

ACA-T-119

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



E. N. E. P. ACATLAN



"LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO GRUPAL PARA ABORDAR EL APRENDIZAJE A TRAVES DE LAS TECNICAS DERIVADAS DE LA DINAMICA DE GRUPO"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E P A

ALFREDO RIOS RAMIREZ

8158149-0



MEXICO, D. F.

1989

M-0111641



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A MIS PADRES Y  
HERMANOS:

Porque el primer acercamiento a un grupo tiene lugar en la familia; porque ésta ejerce un poderoso efecto educativo que deja honda huella en la personalidad del individuo; y porque este efecto y esta huella se encuentran presentes en todo momento en mi formación individual y profesional; sirviendo de ejemplo para seguir adelante, dedico esta tesis con todo cariño al primer grupo social del que afortunadamente formo parte: MI FAMILIA.

A EDNA THELMA:

Por todos estos años que has compartido conmigo, enfrentando obstáculos que a veces parecen insalvables; por tu apoyo para la realización de este trabajo; y sobre todo, por darme la incomparable experiencia de ser padre.

A MI HIJO ALAN:

Porque empiezas a vivir y a forjarte tu propio destino, y en el largo camino que aún te falta por recorrer, tendrás que enfrentar el difícil reto de ser cada día mejor.

A LA FAMILIA QUEZADA LOPEZ:

Por su estupenda  
calidad humana, su interés y apoyo constan  
te; y en la que he encontrado a una segunda  
familia, gracias.

A LA LIC. ELIN GARCIA MORENO:

Mi agradecimiento infinito  
por su interés, apoyo y asesoramiento constante en el  
desarrollo de este trabajo; y sobre todo por su gran  
calidad humana, capacidad profesional, y por su confian  
za, que me ha llevado a considerarla como una sincera -  
amiga.

A TOMAS DEL ANGEL ORTEGA:

Por su desinteresada amistad,  
y apoyo incondicional para el  
mecanografiado de este trabajo.

A TODOS AQUELLOS QUE DE ALGUNA MANERA HAN COLABORADO  
EN LA REALIZACION DE ESTE TRABAJO, MI MAS SINCERO -  
AGRADECIMIENTO.

INDICE

	PAG.
PROLOGO.....	1
INTRODUCCION.....	2
CAPITULO 1	
LA CONCEPTUALIZACION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y LA FUNCION DEL DOCENTE.	
1.1. CONSIDERACIONES EN TORNO A LA CONCEPTUALIZACION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	9
1.2. EL VINCULO PROFESOR-ALUMNO EN EL SALON DE CLASE.....	18
1.3. CONCEPTUALIZACION Y FUNCIONES DEL DOCENTE.....	22
CAPITULO 2	
CAMPO DE ESTUDIO DE LA DINAMICA DE GRUPO.	
2.1. ¿QUE ES LA DINAMICA DE GRUPO? .....	30
2.1.2. ANTECEDENTES Y DESARROLLO.....	34
2.1.3. BASES TEORICAS EN QUE SE FUNDAMENTA.....	40
2.2. LA DINAMICA DE GRUPO APLICADA A LA EDUCACION.....	48
CAPITULO 3	
NATURALEZA Y ESTRUCTURA DE LOS GRUPOS.	
3.1. CONCEPTO DE GRUPO.....	56
3.1.2. ORGANIZACION Y ESTRUCTURA.....	67
3.2. EL GRUPO DE APRENDIZAJE.....	76

M-0011541

CAPITULO 4

PAG.

ALGUNOS DE LOS PRINCIPALES FENOMENOS PSICOSOCIALES QUE -  
SURGEN EN UN GRUPO DE APRENDIZAJE.

4.1, INTERACCION.....	95
4.2, COHESION.....	99
4.3, COMUNICACION.....	103
LIDERAZGO.....	111

CAPITULO 5

TECNICAS DERIVADAS DE LA DINAMICA DE GRUPO APLICADAS A LA -  
EDUCACION.

5.1, ¿QUE SON LAS TECNICAS PARA EL APRENDIZAJE GRUPAL? .....	121
5.2, CLASIFICACION DE LAS TECNICAS.....	124
5.2.1, TECNICAS DE INTEGRACION SOCIAL.....	142
5.2.2, TECNICAS DE DISCUSION DIRIGIDA.....	179
5.2.3, TECNICAS SOCIOMETRICAS.....	190
5.3, EL PAPEL DEL DOCENTE AL CONDUCIR TECNICAS DE APRENDIZAJE - GRUPAL.....	197
5.4, CRITERIOS MINIMOS QUE DEBEN SER CONSIDERADOS AL EMPLEAR - TECNICAS PARA EL APRENDIZAJE GRUPAL.....	201
5.5, VENTAJAS Y DESVENTAJAS AL EMPLEAR TECNICAS GRUPALES.....	206
CONCLUSIONES.....	212
BIBLIOGRAFIA.....	221

## PROLOGO

ES NECESARIO TENER DISPOSICION AL CAMBIO, EN NUESTRA VIDA ES MUY DIFICIL PERMANECER CON UNA FORMA DE PENSAR ESTATICA, Y MAS QUE DIFICIL ES PONER UNA BARRERA A NUEVAS IDEAS, OPCIONES Y FORMAS DE ACTUACION, A NO PERMITIR DEJAR ENVOLVERNOS EN LA OLEADA DE LAS INNOVACIONES QUE OFRECE EL MUNDO MODERNO...

Y CUANDO NUESTRO QUEHACER PROFESIONAL SE DESARROLLA EN EL AMBITO EDUCATIVO, ES MUY IMPORTANTE MANTENERSE EN LA ESPIRAL DE LA RENOVACION, DE LA VANGUARDIA Y DE LA MODERNIDAD...

Y CUANDO NUEVAS FORMULACIONES TEORICAS ESTAN REMOVIENDO CONCEPCIONES CLASICAS O TRADICIONALES, COMO LO ESTA HACIENDO EL TEMA DEL APRENDIZAJE GRUPAL, FUNDAMENTALMENTE EN LOS ASPECTOS RELACIONADOS A LAS NOCIONES VINCULADAS CON LA ACTIVIDAD DOCENTE, CONCEPCION DE APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACION, ROL DEL ALUMNO, ETC., EN EL PROCESO EDUCATIVO...

Y ESTAN TOCANDO LAS RAICES MISMAS DE NUESTROS PRINCIPIOS Y LINEAMIENTOS, ROMPIENDO ESQUEMAS, ES DECIR, ESTRUCTURAS BASICAS DE NUESTRA FORMACION PROFESIONAL, EXISTE ENTONCES UNA NECESIDAD DE BUSQUEDA PARA LOGRAR NUEVAMENTE EL EQUILIBRIO Y ASPIRAR A LA EVOLUCION.

