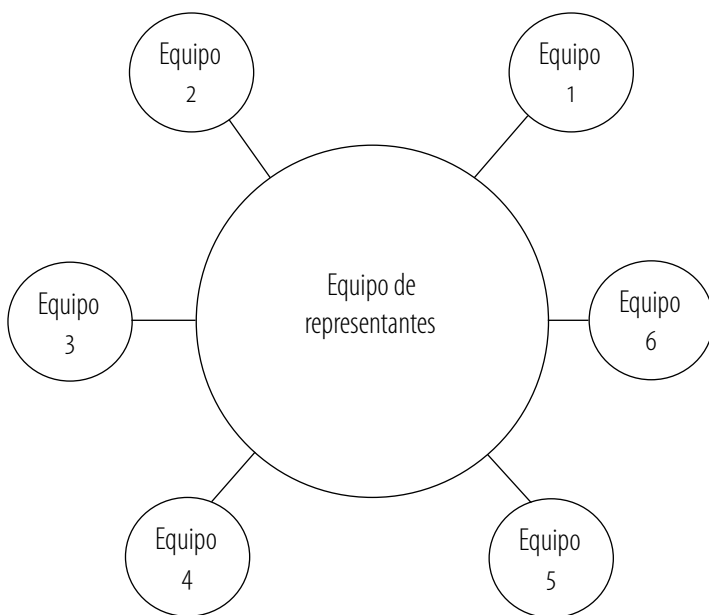
- ¿Para qué les sirvió este ejercicio?
- ¿Qué aprendizajes obtuvieron?
- ¿Qué modificaciones o modalidades se le podrían hacer a esta técnica?

REPRESENTANTES

Cuando se trabaja con técnicas grupales no se puede prescindir del trabajo individual. Por eso, todas las técnicas que presento en este capítulo requieren una preparación personal, tanto de los participantes como del profesor. Éste, al preparar sus clases, deberá elegir la información que es necesaria y básica para los estudiantes, y dársela con anterioridad, de manera que éstos tengan tiempo suficiente para enterarse o investigar sobre ella.

La realización de esta técnica, que exige una investigación personal sobre el tema, se llevará a cabo de la siguiente manera: en un primer momento se divide al grupo en equipos de 5 a 7 participantes para que expongan ante su equipo lo que cada uno estudió y analizó sobre el tema en cuestión; asimismo, destacarán los aspectos más importantes del tema para discutirlos posteriormente.

En esta primera parte del desarrollo de la técnica se les dará el tiempo necesario. En la segunda etapa se pide que cada equipo nombre a un representante para que participe en el análisis; en el centro del salón se forma un equipo con los representantes.



Durante 15 minutos, el equipo de representantes pone en común los puntos que sus equipos representados consideraron los más importantes para ser analizados. Los equipos 1 a 6 toman nota sobre lo expuesto.

Después de los 15 minutos, los representantes regresan a sus equipos originales para que éstos les den, durante 10 minutos, su punto de vista sobre lo discutido.

Los representantes (que pueden ser los mismos u otros) vuelven al centro; durante 15 minutos continúan el análisis de los puntos que cada equipo escogió como más sobresalientes.

Se sigue el mismo proceso: vuelven los representantes a sus equipos para ser realimentados y enriquecer el tema con sus aportaciones durante 10 minutos. Por último, los representantes vuelven al centro a continuar el trabajo, ahora proponiéndose llegar a conclusiones que les permitan, por una parte, detectar los aprendizajes que consideran básicos para profundizar el tema y, por otra, organizarse para obtener la información complementaria. Si el profesor lo considera conveniente, orienta al grupo sobre los textos que pueden consultar.

Después se hace un plenario con las aportaciones del grupo, se anota en el pizarrón una síntesis de lo visto y de lo que les falta investigar.

Los participantes se comprometerán a realizar un trabajo por escrito que complemente el tema. Al finalizar se llevará a cabo la evaluación de la técnica, en la que el grupo expresará cuáles fueron los aprendizajes obtenidos.

ESPECIALISTAS

Esta técnica tiene como objetivo que los estudiantes, al tener la posibilidad de escuchar diferentes puntos de vista sobre un tema, sean capaces de cuestionar e integrar éstos.

El profesor o los estudiantes invitarán a tres especialistas para que expongan sus puntos de vista acerca de un tema determinado, sobre el cual los estudiantes ya habrán adquirido alguna información.

Inicialmente, cada especialista hará una exposición de 15 a 20 minutos, mientras que los estudiantes irán tomando notas. A continuación, los estudiantes trabajarán 15 minutos en equipo para elaborar por escrito sus preguntas, sus opiniones, o los puntos de vista que quisieran comentar con los expositores.

Al terminar, se abrirá una sesión en la cual los especialistas comentarán con los estudiantes los aspectos que éstos propusieron y, para finalizar, se llevará a cabo una sesión de evaluación con la participación de los especialistas. El profesor pedirá a los estudiantes que elaboren un trabajo de síntesis en el que integren lo estudiado sobre el tema y lo expuesto por los especialistas.

TRES TEORÍAS DIFERENTES

El objetivo de esta técnica es propiciar que los estudiantes, después de haber analizado una determinada teoría, sean capaces de explicitar sus conceptos fundamentales buscando formas creativas de comunicación, así como lograr que elaboren un juicio crítico sobre las diferentes concepciones de una teoría.

Para llevar a cabo esta técnica, el profesor pedirá al grupo que forme 3 equipos (si el grupo es numeroso, se pueden formar 6 equipos) para preparar el análisis de diferentes teorías sobre un tema.

Pondré como ejemplo las teorías del aprendizaje, a sabiendas de que el profesor puede utilizar esta técnica con los temas o teorías que él considere pertinentes.

Un equipo preparará la teoría del aprendizaje según el conductismo; otro, la teoría del aprendizaje según el cognoscitivismo, y el tercero, la teoría del aprendizaje según la epistemología genética de Piaget. El profesor dará a los alumnos la bibliografía básica que les permita preparar su tema y les explicará que cada equipo presentará ante el grupo la teoría de la escuela o del autor correspondiente, exponiendo en forma creativa, de manera que quede claro para el grupo lo que esencialmente propone cada teoría. Pueden utilizar para esta presentación sociodramas, cartelones, diálogos, preguntas, debate, etc. Se les da tiempo suficiente para prepararlo fuera del horario de clase, se fija la fecha de presentación y el tiempo con que cada equipo cuenta para exponerla. Si son dos equipos para cada teoría, ambos se pondrán de acuerdo para que la presentación sea una sola.

El día señalado para cada teoría se hace la presentación de las 3 teorías; después, el grupo se dividirá en equipos de 5 a 7 participantes y se procederá a analizar los puntos básicos que defiende cada una de las teorías, los aspectos en que se contraponen y aquellos en los que podrían converger, etcétera.

Posteriormente, cada equipo presentará su análisis. El profesor va anotando en el pizarrón los puntos abordados y los complementa, si es necesario. Después, los participantes explicarán individualmente cuál de las teorías les parece más congruente, de acuerdo con su experiencia personal respecto al proceso de aprendizaje.

Al finalizar, el grupo hace una evaluación de esta técnica en los siguientes aspectos:

- la preparación del trabajo realizado en equipo,
- la forma didáctica de la presentación de dicho trabajo,
- el análisis que se pudo realizar de las teorías presentadas,
- lo aprendido a partir de la técnica.

BANCO DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS

Con esta técnica se pretende lograr que los estudiantes, a partir de un trabajo individual y grupal, adquieran conocimientos sobre un tema y, al mismo tiempo, elaboren un banco de preguntas y respuestas que estará a su disposición para consultarlo cuando lo necesiten.

El profesor dará al grupo la bibliografía básica sobre el tema que se va a tratar; pedirá a los estudiantes que lean todo lo referente a éste y que anoten en tarjetas las preguntas que no pudieron resolver a través de la lectura, poniendo una en cada tarjeta; además, anotarán en tarjetas separadas los puntos que les quedaron claros y que podrían servir para dar respuesta a las preguntas que sus compañeros tal vez no pudieran responder.

Este trabajo es una tarea individual para la que se dará el tiempo pertinente. Se fijará con suficiente anticipación la fecha de presentación del tema. En la fecha fijada, el profesor pedirá a los estudiantes que le entreguen las tarjetas que contienen las preguntas formuladas y que cada uno tenga a la vista las tarjetas con los puntos que les quedaron claros.

El profesor toma al azar alguna de las tarjetas que le entregaron y lee en voz alta la pregunta escrita; invita al grupo a que revise en sus tarjetas si tiene alguna que pudiera dar respuesta a la pregunta planteada. Si alguno la tiene, debe leer la respuesta, que podrá ser complementada y discutida en el grupo. El profesor juzgará si la respuesta es satisfactoria; en caso afirmativo, se recogerán todas las tarjetas que contienen la respuesta y se engraparán junto con la que tiene la pregunta. Si no se ha podido responder la pregunta, se pone aparte la tarjeta respectiva. Así se continuará hasta que se agoten las preguntas. Una vez terminada esta parte, se anotan en el pizarrón las preguntas que quedaron sin respuesta para ser estudiadas por los alumnos, lo que propiciaría material para otra sesión, en la que se darán las respuestas que faltaron.

Este banco de preguntas y respuestas quedará como banco de información al que los estudiantes pueden recurrir, éste se deberá ir enriqueciendo conforme se avanza en el proceso de aprendizaje. Esta técnica se puede llevar a cabo a lo largo del curso con di-

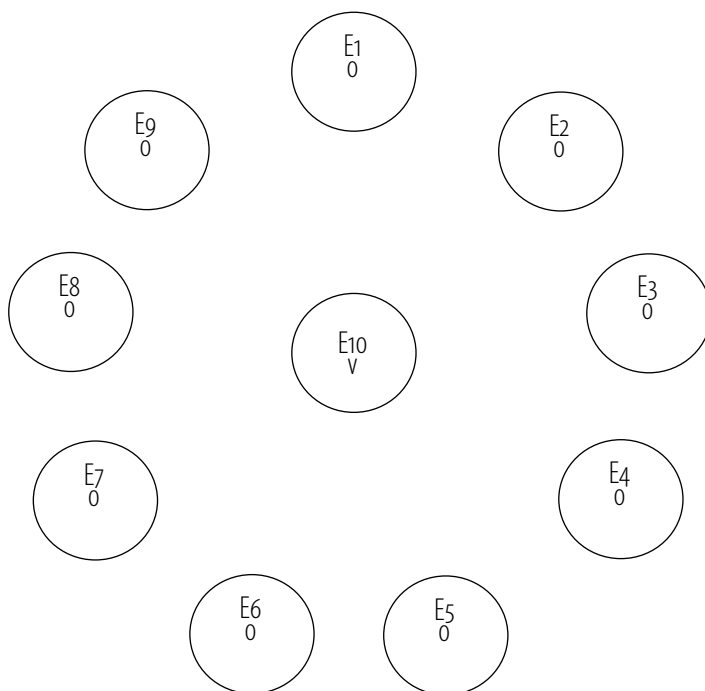
ferentes temas; el producto estará a disposición de los estudiantes para ser consultado por ellos cuando lo necesiten.

Al finalizar se evaluará la técnica, para lo cual los participantes propondrán los puntos que se van a evaluar.

GRUPOS DE VERBALIZACIÓN Y GRUPOS DE OBSERVACIÓN (GV-GO)

Esta técnica tiene como objetivo analizar la integración de conocimientos, hábitos y habilidades. Puede ser utilizada para la evaluación de un curso en el que los participantes han aprendido a trabajar en grupo, a complementarse, a colaborar, a observar, a realimentarse y al mismo tiempo a explicitar sus conocimientos.

El grupo puede estar formado de 25 a 80 participantes. Tomaré como ejemplo un grupo de 80 participantes. Se forman 10 equipos (E) de 8 personas cada uno (si son 25, se harán 5 equipos de 5 personas) y se acomodan de la siguiente manera:



El equipo que va a ser el verbalizador (v) queda en el centro y los equipos observadores (o) a su alrededor.

Esta técnica supone como antecedente, por parte de los estudiantes, saber trabajar en grupos de discusión, haber logrado una conciencia crítica y aprendido a observar y a realimentar; además, deben estudiar previamente el tema que se va a tratar.

El profesor preparará 9 tarjetas (una para cada equipo observador), en cada una anotará el aspecto en que el equipo observador se va a fijar principalmente, por ejemplo:

- la organización de la mecánica del grupo de discusión;
- la vivencia de los roles adjudicados y desempeñados (coordinador, secretario, comentarista);
- la capacidad para expresarse y defender sus puntos de vista;
- la capacidad para escuchar;
- la capacidad para fundamentar;
- la calidad del manejo de los contenidos;
- las actitudes de los participantes;
- la habilidad para propiciar el “despegue”, el “vuelo” y el “aterri-zaje” del tema, y
- la capacidad para concluir.

Estas tarjetas se repartirán a cada equipo observador y se irán cambiando, en forma rotativa, de manera que, al finalizar, todos hayan observado los aspectos antes citados.

Una vez que los equipos están acomodados, según el esquema expuesto, el profesor explica la técnica: el equipo que está en el centro es el equipo verbalizador. Éste se organiza para discutir el tema elegido y comienza la discusión, para la cual tiene únicamente 10 minutos. Desde luego no se trata de agotar el tema, sino de iniciar la discusión de éste por el punto o los puntos que consideren pertinentes.

El tema elegido será trabajado por todo el grupo; por lo tanto, su discusión va a tener continuidad a través de todos los equipos.

Mientras el equipo verbalizador realiza su parte, los equipos observadores tomarán nota de sus observaciones, se fijará sobre todo en lo que esté escrito en la tarjeta que les tocó en ese momento. El

profesor leerá las tarjetas y las repartirá a los equipos de observación. Hará las aclaraciones que el grupo necesite.

El profesor recuerda al equipo verbalizador que se debe hablar en voz alta, de manera que todo el grupo escuche, y a los equipos observadores que no hagan comentarios y anoten sus observaciones.

Las instrucciones de las siguientes partes de la técnica las dará sobre la marcha. “Para este primer tiempo tienen 10 minutos: ¡comiencen!”.

Lo más probable es que este primer equipo verbalizador, al sentir la presión de los observadores, se muestre nervioso y no avance mucho; seguramente los participantes hablarán en voz baja, debido al nerviosismo; el profesor les pedirá que suban la voz y continúen.

Al finalizar los 10 minutos, el profesor pide que suspendan la discusión: da 3 minutos para que cada equipo de observadores ponga en común sus observaciones y prepare la retroalimentación al equipo verbalizador; indicará también que cada equipo observador sólo tiene 1 minuto para explicar sus observaciones. El equipo verbalizador se autoevalúa durante estos 3 minutos e informa a los demás de su autoevaluación; después, cada equipo observador hace sus aportaciones al equipo verbalizador. Cada equipo tomará sólo 1 minuto para esta actividad.

Inicialmente será muy difícil para los observadores presentar sus observaciones en 1 minuto, pero poco a poco aprenderán a decir únicamente lo esencial. Cuando se termina esta parte, el profesor pide a otro equipo que cambie de lugar con el equipo verbalizador, recoge las tarjetas y las vuelve a repartir entre los equipos observadores, teniendo cuidado de que no les toque repetida. Al mismo tiempo advierte al equipo verbalizador que tome en cuenta las observaciones que le hicieron al equipo anterior, y que procure no caer en las mismas fallas y aproveche los aciertos: “Van a continuar con la discusión del tema, aprovechando la experiencia de sus compañeros, y partiendo de lo que ellos ya analizaron. Si creen que algún punto que se trató no quedó claro, lo analizan y siguen adelante”.

Se repite el mismo proceso: 10 minutos de discusión, 3 minutos para la preparación de las observaciones y 1 minuto a cada equipo

para que presente sus observaciones, y así sucesivamente, hasta que todos los equipos pasen a discutir el tema. El profesor tendrá cuidado de no pasar en orden a los equipos verbalizadores; esto quiere decir que no pasa al equipo diez y luego al nueve, sino que después del diez puede ser el 2 y después el 5, etcétera.

El profesor notará que los primeros equipos que pasaron son después los más exigentes y más críticos, y que los observadores ya pueden dar sus observaciones en el tiempo que se les pidió. Los equipos irán superando las deficiencias de los anteriores y avanzarán realmente en el proceso de discusión, integrando no sólo el tema sino las actitudes y habilidades.

El profesor observará que en los últimos equipos verbalizadores ya casi no hay errores y que los miembros del equipo se van dando tiempo, incluso, para organizar su participación.

Cuando hayan pasado todos los equipos, o algunos de ellos, según el tiempo que se tenga, el profesor hace notar al grupo que los aciertos de los últimos equipos se debieron a las experiencias que vivieron los primeros; por lo tanto, no se trata de una competencia sino de una complementariedad del grupo total, que fue aprendiendo a partir de las experiencias de los demás.

El profesor enfatizará esto último para que los primeros equipos se den cuenta de que las fallas y los aciertos que tuvieron fueron base para el aprendizaje grupal. Al finalizar se hace una evaluación de la técnica.

- ¿Qué aprendieron de esta técnica?
- ¿A qué conclusiones llegaron?

III. TÉCNICAS PARA ACELERAR EL PROCESO DE INTEGRACIÓN Y EL CONOCIMIENTO DE UN GRUPO

En este capítulo busco presentar a los docentes una serie de técnicas que les permitan acelerar el proceso de integración y conocimiento entre los miembros del grupo; sabemos de antemano que esto no se da mágicamente con una técnica, sino que es un proceso que se va logrando a lo largo del curso, pero que se puede acelerar, sobre todo al principio, lo que propiciará que el grupo aborde la tarea propuesta con mayor interés y responsabilidad, y que asuma un mayor compromiso.

El docente debe saber que la técnica es un medio, un instrumento del que se vale para lograr los objetivos propuestos; por lo tanto, él debe hacer a las técnicas los ajustes que considere pertinentes según la dinámica del grupo. Lo más importante de toda técnica no es el ejercicio en sí, sino el aprendizaje significativo que se logre a través de ella; por lo mismo dará mayor importancia a la reflexión que se lleva a cabo al finalizar cada técnica, en el momento de los plenarios.

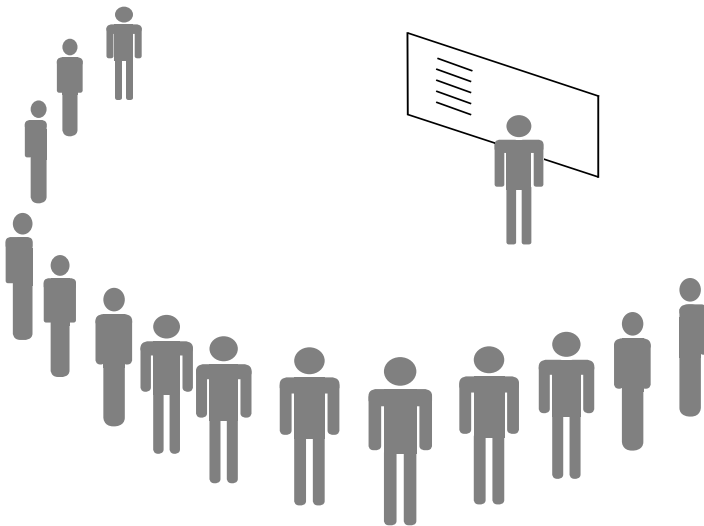
El profesor comenzará a desarrollar la técnica de integración explicando a los estudiantes el objetivo de ella y haciendo hincapié en que se trata de facilitar el conocimiento mutuo, la aceptación “del otro” y la integración grupal que, insistirá, es un proceso, en el cual los estudiantes pasan de ser un conjunto de alumnos, a constituir un grupo de aprendizaje. Este proceso de integración no se da únicamente a partir de una o varias técnicas grupales, sino que se fundamenta sobre todo en el proyecto o tarea común que el grupo hace suya y que está siempre en proceso de consolidación. Para esto se requiere que todos los participantes compartan los objetivos, que asuman los roles que van a desempeñar y que sientan su pertenencia

a un grupo en el que pueden comunicarse, interactuar y al mismo tiempo confrontar sus puntos de vista.

Cuando el grupo ha comprendido en qué consiste el proceso de integración, el profesor puede utilizar algunas de las técnicas que presento en este capítulo.

PALABRAS CLAVE

El profesor puede proponer al grupo la técnica denominada *Palabras clave*. Con ella, el grupo podrá hacer su propia “radiografía”, poner en común sus expectativas, mostrar sus temores y fantasías, analizar sus actitudes y explicar las necesidades de conocerse. Esta técnica se lleva a cabo de la siguiente manera: el grupo se acomoda en medio círculo frente al pizarrón de tal manera que todos tengan acceso a él.



Se destinan unos minutos para que todos comiencen a sensibilizarse y se les pide que reflexionen tratando de responder:

- ¿Cómo se sienten?
- ¿Cuáles son sus sentimientos en este momento?
- ¿Cuáles son sus deseos?
- ¿Cuáles son sus objetivos?

Se les pide que traten de responder con una palabra; la palabra puede ser real o simbólica.

Después del tiempo de reflexión, se les invita a que en silencio pasen al pizarrón a escribir su expresión. Pueden poner cuantas palabras quieran; la única condición es que escriban una sola cada vez, luego, se sienten y se vuelvan a parar a escribir otra y así sucesivamente durante los 10 minutos. El profesor les recordará que no se hacen comentarios, que este trabajo es en silencio. Observará que en los primeros minutos casi no se levanta nadie, pero que poco a poco se llena el pizarrón y hay quienes se paran hasta 8 o 10 veces. Él mismo puede escribir también sus palabras, siguiendo la consigna.

En seguida les dice que disponen de 10 minutos más para subrayar aquellas palabras que por alguna razón les agraden, o sientan alegría o emoción al leerlas. Deben seguir las mismas condiciones: ponerse de pie para subrayar cuantas veces quieran, una palabra cada vez, pero siempre volviendo a su lugar. De igual manera, en un segundo momento tacharán las palabras que les desagraden por algo. Habrá palabras que ya estén subrayadas o tachadas pero que algunos quieran subrayar o tachar, por ejemplo, creatividad.

Al terminar esta parte se les pregunta si alguno puede hacer una especie de radiografía del grupo: decir cuáles son los sentimientos, los objetivos y las inquietudes generales.

Después se les pregunta a quienes pusieron alguna palabra y fue subrayada o tachada varias veces, qué sintieron en el momento en que vieron su palabra subrayada o tachada y a quienes las subrayaron o tacharon por qué lo hicieron, qué les decía esa palabra, cómo la interpretaron, para así propiciar el diálogo entre ellos. De este modo descubren que para cada quien, según su esquema referencial, las palabras pueden significar algo diferente y que cada uno interpreta a su manera, según sus experiencias anteriores. Se destina un

tiempo para estos comentarios y del mismo grupo surge la inquietud por conocerse más, ya que hay que comunicarse para entenderse.

Se termina con una evaluación general del ejercicio. El grupo ya comienza a hacer reflexiones en voz alta, a decir cómo se siente y qué aprendió durante el ejercicio.

Después de desarrollar esta técnica, ya sienten la necesidad de conocerse, de aprenderse los nombres de cada uno, de saber de dónde vienen, de acercarse más, y también se percibe ya cierto rechazo hacia algunos, lo mismo que atracción hacia otros. Esto hay que comentarlo con el grupo para que lo vea como un fenómeno grupal y para que vaya entendiendo cómo influye la afectividad en los grupos.

El profesor observará que si el grupo ya se conocía, pudo haber ciertos prejuicios y en algunos casos no fue la palabra la que se tachó o subrayó, sino a la persona; hará ver al grupo las interferencias de la comunicación y mostrará que cuando esto sucede no nos escuchamos, sino que nos interpretamos. Si el grupo no se conocía, verá que los rechazos serán mínimos.

Después, el profesor pide al grupo que evalúe la técnica en equipos de 7 a 8 estudiantes, respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sienten ahora, en relación con el comienzo de la clase?
- ¿Qué impresión tienen del grupo?
- ¿Cuáles fueron las expectativas más comunes del grupo?
- ¿Qué aprendieron?

Les deja un tiempo para este trabajo y después realiza un plenario para que los equipos digan al grupo las respuestas que dieron. El profesor puede incorporarse a uno de los equipos y dar él también respuesta a las preguntas, o puede decir en el plenario lo que él respondió.

PRESENTACIÓN POR PAREJAS

Al comenzar con esta técnica es indispensable que se hable con el grupo sobre el tema de la comunicación: qué es la comunicación, qué importancia tiene la comunicación en el aprendizaje, cómo nos comu-

nicamos, cuál es nuestra capacidad para expresar lo que pensamos y lo que sentimos, etc. Es importante que el grupo llegue a explicitar lo que piensa sobre todo esto y a sensibilizarse ante la necesidad de comunicarnos, de conocer a los otros y de darnos a conocer.

El profesor da al grupo las instrucciones para desarrollar la técnica: en un primer tiempo de 10 minutos, cada uno de los participantes va a elegir a un compañero, de preferencia la persona menos conocida para él; se van a presentar mutuamente, tratando de comunicarse lo que consideren más importante de sí mismos y que pueda servirles para conocerse mejor. Esto lo hará cada uno, durante 5 minutos más o menos.

En un segundo tiempo, de 15 minutos, cada pareja elige a otra, y los 4 participantes platican sobre su experiencia de comunicación. Cada uno presenta a su pareja: nadie se presenta a sí mismo.

En un tercer tiempo, de 20 minutos, cada cuarteto elige a otro para ser presentado. En el segundo y tercer tiempo hay la misma consigna: nadie se presenta a sí mismo, cada uno debe ser presentado al grupo por su compañero. El profesor también participa en algunos grupos.

En un cuarto tiempo (se podrá variar la duración según el tiempo con el que se cuente), el profesor pide al grupo que cada subgrupo de 8 participantes nombre a un representante para presentar a sus compañeros ante el grupo. Esta parte de la técnica se desarrolla en el plenario, lo que permitirá que el grupo tenga una visión general de los participantes.

Al finalizar la técnica el profesor pide al grupo que ésta se evalúe respondiendo en el plenario a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la visión general del grupo?
- ¿Qué descubrieron de sí mismos y de los demás?
- ¿Cómo se sienten después del ejercicio, con relación a como se sentían al comienzo de él?

AUTORRETRATO

Esta técnica se puede utilizar también para la presentación de un grupo en lugar de la *Presentación por parejas*.

El coordinador comenzará a platicar con el grupo sobre la comunicación, como ya se mencionó para la técnica anterior. Después se prepara un gran número y variedad de fotografías, 3 o 4 por participante. Se pide al grupo que forme equipos de 6 a 8 personas, según el tamaño del grupo, y a cada equipo se le da una serie de fotografías que se pone en el centro de la mesa. Cada participante elegirá 2 o 3 fotografías que expresen algún aspecto de su persona, tal como cada uno se conoce a sí mismo. La elección se hace en silencio (sin comunicarse mutuamente).

Terminada la elección de fotos, cualquiera de los participantes, el que lo desee, comienza a comentar su elección y dice al equipo la relación que tienen las fotos con su persona; los demás escuchan y pueden hacer preguntas para aclarar y profundizar hasta donde la persona en cuestión lo permita. Sucesivamente, se expresará cada miembro del equipo. El profesor dará unos 15 minutos para esta parte del ejercicio.

Cuando terminen todos los equipos se hace un plenario en el que un relator de cada equipo presenta a sus compañeros. Se pueden hacer algunas preguntas aclaratorias que propicien un mayor conocimiento de cada miembro del grupo. El profesor también se integrará en alguno de los equipos.

Al finalizar esta parte de la técnica se llevará a cabo su evaluación, propiciando la participación del mayor número de los integrantes del grupo. El profesor podrá hacer las siguientes preguntas:

- ¿Les sirvió la técnica para empezar a conocerse y darse a conocer?
- ¿Se propició la comunicación y el conocimiento de los integrantes del grupo?
- ¿Qué piensan del grupo, en general?
- ¿Qué tipo de inquietudes se manifestaron en el grupo?

DIÁLOGO Y TRABAJO

Esta técnica puede utilizarse después de la presentación, o en otra ocasión en la que se quiera acelerar el proceso de integración.

El coordinador explicará que, hasta cierto punto, es fácil dialogar con otro, pero que es más difícil trabajar con alguien y continuar dialogando. Pide a los participantes que elijan una pareja, de preferencia a alguien con quien no hayan trabajado. Una vez formadas las parejas se les dan las siguientes instrucciones: “tienen 15 minutos para realizar algo juntos; pueden salir o quedarse en el aula; pueden utilizar todo lo que esté a su alcance; dentro de 15 minutos nos vemos aquí”. El grupo se sentirá desconcertado y hará preguntas: “pero cómo...”, “15 minutos es muy poco...”, etc. El coordinador sólo repetirá las instrucciones con las mismas palabras, no hará ninguna otra aclaración.

Algunas parejas saldrán del aula y otras permanecerán en ella sin saber, en un principio, qué van a hacer; pero cuando se dan cuenta de que el tiempo corre, comienzan a pensar qué hacer. Lo que se desarrolle a continuación dependerá del tipo de personas que formen el grupo, de su creatividad, capacidad para trabajar en equipo, imaginación y habilidad. Habrá parejas que organicen algo para el grupo, otras preparan algo de su trabajo o estudios, otras inventarán algo con ramitas de flores o papeles que encuentren, otras harán una poesía o una canción, o escribirán algo; tal vez alguna pareja no logre hacer nada. Con esta técnica también se comienzan a vislumbrar los liderazgos.

Después de los 15 minutos se forman equipos de 4 parejas para que comenten sobre lo que hizo cada pareja y el equipo elija, de entre los 4 trabajos expuestos, cuál es el que van a presentar en el plenario, y anoten con qué criterio lo eligieron. Se les dan 20 minutos para realizar esta parte.

En el plenario se pide a cada equipo que haga la presentación del trabajo encomendado. Después de esta presentación, el coordinador dictará al grupo unas preguntas para que las respondan en equipo y les dejará 20 minutos para ello.

- ¿Cómo se sintieron cuando se les dejó en libertad de hacer algo?
- ¿Uno de los miembros de la pareja se impuso al otro?
- ¿Fueron creativos en lo que realizaron? ¿Por qué?
- ¿Cómo se sienten ahora?

Una vez dadas las respuestas se relatarán en el plenario. El coordinador detectará y señalará los puntos que considere importantes para reflexionar sobre ellos con el grupo, por ejemplo, sobre lo impotente que se siente un equipo cuando no le dan las cosas hechas; lo difícil que es reunir las ideas de las personas en una misma realización; las dificultades que tenemos para crear algo nuevo; sobre cómo, en general, somos reproductores de lo conocido, lo cual nos da más seguridad; y cómo, desde pequeños, no desarrollamos la capacidad creativa. Aquí, el coordinador puede aprovechar la ocasión para que los participantes reflexionen sobre la necesidad de ser creativos, ya que es lo único que nos puede llevar a un cambio.

Después de esto, se evaluará la técnica en la forma indicada en las técnicas anteriores.

COLLAGE

Para desarrollar esta técnica es necesario contar con cartulinas, revistas, tijeras, pegamento y plumones en cantidad suficiente, según el tamaño del grupo.

Esta técnica permite a los integrantes del grupo adentrarse en sí mismos para responder a la pregunta: ¿quién soy yo? Esta cuestión, que aparentemente es fácil de responder en forma rápida: “soy fulano”, “hago esto”, “vivo en tal parte”, etc., no es tan sencilla, pues con esto no respondemos verdaderamente quiénes somos, y además rara vez nos la planteamos y nos detenemos a pensar en ella. Esta técnica ayuda a que nos percatemos de la cantidad de veces que creemos conocer a alguien y no lo conocemos realmente, o de que ignoramos a aquel con quien hemos convivido, o permite caer en la cuenta de qué tanto interpretamos y nos proyectamos, en lugar de tratar de entender cómo son los otros. También permite conocer cómo nos perciben los demás, e incluso descubrir algo que desconocemos de nosotros mismos.

Para desarrollarla, el coordinador explicará al grupo que con esta técnica se trata de responder a la pregunta: ¿quién soy yo?, considerando que lo que somos hoy es fruto de nuestro pasado y de

nuestro proyecto de existencia. Mencionará que se destinarán unos 15 minutos para que cada quien reflexione y responda a la pregunta, y después buscarán en las revistas fotografías que apoyen su respuesta y comunicarán ésta a los otros, pero en forma gráfica, haciendo un *collage*. Tendrán los materiales necesarios para hacerlo y recordarán que no pueden poner letras, sino que tienen que comunicarse con gráficas, fotografías, colores, líneas, etc. Les dejará el tiempo necesario para hacerlo, aproximadamente 60 minutos, y después les pedirá que se reúnan, ya cada uno con su *collage*, en equipos de 4 a 5 personas.

El profesor les pedirá que no comuniquen verbalmente a los otros lo que hicieron, ni traten de interpretar o adivinar antes de tiempo y que no pongan su nombre en el *collage*; que nombren a un coordinador y dividan el tiempo en tal forma que todos tengan la oportunidad de presentar su *collage*. La presentación se hace de la siguiente manera:

Se ponen juntos todos los trabajos del quipo y se saca uno; el dueño lo presenta al equipo para que sea observado. El que quiera comienza a interpretarlo. El dueño no dice sí, ni no, ni mueve la cabeza o hace cara de aceptación o rechazo, únicamente escucha; nada de lo que digan es discutible. Después, otro puede hacer su interpretación, apoyar o rechazar algún otro punto de la interpretación anterior, y así sucesivamente hasta que todos hayan interpretado. Cuando se termina el primer *collage*, el dueño dice al grupo lo que quiso expresar con su trabajo y lo explica. Después se expresan todos y hacen las preguntas que los puedan ayudar a comprender mejor al otro. Así se irán presentando sucesivamente todos los *collages* del equipo.

Al concluir esta etapa, el profesor pide a los equipos que hagan una pequeña evaluación de su experiencia y, al finalizar, se hace un plenario en el que cada equipo platica al grupo la experiencia vivida.

El profesor observará que los objetivos del grupo se han logrado e incluso han sido rebasados. En general, el grupo dirá que le hubiera gustado la experiencia con todo el grupo, pues sólo así se conocerían todos; pero ya que esto es imposible, pueden hacer una exposición con sus *collages*, pegándolos en el aula y aprovechar el tiempo libre

para interpretarlos y acercarse al autor para preguntarle y ampliar su visión sobre él mismo.

A partir de esta experiencia se acelera el proceso de integración y conocimiento del grupo. Al final del plenario, se lleva a cabo una evaluación de la técnica y se analizan sus posibles aplicaciones.

TARJETAS

Esta técnica se puede utilizar únicamente cuando los miembros del grupo ya se conocen y se tienen confianza.

Se pide al grupo que forme un círculo y se reparten 5 tarjetas a cada uno de los integrantes. Se les indica a éstos que en cada una escriban un rasgo de sí mismos que los caracterice. No deben poner su nombre en ellas.

Después de un tiempo razonable (de 10 a 15 minutos), el coordinador les dice que va a pasar a recoger sólo 3 de las 5 tarjetas que escribió cada uno. Cuando el coordinador ya tiene las tarjetas escritas, les da las siguientes instrucciones: él leerá en voz alta una tarjeta elegida al azar; alguno de los miembros del grupo dirá de quién cree que es esa tarjeta. La persona a que se refiera no debe decir sí o no, ni exteriorizar su estado de ánimo; sólo preguntará por qué se cree que es ella, a lo que se le debe responder; si es ella quien escribió la tarjeta, lo dice; si no, responderá: “Gracias, pero no soy yo”. Otro miembro del grupo puede decir quién cree que es, y así sucesivamente lo dicen 2 o 3 personas más, ya sea que se adivine o no. Se hace lo mismo con otra de las tarjetas, hasta lograr que todos los miembros, o una gran parte del grupo, sean reconocidos.

Después se hace la reflexión en común. Con esta técnica se logran varios objetivos: que los participantes en el grupo vean cuán difícil es encontrar 5 características propias; que se den cuenta de su capacidad de conocer a los compañeros; que adviertan su interés por los otros, etc. Al mismo tiempo, reciben una realimentación que les permite advertir cómo los perciben los demás.

Al terminar, se hacen los comentarios que el grupo desee sobre la experiencia vivida y se evalúa la técnica.

FOTO-VERDAD

Esta técnica permite al grupo vivenciar cómo nadie posee la verdad completa, y cómo con la ayuda del grupo los integrantes se pueden complementar.

Se les pide que formen equipos de 7 u 8 miembros, según el número de participantes, y se les dice que se va a poner en el pizarrón una fotografía. No pueden hablar, ni ponerse de pie; se les dan unos minutos para observarla. El coordinador retira entonces la foto y después cada uno escribe en un papel la edad que, según su cálculo, tiene la persona que está en la fotografía. (Esta fotografía, en realidad, es una pintura de Toulouse-Lautrec en la que él quiso pintar a una joven de la que estaba enamorado, pero en ese momento estaba enojado con ella; en la foto se ve la joven como de 18 años, muy bella, y al mismo tiempo parece una anciana de 80 años, semejante a una bruja.)

Se les concede 1 minuto para escribir la edad, y después 5 minutos más para que en el equipo traten de ponerse de acuerdo sobre la edad de la mujer que muestra la foto. Lo más normal es que en cada equipo unos descubran a la joven y otros a la anciana; algunos dicen que vieron 2 y otros dicen que vieron un león, etc. El coordinador, sin afirmar ni negar nada, les sigue preguntando a todos los equipos. Como no se han puesto de acuerdo, les pregunta si quieren observar la foto de nuevo, pero les recuerda que mientras observan no pueden hablar. En esta etapa algunos dicen que depende del lugar en el que están, otros dicen que lo que pasa es que no ven bien, etc. Se les vuelve a mostrar la foto y se les dice que pueden acercarse y verla desde donde quieran, pero aún sin hablar. Vuelven a su lugar para tratar de ponerse de acuerdo.

En una última etapa, el coordinador vuelve a enseñar la foto, pero ahora sí les permite hablar, acercarse y ayudarse mutuamente para ver a la joven y a la anciana.

En esta parte, el profesor observará cómo se ayudan: dibujan, se tapan un ojo, tapan la mitad de la fotografía, etc.; también observará la satisfacción de aquellos que “ya ven a las dos”, y de aquellos que lo pudieron demostrar a los otros. Cuando todo el grupo haya descubierto las 2 figuras, el maestro explicará el origen de la fotografía.

Al terminar, pedirá al grupo que cada uno vuelva a su equipo y comente a qué conclusiones llegaron con esta técnica, qué aprendieron y qué aplicación tiene para su vida práctica. Se destinan 10 o 15 minutos para responder, y después, en un plenario, se hacen del conocimiento general las reflexiones de todos los equipos.

El profesor explicará al grupo que con la foto no se trataba de engañar a nadie, sino de reconocer lo difícil que es, una vez que hemos percibido algo, poder ver otra parte de lo mismo. Hace hincapié en el espíritu de grupo que reinó cuando trataban todos de ayudarse a ver el conjunto de la foto y no sólo una parte. Termina evaluando la técnica.



EL RIESGO

Esta técnica puede ser utilizada al principio o al final de un curso, según los objetivos propuestos. Si es al principio, se pide a los miembros del grupo que, en equipos de 5 o 6 personas, nombren a

un secretario y digan todos los temores que tienen ante el curso que comienza. Se les dan 10 minutos para que lo hagan.

Al terminar se pregunta a cada equipo cuáles fueron esos temores y se van anotando en el pizarrón. El tipo de temores dependerá del tipo de grupo y de curso: “que no podamos con el curso...”, “que el curso no responda a mis expectativas”, “saber si puedo aplicarlo”, etc. El coordinador anota todos los temores en el pizarrón, pero no repite los ya escritos.

Después les dice que regresen a trabajar en equipos para discutir, de todos esos temores que están anotados, cuáles serían superables y cuáles no. Les da 15 minutos para trabajar y, posteriormente, en un plenario, se escucha a cada equipo. Se van borrando aquellos temores que consideren superables, por ejemplo: estudiar para “poder” con el curso; buscar en el mismo curso en qué condiciones se puede aplicar lo que se aprende, etcétera.

Al terminar esta parte, con seguridad aún quedarán algunos temores. Se les pide que discutan de nuevo en equipo para ver si pueden superar esos temores y trabajar sobre ellos a lo largo del curso para así eliminarlos. Después, otra vez en plenario, es muy probable que el grupo asuma los temores y se dé cuenta de que de ellos depende superarlos.

Cuando esta técnica se utiliza al final de un curso, en lugar de que el grupo trabaje sobre los temores, se trabaja sobre los riesgos que correrían los miembros del grupo si trataran de llevar a la práctica los cambios que se fueron realizando a lo largo del curso. Se sigue el mismo proceso hasta llegar a asumir los riesgos que esto implica; el grupo se dará cuenta de cómo muchos de los llamados riesgos son fantasías y de cómo reconocer los verdaderos riesgos le permitirá asumirlos y superarlos.

Al finalizar se evalúa la técnica y se busca qué aplicaciones puede tener.

IV. TÉCNICAS DE SENSIBILIZACIÓN PARA LA OBSERVACIÓN DE LOS FENÓMENOS GRUPALES

Así como en la comunicación escuchar es indispensable para entablar un diálogo, observar es indispensable para detectar los fenómenos grupales, conocer la situación del grupo, entender el tipo de interacciones y propiciar una dinámica de acción que permita al grupo un funcionamiento eficaz y eficiente.

El profesor-coordinador de un grupo debe sensibilizarse para la observación; sólo así podrá tener acceso fundamentado a la interpretación y disponer de los medios favorables para el rendimiento óptimo del grupo. Deberá preguntarse: ¿qué sucede en el grupo?, ¿cómo interactúa?, ¿cuáles son las situaciones que el grupo está viviendo?, ¿cuáles son los obstáculos que detienen el logro de los objetivos?, ¿cuáles son las circunstancias que aceleran el logro de éstos?, ¿cómo se relaciona el grupo?, ¿qué conflictos se presentan con mayor frecuencia?... No podrá responder nada de esto si primero no observa a su grupo.

Muchielli, en su libro *La dynamique des groupes* (1969: 19), en el capítulo sobre la observación y la comprensión de los fenómenos de grupos, muestra cómo la percepción de la dinámica de los grupos exige descentralización y objetividad por parte del observador, y da algunos lineamientos para ayudarlo en su tarea:

- “No dejarse absorber o fascinar por el sentido inmediato del contenido”. Si el observador se interesa por las ideas que se emiten en una discusión sobre un problema concreto, pierde de vista el significado de lo que ocurre en la dinámica del grupo.

- “No implicarse personalmente, y mantenerse al margen del contenido y de la vida socioafectiva del grupo”. Tomar partido en un conflicto del grupo, dejarse invadir por antipatías o simpatías hacia algunos de sus miembros, exasperarse por su forma de actuar, etc., son obstáculos para la comprensión de la dinámica del grupo.
- “Estar presente en todo lo que pasa, sin distracción ni desinterés”. Estar atento a los silencios, a las exclamaciones, a la colocación de las sillas, a las posturas físicas, a las intervenciones agresivas, a la frecuencia de las pausas o de los procedimientos de trabajo, permitirá que el maestro conozca a los participantes del grupo.
- “Dar muestras de empatía”. Saber comprender es un auténtico sentimiento humano; aceptar la forma en que se sienten y experimentan los demás, pero conservando siempre una capacidad intelectual de formulación abstracta y lucidez necesaria que nos permitirá, dentro de la subjetividad de todo observador, ser menos subjetivos para analizar lo que ahí ocurre.

La observación permitirá al maestro organizar a su grupo y propiciar así mayor rendimiento y comprensión de lo que ahí sucede y por qué sucede. De esta manera le será posible tomar decisiones pertinentes en el desarrollo de su papel como coordinador en un grupo de aprendizaje.

EL BALÓN

La técnica del balón es un ejercicio que puede ser utilizado para sensibilizar al grupo sobre la importancia de la observación y, al mismo tiempo, para diferenciar, dentro del proceso de observación, los momentos de captación de los fenómenos, de su descripción y de interpretación y valoración de los hechos. Así, la observación será más objetiva y no llegará a la interpretación y la valoración sin considerar la descripción que las sustenta.

Los participantes se sentarán formando un círculo y en medio de éste se colocará un balón sobre el piso. El profesor hablará al grupo sobre la comunicación y sus diferentes tipos: escrita, verbal, corporal,

mímica, etc. Explicará que van a desarrollar una experiencia de comunicación no verbal. Primero les pedirá que reflexionen sobre algo que les gustaría comunicar al grupo. En seguida invitará a que pase al centro algún miembro del grupo (el que quiera) y que, ayudándose del balón, exprese al grupo, a algunos miembros o a quien él quiera, su mensaje en una forma mímica, sin palabras.

Después de transmitir el mensaje, el coordinador pedirá a alguno de los participantes que describa qué fue lo que su compañero les comunicó. Lo más probable es que el participante, en lugar de describir, interprete o valore la forma de expresión. Aquí el profesor deberá señalar las diferencias que existen en los tres momentos de la observación (captación, descripción e interpretación de los hechos) y llevará al grupo a concluir que para poder interpretar y valorar, debemos primero captar y describir.

El profesor pedirá al grupo que complemente la descripción dada y que describan lo que hizo el participante que expresó su mensaje. En seguida pedirá a alguien que interprete lo descrito. El profesor preguntará al grupo si está de acuerdo con la interpretación, o si alguno la interpretó de otra manera. Al terminar las interpretaciones preguntará al que dio el mensaje si la interpretación es correcta y le pedirá que, ahora sí, explique verbalmente su mensaje.

Cuando ya hayan entendido el proceso pasará otro participante y se repetirá el ejercicio cuantas veces sea necesario, con los miembros que lo deseen, hasta lograr que el grupo comprenda la importancia de la observación, la subjetividad de ésta, el peligro de la proyección en la interpretación y la necesidad de sensibilizarse para observar.