ES PRECISAMENTE ESTE TRABAJO UNA OPCION PARA AQUEL DOCENTE PREOCUPADO Y COMPROMETIDO CON SU PRACTICA PROFESIONAL, PUESTO QUE ABORDA UNA TEMATICA MILENARIA: LA EDUCACION, ESPECIFICAMENTE EL APRENDIZAJE ESCOLAR A NIVEL SUPERIOR, PERO BAJO UNA PERSPECTIVA RENOVADA EN DONDE SE FUNDAMENTA Y SE REFLEXIONA SOBRE: " LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO GRUPAL PARA ABORDAR EL APRENDIZAJE A TRAVES DE LAS TECNICAS DERIVADAS DE LA DINAMICA DE GRUPO ".

ElIn García Moreno

## INTRODUCCION

Al hablar de educación de inmediato surgen dos conceptos indisolubles: enseñanza-aprendizaje. De la misma manera afloran en nuestra mente aquellos agentes socializantes que ejercen un poderoso efecto educativo: la familia, los amigos, la escuela, etc., y damos por hecho que si hay alguien que aprende, tiene que haber otro que enseña, todo ello bajo la perspectiva de que en el grupo familiar y social en general, se conforma el carácter, la personalidad, la asunción de normas, roles, valores, etc., que integran una historia personal; mientras que en la escuela se adquirirá un bagaje cultural integrado por una supuesta acumulación de conocimientos académicos que nos permitirán conocer, elaborar y transmitir una herencia cultural.

En los conceptos considerados anteriormente, existe sin embargo, una fragmentación del proceso de enseñanza-aprendizaje; por un lado, se considera tradicionalmente a la familia como un grupo social encargado de transmitir los roles, valores, normas, etc., aceptados convencionalmente por la sociedad, para que el individuo los haga suyos y los transmita posteriormente; y por otro lado, se percibe a la escuela como la encargada de hacer llegar un cúmulo de información o conocimientos de tipo académico, desechando por lo tanto el aspecto afectivo que encierra todo grupo social, y más aún, un grupo escolar, en el que confluyen y afectan los fenómenos psicológicos y sociales que se derivan al compartir a diario un espacio físico, y en el cual se invierte gran parte de nuestra vida.

Pareciera como si nuestra historia personal se encontrara fragmentada, disociada, y que todo lo que nos ocurre en el ámbito familiar no tuviera repercusiones en el aula, y que todo lo que ocurre en el aula no tuviera repercusiones en nuestra relación familiar, en la forma de vivir la vida, de enfrentar problemas, etc.

Asumir esta disociación, sería tanto como invalidar la función



educativa de la escuela, porque ¿de qué sirve una institución que no proporciona, a través de un grupo escolar, nuevas experiencias que además de informar, formen al alumno para que éste aprenda a aprender en un contexto de interacción grupal?, ¿de qué sirve todo un cúmulo de información (que pronto será olvidada), si esta no tiene relación con -- las experiencias vividas por el alumno?, de qué sirve una relación -- fría e impersonal, y en la que no se puede manifestar lo que se piensa y siente de la información recibida?. Estas y otra muchas interrogantes se pueden seguir plantenado, sin embargo, conviene advertir que muchas veces está en manos del docente y del alumno modificar la situación que enfrentan.

Este trabajo está dirigido precisamente para aquel docente, a nivel superior, que se preocupa por lo que acontece en su grupo, y no sólo en la forma que ha de transmitir la información, para aquel docente que sabe lo que ocurre en su grupo, pero no por qué ocurre, para aquel docente que sabiéndose conocedor de su materia, busca constantemente -- nuevas alternativas para hacer más eficaz su labor y la de sus alumnos.

Ante esto, se pretende que el docente adquiera los elementos teóricos que le permitan comprender la dinámica de su grupo, ejercitándose en la conducción de técnicas en las que vivencie y analice los procesos psicosociales que afectan el proceso enseñanza-aprendizaje.

Se propone al docente el trabajo grupal para abordar el aprendizaje, enlazando los aspectos psicosociales inherentes a todo grupo, -- con los aspectos meramente académicos.

De esta manera, el trabajo está integrado por cinco capítulos en los -- que se vierten conceptos que pueden servir como elementos de reflexión para el ejercicio de la docencia, el trabajo en grupo y los instrumentos para abordar el aprendizaje.

En el primer capítulo "La conceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje y la función del docente", se plantean algunas conside-

raciones en torno al concepto de enseñanza y aprendizaje, afirmándose que éstos constituyen una unidad indisoluble, porque en este proceso, el que enseña aprende y el que aprende enseña, esto bajo la perspectiva dinámica del trabajo grupal.

Así mismo, se considera que el aprendizaje adquiere mayor importancia en un grupo, siendo la enseñanza un concepto dependiente del primero.

Se define aprendizaje como la modificación más o menos estable de pautas de conducta, diferenciándolo del concepto aportado por la corriente conductista que lo concibe como una modificación de la conducta. Por tal motivo se explica lo que se entiende por conducta (molar y molecular) y lo que caracteriza a una pauta de conducta. Se menciona el requisito para que una conducta se transforme en pauta de conducta (elemento indispensable para definir el aprendizaje).

Se establece además, el tipo de vínculo que caracteriza a la dualidad profesor-alumno en la concepción tradicional de educación, afirmando que corresponde a un vínculo de dependencia, en donde ambos se perciben como elementos complementarios: uno posee el saber y el otro lo necesita.

Así mismo se plantea la necesidad de transformar el vínculo de dependencia en vínculo de cooperación, esto a través de la tarea grupal de elaboración del conocimiento.

Se menciona también, la necesidad de que el docente se replantee su propio rol y reflexione en torno a su conceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje, para que de esta forma advierta la importancia del trabajo grupal, y no sólo centre su atención en los instrumentos que pueden facilitar su labor.

Finalmente, se plantea como función primordial del docente, propiciar aprendizajes significativos en sus alumnos.

El segundo capítulo: "Campo de estudio de la Dinámica de Grupo", define a ésta como un campo de investigaciones dedicado a obtener conocimientos sobre la naturaleza de los grupos, las leyes de su desarrollo y sus interrelaciones con los individuos y otros grupos. Enmarca sus antecedentes y su desarrollo, señalando que la Dinámica de Grupo surge como producto de las investigaciones aportadas por diversas ciencias en la década de los años treinta en los Estados Unidos.

Se revisan las principales bases teóricas en que se fundamenta la Dinámica de Grupo y su aplicación en la educación.

El tercer capítulo: "Naturaleza y estructura de los grupos", se aboca precisamente a definir lo que es un grupo, su organización y estructura, y lo que es un grupo de aprendizaje.

Se mencionan varios conceptos de grupo, por el hecho de que no existe el concepto único de grupo. Una de estas definiciones lo ubica como la intermediciación entre la estructura individual y la estructura social, ésta corresponde a Armando Bauleo.

Se establecen las características que posee un grupo, así como sus propiedades, dándose además algunas clasificaciones.

También se aborda al grupo de aprendizaje, se dan sus características y el objetivo que persigue, se reconocen los momentos por los que pasa el grupo en relación a la tarea propuesta y los obstáculos que impiden su consecución.