Al finalizar con la técnica se hará la evaluación agregando las reflexiones que el grupo vaya sugiriendo y expresando; además, comentará los aprendizajes que logró a través del ejercicio.

TABULACIÓN DE BALES

Éste es un método de análisis de interacciones en un grupo. F. Bales utiliza una tabla de criterios con 12 categorías formuladas a partir de 3 puntos de vista:

1. Factores positivos (categorías 1- 6), negativos (categorías 7-12).
2. Centrados sobre la tarea (categorías 4 a 9), o centrados sobre el grupo (categorías 1-3 y 10-12).
3. Tipos de dificultades internas que el grupo debe resolver en el transcurso de la sesión:
 - Orientación: ¿qué buscamos? (categorías 6 y 7).
 - Evaluación: ¿qué actitudes toma?, ¿qué pensar sobre esto? (categorías 4 a 9).
 - Control: ¿cómo marcha esto en el tiempo con el que contamos? (categorías 3 y 10).
 - Decisión: ¿qué decisiones tomaremos? (categorías 3 y 10).
 - Tensión emocional: ¿en qué estado emocional estamos? (categorías 2 y 11).
 - Integración: ¿estamos unidos? (categorías 1 y 12).

Además, Bales divide las categorías 1 a 3 como zona socioemocional positiva; las categorías 4 a 9 como zona sociooperatoria, y las categorías 10 a 12 como zona socioemocional negativa.

Presento en el ejercicio 5, de manera simplificada, este esquema de observación; debe considerarse que no lo utilizo con la misma finalidad de Bales —que es la de analizar las interacciones en el grupo—, sino para analizar el tipo de intervenciones que se dan en el grupo. Tampoco considero si las intervenciones son de las zonas socioemocional positiva o de la negativa, sino únicamente como intervenciones relacionadas con la persona.

Está adaptado además para grupos numerosos; el coordinador deberá utilizarlo en cada sesión, observando a 7 u 8 diferentes miembros del grupo, de tal modo que después de algunas sesiones pueda concentrar los datos del esquema y tener una visión general del grupo en los aspectos antes citados.

Para utilizar este esquema, el profesor deberá preparar hojas como las del ejercicio 6 (pp. 87-88), en las que anote en la parte superior de la hoja los nombres de los participantes que va a observar. Se situará fuera del equipo, de tal manera que escuche la discusión, y anotará con una línea el tipo de intervención que se hace, relacio-

Ejercicio 5. Tabulación de Bales

Intervenciones, actitudes y papeles en relación con el grupo		1. Demuestra la solidaridad, la estima. Ayuda, es grato a los demás.	Criterios positivos	Problemas de orientación Problemas de evaluación Problemas de control Problemas de decisión Problemas de tensión y estado emocional Problemas de integración
		2. Suaviza las tensiones, crea un descanso placentero, ríe, demuestra satisfacción.		
	3. Se muestra de acuerdo, acepta fácilmente ayuda y comprende a los demás.			
	Intervenciones, actitudes y papeles en relación con la tarea	4. Da sugerencias, ideas, siempre respetando las ideas de los demás.		
		5. Da opiniones, evalúa, juzga, expresa votos y sentimientos.		
	6. Da orientaciones, informa, clasifica, formula, repite, confirma.			
	7. Pide orientaciones, informaciones, busca confirmaciones, hace repetir.			
	8. Pide opiniones, espera a que los demás den sus evaluaciones, los analiza.			
	9. Pide ideas y sugerencias de los directivos y direcciones, posibles vías de acción.			
	10. Muestra su desacuerdo, se esfuerza, pone en duda, no comprende, retira todo apoyo.	Criterios negativos		
	11. Muestra tensión, aumenta la tensión, se coloca fuera del grupo.			
	12. Muestra antagonismo, rebaja el estado de los demás. Se defiende, avasalla.			

nada con el nombre del participante. Tomará en cuenta que algunas participaciones no son verbales sino actitudes de los estudiantes. Por ejemplo, se muestra molesto, o retira su silla, o se sale del salón; se muestra interesado, a gusto, colabora, etc. Estas actitudes se anotan en las categorías 1, 2, 3 o 10, 11 y 12.

Al finalizar la sesión, el profesor suma las intervenciones tanto en la columna horizontal, que corresponde al número total de intervenciones del equipo en cada categoría, como en la columna vertical que corresponde al número de intervenciones individuales.

Estas intervenciones se analizan con el equipo para que cada participante se dé cuenta del trabajo de todo el equipo y de su participación personal.

Debemos considerar que lo importante es detectar y analizar las intervenciones para poder tomar decisiones respecto a la organización de grupos de trabajo y, al mismo tiempo, para realimentar al grupo, a fin de que éste tenga una conciencia crítica y dé cuenta de sus actitudes. El tipo de intervenciones y de interacciones pueden acelerar o detener el proceso de integración y de productividad en su grupo de aprendizaje.

Analicemos ahora el ejercicio 6, es un ejemplo de una tabulación de Bales utilizada para la observación de 8 alumnos de un grupo de 40, que se encontraba dividido en 5 equipos de 8 alumnos cada uno. La observación se llevó a cabo durante una clase de 50 minutos.

Como se podrá constatar (ejercicio 6), hubo en total 165 intervenciones; de éstas, 34 fueron de Carlos, 20 de Marcela, etc. De las 165 intervenciones, 14 fueron de la zona socioemocional positiva, 11 de la zona socioemocional negativa y 140 de la zona sociooperatoria, lo que nos puede llevar a concluir que este grupo estuvo centrado en su tarea. Dentro de la zona sociooperatoria, la mayoría de las participaciones consistieron en hacer sugerencias, dar opiniones y dar orientaciones; sin embargo, pocos pidieron orientación, opinión o sugerencia. Esto puede llevar al coordinador y al grupo a analizar —según el tema discutido— si la autosuficiencia del grupo se debe a que algunos tenían un conocimiento más amplio sobre lo que se discutía, si a éstos se les pidió su punto de vista, etc. Muchas veces

Ejercicio 6. Categorías de Bales

Categorías de Bales

	Carlos	Teresa	Marcela	Jorge	Ignacio	Rafael	Margarita	Josefina	Total
I. Zona socioemocional positiva									
1. Solidaridad. Da pruebas de solidaridad, anima, ayuda. Valoriza a los otros.				II			III		5
2. Distensión. Busca disminuir la tensión, bromea, ríe. Se declara satisfecho. Se encuentra distendido.	III				I			II	6
3. Acuerdo. Da su acuerdo. Acepta tácitamente, comprende, aprueba.		II				I			3
II. Zona sociooperativa	Carlos	Teresa	Marcela	Jorge	Ignacio	Rafael	Margarita	Josefina	Total
4. Hace sugerencias, indicaciones, respeta la libertad del otro, dirige.	## ### II	## III	## IIII	III	## I	### ## III	IIII	##	60
5. Da su opinión. Analiza. Expresa su sentimiento, su deseo.	##	##		I	II	## I	II	## II	28
6. Da una orientación, informa, repite, clarifica, confirma, explica, resume.	## II	III	##			I	III	I	20
7. Pide una orientación, información, repetición, confirmación.		II		III		II		II	9

Ejercicio 6. (continuación)

Categorías de Bales

	Carlos	Teresa	Marcela	Jorge	Ignacio	Rafael	Margarita	Josefina	Total
II. Zona sociooperativa									
8. Pide una opinión, evaluación, análisis. Expresión de un sentimiento.	IIII		II		II		I		9
9. Pide sugerencias, direcciones, medios de acción posibles.	III	III	II			II		IIII	14
III. Zona socioemocional negativa									
10. Desacuerdo. Desaprueba, rechaza pasivamente, rehúsa la ayuda.	Carlos	Teresa	Marcela	Jorge	Ignacio	Rafael	Margarita	Josefina	Total
			II				II		4
11. Tensión. Manifiesta una tensión, no pide ayuda, se retira de la discusión, manifiesta fastidio.		I		III		I			5
12. Antagonismo. Da muestra de oposición, denigra a los otros, se afirma a sí mismo, manifiesta agresividad.				II					2
	34	24	20	14	11	26	15	21	165

sólo se discute o se defiende un punto en función de intereses o posiciones muy personales, sin reconocer la validez de otras posiciones. ¿Estaba el grupo seguro de lo que discutía? ¿Conocía los contenidos o discutía por discutir? Este tipo de reflexiones ayudan a un grupo a avanzar en el proceso de conocimiento de sí mismo y de los demás.

En cuanto a las intervenciones registradas en las zonas socioemocional positiva y negativa hubo 25, lo cual nos permite deducir que en el grupo también se trabajó explícitamente en el área afectiva.

Con este esquema, el coordinador puede realimentar al grupo, analizando con éste el tipo de intervenciones, el número de participantes, los miembros del grupo con mayor o menor adhesión en cuanto a la tarea y a las personas, etcétera.

En el cuadro expuesto se puede ver que en esta experiencia la participación fue más o menos equilibrada, tomando en cuenta que no es posible que todos los miembros del grupo tengan el mismo número de intervenciones; en otros grupos se ve cómo algunos no participan y otros participan demasiado y acaparan la intervención. Reflexionar sobre esto permite al grupo tomar conciencia de la responsabilidad común para llevar a cabo la tarea prevista.

Al finalizar se hace una evaluación de las repercusiones que tiene, tanto en la tarea como en las personas, abordar grupalmente una tarea.

DESARROLLO DE LOS GRUPOS

El esquema para observar el desarrollo de los grupos que presento en las páginas 91 y 92, se refiere al capítulo “Desarrollo de los grupos”, del libro de Fernández y Cohen (1973). Con este esquema, el profesor puede observar los cambios constantes que vive un grupo con relación a los medios de producción, sus relaciones, sus interacciones, su ideología y su productividad, e incluso el peligro de desviación, según el momento que se viva en él.

Cabe aclarar que los autores no elaboraron el esquema que presento; éste es un resumen de una parte de su libro, que realizamos para convertirlo en un instrumento de autoobservación en el grupo.

Para utilizarlo, el profesor divide al grupo en equipos de 7 u 8 participantes y les reparte el esquema, pide que cada equipo trate de analizar dónde se encuentra el grupo en relación con los aspectos que se presentan, teniendo en cuenta que un grupo es y se va haciendo al mismo tiempo, y que no se podrán encontrar todos los aspectos en un mismo tipo de grupo. Por ejemplo, en cuanto a los medios de producción, un grupo puede situarse en “grupo posesivo”; en cuanto a sus relaciones, situarse en “grupo cohesivo”; en cuanto a las interacciones, en “grupo aglutinado”, etc. Lo importante es que los participantes tiendan, en cuanto a sus actitudes, a llegar a ser un “grupo socializado”, que en realidad se presenta como hipotético.

La tarea consiste en tratar de detectar, a partir de una autoobservación grupal, qué momento está viviendo el grupo actualmente dentro de su proceso; qué aspectos le parecen que deberían ser reforzados, cuáles deberían cuestionarse, qué causas detienen su proceso de superación como grupo, etc., para tratar de avanzar hacia el “grupo socializado”.

Para realizar este análisis, los equipos contarán con 20 minutos; después se hará un plenario en el que cada equipo expondrá al grupo su autoobservación. Se abrirá la discusión y se irán anotando en el pizarrón los aspectos que el grupo considere necesario superar y los que crea que deben ser reforzados, de tal manera que a lo largo del curso se vaya teniendo la oportunidad de hacer una evaluación del avance de su proceso grupal, tanto en lo que respecta a las tareas como en cuanto a sus relaciones personales.

Esta autoobservación puede ser utilizada en diversos momentos del desarrollo del proceso grupal. Por ejemplo, en el caso de un semestre escolar, debería realizarse después de dos meses de iniciado el curso y repetirse al finalizar éste, lo que permitirá confrontar los resultados y evaluar la evolución del grupo. Al terminar, el grupo evaluará el ejercicio.

Ejercicio 7. Desarrollo de los grupos

<i>Esquema del grupo</i>	<i>El grupo aglutinado</i>	<i>El grupo posesivo</i>
I. Los medios de producción <i>a)</i> Los miembros del grupo <i>b)</i> Los recursos <i>c)</i> Las metas	Sólo importancia numérica. Escasos. Concentrados en el líder. Planificados por el líder y los planes también.	Adquieren seguridad a través de sus funciones. Aplicados por los miembros. Ven posibilidades. Compartidas por los miembros.
II. Las relaciones <i>a)</i> El liderazgo <i>b)</i> Relación de tiempo libre <i>c)</i> Reacción con extragrupos	Centrado en el líder. Comunicación de una vía. Escasa y en función de líder. Tienden a favorecer la diferenciación.	Sigue el líder formal pero con menor poder. Aumentan intereses comunes ajenos a la meta. Se amplían; cada miembro a nombre del grupo.
III. Las interacciones <i>a)</i> Roles para la tarea <i>b)</i> Roles para mantenimiento del grupo <i>c)</i> Roles individuales	La mayoría, concentrados en el líder. Predominan: estimulador y seguidor. Predominan: adulator.	Crecen: innovador, opinante, crítico. Aumentan: transigentes. Peligro de: agresor, obstructor, dominador.
IV. La ideología <i>a)</i> La pertenencia <i>b)</i> La amistad <i>c)</i> La estandarización <i>d)</i> Las normas <i>e)</i> Los valores <i>f)</i> El estatus	Somos los "elegidos" por el líder. Poca o nula amistad auténtica. Nadie sabe nada no especificado por el líder. Se refieren a deberes para con el líder. Es mejor la subordinación, la dependencia. Los miembros participaron del estatus que tiene el líder.	Se acrecienta con el sentimiento de seguridad. Se establece; subgrupos de preferencia. Se estandarizan las diferencias; somos iguales. Derechos de todos a establecerse en el grupo. Igualdad e individualidad. Como grupo, dentro de la comunidad o institución.
V. La productividad	Baja. Consiste en reunir recursos	Mayor, por iniciativa y actividad de miembros.
Peligro de desviación	El grupo "autocrático".	El grupo <i>laissez-faire</i> .

Ejercicio 7. (continuación)

<i>El grupo cohesivo</i>	<i>El grupo independiente</i>	<i>El grupo socializado (hipotético)</i>
Maduros. Responsabilidad. Interdependencia. Muy desarrollados. Expresan su estatus. Bien estructurados; aceptados por todos.	Gran responsabilidad. Importancia para metas. Acumulados; bien común. Comunes a todos; desarrollo humano.	Personalidad íntegramente desarrollada. Del más alto nivel; a disposición de todos. Universales, institucionales, país, humanidad.
Permanece como función reguladora. Se incrementan enormemente; familiares. Más definidos; el grupo tiene su estatus.	Ampliamente distribuido. Consejos. Cobran más importancia; se amplían. Se enfatiza; en función de la institución.	Se generalizará el autogobierno. Predominarían. Contenido creativo. Se fundirían con la relaciones del grupo.
Aumentan: investigador, informante. Aumentan: legislador, conciliador. Peligros: confesantes, agazapado, devaluado.	Innovador, técnico, informador, orientador. Estimulador, transigente, canalizador. Peligroso: jactancioso, dominador.	Las maneras de relacionarse serían hacia la meta, y mantenimiento de las relaciones sociales como un todo.
Total. Todos, integrados de lleno. Más íntima y más generalizada. Símbolos de semejanza de estatus. Referidas a estabilidad, equilibrio. Seguridad, ante todo. El adquirido por el grupo en la institución.	Total. Sentimiento de importancia. Genuino interés por bienestar de todos. Somos independientes, con metas comunes. Recursos de todos; independiente. La personalidad y la libertad. Asciende dentro del marco institucional.	Surgido de la nueva situación de los medios y relaciones, sería la concepción sistemática del todo social. No existiría una concepción del grupo como unidad diferenciada de los otros; habría una identificación con la humanidad. Sería la muerte del grupo y el nacimiento del "ser genérico del hombre".
Alta. Todos seguros de sus funciones.	Muy alta por recursos y organización, independiente.	
Grupo u organización de "casta".	O anarquía, o relación dominio-subordinación.	

V. LINEAMIENTOS PARA EL TRABAJO EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Con mucha frecuencia escuchamos a profesores que dicen a sus alumnos: “Ahora van a trabajar en grupos”, o “Van a discutir tal capítulo en grupos pequeños”; pero muy pocas veces encontramos profesores que forman a sus alumnos para el trabajo en grupos de discusión.

Discutir en un grupo implica, por una parte, tener algo que comunicar, desear hacerlo, formular ideas, expresarlas y fundamentarlas; por otra, saber escuchar, ser receptivo; ser capaz de entender lo que otros dicen, de analizar, de comparar con las ideas propias; reconocer aciertos y fallas de sí mismo y de los demás, etc. Sólo así se podrán ampliar los marcos de referencia y lograr un aprendizaje en los grupos de discusión; de otra manera, es muy posible que se pierda el tiempo. Probablemente se discute pero no se aprende, porque a lo largo del proceso no se dan las condiciones necesarias para lograr el aprendizaje buscado. En este capítulo presento ejercicios de comunicación, de reformulación, de expresión, de toma de decisiones por consenso y, por último, explico la forma de coordinación de los grupos de discusión y lo que ésta implica.

COMUNICACIÓN

El profesor pregunta a los alumnos: “¿Qué es para ustedes comunicarse?”. Aclara que no quiere definiciones de autores. Debe decirles que expresen su propia experiencia. El alumno responde: “Para mí

comunicarme significa...”. Es importante que responda el mayor número de alumnos hasta que el mismo grupo considere que se ha dicho lo que la mayoría podría decir. No permitirá que ninguna intervención de los alumnos sea discutida, recordando a éstos que cada quien respondió lo que para él significa comunicarse. El profesor se dará cuenta de que algunos de ellos, al responder, confunden su concepto de comunicación con las cualidades, con los medios o con las formas de ésta; tomará nota de ello para después realimentar a los alumnos.

Posteriormente, el profesor aclarará los puntos anteriores e invitará al grupo a reflexionar sobre qué tan importante es la comunicación para el ser humano; si ésta es una necesidad para la realización personal, ¿por qué la gente, en general, no se comunica?; habla pero no logra una comunicación que le permita aprender ni ampliar su visión, o crear una relación profunda...

Las intervenciones serán muy variadas. El grupo hará comentarios y dará diversas opiniones; el profesor analizará con el grupo estas participaciones, e incluso anotará en el pizarrón las aportaciones que se den. Lo más probable es que comprendan que *comunicarse* es *comprometerse* y que esto implica saber expresarse, saber escuchar, entender, comprenderse, ponerse en el lugar de otros; habilidades difíciles de conseguir y para las cuales no se nos prepara. El sistema educativo no ha tomado en cuenta estos aspectos, que son indispensables en el proceso enseñanza-aprendizaje; sólo cuando hay una comunicación profunda entre profesores y alumnos, y entre los mismos alumnos, se pueden lograr aprendizajes significativos.

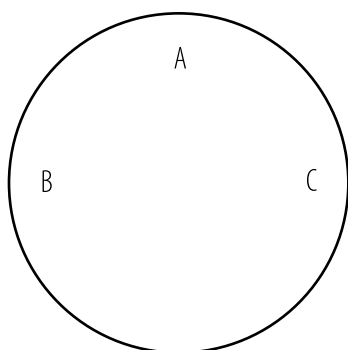
Apoyado en lo anterior, el profesor invitará a los alumnos a hacer ejercicios de comunicación, tomando en cuenta lo que Bleger nos dice en su libro *Psicología de la conducta* (1977a: 112):

El proceso de comunicación nos permite analizar y reconocer la enorme importancia que tienen los seres humanos, unos sobre otros, y cómo los estímulos más importantes y significativos que forman y condicionan la conducta no provienen del medio físico, sino de otros seres humanos, de sus conductas. En este proceso de comunicación se concreta la socialización del ser humano porque todo el proceso de

condicionamiento recíproco de los seres humanos, a través del proceso de comunicación, se lleva a cabo según normas y contenidos dados en una estructura social determinada que también se transmiten, implícitamente, en los mensajes.

EJERCICIO DE COMUNICACIÓN A-B-C

El profesor pedirá a los alumnos que se distribuyan en grupos de tres personas. Es mejor si se conocen poco entre sí. Se colocarán de la siguiente manera:



En un primer tiempo (10 minutos, más o menos) *A* explica a *B*, con la mayor claridad posible, una situación que supone una dificultad o una facilidad para realizar un intercambio personal verdadero. *B* y *C* se esfuerzan en escuchar a *A*. *B* interviene eventualmente para ayudarlo a expresarse a fondo, incluso puede preguntarle lo que no haya quedado claro. *C* escucha en silencio el diálogo entre *A* y *B*, y procura captar el desarrollo y proceso de éste. Al transcurrir los 10 minutos, *C* toma unos minutos para comunicar sus impresiones a los dos interlocutores y hacer con ellos su propia comprobación de lo que se comunica, tomando en cuenta los aspectos que se comentaron inicialmente sobre la comunicación y haciendo referencia a ellos. Los papeles *A*, *B* y *C* van a ser rolados de la siguiente forma:

A pasa a ser *B*, *B* pasa a ser *C* y *C* pasa a ser *A*, y realizan el mismo ejercicio con los roles antes descritos. Al terminar este segundo tiempo, vuelven a cambiar sus papeles: el que fue *B* pasa a ser *C*,

C pasa a ser A y A pasa a ser B, de manera que A, B y C vivan las mismas experiencias: comunicar, escuchar y analizar.

Al finalizar el ejercicio se forman grupos de 6 a 9 participantes para que evalúen su experiencia, preguntándose:

- ¿Cuáles fueron los descubrimientos personales que realizó cada uno?
- ¿Cuál fue su capacidad de escuchar y de explicitar?
- ¿Cómo fue su expresión personal?

Cuando los equipos hayan respondido las preguntas, se hace un plenario en el que cada equipo exprese sus experiencias. El profesor toma nota de lo que todos digan y procura que el grupo lo relacione con los puntos que se habían analizado antes referentes a la comunicación.

El profesor recordará al grupo que la comunicación es un proceso en el que hay que ejercitarse constantemente procurando, cada vez más, escuchar a los otros, ser claros en la expresión y comprender lo que otros dicen.

EJERCICIO DEL CABALLO

El profesor dirá al grupo que van a realizar un ejercicio de comunicación y, sin ninguna otra explicación, comenzará a platicarles, como si fuera algo que le sucedió a él mismo, lo siguiente:

La semana pasada me invitaron a la exposición ganadera. Fui con un amigo, Carlos. Estábamos entusiasmados con lo que veíamos, cuando llegó un señor con un caballo blanco precioso, que me gustó muchísimo, le recordé a mi amigo lo que ya antes le había platicado sobre cuánto me gustaría comprar un caballo. Le pregunté al dueño en cuánto lo vendía: —En 14 000 pesos —me respondió—. Traté de que me lo dejara más barato; mientras, mi amigo me preguntaba para qué quería un caballo, y me hacía ver lo que implicaba tenerlo en la ciudad, en qué lugar iba yo a dejarlo, etc. Yo no lo escuchaba; acariciaba al caballo y

casi sin darme cuenta saqué el dinero y le pagué al dueño. Muy contento con mi compra, intenté seguir adelante. Mi amigo estaba enojado y me repitió lo que me había dicho hacía un momento. Yo no lo quise escuchar, pero en el fondo comencé a inquietarme; sabía que él podía tener razón, pero yo quería mi caballo...