En el cuarto capítulo: "Algunos de los principales fenómenos --- psicossociales que surgen en un grupo de aprendizaje", se abordan la interacción, la cohesión, la comunicación y el liderazgo, por considerar que éstos mantienen una estrecha relación entre sí, y se traducen en las manifestaciones conductuales en las que el docente puede centrar su atención, por ser éstas identificables más fácilmente.

Se dedica un apartado para analizar cada uno de los fenómenos -- psicosociales, por su importancia, y la forma en que influyen en el -- proceso de conformación y desarrollo grupal, y en el proceso de aprendizaje.

Por último, el capítulo quinto: "técnicas derivadas de la dinámica de grupo aplicadas a la educación", refiere lo que es una técnica -- derivada de la dinámica de grupo, establece una clasificación de las -- mismas, señala el papel que cumple el docente al conducir las, se establecen los criterios mínimos que deben considerarse para su aplicación, así como las ventajas y desventajas que conllevan su utilización en un grupo.

Ojalá que este trabajo logre interesar no sólo a los pedagogos, -- sino además, a todo aquel profesional que de una u otra manera se encuentra relacionado con una tarea educativa; especialmente a los docentes, de cualquier carrera, que se preocupen por ejercer su trabajo de manera seria y comprometida, reflexionando no exclusivamente en cómo -- han de enseñar, sino, en cómo y/o de qué manera se construye el conocimiento grupalmente.

Estoy consciente que, abordar el aprendizaje grupalmente no es -- una tarea fácil; tampoco lo es, romper con una vieja concepción de -- aprendizaje que sustentan muchos docentes en las instituciones educativas a nivel superior, porque es más cómodo y más seguro tener el control estricto sobre lo que ha de aprender el grupo, la manera en que -- lo ha de hacer, cuándo ha de aprenderlo, etc., que trabajar para y con el grupo en la construcción del conocimiento basados en la dinámica -- grupal, reconociendo que cada grupo es diferente, y por lo tanto, no queriendo que todo salga siempre igual, es decir, no "estandarizando" nuestro quehacer profesional, ni restringiéndolo al simple cumplimiento de un programa escolar, sino aprovechando la riqueza potencial que todo grupo encierra, porque al fin y al cabo, un grupo no está formado por nombres, sino por hombres que, aportando su conocimiento y experiencias vividas pueden y deben contribuir a su propio proceso de aprendizaje.

CAPITULO 1

LA CONCEPTUALIZACION DEL PROCESO  
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y LA FUNCION DEL DOCENTE

"...mucho hay por hacer en las escuelas, en los institutos y en las universidades. Se trata de esclarecer el sentido de esa política y el modo en que los profesores estamos dispuestos a ser auténticos educadores "abarcando la mente y el cuerpo de nuestros alumnos, su pensamiento y su - imaginación, sus necesidades intelectuales tanto como afectivas" a los efectos de - convertirlos en auténticos sujetos. Instaurar al alumno como persona, como eje de - nuestra labor pedagógica para así incorporarlo, sí, pero de un modo más conciente y más crítico en la sociedad de la que forma parte. Nuestro verdadero compromiso es - triple: como científicos y educadores. - crear una nueva imagen del hombre (rol - desmitificante); como auténticos humanistas, crear la imagen de un hombre nuevo (rol - reestructurante); como ciudadanos, contribuir al nacimiento de un hombre nuevo (rol revolucionario)".

Rodolfo Bohoslavsky.

### 1.1. CONSIDERACIONES EN TORNO A LA CONCEPTUALIZACION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

El ejercicio de la docencia no es una tarea fácil, lo sería si -- nuestra diaria labor estuviera regida por una conceptualización estática en torno a hechos de vital importancia en el desarrollo de ésta, -- principalmente en lo que atañe a los conceptos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, contrariamente a lo que pudiera pensarse, no cualquier persona está facultada para ejercer la docencia, aunque algunos crean que para ello sólo se requiere el buen dominio de un tema en específico para poder "enseñar" o transmitir un cúmulo de información, -- considerando que con esto se cumple la función del docente: enseñar; -- atribuyendo al alumno la función de aprender, traducida como la memorización acrítica de los contenidos académicos presentados en clase por el docente.

Bajo una conceptualización estática son vistos la enseñanza y el aprendizaje como dos momentos disociados y determinados, esto es, hay un sujeto que enseña y otro que aprende. De esta manera, el que enseña puede ejercer esta labor de manera intuitiva, tomando y reproduciendo la manera de enseñar que aprendió de sus maestros cuando era estudiante. lo que marca el tipo de relación con el alumno y la forma en que se -- abordará el objeto de conocimiento.

Pero también llega a suceder que el docente a pesar de contar con un adecuado dominio de su materia, siente la necesidad de proveerse de más recursos o instrumentos que le permitan sistematizar sus actividades, y le faciliten la transmisión de contenidos académicos, recurriendo para ello a esporádicos cursos de didáctica, con la esperanza de conocer nuevas técnicas o procedimientos más eficaces para el desarrollo de su labor.

Es importante que el ejercicio de la docencia no esté fundamentado en concepciones y prácticas intuitivas, sino que se de como resultado de un proceso de formación docente, en el que tenga cabida no sólo el conocimiento y utilización de las innovaciones educativas, sino más aún, el análisis crítico de su propia concepción de docencia, enseñanza y aprendizaje.

Analizar críticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje nos lleva, en primer lugar, a reconocer a éste como un proceso, y desechando una conceptualización estática o mecánica, que presenta a la enseñanza y al aprendizaje de manera disociada; y en segundo lugar, nos lleva al planteamiento de algunas cuestiones como: ¿qué es la enseñanza?, ¿qué es el aprendizaje?, ¿al trabajar en un grupo qué elemento reviste más importancia, la enseñanza o el aprendizaje?, ¿de qué manera se enseña?, ¿de qué manera se aprende?, ¿enseñanza y aprendizaje constituyen dos elementos de un mismo proceso?, etc.

"Las concepciones tradicionales de aprendizaje insisten en la "aprehensión de la realidad"; esta sola frase tiene graves connotaciones: la realidad (social) está ahí, inmutable, estática, establecida, y el acercamiento del aprendiz es para hacerla suya a través de una captación sensorial que implica una actividad de apropiación (de integración o adaptación); el objeto de conocimiento es una fracción de esa realidad que aborda para extraer de ella su esencia: en eso radica la significatividad del conocimiento. Es claro que la relación cognitiva y por lo tanto del aprendizaje, es visto como un proceso individual -un sujeto que se relaciona con el objeto de conocimiento-; en consecuencia, también los instrumentos de conocimiento se diseñan para ser utilizados por individuos."<sup>1</sup>

Bajo una concepción tradicional, por lo tanto, la transmisión del conocimiento o transmisión de la información solamente académica (enseñanza), es tarea y responsabilidad exclusiva del docente; mientras que, la apropiación o memorización de la información (aprendizaje), lo es del alumno.