Un rato después se apareció el antiguo dueño y cuando me vio, me dijo: —señor, vengo a pedirle que me regrese mi caballo. Yo quería y no quería deshacerme del caballo; le dije que no, que ya lo había comprado, que era mío. Entonces me ofreció pagarme 15 000 pesos por él. Hice como que no quería, pero al fin se lo vendí, con la consecuente cara de satisfacción de mi amigo y mi sentimiento de haber condescendido a pesar de lo que yo quería.

Seguimos caminando y me di cuenta de que, aunque ya no hablamos del asunto, yo buscaba con los ojos al caballo. En un momento volví a encontrarme con el dueño y le dije sin mucho pensar: —devuélvame mi caballo, le doy 16 000 pesos por él. Mi amigo estaba casi indignado por lo que él consideraba una tontería, pero el dueño, después de un momento de regateo, me vendió el caballo.

Carlos ya no me dirigía la palabra; en su mente, la hora de la verdad iba a llegar cuando yo no tuviera forma de llevarme mi caballo en el coche, ni tampoco había la posibilidad de irme montado en él. Yo mismo comencé a pensar en este problema; y también en muchos otros que me comenzaban a ocasionar el ser dueño de un caballo.

Ya casi oscurecía cuando mi problema me parecía cada vez más grande; entonces me volví a encontrar con el ex dueño del caballo, quien me dijo: —¡qué bueno que lo encontré! Vengo a comprarle mi caballo. Yo me quise resistir, aparentemente, pero la verdad es que no sabía qué hacer con el caballo y, como si no me interesara, le pedí por él 17 000 pesos; el ex dueño no estaba muy contento pero me los pagó.

El profesor se detiene aquí y pregunta al grupo: “¿Qué pasó?, ¿gané?, ¿perdí?, ¿cuánto?, ¿me quedé igual?”.

Algunos miembros del grupo se van a apresurar diciendo: “¡Ganaste 1 000 pesos!”. Otros dirán: ¡ganaste 3 000!”. Otros: “¡Ganaste 2 000 pesos!”. Otros dirán: “Ganaste en dinero pero perdiste lo que querías”. Algunos más dirán: “Quedaste igual”, etcétera.

El profesor no debe decir nada; sólo anota en el pizarrón lo que van diciendo:

gané 1 000
gané 3 000
gané 2 000
quedé igual
perdí lo que quería, etcétera

Después les dirá: “Vamos a analizar el problema desde el punto de vista económico; así es que formen un solo grupo los que dicen que gané 1 000 pesos; otro los que dicen que gané 3 000; otro los que dicen que quedé igual, etcétera”.

El grupo comenzará a movilizarse; algunos se quedarán solos en su lugar haciendo cuentas; otros esperarán que se les acerquen los demás, y otros comenzarán a discutir. El profesor les aclarará que se trata de que cada subgrupo se ponga de acuerdo, fundamente su solución y se acerque a los otros subgrupos para tratar de convencerlos y a la vez escuchar sus argumentos, y si algunos se convencen de que están equivocados pueden cambiar de subgrupo, o tratar de convencer a los otros de que ellos tienen la razón.

El profesor observará que ya casi ninguno lo escucha; todos quieren sacar la solución y demostrar a los demás que ya la encontraron; otros reconocerán que se equivocaron y se acercarán a los demás subgrupos. Pueden suceder muchas cosas, pero lo más importante es que el profesor observe todo lo que pasa, pues de esta observación va a depender la riqueza de la reflexión posterior.

Después de llevar a cabo esta actividad, el profesor le dirá al grupo: “Los que dijeron que gané 1 000 pesos, ¿están convencidos? Demuéstrenlo al grupo”. Todos van a querer hablar, pero les pedirá que pase al pizarrón un miembro del subgrupo; éste pasará y dará sus explicaciones. El profesor no debe decir nada. Los de otro subgrupo van a decir que los primeros están equivocados; entonces, el profesor les pedirá que pasen al pizarrón a demostrarlo; y así sucesivamente, con papelitos o con monedas que representen los billetes de 1 000 pesos.

Después de un tiempo puede suceder que todo el grupo se haya puesto de acuerdo en que el profesor ganó 2 000 pesos, o quedarán dos subgrupos que no se ponen de acuerdo. En el primer caso, el profesor aclara que tienen razón, que él ganó 2 000 pesos. Una de las formas como puede apoyar su afirmación es explicando que hubo dos salidas y dos entradas:

compró en	\$14 000	vendió en	\$15 000
y compró en	\$16 000	y vendió en	\$17 000
Total salidas	\$30 000	Total entradas	\$32 000

En el caso de que sigan dos subgrupos sin ponerse de acuerdo, los dejará que sigan discutiendo un tiempo, pero siempre observándolos, y después hará él mismo la demostración en el pizarrón.

El profesor habrá observado que algunos miembros del grupo no se movieron de su lugar, ni se integraron a ningún subgrupo; otros cambiaron de subgrupo porque todos los convencían; otros reconocieron que estaban equivocados y se fueron a diferente subgrupo, y otros, a pesar de que se les había demostrado el resultado, seguían afianzados en su posición.

Suspenderá entonces la sesión y pedirá al grupo que, en subgrupos, analicen:

- ¿Qué pasó?
- ¿Cuáles fueron sus actitudes?
- ¿Se escucharon unos a otros?
- ¿Fundamentaron su posición?
- ¿Fueron capaces de cambiar cuando se dieron cuenta de que estaban equivocados?
- ¿Cómo hicieron su planteamiento?
- ¿En qué consistió su acierto o su error?
- ¿Cómo fue su comunicación?, etcétera.

Esta parte es la más importante de todo el ejercicio. En este momento, el grupo deberá integrar lo que se había visto anteriormente

sobre comunicación. El profesor dará el tiempo necesario para responder las preguntas.

Por último se hará un plenario en el que cada equipo exponga ante el grupo sus reflexiones. El profesor explicará cómo el planteamiento de un problema puede estar influido por la subjetividad; en este caso, el hecho de presentar el problema en la forma en que se hace está condicionando la solución objetiva. Si el problema se presentara diciendo solamente que se compró un caballo blanco en 14 000 y se vendió en 15 000 pesos, y después se compró un caballo negro en 16 000 y se vendió en 17 000 pesos, no habría ninguna dificultad en saber inmediatamente que se habían ganado 2 000 pesos. Lo que en este caso condiciona la respuesta es que era el mismo caballo y, además, que el grupo estaba involucrado con el profesor que quería su caballo. Ésta es una de las razones por las que no pudieron hacer el planteamiento correcto.

Al finalizar se hará una evaluación del ejercicio y se analizará qué aprendizajes significativos se lograron con él.

SABER ESCUCHAR

Al comenzar este ejercicio, el profesor pide al grupo que, individualmente, cada participante reflexione y anote en una hoja las cualidades que, según él, debe reunir quien quiera aprender a escuchar a los demás. Les da un tiempo prudente para hacerlo. En seguida les pide que pasen al pizarrón y escriban sólo una cualidad. Pueden volver a ponerse de pie cuantas veces quieran pero escribir una cada vez, sin dar explicaciones sobre lo hecho. Esta parte del ejercicio se hace en silencio.

Cuando ya está lleno el pizarrón, les pide que cada uno, en su lugar, jerarquice 12 cualidades, poniéndoles número en razón de la importancia que les asigne. Después divide al grupo en pequeños subgrupos para que discutan y se pongan de acuerdo en quedarse con las 12 cualidades que consideren las más importantes de entre las que se anotaron, explicando por qué y poniéndoles nuevamente una jerarquía que hayan acordado como grupo.

Después pide a los grupos que digan las cualidades que eligieron y las va anotando en el pizarrón:

Ejercicio 8. Cualidades para saber escuchar

<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Grupo 3</i>	<i>Grupo 4</i>
franqueza	preguntas	comprensión	apertura
apertura	oportunas	sentido crítico	atención
sentido crítico	sentido crítico	franqueza	preguntas
respeto	respeto	apertura	oportunas
comprensión	comprensión	atención	interpretación
preguntas	franqueza	interpretación	franqueza
oportunas	apertura	bondad	comprensión
atención	interpretación	lógica	lógica
interpretación	bondad	preguntas	prudencia
lógica	discusión	oportunas	respeto
seguridad	seguridad	prudencia	sentido crítico
discusión	atención	seguridad	discusión
prudencia	prudencia	discusión	seguridad

Los equipos pueden tener las cualidades que ellos eligieron, sin que necesariamente sean las mismas que escribieron en su hoja personal. Una vez escritas en el pizarrón, el profesor propicia una discusión general en el grupo, no con la finalidad de que se pongan de acuerdo en jerarquizar las cualidades, sino con el objeto de lograr que el grupo tome conciencia de las condiciones necesarias para que se pueda llevar a cabo un diálogo, se ejercite en su capacidad para escuchar y avance en su proceso de comunicación.

El profesor debe insistir en la poca importancia que tiene el jerarquizar, y mostrar que el ejercicio es únicamente un medio para propiciar la reflexión y el aprendizaje. Al finalizar el ejercicio, el profesor pide al grupo que responda en equipo las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las condiciones necesarias para llevar a cabo una discusión?
- ¿Qué aprendizajes lograron con este ejercicio?

Después, en el plenario, se ponen en común las respuestas y se evalúa el ejercicio.

REFORMULACIÓN

Para llevar a cabo este ejercicio, el profesor prepara con anterioridad una serie de fotografías sugestivas que propicien que los alumnos se puedan expresar sobre ellas. Comienza pidiendo a un voluntario que platique al grupo lo que quiera, durante 3 minutos.

El grupo escuchará y, al finalizar, el profesor pedirá a un alumno que reformule lo que dijo su compañero. No se trata de repetir al pie de la letra, sino de ver qué tanto se escuchó al otro.

Lo más probable es que sólo se reformule una parte de lo que se dijo y que, además, se hagan interpretaciones. El alumno que se expresó en el primer momento no dirá nada, sólo escuchará. El profesor insistirá en que se hagan referencias personales diciendo, por ejemplo, “tú dijiste”. Los ayudará a darse cuenta de lo impersonales que somos en nuestras relaciones y de que escuchar implica también detectar en las expresiones del que habla aquello a lo cual le da mayor importancia.

Preguntará al grupo si considera que faltan algunos puntos que no fueron reformulados, y así continuará, hasta que quede completo el discurso del participante que se expresó.

Después invitará al grupo a hacer ejercicios de reformulación de la siguiente manera: formará equipos de 6 a 8 alumnos y dará a cada equipo una serie de 7 a 10 fotografías de las que preparó con anterioridad; les pedirá que nombren a un coordinador y a un cronometrista; les dará el tiempo necesario para que cada uno escoja la fotografía que más le interesa, aquella sobre la que quisieran expresar algo ante el grupo.

Posterior a que cada participante elija una fotografía tendrán 1 minuto para reflexionar acerca de ella; el profesor hará hincapié en que no se trata de describir la fotografía, sino de hablar sobre ella. En cada equipo, el que quiera iniciar mostrará su fotografía a los demás y comenzará a expresar sus opiniones sobre ella. Por ejemplo: “Esta foto me hace pensar en...”. Los demás miembros del equipo escucha-

rán. Una vez que el expositor ha terminado —2 minutos, máximo; 1 minuto, mínimo— alguien del equipo reformulará lo que escuchó; cuando éste termine, el alumno que se expresó primero dirá si se siente comprendido, si cree que fue escuchado. Los demás miembros del equipo pueden complementar la reformulación, hasta que el que se expresó sienta que fue escuchado.

Es importante que el coordinador analice, con el grupo, tanto la capacidad para expresarse como la capacidad para escuchar, pues en muchas ocasiones alguno cree haber expresado algo que nunca dijo, mientras que, en otras, el que escucha reformula lo que él introyectó y comienza a decir lo que él hubiera expresado con esa fotografía. Continuará así el ejercicio con todos los miembros del equipo, de manera que todos se expresen y todos reformulen.

Al finalizar el ejercicio, el profesor les pedirá que en sus mismos equipos evalúen el trabajo realizado, contestando las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendieron en este ejercicio?
- ¿Qué aplicaciones puede tener en sus relaciones interpersonales?
- ¿Cuál fue su capacidad para expresar lo que piensan?
- ¿Cuál fue su capacidad para escuchar?

Después se hará un plenario en el que se pongan en común las experiencias vividas. El profesor aprovechará las participaciones para ampliar los puntos que considere necesario enfatizar.

LA NASA. EJERCICIO DE TOMA DE DECISIONES POR CONSENSO

En este ejercicio, el profesor comenzará por explicar en qué consiste tomar decisiones por consenso, en contraposición a tomarlas por votación.

En general se piensa que tomar decisiones por votación es lo más democrático; pero en realidad cuando, por ejemplo, en un grupo de 7 personas 4 votan “sí” y 3 “no”, y por supuesto ganan los que dijeron que sí, queda un ambiente de inconformidad; lo más probable es que

los que perdieron reconozcan que perdieron, pero no asuman la decisión grupal. En los grupos de aprendizaje, el profesor debe formar a los alumnos para que sean capaces de tomar sus decisiones por consenso, lo que los obligará, por una parte, a formular sus ideas, esclarecerlas, expresarlas, fundamentarlas, y por otra, a escuchar, comprender, analizar y comparar, reconocer aciertos y fallas, y sacar conceptos claros que los lleven a ampliar su marco de referencia.

Tomar decisiones por consenso implica todo lo anterior. Consenso significa “sentir con”, y este sentir con el otro es fundamental en el trabajo grupal.

Para llevar a cabo esta técnica (véase Vela, 1976: 210-215), el profesor repartirá una hoja a cada alumno con las instrucciones del ejercicio 9 (p. 105 de este libro).

Les pedirá que lean detenidamente las instrucciones y comiencen a responder sobre la columna que dice decisión personal; les explicará que en este primer momento se trata de realizar un trabajo individual y les dará un tiempo prudente para ello. Al terminar, el profesor dirá al grupo que en el siguiente tiempo tomarán decisiones por consenso; explicará en qué consiste esto y la importancia que tiene aprender a hacerlo para la realización de un trabajo en grupo de discusión.

Se formarán equipos de 5 a 7 participantes y nombrarán un coordinador por cada equipo. El trabajo consistirá en que los equipos, por consenso, tomen una decisión grupal y la discutan, después de haber escuchado la fundamentación que los llevó a tomar la decisión individual. Esta decisión se anota en la columna que dice decisión grupal.

El profesor hará hincapié en que no borren lo que habían puesto en la columna en la cual habían trabajado antes; lo más probable es que esta decisión, en la mayor parte de los casos, sea diferente. Explicará a los alumnos que el consenso no se obtiene fácilmente; por lo tanto, no todas las decisiones podrán tener la total aprobación de todos los miembros.

Como grupo, deberán hacer cada clasificación de manera que todos los miembros puedan estar, al menos parcialmente, de acuerdo con ella. El profesor les recordará que no deben defender sus propias decisiones sin fundamentarlas. Hay que evitar tanto el azar como la votación, y apreciar que diferentes posiciones llevan a un enriquecimiento de puntos de vista y por lo tanto a ampliar los esquemas

Ejercicio 9. Decisiones por consenso

Instrucciones:

Usted forma parte de la tripulación de una nave espacial que se dirigía a una estación del espacio que se encuentra en la superficie iluminada de la Luna. Debido a dificultades mecánicas, su nave se vio obligada a descender a unas 200 millas de la estación. Durante el descenso y alunizaje se dañó gran parte del equipo de salvamento. Sobrevivir en ese medio ambiente depende de poder llegar a la estación, de modo que es necesario escoger los objetos más útiles para poder realizar el viaje de 200 millas. Enseguida encontrará una lista de 15 objetos que quedaron en buenas condiciones. La tarea consiste en ordenarlos de acuerdo con su importancia para realizar tal viaje. Coloque el número 1 en el objeto que considere más importante, el 2 en el siguiente, y así sucesivamente, hasta el número 15 en el menos importante.

Decisión grupal	Diferencia grupal	Clave	Diferencia personal	Decisión personal
-----------------	-------------------	-------	---------------------	-------------------

- () caja de fósforos
- () alimento concentrado
- () 50 pies de cuerda de nylon
- () seda de paracaídas
- () unidad portátil de calefacción
- () dos pistolas calibre 45
- () una caja de leche en polvo
- () dos tanques de oxígeno (100 libras cada uno)
- () mapa estelar (de la constelación lunar)
- () bote salvavidas
- () compás magnético
- () cinco galones de agua
- () señales luminosas
- () botiquín de primeros auxilios
- () transmisor-receptor F. M. accionado por luz solar

referenciales. En esta segunda etapa, el grupo debe contar con tiempo suficiente para terminar de analizar todos los puntos.

En la tercera etapa, el profesor dará a los alumnos la clave de respuestas según la NASA y la fundamentación que ésta da para su jerarquización; los alumnos anotarán los números correctos en la columna que dice clave.

La fundamentación que da la NASA es la siguiente:

<i>Objetivo</i>	<i>Clave</i>	<i>Fundamentación</i>
Caja de fósforos	15	En la luna no hay oxígeno
Alimento concentrado	4	Se puede vivir determinado tiempo sin comer
50 pies de cuerda de nylon	6	Puede servir para viajar por terreno áspero
Seda de paracaídas	8	Para cargar algo
Unidad portátil de calefacción	13	Están en la parte iluminada de la luna
Dos pistolas calibre 45	11	Pueden ser para propulsión
Una caja de leche en polvo	12	Necesita agua para ser utilizada
Dos tanque de oxígeno	1	En la luna no hay aire para respirar
Mapa estelar (de la constelación lunar)	3	Es necesario para orientarse
Bote salvavidas	9	Puede servir para protección, o para cargar algo
Compás magnético	14	El campo magnético lunar es diferente del terrestre
Cinco galones de agua	2	No se puede vivir mucho tiempo sin ella
Señales luminosas	10	No hay oxígeno
Botiquín de primeros auxilios	7	Podría ser necesario
Transmisor-receptor F. M. accionado por luz solar	5	Sirve para comunicarse

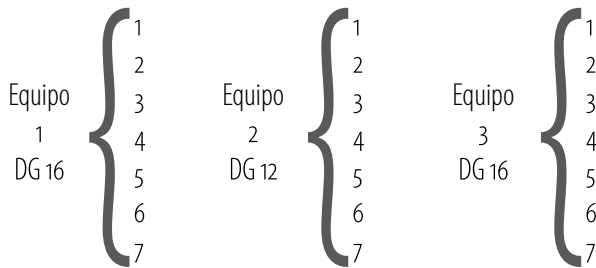
Después pedirá a los alumnos que obtengan las diferencias tanto individuales como grupales con relación a la clave. Para ello

se resta el número menor del mayor. Por ejemplo, si a las pistolas les asigné el número 14, y en la clave están como 11, la diferencia individual es 3. Si en el grupo a las pistolas les asignamos el 9, la diferencia grupal es de 2. Ejemplo:

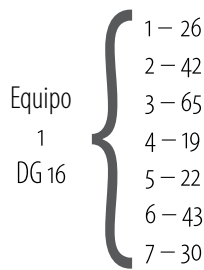
<i>Decisión grupal</i>	<i>Diferencia grupal</i>	<i>Clave</i>	<i>Diferencia personal</i>	<i>Decisión personal</i>
14	1	15	0	15
6	2	4	4	8
4	2	6	7	13
15	7	8	2	6
11	2	13	6	7
9	2	11	3	14
10	2	12	8	4
2	1	1	2	3
3	0	3	2	1
9	0	9	7	2
12	2	14	3	11
1	1	2	3	5
8	2	10	1	9
7	0	7	5	12
5	0	5	5	10
Total	24		58	

En el ejemplo se verá que la diferencia personal (58) es mayor que la diferencia grupal (24); por lo tanto, el trabajo mejoró cuando fue realizado en forma grupal.

El profesor escribirá en el pizarrón el siguiente esquema según el número de equipos que hayan trabajado (suponiendo que en cada equipo había 7 participantes); pedirá a cada equipo que diga cuál fue la diferencia grupal (DG) y la anotará abajo del número del equipo, por ejemplo:



Después pedirá a cada miembro del equipo que anote cuál fue su diferencia personal, ejemplo:



Cuando esté todo anotado en el pizarrón hará un plenario en el que les pregunte:

- ¿A qué conclusiones llegaron con este ejercicio?
- ¿Sus decisiones fueron tomadas por consenso?
- ¿Se escucharon?
- ¿Se fundamentaron?
- ¿Qué aprendieron?

El grupo reconocerá que el trabajo en grupos de discusión, cuando se fundamenta y se escucha, lleva a un aprendizaje innegable. No se insistirá tanto en los números y resultados sino en el proceso que se vivió a través de la realización del trabajo. El profesor hará las consideraciones que juzgue necesarias para que el grupo avance en su proceso de aprendizaje.

LINEAMIENTOS PARA LA CONDUCCIÓN DEL TRABAJO EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Un gran número de docentes pide a sus alumnos que realicen, en equipo, trabajos de discusión sobre algún tema; pero son pocos los que le dan al grupo elementos para realizar esta tarea. En general, cuando el grupo no está preparado para realizarla, al final le queda una sensación de pérdida de tiempo; se da cuenta de que no llega a nada, de que cada participante se quedó igual que antes de comenzar y únicamente, en el mejor de los casos, defendió sus puntos de vista, pero no aprendió, no se enriqueció con la visión de los otros. Este resultado se debe a que el grupo no está preparado para esclarecer sus ideas, fundamentarlas y explicitarlas, y tampoco para escuchar, cuestionarse, comparar y analizar.

El profesor puede valerse de las técnicas propuestas en este capítulo para procurar la formación del grupo en los aspectos antes citados. Para enriquecer las técnicas presento a continuación algunos elementos teórico-prácticos que pueden ayudar al profesor en su tarea para el trabajo en equipo. Cuando el profesor lo considere oportuno podrá explicar estos elementos al grupo.

Antes que nada hay que entender la diferencia entre interacción e intervención disociada.

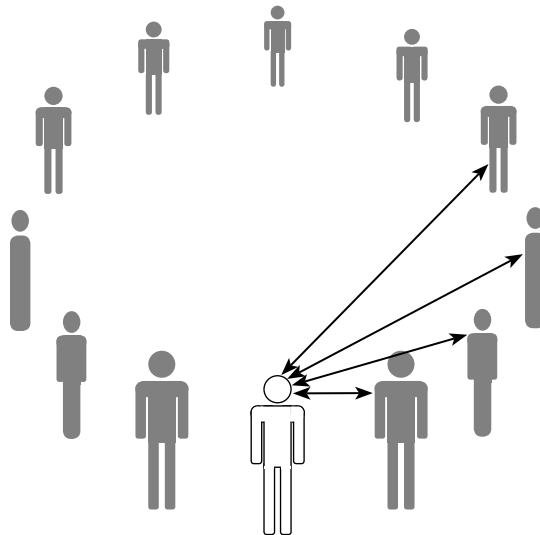
La interacción es el intercambio que existe en un grupo a lo largo de una discusión. Es la relación interhumana por la cual una intervención verbal o una actitud, una expresión significativa o una acción provocan una respuesta a la acción anterior.

La intervención disociada es la participación verbal que no está relacionada con las participaciones anteriormente expresadas, hecha por individuos que prescinden de lo que está pasando en el grupo; que no escucharon o que están encerrados en lo que ellos piensan.

Es necesario también detectar los principales errores que se pueden cometer cuando un equipo no está preparado para llevar a cabo un trabajo de discusión. Por ejemplo, en los equipos de discusión los participantes saben que deben nombrar a un coordinador y a un secretario, pero a veces no se aclara en qué consisten

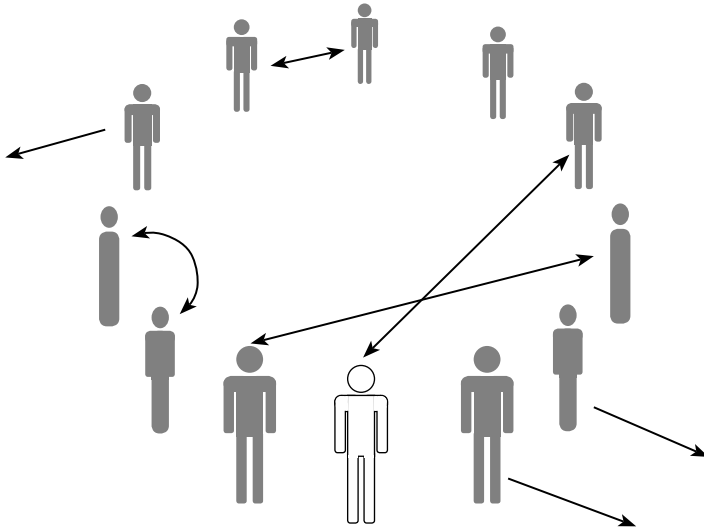
estos roles, no se tienen criterios comunes sobre su desempeño; lo que sucede entonces es que el equipo nombra como coordinador a aquel participante que considera más enterado sobre el tema, y como secretario, al que escribe más rápido o al que tiene buena letra.

El coordinador asume así su rol y comienza por hacer una pregunta a cada participante; además, lo hace por “orden”, lo que propicia que los participantes le respondan a él; el coordinador vive entonces un rol omnipotente, recibe la respuesta, pregunta al siguiente y así sucesivamente. Se puede ilustrar este ejemplo de la forma siguiente:



Desde luego, aquí no hay una relación grupal.

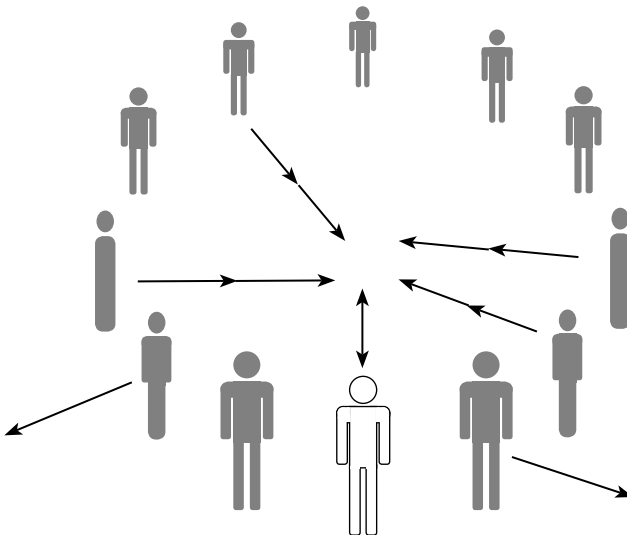
También puede suceder que el coordinador le pregunte a cualquiera de los participantes y que se entable un diálogo entre los dos, mientras que los demás participantes, al no sentirse involucrados en la discusión, se dedican a hacer otras cosas, como platicar entre ellos, o salirse del grupo. Este tipo de relación se puede ilustrar de la siguiente forma:



Aquí tampoco existe una relación grupal.

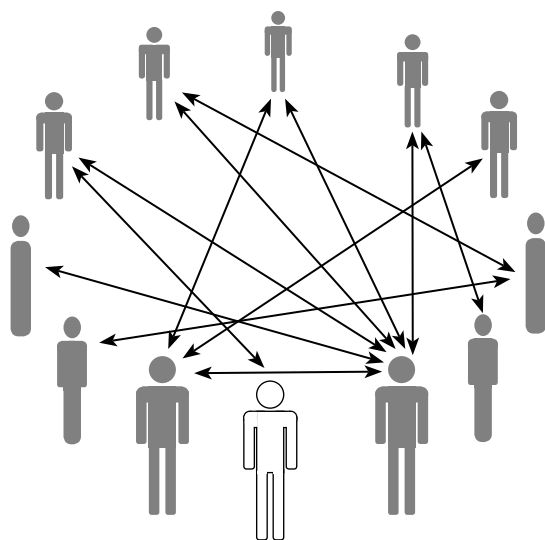
En otro caso, el grupo participa, pero no interactúa; se dan intervenciones disociadas; cada quien expresa lo que quiere, pero no lo relaciona con las participaciones anteriores.

Se puede ilustrar de la siguiente forma:



Tampoco aquí existe la relación grupal.

Lo que el coordinador debe hacer es propiciar que se tienda la red de comunicación. Para lograrlo debe lanzar sus preguntas al equipo completo, de tal forma que responda quien quiera, a éste le podrá responder a su vez cualquier otro participante, y así sucesivamente; el papel del coordinador no consiste en responder las preguntas, sino en lograr que el equipo interactúe, es decir, amplíe y profundice sobre el tema para llegar a conclusiones grupales. La forma de ilustrar la red de comunicación puede ser la siguiente:



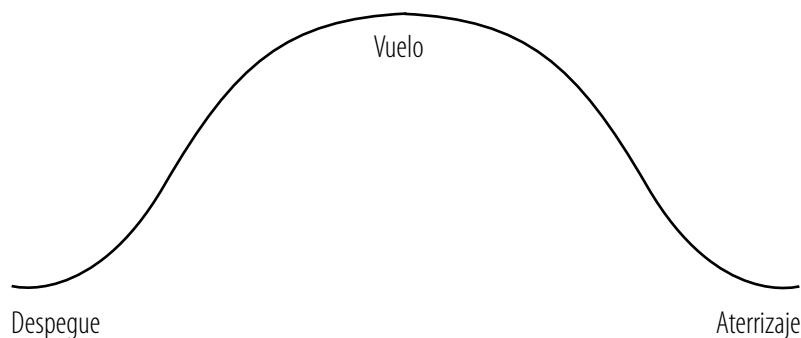
En este tipo de vínculo sí se tiende la red de comunicación y se propicia la interacción por medio de la participación relacionada de todo el equipo. El equipo avanza, obtiene mayor información sobre el tema; aclara dudas, amplía sus conocimientos y llega a conclusiones. Aquí sí podemos decir que hay un trabajo de discusión o de análisis en el equipo.

Los participantes deben tener presente que un trabajo de discusión es responsabilidad de todos, y saber que el rol del coordinador consiste, por una parte, en entender, reformular, clarificar y elaborar preguntas. Éstas pueden ser: de información, de investigación de los

hechos, de definición del problema, de análisis del problema, de elaboración de posibles soluciones, de preparación de acciones, etc.; por otra parte, el coordinador debe llevar al equipo a concretar, teniendo presente el tiempo destinado al trabajo y lo que se puede abarcar durante éste.

Uno de los problemas más difíciles a los que se enfrenta el coordinador es lograr el despegue, es decir, que el equipo entre a la tarea; el vuelo, o *avance de la discusión*; y el aterrizaje, es decir, que concrete y llegue a conclusiones.

Este proceso es indispensable para el trabajo en grupos de discusión.



No importa con cuánto tiempo se cuente para realizar el trabajo, estos 3 aspectos deben lograrse tanto en un trabajo de una hora como en un trabajo de 15 minutos. En este último caso, el proceso será más corto, pero siempre se intentará lograr los objetivos que el equipo se haya propuesto.

Al hablar del rol del coordinador también se habla del rol de los participantes, ya que si éstos tienen claro en qué consiste un trabajo de grupo, aunque el coordinador no sea el “ideal”, el grupo mismo suplente este rol. En realidad, el equipo que mejor trabaja es aquel que tiene conciencia de todo esto y se sabe responsable de la importancia que tiene su participación en el proceso.

En cuanto al secretario, éste debe ser alguien que tenga capacidad de síntesis, y no el que escriba con más rapidez, ya que no se

trata de anotar todo lo que se dice, sino sólo aquello que va a servir después al grupo para tomar las decisiones pertinentes.

El profesor hará hincapié en la necesidad de que el grupo se responsabilice del trabajo y no permita que esta responsabilidad recaiga sólo en el coordinador, ya que éste no es el “papá” del grupo, sino el que ayuda a que el grupo “sea”.

Después de que el profesor haya expuesto a los integrantes del grupo estos lineamientos para la conducción de grupos, y haya respondido las preguntas o aclarado las dudas de los participantes sobre el trabajo en equipos de discusión, les pedirá que formen equipos para realizar un trabajo de discusión. En éste tratarán de poner en práctica lo que ya se examinó. Para realizar esta tarea, los integrantes propondrán un tema. El profesor fungirá como observador para poder realimentar después al grupo y constatar si se aprendió a trabajar en equipos de discusión.

Al finalizar, el profesor pedirá al grupo que evalúe el trabajo que realizaron, relacionándolo con la exposición hecha.

- ¿Cuáles fueron los aspectos que, como equipo, tomaron en cuenta durante la realización del trabajo de discusión?
- ¿Cuáles fueron los aspectos que no tomaron en cuenta?
- ¿Cuáles fueron los aprendizajes que obtuvieron a través del ejercicio?
- ¿Qué propuestas pueden hacer que les permitan avanzar en este proceso?

VI. EL TRABAJO EN EQUIPO Y LA ASUNCIÓN DE ROLES

En los grupos de aprendizaje, la constitución de equipos debe partir —como en los grupos de discusión— de una formación que permita a los alumnos asumir responsabilidades; adquirir hábitos de colaboración, de complementariedad, de comunicación; comprender el papel de la autoridad en un grupo; adquirir habilidad para tomar decisiones, jerarquizar necesidades y valores; planificar y programar.

En los grupos numerosos es indispensable un trabajo de equipo que lleve a los alumnos a asumir la responsabilidad de su participación activa en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual no se dará sin tener antes un aprendizaje del trabajo en equipo.

Además es necesario que los integrantes de un grupo conozcan con claridad la diversidad de papeles que asumen consciente o inconscientemente en los distintos momentos del trabajo grupal, con el objeto de que no endurezcan su dinámica y superen caracterizaciones estáticas que frenen la evolución del grupo.

En este capítulo presento técnicas que permitirán al profesor propiciar en el grupo el ejercicio de los aspectos antes citados.

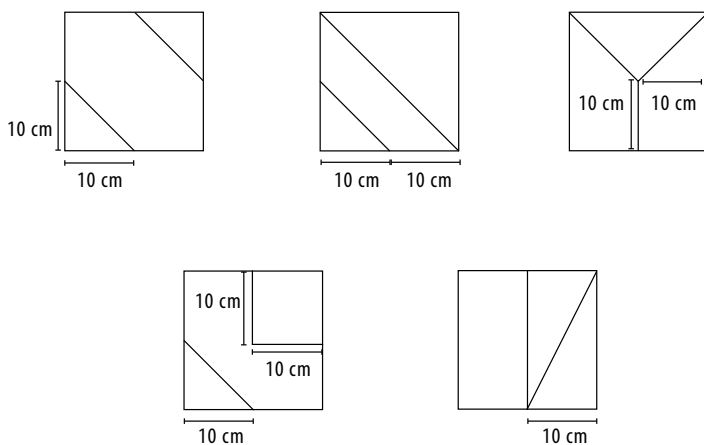
ROMPECABEZAS

La técnica del rompecabezas (véase Vela, 1976: 185-189) es un instrumento que considero valioso para propiciar un cuestionamiento

personal sobre la concepción de la colaboración y la complementariedad por medio de la experiencia.

Para realizarla, el profesor debe preparar con anticipación el material necesario según el número de alumnos; elaborará un juego de rompecabezas para cada 6 o 7 alumnos, tomando en cuenta que 5 de ellos participarán en el ejercicio de su construcción y 1 o 2 como observadores. También será necesario contar con una mesa para cada equipo (que se puede suplir reuniendo las sillas del aula de tal forma que se pueda trabajar sobre ellas).

Cada juego de rompecabezas consta de 5 cuadrados del mismo tamaño; 20 cm por lado, de cartoncillo en colores diferentes. Se recortarán como se indica en la ilustración; los cortes que parten los lados por la mitad, van exactamente a 10 cm de cada orilla.



El profesor llevará preparado en un sobre un juego para cada equipo. Pedirá al grupo que forme equipos de 6 o 7 participantes y que 5 de ellos se sienten alrededor de la mesa; después, indicará que los miembros sexto y séptimo actuarán como observadores.

Las instrucciones serán las siguientes:

- Van a realizar un trabajo en equipo. Se trata de formar 5 cuadrados de igual tamaño.

- El trabajo estará terminado cuando cada participante tenga delante de sí un cuadrado de igual tamaño que los otros.
- No se puede hablar ni hacer señas.
- No se puede pedir ni quitar piezas del rompecabezas.
- Sí es posible dar y recibir piezas.
- El papel de los observadores consiste en hacer que se cumplan las reglas y, al mismo tiempo, tomar nota de las actitudes de los participantes en su equipo.

El profesor repartirá en cada mesa las piezas del rompecabezas; dará a cada participante 3 piezas al azar, cuando todo el grupo tenga su material, repetirá las reglas y les dirá que pueden comenzar.

Él mismo observará todas las mesas; lo más probable es que en los equipos los participantes traten de hablar o de hacerse señas, algunos les quitarán las piezas a otros, habrá quienes acaparen piezas, formen su cuadrado y dejen en el centro las que les sobren, sin dárselas a nadie en particular. También habrá quienes den sus piezas y se queden sin nada; otros tratarán de hacer el cuadrado de los demás; algunos desbaratarán su cuadrado cuando vean que los otros no complementan su trabajo. El profesor se dará cuenta de que se comenzó a trabajar realmente en equipo cuando alguno empiece a dar, pero no lo que le sobre, sino lo que es útil a los otros. En fin, pueden suceder muchas cosas, pero es importante que él las detecte para que éstas puedan servir para realimentar al grupo.

El coordinador destinará un tiempo prudente para el trabajo. Cuando termine el primer equipo, éste puede pasar a observar a sus compañeros, lo que, por un lado, aumentará la angustia de los que no han terminado y, por otro, les permitirá darse cuenta de que sí puede realizarse el trabajo.

Al terminar todos, el coordinador pedirá que, en su mismo equipo, analicen su experiencia. Al mismo tiempo, los observadores formarán un equipo para analizar también la experiencia. Puede sugerirles algunas preguntas que él considere adecuadas, por ejemplo:

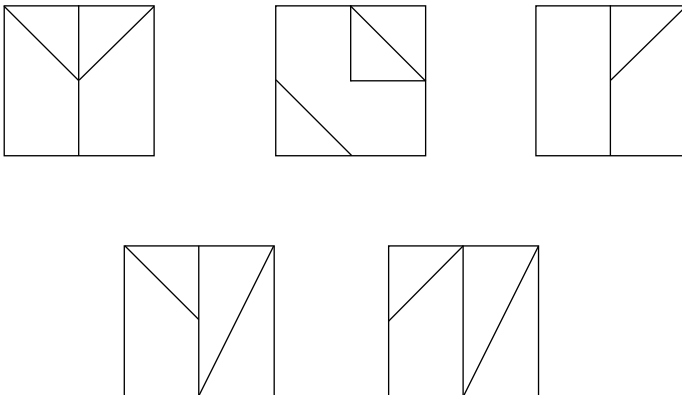
- ¿Qué sucedió?
- ¿Cómo vivieron el trabajo de equipo?

- ¿Qué fue lo que les ayudó o les impidió realizar la tarea?
- ¿Qué aprendieron en este ejercicio?

Cuando hayan terminado, hará un plenario en el que se pongan en común las experiencias vividas.

El profesor enfatizará que no es posible trabajar en equipo cuando éste no logra comunicarse, y no necesariamente a través de una comunicación verbal. En el ejercicio no se podía hablar; sin embargo, podían crearse diferentes formas de comunicación. Hará notar que el equipo empezó a funcionar como tal cuando sus miembros comenzaron a cooperar, así los alumnos comprenderán cómo puede cada uno contribuir a la solución del problema, a valorar el potencial de las contribuciones de los demás miembros, a reconocer los problemas que enfrentan los demás y a ayudarse unos a otros hasta lograr la meta común.

Les hará ver que si alguno de los participantes hubiera hecho su cuadrado con las piezas que no correspondían y se hubiera quedado con él sin desbaratarlo en función del problema total, el equipo no hubiera podido realizar la tarea. Véanse las siguientes figuras, cada cuadrado es posible de hacer; sin embargo, al hacerlo no podrían completar los otros.



Relacionará esta tarea con la vida práctica, en la que cada uno quiere hacer su parte y terminar antes que el otro, sin considerar que

en la tarea de un conjunto, no es la competencia lo que va a lograr un trabajo de equipo, sino la colaboración.

Al terminar, el grupo evaluará el ejercicio tratando de aplicarlo a la necesidad de la comunicación, la colaboración y la complementariedad para la realización del trabajo en equipo.

COLABORACIÓN CONTRA COMPETENCIA

Dentro del proceso de formación de equipos de trabajo es importante que el grupo se dé cuenta de las necesidades de realización personal o las de eficiencia del trabajo dentro del grupo del que forme parte; éstas no deben oponerse e impedir la satisfacción de las mismas necesidades de otro equipo. También se debe comprender lo que implica que dos equipos luchen por destruirse entre sí y compitan, en lugar de complementarse y colaborar con un sentido de unión general.

Esta técnica permite también detectar la conciencia ingenua de los participantes que no cuestionan los sistemas que propician la competitividad ni analizan las causas de las situaciones, sino sus efectos.

Para aplicar esta técnica, el profesor pedirá a los alumnos, el día anterior a la realización del ejercicio, que traigan al salón 10 pesos en monedas de un peso. Al comenzar con la técnica explicará que se trata de un ejercicio en el que se hacen apuestas y, sin decir el nombre de la técnica, les pedirá que se dividan en 2 equipos. El profesor podrá indicar algún criterio para la división, o podrá dejar que el grupo decida cómo dividirse. Les reparte entonces algunas copias de la hoja de la página 120 de este libro.

Les dirá que el equipo 1 es el equipo impar y el equipo 2 es el par, y explicará el cuadro:

- Si el equipo par vota por negro y el impar también, cada uno de los dos equipos ganan un peso.
- Si el equipo par vota por rojo y el impar por negro, el equipo par gana dos pesos, y el impar pierde dos pesos.

- Si el equipo par vota por negro y el impar por rojo, el equipo par pierde dos pesos, y el impar gana dos pesos.
- Si el equipo par vota por rojo y el impar también, los dos equipos pierden dos pesos.

Grupo impar	negro	+\$ 1.00
Grupo par	negro	+\$ 1.00
Grupo impar	negro	-\$ 2.00
Grupo par	rojo	+\$ 2.00
Grupo impar	rojo	+\$ 2.00
Grupo par	negro	-\$ 2.00
Grupo impar	rojo	-\$ 2.00
Grupo par	rojo	-\$ 2.00

Se trata de que cada equipo elija, independientemente del otro, si vota por negro o por rojo, sabiendo que ganan o pierden según sea la decisión que tome el equipo contrario.

El profesor hará las aclaraciones necesarias y les pedirá que cada equipo ponga en común 5 pesos cada uno, y que los otros 5 pesos de cada uno los den a la banca, que él manejará. Cuando los 2 equipos voten por negro, el profesor les pagará de la banca; cuando los 2 equipos voten por rojo, los 2 pagan a la banca; pero cuando gana uno de los 2 equipos, el que pierde le paga al que gana.

En el pizarrón, el profesor dibujará el siguiente cuadro:

	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª
Equipo par									
Equipo impar									
			NO			NO		NO	

Habrán nueve votaciones. La tercera, la sexta y la octava van precedidas por una negociación obligatoria (NO) entre los 2 equipos.

El profesor dará una tarjeta a cada equipo y les pedirá que en ella anoten su decisión; tienen 3 minutos para decidir por cuál color votar. Los presiona para que tomen su decisión y les aclara que hay 9 oportunidades para votar.

Cuando se acaba el tiempo, les pide su tarjeta de votación, anota las decisiones en el cuadro donde se especifica el número de votación y se procede a pagar. Se realiza luego la segunda votación de la misma forma.

Para la tercera votación les aclara que hay una “negociación obligatoria”, que consiste en que cada equipo, después de ponerse de acuerdo en lo que quiere hacer, envía fuera del aula a un representante a negociar con otro del equipo contrario, sabiendo que al regresar los representantes y comunicar a su equipo lo que acordaron, el equipo, según su estrategia, puede aceptar o no las decisiones tomadas y decir por cuál color van a votar. El profesor sigue anotando en el pizarrón las decisiones tomadas y cobrando, pagando, o indicando quién paga a quién, según el caso. La negociación obligatoria se vuelve a realizar en la sexta y octava vueltas.

Durante todo el proceso, el profesor observará lo que sucede en el grupo, los roles que vive cada uno de los participantes, sus actitudes y gestos; notará la lucha de cada uno por ganar; casi siempre la competencia estará por encima de la colaboración; no faltará la frase “vamos a confiar esta vez, pero si nos traicionan los otros, en la próxima nos vengamos”, habrá la persona que diga “nosotros nos sostenemos”, pero también quien diga “tenemos que ganarles”. Estas observaciones son muy importantes, pues de ellas el profesor obtendrá los elementos para la reflexión posterior.

Al terminar las 9 votaciones se termina el juego. El profesor recoge el dinero de la banca, pero no dice nada, hasta que alguno pregunte: “¿y ese dinero?” Entonces, el profesor responderá que “es de la banca”.

Si el grupo comienza a hacer preguntas, el profesor les dirá que falta la parte más importante del ejercicio, que consiste en hacer un análisis de sus actitudes, de su conciencia crítica, de los roles que se vivieron, del ambiente general que reinó, de la desconfianza o confianza que explicitaron, de la influencia que tuvieron algunos participantes

sobre otros, de la competencia o colaboración que se presentó en el grupo, de lo que vivieron internamente y de la relación que tiene todo esto con su vida diaria, con sus actitudes y con las instituciones, y les recuerda que la banca jugó con su dinero, y salió ganando.

Les pedirá que en grupos pequeños analicen todo lo anterior; después les devolverá el dinero, indicando que cada uno puede tomar sus 10 pesos.