Haciendo de lado la concepción tradicional, debo decir que, de hecho no puede existir una disociación entre enseñanza y aprendizaje, más aún, que éstos constituyen dos momentos de un mismo proceso, en otras palabras, el que enseña aprende, y el que aprende enseña, porque se aprende por y con los otros. Pero se debe tener presente la advertencia que hace Bleger cuando señala: "En el planteo tradicional, hay una persona o grupo (un status) que enseña, y otro que aprende. Esta disociación debe ser suprimida, pero tal supresión crea necesariamente ansiedad debido al cambio y abandono de una estereotipia de conducta. En efecto, las normas son, en los seres humanos, conductas, y toda conducta es siempre un rol, el mantenimiento y repetición de las mismas conductas y normas en forma ritual acarrea la ventaja de que no se enfrenten cambios ni cosas nuevas y de ese modo se evita la ansiedad. Pero el precio de esta seguridad y tranquilidad es el bloqueo de la enseñanza y del aprendizaje; y la transmisión de estos instrumentos en todo lo contrario de lo que deben ser: un medio de alienación del ser humano".<sup>2</sup>

Otro aspecto a considerar es el relativo a qué elemento adquiere más importancia en un grupo, la enseñanza o el aprendizaje, es decir, si se trata de enseñar al grupo o de aprender en y con el grupo.

Enseñanza y aprendizaje constituyen una unidad indisoluble, tanto que incluso en los grupos operativos se ideó el neologismo "enseñaje" para integrar esta unidad indisoluble y dinámica. Si tuviera que jerarquizarse en orden de importancia la labor a desarrollar en un grupo, ésta sería en primer lugar el aprendizaje y en segundo, la enseñanza. Por lo tanto, el concepto de enseñanza es dependiente del de aprendizaje, de ahí la necesidad de que el docente tenga claro el concepto de aprendizaje para que, partiendo de él conceptualice a la enseñanza.

A lo largo de esta tesis se pretende resaltar la importancia del trabajo grupal como medio para abordar el aprendizaje, pero ¿qué se entiende por aprendizaje?.

"Entiendo por aprendizaje no sólo la adquisición de nuevos conocimientos, sino también y sobre todo la modificación más o menos estable de pautas de conducta".<sup>3</sup>

Al conceptualizar al aprendizaje como la modificación más o menos estable de pautas de conducta, no se le debe confundir con la definición aportada por la corriente conductista que considera al aprendizaje exclusivamente en términos de cambios de conducta observables en el sujeto, susceptibles de medición y comparables (entre su estado inicial y la conducta final o esperada). La primera de las definiciones es la que utilizaré en este trabajo, por lo cual considero necesario definir lo que es conducta y pautas de conducta para redondear el concepto de aprendizaje.

Así, para José Bleger<sup>4</sup> la conducta es una acción total y globalizadora que da un significado a todo un conjunto de pequeñas acciones o movimientos del individuo, y su finalidad consiste en la búsqueda del equilibrio (homeostasis) que es puesto en peligro por la presencia de una tensión en el campo del sujeto.

Al hablar de conducta deben distinguirse dos concepciones, una molar y otra molecular. La primera hace referencia a la conducta en el contexto de todas sus relaciones, mientras que en la molecular se la percibe como unidad completa en sí misma. aislado de todo su contexto, el ejemplo que cito a continuación puede ilustrar de manera más clara esta diferencia: "Una conducta de un profesor será, por ejemplo, el exponer la clase ante su grupo de alumnos. Está es la conducta molar, que da significado a una serie de pequeñas acciones o movimientos del profesor, como sería: hablar, mover las manos, caminar de un lado a otro del salón, utilizar el pizarrón o algún otro auxiliar didáctico, hacer preguntas a sus alumnos, disiparles a su vez las dudas que tengan, recurrir al texto o a sus apuntes para seguir una línea coherente en su exposición, etc. Concebir como conducta cada una de estas pequeñas acciones, significa tener una concepción molecular de la conducta".<sup>5</sup>

Dentro de la concepción de conducta se enmarcan aquellos aspectos que son observables como los no observables, de ahí que se encuentre otra diferencia con la concepción conductista que sólo considera a la conducta observable, medible, cuatificable.

La conducta molar incluye una serie de elementos para su análisis: el vínculo que se establece entre sujeto y objeto, la motivación, la finalidad, el significado y la estructura. En relación al primero, éste obedece a la interacción entre el sujeto y el objeto de su conducta, es decir, la manera en que se introyecta el objeto de conocimiento u objeto de aprendizaje, que puede ser todo aquello que captamos, pensamos o reconocemos. Por motivación se entiende la causa que origina una conducta específica, esta causa se ve influida por muchos factores, de ahí que se hable de una policausalidad de la conducta, que puede ser conciente o inconciente, es decir, una conducta puede tener una explicación no siempre evidente a primera vista. Por otro lado, una vez terminado el por qué de la conducta (motivación) debe establecerse el para qué de esa conducta, o sea, su finalidad, ésta en resumidas cuentas obedece a la satisfacción de una necesidad: la búsqueda del equilibrio interno del individuo (homeostasis) ante la presencia de una situación amenazante o que le crea tensión. Al hablar de homeostasis o búsqueda del equilibrio, se incluye no sólo el nivel físico-químico-biológico del individuo, sino además el nivel de lo psicológico en el campo del sujeto.

La conducta humana tiene además un significado, es decir, lo que se expresa, el sentido de ésta, el mensaje que conlleva; todo ello puede ser explícito o implícito, esto es, manifestarse abiertamente o permanecer oculto de manera latente. Por último, la conducta tiene una estructura o tipos de estructura dada a través de la forma específica de relación con los objetos, otros sucesos, otras conductas manifestadas en el pasado, en el presente o futuras.

Debe tenerse presente que al hablar de aprendizaje, se le está conceptualizando no bajo la perspectiva conductista, que lo traduce -

como modificación conductual; sino como la modificación más o menos estable de pautas de conducta, por ello es necesario referir lo que es una pauta de conducta.

De acuerdo a Bleger: "Entendemos por pauta de conducta aquel conjunto de manifestaciones que aparecen en forma unitaria, conservando una cierta estereotipia en la contigüidad de los elementos que la integran. Estas pautas constituyen en cierta medida, modos privilegiados de comportamiento, que en su conjunto caracterizan la personalidad; por el término modos privilegiados de comportamiento se comprende también la tendencia a estructurar las situaciones nuevas de tal manera que el organismo pueda operar de la manera más adecuada, y una de sus posibilidades es la de asimilar las situaciones nuevas a situaciones ya conocidas y ya resueltas".<sup>6</sup>

De manera sintética "Una pauta de conducta es una determinada forma de estructurar la conducta, que se va repitiendo de una manera tal que llega a constituir parte integrante del sujeto. Estas pautas de conducta son modos privilegiados de comportamiento que el sujeto ha seleccionado (no siempre concientemente) de entre todos los modos posibles y que en su conjunto caracterizan la personalidad de dicho sujeto".<sup>7</sup>

Una pauta de conducta, entendida como una determinada forma de estructurar la conducta, reconoce la participación de tres elementos: el sujeto que emite la conducta, el objeto de la conducta y el tipo de relación o vínculo que se da entre éstos, dependiendo ello de la personalidad de cada individuo, de sus experiencias pasadas, de su motivación y su disposición psicológica.