Posteriormente se realizará un plenario en el que se profundizará en todos los aspectos y en la relación que esto tiene con el trabajo en equipo. El profesor les pedirá que lleguen a conclusiones concretas que les permitan comprender lo que implica la colaboración en contraposición con la competencia; cómo ésta hace que los individuos se destruyan entre sí, en lugar de que se complementen, y cómo siempre hay fuerzas extrañas (en este caso él mismo) que propician la competencia sin arriesgar nada.

Al finalizar se hará la evaluación del ejercicio.

LABORATORIO DE AUTORIDAD

El objetivo de este ejercicio es propiciar que el grupo analice 3 tipos de coordinación: el coordinador democrático, el coordinador autoritario y el coordinador liberal. Esta técnica permite que los participantes, a partir de su experiencia, detecten el tipo de autoridad que ellos mismos ejercen y puedan analizarla; también podrán practicar la observación y el análisis de algunos fenómenos grupales referentes a la coordinación, y tendrán la oportunidad de realimentar a un grupo partiendo de su observación.

Al desarrollar esta técnica, el profesor partirá del concepto de autoridad (véase Hostie, 1976), entendida ésta como servicio, como rol que un participante desempeña para propiciar el rendimiento óptimo en un equipo de trabajo. Preparará con anterioridad cartulinas, tijeras, plumones, pegamento, revistas, fotografías o lo que él considere necesario para la elaboración de un trabajo en equipo. Este material se repartirá en 3 mesas diferentes.

Dividirá al grupo en 3 equipos de trabajo y 3 equipos de observación. Cada equipo de trabajo nombrará un coordinador, cuya

función será hacer que el equipo realice el trabajo que decidan llevar a cabo. El profesor explicará entonces que se trata de realizar un trabajo en equipo para el cual pueden utilizar los materiales que están a su disposición o los que ellos juzguen necesarios para su elaboración. Les fijará un tiempo prudente para trabajar y les dirá que pueden hacerlo fuera del aula. Mientras los equipos de trabajo se organizan, el profesor reúne a los observadores, les entrega la guía de observación (véase Vela, 1976: 190-191) y les explica cómo pueden trabajar con ella, detectando los diferentes tipos de autoridad que se ejercen en cada equipo; posiblemente no se viva en el equipo un solo tipo de autoridad, sino que puede darse una mezcla de los tres tipos, o incluso el equipo puede organizarse sin autoridad nombrada; en este caso, los observadores podrán notar cómo algunos miembros ejercen este rol. Divide entonces a los observadores en 3 grupos y reparte los materiales entre los 3 equipos de trabajo.

Ejercicio 10. Tipos de coordinación

Guía de observación

Rol del coordinador autoritario

- Usa tono de voz fuerte al ordenar.
- Toma muy a pecho su papel de jefe y crea un clima de trabajo individual dentro de la disciplina y el orden.
- Después de la distribución de los implementos para el trabajo explicará la primera etapa sin dar explicaciones acerca del objetivo final y estará muy atento a que cada quien haga lo que él ordena. El trabajo es estrictamente individual.
- Usa frases de aprobación o desaprobación: “Está bien”; “Eso está mal, repítelo”, etcétera.
- Se dirige siempre al individuo, nunca al grupo, y nunca dice nosotros, sino *tú* o *ustedes*.
- No se mezcla en cuestiones de trabajo. Hace que los demás lo realicen.
- Una vez que ha terminado la primera etapa, revisa, hace repetir lo que encuentra mal ejecutado y pasa a la segunda etapa. Así sucesivamente, hasta terminar.

Rol del coordinador democrático o comunitario

- Con sus actitudes anima y da seguridad.
- Desde el comienzo forma parte del grupo, dice: nosotros.

- Da una explicación del trabajo en conjunto.
- Estimula una discusión no directiva, para que el grupo mismo elija el método, las etapas y subdivida el trabajo.
- No evalúa a los individuos en particular sino a todo el grupo, incluyéndose él mismo.
- Está presente en el grupo en forma efectiva y de cuando en cuando se mezcla en el trabajo, sin descuidar la observación del grupo.

Rol del coordinador liberal

- Hace una presentación del trabajo en conjunto, pero hace notar que él no sabe nada de este asunto y que por lo tanto deja al grupo plena libertad de hacerlo como mejor le parezca.
- Lo único que les pide es no retirarse del sitio de trabajo.
- Insinúa que lo dejen tranquilo y que él a su vez tampoco los incomodará.
- En lo que pueda servirles, con mucho gusto responderá las preguntas que le hagan.
- Una vez dicho esto se retira a un rincón del salón a leer el periódico o a interesarse por cualquier asunto personal.
- Responderá en un tono muy educado y cortés a quienes le pregunten, manifestando su incompetencia, y los dejará en libertad de actuar como quieran.

El profesor pedirá a los equipos que comiencen a trabajar. Él mismo observará a los 3 equipos. Cuando el tiempo acordado haya transcurrido, dará a los equipos de trabajo la guía de observación y les pedirá que autoevalúen el tipo de coordinación que se vivió en el equipo.

Al mismo tiempo, los observadores prepararán la realimentación que van a dar al equipo tomando en cuenta las siguientes condiciones:

- Se trata de lograr un clima de comunicación grupal, de intercambio crítico de elementos técnicos, con una característica descriptiva más que evaluativa.
- Al expresar al equipo sus observaciones, éstas no deben ser generalizantes, sino específicas: aquí y ahora.
- Deben estar dirigidas hacia comportamientos que pueden ser modificados.
- Siempre tratando de dar elementos de reflexión, con una actitud crítica de compañerismo, que permita al observado analizar su conducta para rectificarla o ratificarla.

Al terminar se hará un plenario en el que, primero, los equipos de trabajo presenten su autoevaluación y, después, los equipos de observadores realimenten a sus equipos observados. El profesor complementará con sus propias observaciones y pedirá a todo el grupo que saque sus conclusiones sobre:

- el rol del tipo de autoridad observada en el equipo de trabajo;
- el tipo de autoridad que consideran más relevante para el desarrollo del equipo;
- el rol de los participantes en el equipo;
- las responsabilidades que adquieren los miembros de un equipo que ha elegido determinado tipo de autoridad;
- la importancia de la observación y la realimentación en el trabajo de equipos.

Al finalizar se hará una evaluación de la técnica y sus posibles aplicaciones.

CONSTRUCCIÓN DE JUGUETES EN EQUIPO

Para lograr un nivel óptimo de realización personal de los miembros del equipo, así como de productividad en la tarea que éstos se proponen, se exige una comunicación profunda no sólo verbal, sino en el nivel de la comprensión y del entendimiento mutuo, además del conocimiento de las capacidades, habilidades y actitudes de cada uno de los miembros que componen el grupo y de los roles que éstos pueden desempeñar en el trabajo propuesto.

La técnica de construcción de juguetes en equipo permite vivir una experiencia que lleva a los alumnos a practicar lo antes dicho y a organizar su trabajo de tal forma que cada uno pueda dar lo máximo de sí mismo, percatarse de su capacidad productiva, sentirse comprometido con lo que hace y, al mismo tiempo, satisfecho de su aportación, y con la necesidad de que su preparación continúe para lograr su realización personal.

El desarrollo de esta técnica requiere que el profesor tenga prevista la instalación de una mesa y, según el número de participantes, la preparación de 3 o 4 juguetes de plástico que se puedan armar y desarmar (coches, casas, muñecos, animales, etc.). Tendrá desarmado cada uno de los juguetes en una bolsa que no sea transparente, así como también mascaradas o algo con qué cubrir los ojos de los participantes que van a trabajar.

Pedirá que 6 o 7 voluntarios inicien el trabajo; los demás serán observadores. A éstos les pedirá que tomen nota de los roles que vive cada uno de los participantes del equipo y de lo que ellos consideren importante acerca de lo que sucede durante el trabajo.

Explicará que se trata de armar un juguete en equipo. Los miembros del equipo no podrán comunicarse verbalmente; deberán buscar otras formas de comunicación para poder organizarse en la realización de la tarea; además, tendrán los ojos vendados y contarán con tiempo suficiente para armar el juguete. Antes de comenzar pueden hacer las preguntas que quieran e incluso pueden ponerse de acuerdo entre ellos. El profesor pedirá a los integrantes del equipo que se sienten alrededor de la mesa, y a los observadores que se coloquen atrás de ellos y en silencio.

Cuando los participantes tengan vendados los ojos, el profesor sacará las piezas de uno de los juguetes, las colocará sobre la mesa y pedirá al equipo que comience a trabajar.

El profesor observará que en un primer momento, el equipo estará desconcertado; incluso comienzan a hacerse señales como si los otros los pudieran ver; pero después se concentran y comienzan a buscar la manera de comunicarse con el tacto y a buscar alguna forma de organización en la que cada uno vivirá un rol; algunos tomarán las piezas para palpar su forma, y buscarán las manos de los otros para pasárselas; 1 o 2, al captar la posible estructura del juguete, se quedarán con las piezas que consideran básicas para armarlo; otros, al detectar lo anterior, van dando las piezas al que creen que lo puede armar; tal vez alguno trate de calmar la ansiedad de los otros. Los observadores podrán detectar los roles que cada participante vive. Casi siempre el equipo logra armar el juguete.

Cuando lo han armado, les quitarán las vendas y el profesor pedirá que compartan su experiencia con todo el grupo.

- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Cómo lograron la comunicación?
- ¿Cómo detectaron su rol y el de los otros?, etcétera.

Después pedirá a los observadores que comuniquen sus observaciones. Él mismo complementará exponiendo lo que observó.

Luego pide otros voluntarios para armar otro juguete; da las mismas instrucciones y se realiza por segunda vez el ejercicio. Notará que en este segundo equipo ya hay una mejor organización e incluso una realización más precisa de la tarea; en ellos ya hubo un aprendizaje a partir de la experiencia del equipo anterior.

De la misma manera lo hará con los siguientes equipos, hasta repetir 3 o 4 veces el ejercicio, según el tiempo con que cuente. Al final pedirá a todos los participantes que analicen en equipos la experiencia vivida y saquen conclusiones en relación con:

- la comunicación no verbal;
- la organización del equipo;
- las habilidades que descubrieron;
- las actitudes que los ayudaron o les impidieron la realización de la tarea;
- los roles que desempeñaron;
- la complementariedad del equipo, y
- la lucha por el poder, etcétera.

Después se hará un plenario para poner en común sus reflexiones; el profesor hará hincapié en aquello que el grupo considere importante para el desempeño de las tareas en un equipo de trabajo.

Al finalizar se hará la evaluación de la técnica como instrumento de formación.

ABANICO DE ROLES

Al comenzar esta técnica, el profesor recordará al grupo el concepto de rol como: “el papel que desempeñan los integrantes de un grupo

dentro de éste, pero que depende del interjuego dinámico del grupo y no de las características aisladas de cada individuo” (Cirigliano y Villaverde, 1966).

Explicará que en esta técnica el grupo toma conciencia de lo que personalmente le resulta atractivo o repulsivo en cuanto a los roles que se viven. La técnica permite, además, avanzar en el conocimiento del grupo y asumir los diferentes roles que son necesarios, aun cuando pudieran no gustar, y respetar los puntos de vista de los demás.

El profesor invita a los participantes en el grupo a que se sienten en semicírculo, frente al pizarrón, y les pide que después de unos minutos de reflexión se acerquen al pizarrón a escribir los roles o papeles de todo género que podrían asumir a lo largo de su vida. Pueden acercarse al pizarrón cuantas veces quieran, pero sólo pueden escribir cada vez un rol; tienen 10 minutos para esta primera etapa. Escribirán, por ejemplo: profesor, ingeniero, ama de casa, estudiante, padre de familia, etcétera.

En un segundo momento, siguiendo las mismas reglas y también durante 10 minutos, los participantes pueden pasar al pizarrón y subrayar cada rol que ellos asumirían con gusto. Pueden incluso subrayar cuantas veces quieran el mismo rol, pero cumpliendo las indicaciones de ir a su lugar cada vez que lo subrayan.

Siguiendo las mismas reglas, en los siguientes 10 minutos pueden acercarse al pizarrón y tachar los roles que no les gustaría desempeñar.

Al finalizar, el profesor pide al grupo que, en equipos pequeños, analicen:

- ¿Por qué hay roles que nos molestan y roles que nos agradan?
- ¿Qué sintieron cuando los roles que escribieron fueron tachados o subrayados?
- ¿Cuáles roles son más aceptados y cuáles son más rechazados?
¿Por qué?
- ¿Qué relación tiene lo anterior con los roles que tenemos introjectados por la sociedad?
- ¿Qué aprendemos con este ejercicio?, etcétera.

Las respuestas de los equipos se harán del conocimiento general en un plenario. El profesor, siempre pendiente del grupo, tratará de elaborar las preguntas que lleven a éste a esclarecer sus inquietudes, a cuestionar sus conceptos, a responder a sus necesidades.

Al terminar el plenario se hará la evaluación de la técnica, viendo las posibles modalidades que se le pueden hacer, según los objetivos que se persigan.

ORGANIGRAMAS

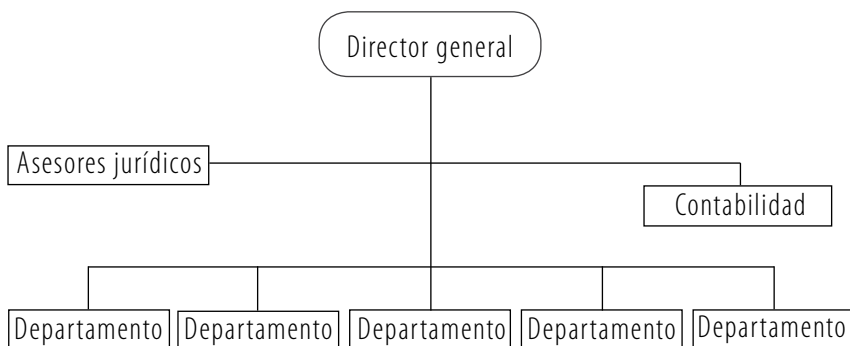
Esta técnica, que puede ser utilizada después del *Abanico de roles*, permitirá al grupo analizar el tipo de relaciones que se da en su interior; implica, por lo mismo, mayor conocimiento y confianza entre los participantes, para poder expresar lo que piensen de sí mismos y de los demás.

El profesor divide al grupo en equipos de 15 o 20 participantes y pide a cada equipo que elija algún tipo de grupo para hacer un organigrama de éste. No importa el tipo de grupo que se elija, siempre y cuando reúna dos condiciones:

- Que sea un tipo de grupo integrado, más o menos conocido por todos. Según los casos, puede tratarse de una escuela, una fábrica, un despacho, una asociación cultural, un grupo de esparcimiento, un hospital, un grupo de beneficencia, etcétera.
- En este grupo, todos los participantes tienen que ocupar un puesto: presidente del consejo, director, secretario, profesor, médico, hombre o mujer de servicio, cocinero, por mencionar algunos.

Les da el tiempo necesario para hacer su elección; después, los participantes elaborarán un organigrama del grupo elegido, con la obligación de dejar en claro todas las articulaciones necesarias para su eficaz funcionamiento. El método para lograr este objetivo se deja a la iniciativa del grupo.

Pedirá luego a los equipos que pongan su organigrama en el pizarrón, indicando el nombre o tipo de institución y los puestos o funciones encerrados en cada casilla, por ejemplo:



A continuación, los participantes irán pasando al pizarrón, uno por uno, para inscribirse en la casilla que eligieron; pero pueden inscribirse en ella sólo después de darle al grupo dos motivos para su elección y así obtener el consentimiento de los demás miembros del grupo.

Así pasarán todos, lo que permitirá que den a conocer al grupo sus aptitudes, sus aspiraciones, sus limitaciones y sus posibilidades; al mismo tiempo recibirán la realimentación del grupo entero en estos aspectos.

Cuando el organigrama quede lleno, el profesor dará al grupo algunos lineamientos para la reflexión sobre el proceso que se vivió a través del desarrollo de la técnica, en cuanto a:

- La colaboración para la toma de decisiones.
- El análisis de las funciones.
- La coincidencia de roles por desempeñar para la realización de la tarea.
- La expresión de opciones personales, confrontada con la retroalimentación del grupo, etcétera.

Estos lineamientos se discutirán en los equipos pequeños. Las conclusiones serán llevadas al plenario para su análisis.

Al finalizar se lleva a cabo la evaluación de la experiencia vivida a través de la técnica.

RECONSTRUCCIÓN DEL NUEVO MUNDO

Con esta técnica es posible lograr diferentes objetivos del proceso de la formación para el trabajo en equipos; nos servirá para puntualizar los aspectos que hemos trabajado y hacer énfasis en la comunicación, los esquemas referenciales, el análisis de los valores del grupo, la creatividad de éste, su capacidad de organización y la toma de decisiones en una situación extrema.

El profesor pedirá al grupo que se ponga en una situación imaginaria: “En el mundo en que vivimos viene de repente un terremoto que destruye todo; sólo quedan unos cuantos supervivientes y una nave en la que sólo podrán viajar cuatro personas, hacia un planeta habitable en el que no hay nada, pero donde tendrán la posibilidad de crear un mundo nuevo, el mundo que ellos quieran”.

Los únicos datos que tenemos de los supervivientes es que son siete:

- un juez
- una maestra
- un agricultor
- una señora embarazada
- una vedette
- un sacerdote
- un esposo

El grupo se dividirá en equipos de 7 personas; cada participante elegirá a uno de los supervivientes para representarlo. La tarea consiste en que cada equipo decida quiénes son las 4 personas que se van a salvar para hacer ese mundo nuevo. Cada equipo trabajará independientemente. (Conviene aclarar que, de acuerdo con el tipo de grupo y los objetivos de éste, el maestro podrá cambiar las ocupaciones que desempeñan los supervivientes.)

Los equipos deciden cómo se organizan y se les da tiempo suficiente para la realización de la tarea. Según el número de participantes, el profesor puede pedir a algunos de ellos que sean observadores; pero en los equipos deben quedar siempre las 7 personas que representen a los supervivientes. Él mismo supervisará el pro-

ceso que siguen todos los equipos y pondrá especial cuidado en observar:

- Si se organizan en función del objetivo (¿cómo va a ser ese mundo nuevo?), o en función de la profesión u ocupación de los supervivientes.
- ¿Cuáles son los valores que están en juego a través de la discusión?
- Con respecto a la creatividad: ¿ese mundo será de verdad nuevo, o será otro mundo igual, pero pequeño?
- ¿Cuáles son los argumentos que utilizan para defender su vida?
- ¿Cómo toman sus decisiones?
- ¿Cuáles fueron los motivos que los llevaron a tomar las decisiones?, etcétera.

Dependiendo del grupo, la discusión puede ser muy diferente; lo importante es observar cómo viven los equipos este proceso.

Una vez que los equipos terminaron, el profesor les pide que anoten en el pizarrón a quiénes salvaron, y cada equipo expone los motivos por los que salvaron a éstas y no a las otras personas.

El profesor elaborará algunos puntos de reflexión de acuerdo con las observaciones realizadas y pide a los equipos que trabajen sobre ellas. Después se realizará un plenario para poner en común sus reflexiones, las que los llevarán a conclusiones sobre los aspectos discutidos. El profesor enfatizará en los aspectos que el grupo y él mismo consideren importantes en función del objetivo propuesto.

Se termina evaluando las experiencias vividas con esta técnica.

VII. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE SITUACIONES DE DOCENCIA

En su labor docente, el profesor, tomando en cuenta el aquí y el ahora de la vida del grupo, no puede prescindir de la realidad social en la que él mismo y sus alumnos viven. Este capítulo los ayudará a ser conscientes de la realidad social, a través de técnicas que les permitan vivir experiencias que los lleven a la reflexión y el análisis de la problemática educativa, pero hay que recordar que ésta no puede desligarse de la problemática socioeconómica y política nacional.

No podemos negar la relación que existe entre la dinámica de un grupo y su realidad social, ya que ésta y los fenómenos grupales que en un momento dado se suscitan en la interacción son la actualización de la problemática que viven los individuos en su realidad social. Esto es fruto de un sistema que se encarga de que no se perciba adecuadamente esta realidad ni se busquen sus causas; de que se viva en una aparente tranquilidad y alegría; se actúe ingenuamente ante los problemas que surgen, dando paliativos a los efectos y no soluciones a las causas; también evita que los problemas aumenten o se multipliquen hasta provocar la ruptura de las estructuras, y propicia los “cambios” necesarios para que en realidad no haya cambio.

Se trata, por el contrario, de coadyuvar a la formación de alumnos conscientes de todo esto, con una mente crítica, creativos, capaces de analizar la realidad y de buscar soluciones nuevas a problemas viejos. En síntesis, éstos son los objetivos de este capítulo, en él presentaré técnicas que muestren la importancia y la dimensión de todos estos aspectos en la labor docente.

CONCORDAR Y DISCORDAR

El profesor introducirá esta técnica (véase Vela, 1976: 168-177) explicando a los participantes la relación que tiene la dinámica de los grupos con la realidad social en la que los grupos viven; les propondrá hacer un ejercicio de reflexión sobre ésta, que al mismo tiempo los lleve a aclarar ciertos conceptos que muchas veces discuten sin tener elementos para ello. Repartirá a los participantes una hoja con el ejercicio 11.

Ejercicio 11. Concordar y discordar

Tema: Análisis de la realidad social

1. El cambio social debe comenzar por una redistribución de la riqueza, porque el mundo pertenece a todos _____
2. El cambio social no se puede llevar a cabo sino mediante la violencia _____
3. Los ricos no se interesan por los pobres, excepto en cuanto pueden sacar de ellos algún provecho _____
4. Es justo que los hombres se enriquezcan con tal de que paguen el salario convenido _____
5. No es verdad que exista el desempleo, sino que hay gran cantidad de vagos _____
6. Yo puedo darle al dinero el destino que quiera, porque me lo he ganado honradamente _____
7. No es justo que mientras unos tienen hambre otros se sacien y despilfarren el dinero _____
8. Siempre han existido pobres; no hay que hacer un problema hoy de lo que es una realidad histórica _____
9. Orden es comodidad para unos y opresión para otros _____
10. El problema social se solucionaría si todos los mexicanos tuvieran casa y trabajo _____

Les pedirá que lo lean y respondan individualmente: sí, en caso de que estén de acuerdo con la frase; no, en caso de no estar de acuerdo con ella; y X, en caso de estar parcialmente de acuerdo, es decir, cambiando alguna palabra que, sin quitarle el sentido a la frase, la hace más clara. En este último caso, se les pedirá que añadan o modifiquen la palabra correspondiente.

Después de responder al ejercicio, se harán equipos de 7 u 8 personas para discutir sus respuestas, tratando de ponerse de acuerdo por consenso en sus afirmaciones o negaciones, fundamentando los porqués de ellas. (La realización de este trabajo supone que el grupo conoce la mecánica de los grupos de discusión y la toma de decisiones por consenso.) Se les fijará una hora como mínimo para realizar este trabajo, pues es indispensable que al menos terminen con las 8 primeras frases (si se cuenta sólo con una hora de clase, el ejercicio se puede interrumpir y continuarse en la siguiente con la segunda parte del ejercicio).