Como ya lo señala Zarzar Charur, es más fácil modificar las conductas externas que modificar las pautas de conducta, pues esto último implica un cambio más profundo en la estructura del individuo, y "cuánto más profundo sea un cambio, más en peligro se pone el estado de equilibrio en que se encuentra el organismo. De hecho todo cambio

implica una pérdida, por lo menos temporal de ese estado de equilibrio. Mientras dura ese proceso de cambio, mientras no se recupere el estado de equilibrio, el organismo estará en estado de ansiedad que es precisamente el que lo impulsa a buscar nuevas formas de recuperación. Esta ansiedad no es sino la expresión de los dos miedos básicos: el miedo a la pérdida y el miedo al ataque, que configuran la reacción de resistencia al cambio."<sup>8</sup> (Estos dos miedos básicos serán abordados en el capítulo tercero, al analizar el grupo de aprendizaje).

Zarzar Charur considera indispensable para que una conducta se -- convierta en pauta de conducta, que la forma de estructurarla adquiera cierta estabilidad en la personalidad del sujeto. Del mismo modo, no es la suma de conductas las que determinan la personalidad, ya que ésta se caracteriza por la organización e integración de las pautas de -- conducta más habituales.

En la medida en que el sujeto logra integrar de cierta manera sus conductas externas e internas y éstas se estructuran como pautas de -- conducta, se está hablando de una posibilidad de cambio en el individuo, o dicho de otra manera se está hablando de aprendizaje, sin embargo, no es fácil determinar cuando se pasa de una conducta a una pauta de conducta, esto se puede apreciar en el siguiente ejemplo: "...un estudiante está acostumbrado a no estudiar y a copiar durante el examen, para aprobar las materias. Hasta ahora ha utilizado con buenos resultados cierto sistema para copiar. Pero un día uno de los profesores lo sorprende copiando, y lo reprueba. El alumno, entonces, idea nuevos sistemas para copiar, hasta que descubre uno más sutil. Lo prueba, y le da resultado: aprueba en el examen extraordinario la materia en la que lo habían reprobado; el profesor lo felicita por su aplicación al estudio. Aquí...se dió una modificación en la conducta externa del estudiante; pero la pauta de conducta (caracterizada por el vínculo de -- engaño con el saber y sus representantes: la escuela, el profesor, --- etc..), no se modificó en lo absoluto; por el contrario, se vió fortalecida por el hecho de haber tenido que recurrir a métodos más sutiles para copiar en el examen." <sup>9</sup>

En el ejemplo anterior, quizá algún docente argumente que se dió en el alumno el aprendizaje, en la medida de que éste "aprendió" nuevas formas para copiar, pero cabría preguntarse en qué consiste el -- aprendizaje que se pretende lograr en el aula, en la modificación de la conducta externa (observable y medible), o en la modificación de - pautas de conducta (no siempre observables y medibles con precisión), que integran la conducta en su totalidad y forman parte de la persona lidad del alumno. Cabría preguntarse también si lo importante es a--- prender cosas (por ejemplo copiar para resolver una situación-problema: acreditar un examen), o bien, aprender sobre su propio proceso de aprendizaje, en la medida en que no sólo almacena información sino -- que la maneja, reflexiona en torno a ella para encontrar su aplicabilidad a situaciones de su vida diaria, aprende a relacionarse con los demás, y a modificar conductas defensivas que pueden obstruir el a--- aprendizaje.

Considero que el concepto de aprendizaje debe, además de tender a la modificación de pautas de conducta, ser significativo. El aprendizaje significativo se da cuando existe una interacción grupal que - lo provee no solo de experiencias de aprendizaje académicas, sino también de experiencias afectivas, es decir, el aprendizaje es significativo cuando se contempla todo lo que para el alumno tiene sentido o - significación, cuando existe una interrelación entre lo que el alumno siente, piensa y actúa, todo ello con la posibilidad de asumir nuevos papeles que correspondan a la necesidad o exigencia de su realidad inmediata, por lo tanto, el aprendizaje significativo abarca aspectos - de índole individual y social.

A lo largo de este trabajo se hará más énfasis en el aprendizaje grupal, que en la enseñanza, por considerar que ésta se da también no sólo por el maestro, sino a través de la interacción grupal, en el momento en que aquél que aprende algo de los demás, puede enseñarles -- también algo, de ésta manera: "Aprender grupalmente implica trabajar cooperativamente en la búsqueda de la información, colectivizar la -- misma al ponerla en común, y al discutirla, analizarla, criticarla y

reelaborarla en grupo; modificar los propios puntos de vista en función de la retroalimentación dada y recibida; avanzar juntos en la búsqueda y descubrimiento de nuevos conocimientos; pensar conjuntamente en las posibilidades de lo aprendido..."<sup>10</sup>

Por último, la enseñanza no debe entenderse como facultad exclusiva del maestro, en el sentido de organizar didácticamente contenidos de aprendizaje para transmitirlos mecánicamente y acríticamente, sino como un proceso dinámico que posibilita al grupo abordar el aprendizaje a través de la reflexión y cuestionamiento de los elementos que lo integran y no sólo el reconocimiento de los recursos o instrumentos que lo facilitan, sino además, la manera particular en que se relacionan docente-alumno, creando pautas de conducta que tienden a repetirse automáticamente, por ello, a continuación se analiza el tipo de vínculo que se establece en un salón de clase entre profesor y alumno.

## 1.2. EL VINCULO PROFESOR-ALUMNO EN EL SALON DE CLASE.

Se entiende por vínculo, no la simple relación de una persona -- con otra, al compartir un espacio físico, sino la manera particular -- en que el individuo estructura su conducta -interna y externa- en su relación con un objeto y/o persona, la cual tiende a repetirse automáticamente y de manera no siempre conciente.

El tipo de vínculo que establece el profesor con sus alumnos en el salón de clase se encuentra relacionado con la concepción que éste tiene de aprendizaje, de esta manera, si el profesor considera -- que su labor consiste en integrar "un buen programa", cargado de conceptos, principios, teorías, etc., y que la tarea del alumno consiste en memorizarlos para demostrar (reproducir fielmente a través de un examen su "adquisición" (repetición), esto seguramente le llevará a partir de los siguientes supuestos:

- 1) que el profesor sabe más que el alumno.
- 2) que el profesor debe proteger al alumno de cometer errores.
- 3) que el profesor debe y puede juzgar al alumno.
- 4) que el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno.
- 5) que el profesor puede y/o debe definir la comunicación posible -- con el alumno." 11

Partir de estos supuestos lleva consigo establecer un determinado tipo de vínculo o manera particular en que un sujeto se relaciona con otro, dando lugar a conductas más o menos fijas que tienden a repetirse automáticamente. En este caso se puede determinar básicamente un vínculo de dependencia, en donde profesor y alumno se perciben como elementos complementarios: uno posee el saber y el otro lo necesita; uno enseña y el otro aprende; uno formula preguntas y el otro responde, de acuerdo a un conocimiento ya elaborado y determinado -- previamente; uno evalúa y el otro es evaluado. De esta manera, se -- trabajo sobre lo ya conocido y elaborado para evitar problemas, ya -



que, el vínculo de dependencia lleva implícito que el docente posee -- todo un "saber universal" (por lo menos de su materia) y que ha de ser transmitido al alumno, para conservar así el status que la sociedad, la institución, y el --- alumno en particular le otorgan como "fuente inagotable del saber". Bajo esta perspectiva, docente y alumno intuyen y ejercitan en el aula - un determinado tipo de vínculo que les permite descubrir que, saber - es poder, y como el que sabe es el docente, el poder se concentra en - sus manos, para dar paso al sometimiento del alumno, quien a su vez, - cuando llegue a ser docente hará uso del poder.