Cuando los equipos terminen (éstos pueden ser tantos como sea necesario; aquí suponemos que son 10), el profesor dibujará en el pizarrón el siguiente esquema:

Equipos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
<i>Frase</i> 5										
6										
7										
8										
9										
10										

El profesor preguntará a cada equipo cuál fue la respuesta grupal y la colocará en el lugar que corresponda. Por ejemplo, respecto de la frase 1, los equipos 3, 5, 6, 7, 9 y 10 respondieron *sí*; los equipos 2, 4 y 8 contestaron *no*, y la respuesta del equipo 1, fue *X*. Después de escribir en el pizarrón la primera respuesta, se abre la discusión con todo el grupo.

Equipos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	<i>x</i>	<i>no</i>	<i>sí</i>	<i>no</i>	<i>sí</i>	<i>sí</i>	<i>sí</i>	<i>no</i>	<i>sí</i>	<i>sí</i>
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										

Cada equipo explica el porqué de su respuesta, fundamentándola. Esta parte es la más importante de la técnica, ya que en ella se manifiestan los esquemas referenciales de los participantes, y al mismo tiempo se va ampliando la visión que cada uno tiene de la realidad social.

El profesor anotará a un lado del esquema aquellas palabras que, a través de la discusión, denotan desconocimiento y confusión semántica, o que son clave para la comprensión de los contenidos, por ejemplo: cambio social, redistribución, violencia, salario convenido, orden, etcétera.

El maestro no dará respuestas, ni tomará partido; hará preguntas clave para llevar al grupo a profundizar en el tema, tratando de

que los estudiantes amplíen su visión; aclarará conceptos, reformulará y devolverá al grupo las preguntas que éste le haga; no dará soluciones.

No es necesario que todo el grupo se ponga de acuerdo. No es éste el objetivo de la técnica. Lo importante es que se den cuenta de la necesidad de analizar críticamente la realidad social.

Cuando el profesor detecta que no se puede avanzar más, pasa a la afirmación siguiente del ejercicio, y así sucesivamente, hasta que termina con todas las frases. Entonces, pedirá al grupo que vuelvan a sus equipos y respondan las siguientes preguntas (o las que considere importantes, según el proceso que vivió el grupo):

- ¿Qué aprendieron con esta técnica?
- ¿Qué importancia tiene esta reflexión para el análisis de la problemática educativa?
- ¿A qué se debe que estos aspectos, en general, no se traten en el aula?
- ¿A qué conclusiones se puede llegar?

Al terminar de responder éstas, se hace un plenario para ponerlas en común y se evalúa la técnica y sus posibles aplicaciones.⁸

EL PODER DE LAS ESTRELLAS

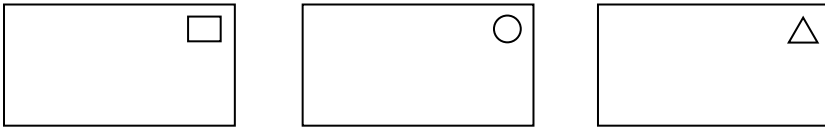
El objetivo primordial de esta técnica es ayudar al grupo a percatarse, por medio de la experiencia, de que existen diferentes clases sociales; de la impotencia que sienten aquellos que no tienen posibilidades de superación dentro de la clase social baja; de los valores de la clase media, que sólo aspira a llegar a la clase alta, y de cómo ésta se protege a sí misma para hacer que su círculo sea cada vez más cerrado. Las actitudes que se detecten en el desarrollo de la técnica permitirán reflexionar sobre la realidad social y llevarán al grupo a analizar la disociación teoría-práctica en la que constantemente nos movemos.

8 Esta técnica se puede aplicar con otros contenidos. Por ejemplo, en el capítulo II (p. 50 de este libro) se desarrolla sobre el tema del "capitalismo". En el anexo se presentan otros temas.

Para esta técnica, el profesor preparará, según el número de participantes,⁹ un juego de 45 sobres para la primera vuelta, de la siguiente manera:

- 15 sobres para el equipo de los triángulos
- 15 sobres para el equipo de los círculos
- 15 sobres para el equipo de los cuadrados

Los sobres deberán estar cerrados y tener en un extremo el cuadrado, círculo o triángulo que permita reconocerlos:



En cada sobre de los *cuadrados* pondrá una ficha amarilla, una verde, una roja, una azul y una blanca.

En cada sobre de los *círculos* pondrá una ficha verde, una roja, una azul, una blanca y una que puede ser roja, azul o blanca. Únicamente en uno de los sobres pone una ficha amarilla en lugar de la roja, azul o blanca.

En cada sobre de los *triángulos* pondrá una ficha roja, una azul y una blanca; para completar las 5 fichas pondrá 2 que pueden ser roja y blanca, o azul y blanca, de tal manera que no queden 3 del mismo color; y únicamente en un sobre pondrá una ficha verde en lugar de una roja, azul o blanca.

Preparará también 45 distintivos en papel de colores: 15 cuadrados, 15 círculos y 15 triángulos, con alfileres, para que los participantes, según el equipo al que pertenezcan, se los prendan en un lugar visible de la ropa.

Además, preparará 9 fichas más grandes y de otro color (negro o rosa) que serán los bonos, también preparará y guardará un segun-

9 En esta técnica pueden participar 18 personas como mínimo y de 45 a 60 como máximo. En este caso muestro el desarrollo de la técnica con 45 personas. Se debe recordar que el tiempo necesario es de 3 horas, si no se puede dedicar este tiempo, es preferible no desarrollarla.

do juego de sobres, con las mismas fichas que los anteriores, para la segunda vuelta.

Colocará 6 cartulinas en los 2 extremos del aula: 2 con los valores de las fichas, 2 con los puntos adicionales y 2 más con las reglas del juego, como se muestra a continuación:

Valor de las fichas

Amarilla	80	puntos
Verde	25	"
Roja	15	"
Azul	10	"
Blanca	5	"
Bonos	20	"

Puntos adicionales

5 fichas del mismo color	25 puntos más
4 " " " "	15 puntos más
3 " " " "	10 puntos más
2 fichas del mismo color	nos dan puntos extras

Reglas del juego

1. Tienen 10 minutos para mejorar su puntuación.
2. Mejoran su puntuación haciendo negocio ventajoso con otras personas que no sean de su mismo equipo.
3. Sólo se puede cambiar una ficha por otra. No se pueden cambiar 2 fichas por una.
4. Deben tomarse de la mano para hacer el negocio.
5. Cuando un participante da la mano a otro, una ficha de color y valor distinto debe ser cambiada. Si una pareja no hace negocio, tiene que permanecer tomada de la mano los 10 minutos que dura la operación.
6. No se debe hablar a menos que las manos estén tomadas.
7. Las personas que se cruzan de brazos no tienen que negociar.
8. Todas las fichas se mantendrán escondidas.

El profesor dirá al grupo: “Vamos a desarrollar una técnica que se llama *El poder de las estrellas*. Es un juego que implica comercio y regateo. Las tres personas con mayor puntuación serán declaradas ganadoras”.

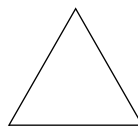
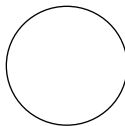
Pedirá al grupo que se divida en 3 equipos y les repartirá los distintivos para que se los pongan. Así, un equipo será de cuadrados, otro de círculos y el tercero de triángulos. Les repartirá los sobres respectivos, pidiéndoles que no los abran hasta que termine de explicar el juego.

Les dirá que cada uno tiene un sobre con 5 fichas; desde luego no les dice que los sobres son diferentes, y si le preguntan, no dará explicaciones; les repite que todos tienen el mismo número de fichas y que va a explicar el juego. Les mostrará las cartulinas con los valores de las fichas y de los puntos adicionales, y les explicará que las fichas que tienen en sus sobres, según el color de éstas, tienen un valor en puntos, pero que cuando logran tener 5 fichas del mismo color aumentan los puntos de sus fichas en 25 puntos; si tienen 4 del mismo color, aumentan 15 puntos; y si tienen 3 del mismo color aumentan 10 puntos. Por ejemplo, si tienen 3 fichas amarillas, 1 verde y 1 roja tendrán 240 puntos del valor de las fichas amarillas, más 10 puntos por tener 3 del mismo color, más 25 de la verde, más 15 de la roja: en total 290 puntos.

Explicará cada una de las reglas y, al estar todo bien claro, les dirá que tienen 10 minutos para intercambiar y mejorar su puntuación.

Los 3 equipos se pondrán de pie e inmediatamente buscarán con quién intercambiar las fichas. El profesor únicamente observa. Puede suceder que algunos traten de hacer trampa, de engañar a los otros e incluso de cambiar las fichas al azar; otros se quedarán sentados con los brazos cruzados, algunos se quedarán los 10 minutos tomados de las manos. Es muy importante observar lo que suceda; el profesor tomará nota de todo lo que observe.

Al transcurrir los 10 minutos les pedirá que regresen a su lugar, cuenten los puntos que tienen y nombren a un representante de su equipo para que anote en el pizarrón, de mayor a menor puntuación, el nombre y los puntos que cada uno tiene, por ejemplo:

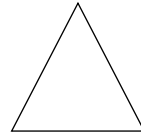
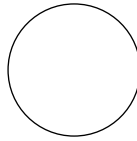
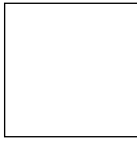


Juan	250	Teresa	200	Carlos	80
Pedro	235	José	160	Cecilia	65
Carmen	230	María	130	Rodrigo	60
Graciela	225	Refugio	130	Rafael	55
Lourdes	195	Juan Antonio	120	Silvia	55
Alberto	185	Ángel	110	Angélica	50
Roberto	180	Ofelia	85	Manuel	50
Santiago	180	Alicia	70	César	45
Luz María	175	Enrique	70	Agustín	45
Jorge	170	Gabino	70	Margarita	45
Martín	165	Álvaro	65	Víctor	40
Martha	165	Lucía	65	Socorro	40
Federico	165	Augusto	65	Ángela	40
Fernando	160	Isabel	65	Rebeca	35
Luis	160	Julio	60	Antonio	30

Después de anotar la puntuación, el profesor les dirá que continuarán con la sesión de adjudicación de bonos; que él va a regalar 3 bonos a cada equipo. Cada bono vale 20 puntos. La tarea consiste en que cada equipo distribuya los bonos entre sus miembros. Los criterios para distribuir los bonos deben ser determinados por el equipo; cada equipo dará 1, 2 o 3 bonos a quienes decidan, pero no pueden dividirse los puntos de los bonos, esto es, no pueden dar medio bono. Tienen 3 minutos para tomar la decisión.

Mientras, pide a los equipos que agreguen en el pizarrón los puntos a las personas que obtuvieron bonos, y anoten una B antes de sus nombres, como se muestra en el esquema de la siguiente página.

El profesor *mueve* a las personas con puntuación más alta. Si hay un círculo o un triángulo con una puntuación mayor a la de un cuadrado, los cambia mutuamente. En el ejemplo que anotamos, Teresa pasaría a ser cuadrado y Luis pasaría a ser círculo; Isabel pasaría a ser triángulo y Carlos sería círculo.



B Juan	$250+20=270$	B Teresa	$200+20=220$	Carlos	80
B Pedro	$235+20=255$	José	160	Cecilia	65
B Carmen	$230+20=250$	María	130	Rodrigo	60
Graciela	225	Refugio	130	Rafael	55
Lourdes	195	Juan Antonio	120	Silvia	55
Alberto	185	Ángel	110	Angélica	50
Roberto	180	B Ofelia	$85+20=105$	Manuel	50
Santiago	180	Alicia	70	César	45
Luz María	175	Enrique	70	Agustín	45
Jorge	170	Gabino	70	Margarita	45
Martín	165	Álvaro	65	Víctor	40
Martha	165	Lucía	65	Socorro	40
Federico	165	Augusto	65	B Ángela	$40+20=60$
Fernando	160	Isabel	65	B Rebeca	$35+20=55$
Luis	160	B Julio	$60+20=80$	B Antonio	$30+20=60$

El grupo no entenderá muy bien de qué se trata; incluso alguno reclamará el porqué del cambio. El profesor responderá que “como los cuadrados han demostrado que son los mejores, Teresa merece ser cuadrado”. Todo lo anterior lo hace rápidamente y pide a los mismos que reclaman que lo ayuden a cambiar los nombres en el pizarrón. Al cambiarse de equipo deben cambiar su distintivo. El profesor observará las actitudes de los que son cambiados.

Después se repite todo el proceso, sin modificar los equipos. Reparte el segundo juego de sobres que ya tenía preparado y hace exactamente lo mismo hasta llegar de nuevo a la parte final del proceso: negociación de bonos, modificación de la puntuación y movilización de las personas de un equipo a otro según sus puntos.

Esta vez el profesor observará que el grupo es más reservado en sus negociaciones; los que habían hecho trampa, ahora la ha-

cen con más malicia, pues ya saben de qué se trata; los que fueron engañados se cuidan más y en general los cuadrados prefieren no negociar, aunque algunos lo hacen.

El pizarrón no es borrado. Los puntos de la segunda vuelta se suman a los anteriores y se anotan en el pizarrón. Cuando se llega a la parte final, donde el profesor ya recogió fichas y bonos, dirá en un tono solemne: “En vista de que los cuadrados han demostrado ser los más listos e inteligentes, ahora ellos tienen la autoridad”.

Entrega a los cuadrados una de las bolsas de fichas y explica al grupo que éstas van a organizar el juego como ellos quieran, con las reglas que ellos impongan; que van a tener 20 minutos para organizarlo y que mientras tanto los círculos y triángulos pueden, si quieren, elaborar algunas sugerencias para darlas a los cuadrados, si es que éstos las aceptan.

El grupo queda desconcertado. Los “cuadrados”, sin preguntar mucho, se salen a organizar el juego. Los “círculos” y “triángulos”, dependiendo del grado de conciencia social que tengan, pueden actuar de diferentes formas, por ejemplo:

- hacer bromas
- contar chistes
- irse a arreglar asuntos personales
- hacer mofa de su situación
- salirse a tomar café
- enviar a algunos para que espíen a los “cuadrados”
- organizarse en un solo grupo
- discutir algunas propuestas para los “cuadrados”
- irse a pelear con los “cuadrados”, etcétera

Tal vez algunos “cuadrados” acudan a preguntarle algo al profesor. Éste no responderá; les repetirá que ellos tienen la autoridad. Lo mismo hará con “círculos” y “triángulos”, en caso de que le pregunten algo. Durante todo el tiempo, el profesor observa y anota lo que sucede.

Quizá los que quieran organizarse sean los “triángulos”. En general, los “círculos” prefieren no reunirse con ellos, pues no

saben qué va suceder, y prefieren no comprometerse por si se pueden convertir en “cuadrados”.

Una vez que regresan los “cuadrados”, se jugará como ellos propongan. El profesor no intervendrá, sólo observará. Después de unos minutos en los que el grupo se da cuenta de cómo viene el juego, el profesor interrumpirá y les dirá que el juego ha terminado.

En seguida, el profesor les pedirá que vuelvan a sus equipos para responder las siguientes preguntas:

- ¿Hay alguna relación entre los sistemas establecidos por el juego y los sistemas o subsistemas en los cuales vivimos?
- ¿A qué se debió que los “cuadrados” tuvieran siempre la puntuación más alta?
- ¿Qué hicieron “círculos” y “triángulos”, mientras los “cuadrados” les organizaban el juego?
- ¿Era legítima la autoridad que se les dio a los “cuadrados”? ¿Por qué?
- El juego que propusieron los “cuadrados”, ¿llevaba realmente a un cambio o a un reformismo? ¿En qué aspectos?
- ¿Hay alguna relación entre las actitudes que se tuvieron en el juego y las actitudes que se tienen en la vida diaria?

El profesor puede hacer estas preguntas, o las que él considere necesarias según lo que observó, o lo que el grupo sugiera.

Se dará un tiempo de descanso, después del cual los participantes responderán a las preguntas, en equipo, y el profesor les hará ver que esta reflexión es la parte más importante de la técnica. Al terminar esta tarea, se hará un plenario en el que cada equipo comentará sus respuestas; el profesor, con todas las observaciones que hizo, realimenta, cuestiona y comenta, de manera que el grupo profundice en todos los aspectos.

Al finalizar, se hará una evaluación de la técnica, relacionándola con los aprendizajes adquiridos.

ESTUDIO DE CASO

Las dos técnicas anteriores tienen por objetivo que tanto el docente como los alumnos tomen conciencia de la trascendencia de la realidad social en el hecho educativo. El estudio de un caso permitirá analizar situaciones concretas de las que el docente no puede prescindir, puesto que inciden constantemente en el aula. El caso que se presenta es real, aunque, desde luego, cambiando los nombres de las personas, del colegio y de la materia. El objetivo no es tanto encontrar soluciones a los problemas presentados, sino reflexionar sobre situaciones de docencia a las que nos enfrentamos frecuentemente, que exigen un análisis serio del sistema educativo y que nos llevan a preguntarnos si éste responde a necesidades reales.

Para desarrollar esta técnica, el profesor dará a los participantes una hoja con la descripción del caso. El ejercicio 12 (p. 146-147 de este libro) presenta un caso como ejemplo; se puede utilizar éste, o el profesor puede elaborar uno que se adapte más a sus objetivos.

El profesor leerá junto con los participantes el caso y les pedirá que individualmente respondan las preguntas sobre él. Después les pedirá que en equipos de 5 a 7 participantes analicen el caso, comparen las respuestas que dieron, las discutan y decidan las respuestas que van a presentar en el plenario.

Ellos mismos pueden elaborar otras preguntas que les parezcan pertinentes sobre el caso.

Posteriormente se hará el plenario para discutir el caso con todo el grupo. El profesor tendrá presente el objetivo: reflexionar sobre situaciones de docencia en el aula que implican la realidad social de los alumnos, la cual está totalmente relacionada con el proceso de aprendizaje, con el sistema educativo y con la problemática nacional, de la que no se puede prescindir.

Terminará con una evaluación de la técnica:

- ¿Qué aprendieron con esta técnica?
- ¿A qué conclusiones llegaron?
- ¿Para qué les puede servir esta reflexión?
- ¿Qué aplicaciones podría tener esta técnica?

Ejercicio 12. Descripción del caso

Este hecho sucedió en una clase de didáctica general a la que asistieron alumnos de diferentes carreras. El tema que se estaba tratando era: “La pedagogía de Paulo Freire”. Se analizaba el capítulo segundo de su libro *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1973), sobre la concepción bancaria de la educación:

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos.

El profesor y el grupo habían insistido en la necesidad de que el alumno elabore su propio aprendizaje, investigue, participe, comunique lo que piensa, discuta, etc., para no caer en esa “concepción bancaria” de la educación de la que habla Freire; pero también en la necesidad de que el profesor propicie este tipo de aprendizaje.

Al terminar la clase, se acercó al profesar un grupo de 6 alumnos que casi nunca participaban y le solicitaron platicar con él. Se fueron juntos a tomar café. Después de un rato en el que se habló de diferentes casos, uno de los alumnos, Ernesto, dijo:

Mira, maestro, el motivo por el que queremos platicar contigo es que Arturo tiene un problema (Arturo era otro de los compañeros que estaba ahí). Resulta que estamos de acuerdo con lo que vimos en clase. Estamos seguros de que la participación de los alumnos es indispensable; pero muchas veces no depende de nosotros, sino del profesor...

Arturo, en todos los exámenes escritos, saca MB; pero cuando se trata de un examen oral, o de exponer un tema, los profesores lo reprueban. Estamos en el sexto semestre de la carrera y siempre es lo mismo. No les parece su forma de hablar, él tiene sus expresiones, su tono...

El profesor se volvió para ver a Arturo, quien lo miraba con la cabeza agachada. “¿A qué crees que se debe esto, Arturo?”, le preguntó. Arturo respondió nervioso:

Mira, maestro, yo soy de Tepito y hablo así, pues, como hablamos allá. A los maestros no les gusta; pero yo estudio y sé más que muchos de mis compañeros. Yo hice mi preparatoria en la Prepa Popu-

lar y quiero regresar a trabajar con ellos. Mi mamá tiene un puesto en el mercado de La Merced y yo le ayudo. Vivo en un ambiente muy diferente, en otra realidad, con gente que sufre mucho, que lucha por sobrevivir, que habla como yo, que se viste como yo, que no tiene oportunidad de estudiar...

“Pero tú sí la tienes” —le dijo el profesor—; “Pero es como si no la tuviera —dijo Arturo—; no soy aceptado por los profesores, ni siquiera por muchos de mis compañeros”.

“¿Por qué elegiste la carrera de Historia?”, le preguntó el profesor. “Porque quiero saber, quiero explicarme los porqués de lo que sucede, quiero saber si el mundo siempre fue así, si los hombres, a través del tiempo, han pensado de la misma manera”, contestó Arturo.

“¿Y en qué crees que yo te puedo ayudar?”, “No sé... a lo mejor me puedes ayudar a aprender a hablar como ustedes... pero me da coraje, yo quiero seguir hablando así, si no, ¿cómo puedo trabajar con los míos?”.

El profesor realmente no supo cómo podría ayudarlo. Pasaron 5 años y los 5 compañeros de Arturo ya se recibieron. Arturo, después de muchos esfuerzos, terminó la carrera. Ya hizo su tesis, pero no se atreve a presentar su examen profesional, pues si habla, lo reprueban...

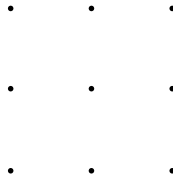
- ¿Por qué los compañeros de Arturo se acercaron al profesor a platicarle su problema?
- ¿Hubiera podido el profesor darse cuenta del problema de Arturo sin que sus compañeros se lo presentaran?
- ¿Qué significado tiene que Arturo eligiera la carrera de Historia en búsqueda de una respuesta a sus inquietudes?
- El papel social que cumple la Universidad, ¿responde a la realidad social de los estudiantes?
- Ante esta situación, ¿qué podría haber hecho el profesor para ayudar a Arturo?

UNIR LOS PUNTOS

La técnica *Unir los puntos* tiene como objetivo que el grupo se dé cuenta de lo difícil que es, dado el tipo de formación que se ha recibido, imaginar soluciones nuevas o diferentes. Cuando se nos presenta un problema, generalmente tratamos de solucionarlo a partir de experiencias que nos han dado resultado, y pocas veces buscamos soluciones diferentes que salgan de lo común; somos repetidores, imitadores, pero no creativos.

Es importante reflexionar sobre esto y responsabilizarnos de una formación para la creatividad, que si bien no se nos dio desde pequeños, siempre tenemos la oportunidad de adquirir.