El vínculo de dependencia no sólo se relaciona con los contenidos de aprendizaje, sino también, con toda una estructura de relaciones sociales, que en el aula se traducen en la introyección de una serie de normas, las cuales marcan el tipo de ambiente que prevalece, es decir, se aprende a callar y a escuchar en el momento en que el profesor hace uso de la palabra; a respetar y a obedecer las instrucciones e incluso las órdenes que da; y lo más grave, a percibir el aprendizaje como un proceso individual, hecho que tiende a fomentar la rivalidad y la competencia en el grupo, pues el alumno tratará a toda costa de luchar por sus intereses particulares, olvidándose de trabajar con y por el grupo, sin importarle la interacción y comunicación con el -- resto de sus compañeros.

Como docentes, es importante la reflexión en torno al vínculo - que se establece con los alumnos, dado que, posiblemente la mayor parte de información que se transmite al alumno pronto será olvidada, al no encontrarle éste aplicación en su vida diaria, no así, la internalización de pautas de conducta , como resultado de un proceso de --- aprendizaje por socialización en el aula, el cual deja profunda huella, e incluso llega a formar parte de la personalidad del individuo. Basta tan sólo recordar el tipo de relación sostenida en la escuela con los compañeros y el maestro, cuando se fue alumno, para preguntarnos ¿de - qué manera fuimos tratados?, ¿de qué manera seguimos reproduciendo el trato recibido?.

Otro elemento que el docente debe considerar, y al que debe dar importancia, es la interacción maestro-alumno, alumno-alumno, cuyo vínculo interpersonal e intragrupal se constituye como fuente de nuevas experiencias, que generan la modificación de pautas de conducta. Sin embargo, este vínculo interpersonal se ve atenuado por otros factores, por ejemplo, los grupos numerosos, que obligan al docente a mantener en el grupo poca comunicación, relaciones interpersonales muy superficiales, e incluso asumir un rol autoritario que garantice el mantenimiento de un orden, haciendo del proceso enseñanza-aprendizaje un acto mecánico, y a echar mano de recursos que faciliten y/o le permitan --- ejercer un mayor control de las acciones en el desarrollo de su labor, por ejemplo: "La cátedra es un ritual por medio del cual se evita el intercambio y la intercomunicación. El maestro sobre el estrato habla en nombre del saber y debe ser escuchado. Los alumnos, a su turno, pueden tomar la palabra, no para referirse a lo que piensan acerca de lo que acaban de escuchar sino para decir lo que no han aprendido, porque su participación sólo puede tener ese origen, es decir, su falta de -intelección. Se cierra así el circuito de un intercambio intelectual - y se controla la ansiedad que puede provocar un auditorio de aprendi--ces." 12

Si bien es cierto que, los grupos numerosos constituyen, en el mayor de los casos, un obstáculo para la labor docente, también lo es el hecho de que la masificación en la educación despersonaliza al alumno, y si la tarea del docente se cumple con personas, se debe tender siempre a propiciar en el grupo relaciones interpersonales más estre--chas, y tratar de fomentar la comunicación, esto no es fácil, sin em--bargo, representa un reto más para aquel docente interesado en su que--hacer profesional y en el de sus alumnos.

Para conceptualizar el vínculo profesor-alumno, se le debe considerar como un proceso de interinfluencia grupal en donde convergen - la historia personal de cada participante, los aspectos socioafectivos y psicosociales que le permitan manifestar ciertas pautas de conducta ante los demás. El vínculo profesor-alumno y su relación con el apren-

dizaje se puede percibir más claramente cuando se afirma que: "Hablar de aprendizaje grupal implica ubicar al docente y al estudiante como seres sociales, integrantes de grupos; buscar el abordaje y la transformación de conocimiento desde una perspectiva de grupo, valorar la importancia de aprender a interactuar en grupo y a vincularse con los otros, aceptar que aprender es elaborar el conocimiento, ya que éste no está dado ni acabado; implica igualmente, considerar que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto, que posibilitan el aprendizaje; reconocer la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones sujeto-grupo, etc." 13

Cuando en un grupo, profesor y alumnos asumen una tarea de elaboración del conocimiento, de modificación de pautas de conducta, el vínculo de dependencia se transforma en vínculo de cooperación y de esta manera se modifica la función tradicional que se les ha asignado, para que a decir de Paulo Freire, se de un educador-educando y un educando-educador.

Por lo tanto, profesor y alumno, deben tender siempre al rompimiento de ese vínculo de dependencia para transformarlo en vínculo de cooperación; desmitificar el rol docente y reconocer en su dimensión el rol del alumno.

Profesor y alumno deben ser vistos como elementos complementarios, no en el sentido que uno posea el conocimiento y el otro lo recibe, sino como elementos que conjuntamente trabajan en la estructura del conocimiento y se influyen mutuamente.

Como este trabajo está dirigido a docentes, a continuación se describen las funciones que le corresponden.

### 1.3. CONCEPTUALIZACION Y FUNCION DEL DOCENTE.

En este espacio quiero reiterar lo que ya antes había afirmado con respecto al ejercicio de la docencia, esto es, ser docente no es una tarea fácil, mucho menos cuando se inicia en ella. Pero tampoco lo es para muchos profesores que a pesar de contar con varios años de ejercerla, siguen enfrentando serios problemas al momento de pararse ante un grupo.

Pongamos como ejemplo la siguiente situación: "El profesor se encuentra ahora frente a un grupo escolar que le plantea muchos problemas. Cuando se le ofreció el puesto tal vez pensó que la tarea sería difícil, pero no se imaginó que lo fuera tanto. Es consciente de que la relación pedagógica tiene como propósito la enseñanza y el aprendizaje de contenidos culturales; conoce su materia (cuando menos eso cree) y los alumnos están inquietos, desinteresados, ausentes; empieza a exigir, o a faltar, sin más, a la clase. Piensa que le hacen falta instrumentos, que las técnicas que utiliza no son eficaces, que requiere de otras nuevas y que al contar con ellas sus problemas se aminorarán o desaparecerán".<sup>14</sup> Pero se lleva una cruel decepción cuando empieza a darse cuenta que el ejercicio de la docencia no es sólo cuestión de experiencia o de adoptar procedimientos que están de moda, o bien, proveerse de recursos didácticos, sino que, hay algo más que aún no ha descubierto.

La docencia no sólo es cuestión de "buenas intenciones" por parte de quien la ejerce, sino que, implica una seria reflexión en torno al proceso enseñanza-aprendizaje; al vínculo que ha de establecer con el alumno; al elemento sobre el que quizá le está faltando cuestionar: su propia conceptualización de docencia y las funciones que ha de cumplir; su noción de grupo; y los instrumentos más idóneos para abordar el aprendizaje grupal.

Es precisamente que, a partir de lo antes mencionado, se pre--

senta al docente este trabajo de tesis con el objetivo de proporcionar le, aunque sea mínimamente, algunos elementos que le ayuden a disipar sus dudas, o en el mejor de los casos, aportarle elementos que le permitan advertir la importancia del trabajo grupal para propiciar el aprendizaje, sin olvidar los recursos que pueden facilitar esta tarea.

El docente, como cualquier otro profesional, al momento de emprender su trabajo sabe lo que tiene que hacer, de qué manera hacerlo y la responsabilidad que esto implica o al menos debería saberlo, sin embargo, en muchos casos el ejercicio de la docencia es una actividad colateral al desarrollo de otra profesión, en otras palabras, es llevada a cabo por un profesional que interesado por enseñar lo que sabe de su especialidad la toma como actividad complementaria. Otras veces se es docente de tiempo completo o por horas. Sea cual fuere el caso, el docente desarrolla a veces su trabajo acudiendo al sentido común, intuitivamente, o reproduciendo la forma en que le enseñaron y en como "aprendió". Esto trae consigo una serie de limitantes que poco a poco empiezan a ser evidentes: lo que en él funcionó, ya no funciona con sus alumnos, se presentan entonces dos opciones, utilizar el poder que otorga la institución, acudiendo al autoritarismo, para hacer que las cosas "funcionen bien"; o interesarse en lo que pasa en su grupo y por qué pasa, acudiendo para ello a una formación para la docencia.

Sin embargo, cuando el docente recurre a cursos de formación para la docencia, esperando encontrar en ellos la solución a sus problemas, quizá se frustre en su búsqueda, esto debido a que no ha contemplado que los cursos pueden quedar sólo a nivel informativo y no llegar a ser formativos, si no se cumple el requisito de que la teoría pase a formar parte de su práctica diaria en el aula, y si no ha reflexionado en el hecho de que los cambios que pretende propiciar en sus alumnos, deben comenzar por él mismo, por su propia concepción de docencia y las funciones que esto implica.

La docencia puede ser conceptualizada a partir de los elementos que la caracterizan, de esta manera, se le entiende como un sistema, -

como un producto, y/o como un proceso.

Entender la docencia como un sistema, implica reconocerla como un conjunto de actividades organizadas, sistemáticas e intencionadas, puestas en marcha en el aula por el profesor para dar cumplimiento a los objetivos propuestos.

Ver la docencia como producto significa reconocer en ella sólo su finalidad, misma que generalmente se cree consiste en enseñar, olvidando el cómo o de qué manera cumplir con esa finalidad. En este nivel se ubicará al profesor que sólo se preocupa en lo que ha de enseñar (producto), pensando que la finalidad de la docencia es esa y no otra. De esta manera, el profesor enseña sin saber el cómo y el para qué de su actividad, es decir, aquí lo más importante son los contenidos que han de ser transmitidos; haciendo de lado o restando importancia a la organización lógica, psicológica y didáctica de los mismos y al propio alumno.

Concebir a la docencia como proceso, trae consigo el conocimiento, análisis y manejo de todos aquellos factores que inciden en una situación educativa dinámica; significa reconocer a través de ella, los aspectos individuales y grupales, instrumentales y metodológicos, para cumplir con ello su finalidad: propiciar el aprendizaje.

Debe tenerse presente que, para conceptualizar a la docencia, no se debe hacer exclusivamente en base a una de sus funciones, enseñar, sino, a través de la interrelación de todos aquellos aspectos que inciden en una situación educativa intencionada, de esta manera: "...el concepto de docencia implica al de enseñanza y hace referencia a situaciones educativas en las que se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje; en las que se efectúa un proceso de interacción entre profesores y estudiantes; en las que existe un nivel de institucionalidad con finalidades explícitas; en las que, finalmente, la acción educativa es estructurada y organizada, a través de una tecnología, para la consecución de los resultados buscados." <sup>15</sup>

Lo anterior nos lleva a plantear que el propósito fundamental de la docencia consiste en propiciar aprendizajes significativos, -- siendo necesario fomentar la interacción grupal, para que los alum-- nos compartan intereses, actitudes, valores, y experiencias, que les permitan relacionar los contenidos académicos con los aspectos socio afectivos que subyacen en el aula.

Funciones del docente.-

Considerar como propósito fundamental del docente el propi--- ciar aprendizajes significativos, nos lleva a reconocer en él funcio nes que deben cumplirse para tal efecto, algunas de las cuales se -- mencionan a continuación:

- a) La planeación y organización del curso; tomando como base el programa de la materia, y de qué manera se inserta éste en el Plan - de Estudios de la carrera. Debe estar diseñado de tal forma que - permita al alumno vincularlo con sus otras materias.
- b) Ayudar al grupo para que éste se integre como tal, y pueda abor-- dar el aprendizaje grupalmente, ya que, lo que se aprende en gru- po es más significativo que lo que se aprende individualmente.
- c) Presentar al grupo un programa de la materia con objetivos bien - definidos, para que los alumnos lo discutan, analicen, comprendan y acepten. Esto se logra si el docente utiliza las primeras cla-- ses para establecer el encuadre, (que será explicado en el capítu lo tercero).
- d) Fomentar en el grupo la corresponsabilidad en el desarrollo de -- las actividades, lo que implica una mayor participación en el tra tamiento de los contenidos de aprendizaje académicos y sociales.
- e) Propiciar el trabajo grupal, constituyéndose en un coordinador de las actividades a realizar, buscando en todo momento no monopoli- zar el tratamiento de la información, sino, dejando que sean los propios alumnos los que discutan, analicen y lleguen a conclusio- nes.
- f) Observar la dinámica grupal y el proceso de organización seguido - por el grupo para lograr el aprendizaje.
- g) Reorientar las actividades del grupo en base a la consecución de - los objetivos propuestos.

- h) Analizar junto con el grupo las condiciones más propicias para que ocurran aprendizajes significativos.
- i) Detectar y analizar los obstáculos que dificultan el aprendizaje, para ayudar al grupo a superarlos.
- j) Evaluar continuamente el proceso grupal. Esto implica que el alumno analice lo que aprendió y de qué manera lo aprendió. La evaluación de esta manera es entendida como un momento más del aprendizaje, un momento de recuperación de los aprendizajes vividos, y se distingue de la medición, pues mientras la medición pretende asignar una cantidad (calificación) de lo aprendido, la evaluación es un proceso cualitativo que implica no sólo a los contenidos académicos, sino también a aquellos que se refieren a los tipos de relación establecidos en el plano individual y grupal, por ejemplo, la ruptura de estereotipias, la modificación de pautas de conducta, aprender a trabajar grupalmente, etc., dado que la evaluación no depende de los instrumentos para llevarla a cabo, sino del concepto de aprendizaje.