El profesor explicará lo anterior al grupo y propondrá la realización de esta técnica. Pondrá en el pizarrón nueve puntos, de la siguiente forma:

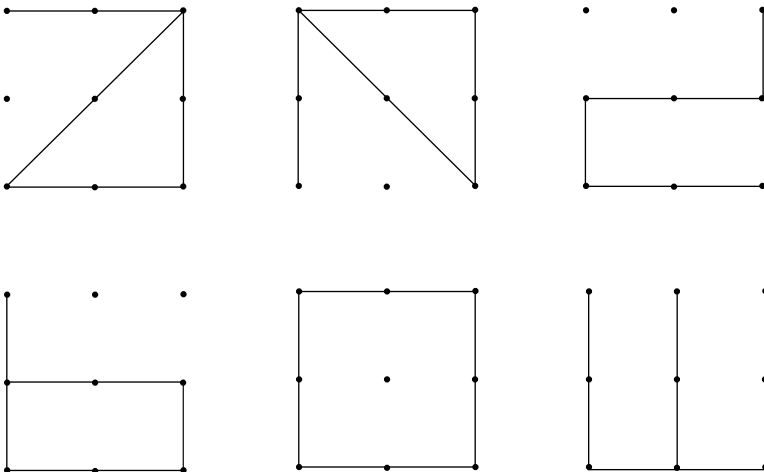


Y dirá al grupo que se trata de:

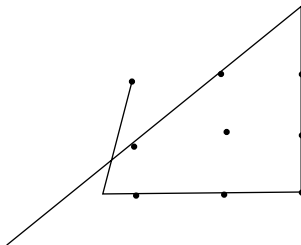
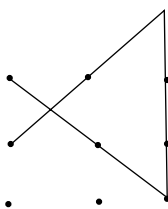
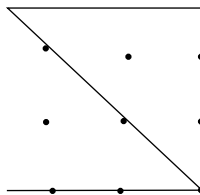
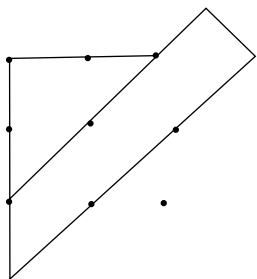
- unir los nueve puntos
- con cuatro líneas rectas
- sin despegar el lápiz del papel

Cada uno tratará de hacerlo individualmente sobre una hoja. Les dará 20 minutos más o menos para ello y les pedirá que no se comuniquen entre sí.

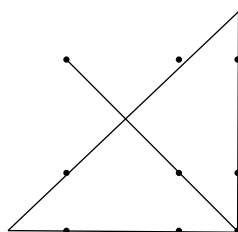
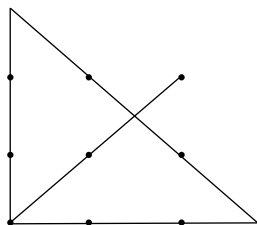
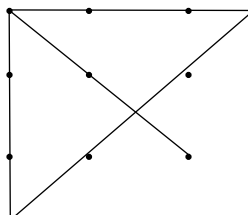
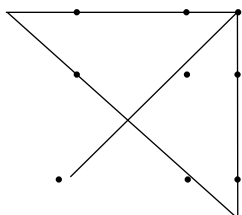
El profesor observará que los participantes intentan hacerlo casi siempre sin salirse del cuadro, las figuras que más se repiten son las siguientes:



Son pocos los que de alguna manera se salen del cuadro:



Algunos llegarán a una solución correcta:



Notará que habrá quienes tratan de hacer trampa, quienes creen que no se puede hacer, o quienes dicen que en equipo sí lo podrían resolver. El profesor les dirá que quienes creen que pueden hacerlo en equipo, lo hagan.

A aquellos que ya lo resolvieron les pedirá que pasen a hacerlo en el pizarrón.

Algunos participantes se sentirán frustrados, expresarán que, si hubieran tenido más tiempo, lo hubieran podido resolver. Y es verdad; pero únicamente lo hubieran logrado aquellos que de alguna manera intentaron salirse del cuadro. Los que en todos sus dibujos se quedaron en el interior del cuadro, aunque hubieran tenido mucho tiempo, no lo hubieran logrado; no imaginaron *soluciones diferentes*.

Les pedirá que en equipo de 5 a 7 participantes analicen:

- ¿Qué hicieron?
- ¿Por qué algunos sí lo resolvieron y otros no?
- ¿En dónde estaba la clave de la solución?
- ¿Qué relación existe entre la forma en que intentaron resolver el problema y la forma en que intentan resolver sus problemas de todos los días?

Les dará un tiempo para hacer este análisis y después, en el plenario, lo pondrán en común. Dejará que los mismos alumnos enriquezcan y busquen la aplicación de la técnica.

Terminará con la evaluación de la técnica y sus posibles aplicaciones.

- ¿Para qué puede servirles esta técnica?
- ¿Qué aprendieron de ella?
- ¿Qué relación tiene el ejercicio con la falta de creatividad característica de la formación que se ha recibido a través de nuestro sistema educativo?

ANEXO*

- * Esta sección tiene por objeto brindar a los profesores una serie de ejercicios para complementar su trabajo grupal.

Ejercicio 1*

Usted forma parte del equipo de especialistas que asesoran a la Compañía Comercial HADYRA, S. A. y se le ha encomendado determinar el punto de equilibrio económico, primero, por el método gráfico y, segundo, por el método analítico, a partir del modelo matemático previamente establecido por usted.

Decisión grupal	Diferencia grupal	Clave	Diferencia personal	Decisión personal
				Dibujar un plano cartesiano adecuado
				Trazar la recta de gastos totales
				Leer coordenadas del punto de equilibrio
				Establecer modelos para hallar X
				Trazar la recta de ventas
				Conocer G_r , G_v y P
				Sustituir datos en el modelo
				Calcular X
				Trazar la recta de G_r
				Calcular los gastos totales

Clave: 2, 6, 7, 8, 4, 1, 9, 10, 3 y 5.

Ordene con números progresivos del 1 al 10 los pasos que se deben seguir, de acuerdo con las instrucciones anteriores, coloque el número 1 en el punto que se considere más importante para cumplir con la secuencia correspondiente y determinar el punto de equilibrio mencionado, el número 2 en el siguiente y así sucesivamente hasta colocar el número 10 en el menos importante.

* Elaborado por el profesor Rafael Ortiz González para alumnos que cursan el cuarto semestre de la licenciatura en diseño gráfico.

Ejercicio 2*

A todos los que hablamos español nos parece obvio que no es imprescindible mantener un orden estricto de los elementos de la oración. Nuestra lengua posee una gran flexibilidad en su primera articulación y sólo está regulada por el uso, que cumple con tendencias de épocas y estilos. Por eso es necesario tener mucho cuidado, porque el ordenamiento complicado de los elementos de la oración lleva a oscuridades e imprecisiones que dificultan la comunicación. Para lograr claridad y eficacia, en toda buena redacción en español, se prefiere la construcción lineal, en la cual domina la estructura lógica de la sintaxis sobre la construcción envolvente que usa el hipérbaton como figura expresiva dominante. La tarea consiste en ordenar linealmente los elementos de la oración. Para ello, coloca el número 1 en el elemento con que debe iniciarse una oración, el 2 en el siguiente y así sucesivamente hasta el número 13.

Decisión grupal	Diferencia personal	Clave	Diferencia personal	Decisión grupal	
					Aposición
					Modificador objeto directo
					Modificador objeto indirecto
					Complemento adnominal
					Modificador indirecto del sujeto
					Modificador circunstancial de lugar
					Adverbio
					Modificador circunstancial de medio
					Modificador circunstancial de tiempo
					Modificador directo del sujeto
					Sustantivo
					Modificador circunstancial de modo

Clave: 5, 8, 9, 4, 3, 10, 7, 12, 6, 13, 2, 1, 11.

* Elaborado por el profesor Roberto Fernández Iglesias para alumnos del primer semestre del taller de redacción, de la Academia de Letras.

Lecturas

De la Mora Ochoa, Alejandro, *Las partes de la oración*, México, ANUIES, 1975.

Domínguez, Luis Adolfo, *Glosario de términos de lengua y literatura*, México, ANUIES, 1977.

Gili y Gaya, Samuel, *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Vox, 1964, pp. 84-95.

Moreno de Alba, José G., *Estructuras de la lengua española*, México, ANUIES, 1972, pp. 20-37.

Ejercicio 3*

Usted forma parte de un equipo de trabajo que opera un reactor catalítico, que funciona con una chaqueta de calentamiento para la producción de un compuesto inestable. Este producto tiene una gran demanda en el mercado, por lo que es necesario acelerar el proceso en el reactor para aumentar la producción de la planta.

A continuación, se da una lista de reportes de los que se dispone para determinar las modificaciones necesarias para acelerar el proceso. Su trabajo consiste en ordenar estos reportes de acuerdo con su importancia; asigne el número 1 al que considere más importante y continúe progresivamente hasta el número 12 para el menos importante.

Decisión grupal	Diferencia grupal	Clave	Diferencia personal	Decisión personal	
					Propiedades fisicoquímicas del producto
					Producción y condiciones de operación de los años anteriores
					Características del reactor (resistencia a la presión, corrosión, etcétera)
					Capacidad instalada de generación de vapor de la planta
					Propiedades fisicoquímicas de materia prima
					Propiedades fisicoquímicas de catalizadores
					Costos de generación de vapor
					Costos de catalizadores
					Proyecto de ampliación de la planta
					Tiempos de resistencia y rendimiento
					Tiempos muertos (carga y descarga)

Clave: 6, 7, 11, 4, 5, 10, 8, 9, 12, 1 y 2.

* Elaborado por el profesor Ramiro E. Domínguez para alumnos del último semestre de ingeniería química para la materia ingeniería de proyectos, UNAM.

Ejercicio 4*

Razonamiento

Usted forma parte del grupo de pasantes de medicina en servicio social, le ha tocado una comunidad rural donde no hay otro médico en 20 kilómetros a la redonda. En su primera noche es llamado para atender a una paciente en trabajo de parto, próxima "a dar a luz". Por la premura del tiempo, usted necesita seleccionar rápidamente 15 objetos, en orden de importancia, para la atención adecuada de un parto domiciliario.

Coloque el número 1 en el recuadro del objeto que considere más importante, el 2 en el siguiente y así sucesivamente hasta el número 15 en el objeto que le parezca menos importante.

Decisión grupal	Diferencia grupal	Clave	Diferencia personal	Decisión personal	
					Bolsa de agua caliente
					Pañales
					Guantes esterilizados
					Estetoscopio biauricular
					Tijeras esterilizadas
					Cinta para cordón umbilical
					Fósforos
					Gotas antisépticas para ojos
					Portaagujas esterilizado
					Estetoscopio de pinard
					Dos pinzas para cordón umbilical
					Cuna
					Material de sutura
					Reloj con segundero
					Algodón

Clave: 14, 12, 1, 9, 4, 5, 13, 6, 7, 2, 3, 15, 8, 10, 11.

* Elaborado por el doctor Jorge Súcar, jefe de Ginecología en el Hospital de México, para pasantes de medicina en servicio social, de la Facultad de Medicina, UNAM.

Ejercicio 5*

Concordar y discordar

1. Ante un paciente en estado de shock lo primero es encontrar la causa _____
2. En los casos de shock séptico la primera medida es aplicar corticoides _____
3. La acción de los corticoides en el shock séptico es liberar el esfínter poscapilar _____
4. En los casos de shock hipovolémico lo más importante es aumentar el volumen sanguíneo _____
5. Las soluciones más apropiadas para restituir líquidos son las hiperosmolares _____
6. En el shock cardiogénico lo importante es aplicar soluciones hipertónicas _____
7. La causa menos frecuente de shock cardiogénico es el infarto al miocardio _____
8. El tratamiento del estado de shock es el padecimiento que mejor debe manejar el médico general _____
9. En la actualidad, el principal servicio en un hospital general se da en la sala de urgencias médicas _____
10. El shock endotóxico no es igual al shock séptico _____

* Elaborado por el profesor Roberto C. Tapia Conyer para alumnos que cursan el primer año, segundo nivel —según Organización Plan A-36— de la carrera de médico cirujano, en la materia introducción a la clínica.

Ejercicio 6*

Concordar y discordar

1. El Balance general es el principal documento financiero de la empresa _____
2. Es necesario analizar los estados financieros en cualquier tipo de organización _____
3. El arrendamiento financiero es la forma más conveniente de financiamiento, ya que no afecta nuestra palanca financiera _____
4. Se pueden obtener mayores utilidades únicamente, si disminuimos los costos de producción y ventas _____
5. La mejor forma de que una gran empresa disminuya su base gravable, para el pago del impuesto sobre la renta, es dividirla y crear otras _____
6. Las depreciaciones y amortizaciones son gastos que se recuperan con el transcurso del tiempo, por lo que es conveniente agregarlos a las utilidades del ejercicio _____
7. Las primas de seguros son un gasto que se puede evitar, si se tiene especial cuidado y precaución con los bienes _____
8. Un 5 por ciento de provisión para cuentas incobrables es la estimación más aceptable para crear una reserva de los clientes que no van a pagar _____
9. Es conveniente pedir prestado, pues operamos con dinero ajeno _____
10. Las ventas que realicemos a crédito mayor de 60 días deberán estar documentadas _____

* Elaborado por la profesora Dora Irene Díaz Garzón Chavales para alumnos que cursan el noveno semestre de la carrera de contador público, en el tema finanzas III.

Ejercicio 7*

Concordar y discordar

1. La crítica literaria no es imprescindible para escritores y lectores _____
2. La ideología sólo interviene tangencialmente en el trabajo crítico _____
3. La crítica es el género literario más importante _____
4. En América Latina hay una crítica literaria orgánica, poderosa y con expresiones muy propias _____
5. La valoración de una obra literaria no puede hacerse sin seguir los modelos europeos o estadounidenses _____
6. Actualmente, las principales orientaciones de la crítica son la estilística general, el estructuralismo genético y el análisis sociológico _____
7. Alfonso Reyes es el más importante de los críticos de América Latina _____
8. La crítica basa sus decisiones sobre las reglas de la literatura _____
9. El crítico debe ser capaz de profetizar cuál será el veredicto del tiempo sobre una obra literaria _____
10. Sólo es posible criticar una obra cuando ya ha pasado mucho tiempo desde que fue escrita _____

Lecturas

1. De Aguiar y Silva, Víctor Manuel, *Teoría de la literatura*, Madrid, Gredos, 1975, caps. XI-XV.
2. Fernández Retamar, Roberto, "Carta sobre la crítica", en Roberto Fernández Retamar, *Para una teoría de la literatura hispanoamericana*, México, Nuestro Tiempo, 1977, pp. 117-122.
3. Sucre, Guillermo, "La nueva crítica", en César Fernández Moreno (coord.), *América Latina en su literatura*, México, Siglo XXI, 1974, pp. 259-275.
4. Wellek, René y Austin Warren, *Teoría literaria*, Madrid, Gredos, 1969, caps. IV, IX, XVII y XVIII.

* Elaborado por el profesor Roberto Fernández Iglesias para alumnos que cursan el tercer semestre de la materia de teoría literaria, en la Academia de Letras, UAEM.

Ejercicio 8*

Concordar y discordar

1. Todo diseño está compuesto de signos. Se puede decir entonces que el diseño sensibiliza al signo _____
2. La producción del diseño debe considerar el dibujo antes que el signo _____
3. Los instrumentos son básicos para lograr la sensibilización del signo sin importar la interrelación de comunicados _____
4. El diseño gráfico se basa en la reproducción, no en la armonía del conjunto _____
5. En la materialización de formas visuales no hay proceso metodológico, sino productividad _____
6. La polución visual existe, por lo que sólo interesa la cantidad de imágenes, no la calidad _____
7. El valor de la imagen está en los colores, formas y letras _____
8. El objetivo principal del diseño gráfico es agradar al espectador _____
9. El diseño gráfico subsiste por la sociedad de consumo y desaparecerá con ella _____
10. El diseño gráfico es la representación artística de nuestro tiempo _____

* Elaborado por la profesora Luz del Carmen Vilchis Esquivel para alumnos que cursan el octavo semestre de la licenciatura en diseño gráfico, UNAM.

Ejercicio 9*

Concordar y discordar

La autoridad

1. Para que haya un verdadero grupo, la autoridad debe crear un clima en el que todos se sientan libres para manifestar sus opiniones _____
2. Algunas veces es necesario que la autoridad imponga al grupo la dirección que a ella le parece justa, cuando sea peligroso dejar la libre opción _____
3. A veces es necesario pasar por alto los sentimientos de algunos para llegar a la decisión de grupo _____
4. A una persona adulta que ha llegado a la madurez no le es necesaria la comunicación interpersonal en el grupo _____
5. Es mejor que unos cuantos responsables decidan por el grupo que gastar mucho tiempo en discutir para llegar a la decisión grupal _____
6. Cuando hay situaciones conflictivas en el grupo deben afrontarse en grupo y que no sea sólo la autoridad la que tome las decisiones _____
7. Sólo habrá cambios importantes en un grupo si se concientiza a sus miembros sobre la necesidad de esos cambios _____
8. Ante crisis peligrosas, lo mejor es que la autoridad apoye las reglas y estructuras _____
9. Para hacer cambiar a un grupo, lo mejor es que la autoridad se ponga al servicio del grupo y no de la estructura, aun cuando corra el riesgo de “quemarse” _____
10. Lo mejor para producir cambios en los otros es hacerlos sin que caigan en la cuenta _____

* Elaborado para estudiantes que cursan el cuarto semestre de pedagogía, para la materia didáctica general.

BIBLIOGRAFÍA

- Anbry, Jean Marie e Ives Saint-Arnaud (1970), *Dynamique des groupes*, París, Éditions Universitaires.
- Anzieu, Didier y Jacques-Yves Martin (1971), *La dinámica de los grupos pequeños*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Basaglia, Langer *et al.* (1979), *Razón, locura y sociedad*, México, Siglo XXI.
- Bauleo, Armando (1974), *Ideología, grupo y familia*, Buenos Aires, Karleman.
- Bion, W. R. (1975), *Aprendiendo de la experiencia*, Buenos Aires, Paidós.
——— (1976), *Experiencias en grupos*, Buenos Aires, Paidós.
- Bleger, José (1977a), *Psicología de la conducta*, Buenos Aires, Paidós.
——— (1977b), *Temas de psicología* (Entrevista y grupos), Buenos Aires, Nueva Visión.
- Caparros, Nicolás *et al.* (1976), *Psicología y sociología del grupo*, Madrid, Fundamentos.
- Cartwright, D. y A. Zander (1975), *Dinámica de grupos. Investigación y teoría*, México, Trillas.
- Cirigliano, G. y A. Villaverde (1966), *Dinámica de grupos y educación*, Buenos Aires, Humanitas.
- Coqueret, André (1968), *Cómo se prepara y dirige una reunión*, Barcelona, Nueva Terra.
- Cornaton, Michel, *Grupos y sociedad*, Caracas, Tiempo Nuevo, 1969.
- Fernández de Cohen, J. y G. Cohen de Govia (1973), *El grupo operativo*, México, Extemporáneos.

- Filloux, J. Claude (1963), *La personalidad*, Buenos Aires, Eudeba.
- Freire, Paulo (1973), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Freud, Sigmund (1973), *Psicología de las masas y análisis del yo*, Obras completas, t. III, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Gear, María C. y Ernesto C. Liendo (1975), *Psicoterapia estructural de la pareja y del grupo familiar*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Goldmann, Lucien *et al.* (1977), “La conciencia posible y la información”, en *El concepto de información en la ciencia contemporánea*, Florentino M. Torner (trad.) (1977), México, Siglo XXI.
- Hostie, Raymond (1976), *Técnicas de dinámica de grupos*, Madrid, Publicaciones ICCE.
- Kesselman, Herman *et al.* (1978), *Las escenas temidas del coordinador de grupos*, Madrid, Fundamentos.
- Lapassade, G. (1977), *Grupos, organizaciones e instituciones*, Hugo Acevedo (trad.), Barcelona, Granica.
- y R. Lourau (1974), *Claves de la sociedad*, José L. Cano (trad.), Barcelona, Laia.
- Luft, Joseph (1977), *Introducción a la dinámica de grupos*, Barcelona, Herder.
- Maccio, Bernard (1968), *Dinámica y génesis de grupo*, Madrid, Marova.
- Maissonneuve, Jean (1977), *La dinámica de los grupos*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Mayo, E. (1972), *Problemas humanos de una civilización industrial*, Ana María Elguera (trad.), Buenos Aires, Nueva Visión.
- Muchielli, Roger (1969), *La dynamique des groupes*, París, Librairies Techniques, Entreprise Moderne et les Éditions Sociales Françaises.
- (1968), *La methode des cas*, París, Librairies Techniques, Entreprise Moderne et les Éditions Sociales Françaises.
- (1967), *La conduite des reunions*, París, Librairies Techniques, Entreprise Moderne et les Éditions Sociales Françaises.
- Páez Montalbán, Rodrigo (1981), “El conductismo en educación. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones”, *Perfiles Educativos*, núm. 13, México, CISE-UNAM.
- Pichón Riviere, Enrique (1979), *Teoría del vínculo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- (1977a), *El proceso grupal*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- (1977b), *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social* (1), Buenos Aires, Nueva Visión.

- Pontalis, J. B. (1974), “Las técnicas de grupo y el pequeño grupo como objeto”, en *Después de Freud*, José Blanco (trad.), Buenos Aires, Sudamérica (Biblioteca de Psicología).
- Rodney, W. Napier y Matti K. Gershenfeld (1979), *Grupos: teoría y experiencia*, México, Trillas.
- Rosenfeld, David (1971), *Sartre y la psicoterapia de los grupos*, Buenos Aires, Paidós.
- Richardson, E. (1974), *Dinámica de grupos de trabajo para profesores*, Madrid, Marova.
- Santoyo Sánchez, Rafael (1981), “Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje”, *Perfiles Educativos*, núm. 11, México, CISE-UNAM.
- Sbandi, P. (1977), *Psicología del grupo*, Barcelona, Herder.
- Vela, Jesús Andrés (1976), *Técnica y práctica de las relaciones humanas*, Bogotá, IPLAJ (Experiencias, 3).
- Zarzar Charur, Carlos (1980), “La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo”, *Perfiles Educativos*, núm. 9, México, CISE-UNAM.

TÉCNICAS PARA EL APRENDIZAJE GRUPAL

Frente a la realidad de los grupos numerosos Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos de Edith Chehaybar y Kuri es un referente indispensable, desde una concepción de aprendizaje grupal donde el profesor se convierte en coordinador del proceso.

Cuando el docente en educación media superior y superior se pregunta cómo generar en grupos tan numerosos un aprendizaje significativo, una conciencia del compromiso social de cada participante, una capacidad para interactuar y modificar el medio, puede encontrar una orientación si busca el valor que tiene la interacción en el grupo como medio y fuente de experiencias para el sujeto, lo que permite potenciar el aprendizaje.

Las técnicas para el aprendizaje grupal consideran la existencia de una dinámica y fuerza distintas de la simple suma de los individuos que integran el grupo.

A 30 años de la primera edición de Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos, de Edith Chehaybar y Kuri, y después de varias reimpresiones de las ediciones anteriores, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México se complace en presentar esta cuarta edición, revisada, de un clásico de la pedagogía contemporánea.