Establecida la conceptualización del proceso de enseñanza--- aprendizaje, el tipo de vínculo que se da en un salón de clase entre maestro-alumno, y la conceptualización y funciones que debe cumplir - el docente, en el siguiente capítulo se abordará lo que es la Dinámica de Grupo y su aplicación a la educación.



CITAS:

- <sup>1</sup> PANSZA, MARGARITA y otros Fundamentación de la didáctica.  
Ed. Gernika, México, 1986, pág.84
- <sup>2</sup> BLEGER, JOSE Temas de psicología (entrevista y grupos). Ed. Nueva Visión,  
B.A. Argentina, '1977, pág. 61
- <sup>3</sup> ZARZAR, CARLOS Diseño de estrategias para el --- aprendizaje grupal, en perfiles educativos, núm. 1 CISE-UNAM, Méx. 1983, pág. 35.
- <sup>4</sup> BLEGER, JOSE Psicología de la conducta, B.A. Paidós, 1977
- <sup>5</sup> ZARZAR, CARLOS Conducta y Aprendizaje, en Perfiles Educativos, No. 17, CISE-UNAM Méx., 1982 pág. 28.
- <sup>6</sup> BLEGER, JOSE . Ibidem, pág. 285
- <sup>7</sup> ZARZAR, CARLOS Ibidem, pág. 32
- <sup>8</sup> ZARZAR, CARLOS Ibidem, pág. 36
- <sup>9</sup> ZARZAR, CARLOS Ibidem, pág. 36
- <sup>9</sup> ZARZAR, CARLOS Ibidem, pág. 36

- <sup>10</sup> ZARZAR, CARLOS Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal, en Perfiles Educativos, núm. 1 CISE-UNAM, Méx.-1983, pág. 37.
- <sup>11</sup> BOHOSLAVSKY, RODOLFO Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante, en Problemas de psicología educacional. Revista de Ciencias de la Educación, Arg. ed. Axis, 1975, pág. 96.
- <sup>12</sup> SANTOYO, RAFAEL En torno al concepto de interacción en Revista Perfiles Educativos núm. doble 27-28, CISE-UNAM, Méx., 1985 pág. 65.
- <sup>13</sup> CHEHAYBAR y KURI E. Técnicas para el aprendizaje grupal. (Grupos Numerosos), CISE-UNAM Méx., 1985, pág. 13.
- <sup>14</sup> PEREZ, ESTHER C. Reflexiones críticas en torno a la docencia, en Revista Perfiles Educativos, núm. doble 29-30, Méx., - CISE-UNAM, pág. 4
- <sup>15</sup> ARREDONDO, MARTINIANO Notas para un modelo de docencia, en Revista Perfiles Educativos, nú. 3 Méx., CISE-UNAM, pág. 6.

CAPITULO 2

CAMPO DE ESTUDIO DE LA DINAMICA DE GRUPO

## 2.1. ¿QUE ES LA DINAMICA DE GRUPO?

Con frecuencia suelen emplearse definiciones vagas o imprecisas que, en vez de aclarar, enturbian el estudio y comprensión de la Dinámica de Grupo, esto aunado a la confusión que a veces se tiene de los conceptos técnica y dinámica, propician incurrir en un grave error: reducir un campo de investigaciones psicosociales a la simple aplicación de instrumentos (técnicas), sin considerar las bases teóricas que le -- sirven de sustento.

De esta manera , la diferencia entre Dinámica de Grupo y Técnica grupal, radica en el hecho de que la primera se constituye como - un cuerpo de conocimientos teóricos que se abocan al estudio de los -- fenómenos grupales, en tanto que, la técnica es el instrumento derivado mediante el cual tiene lugar su aplicación práctica.

No entender la diferencia entre dinámica y técnica grupal se pone de manifiesto al hablar de "dinámicas de grupo" o simplemente "dinámicas", al pretender señalar únicamente a las técnicas derivadas de la Dinámica de Grupo, mas no a su dinámica. Es preciso señalar entonces lo que se entiende por ésta.

Kurt Lewin fue el primero en utilizar la expresión dinámica de grupos para referirse a los fenómenos que tienen lugar en la vida -- de un grupo. "La palabra griega dynamis indica en este contexto la --- existencia, choque, asimilación y continua combinación de fuerzas que se desarrollan en un grupo en cuanto punto de convergencia de la in-- teracción de varias personas. Dinámica de grupos designa pura y sim-- plemente las fuerzas desplegadas por el grupo, los cuales ejercen -- una influencia tanto hacia dentro como hacia afuera del mismo". <sup>1</sup>

La dinámica de grupo se ha llegado a constituir como una ra ma de la Psicología Social, y en ella coexisten diversos marcos teó-- rícos, diversas interpretaciones de los fenómenos grupales y diversas

definiciones para explicarlos. Algunos de estos marcos teóricos son totalmente distintos, otros sólo hacen énfasis en un determinado aspecto del grupo. Tenemos el caso, por ejemplo, de las aportaciones hechas -- por Cooley, quien elaboró la definición de grupo primario; Elton Mayo, que con sus experimentos en la Western Electric Company, propició el descubrimiento de los grupos informales; Jacobo L. Moreno, cuyos aportes dan forma a la Sociometría y al Psicodrama; el propio Kurt Lewin -- con su aporte de la Teoría del Compo y Tipos de Liderazgo; Jack R. --- Gibb con su aporte del Grupo Participativo; y más recientemente la corriente psicoanalítica, que se plasma en los grupos de aprendizaje basados en el grupo operativo que sustentan Enrique Pichón Riviere, José Bleger, Armando Bauleo, y otros.

Si acudimos a una definición muy simple de dinámica de grupo -- po, ésta se presenta como el estudio de los microgrupos en términos -- gestalistas, en donde una situación social, así como una situación psicológica, son un todo dinámico.

Si consideramos a la dinámica de grupo -- como el ámbito en el que confluyen diversos enfoques para el estudio del grupo, -- en su sentido más amplio --, podemos decir que ésta comprende el conjunto de trabajos e investigaciones realizados en torno a los grupos, considerando -- que el desarrollo de éstos es el resultado de fuerzas o procesos múltiples, que tratan de medirse con precisión. Aquí se contemplan las fuerzas internas y externas, así como la interacción recíproca sobre el -- grupo, lo cual constituye su dinámica.

A lo largo del desarrollo de la dinámica de grupo como campo de estudio identificable, se han elaborado un sin fin de definiciones, algunas de ellas, las más representativas se mencionan a continuación.

Para Otto Klineberg "...no es fácil definir o delimitar la -- importante zona de la Dinámica de Grupo, la cual desde cierto punto de vista representa la teoría de la naturaleza de los grupos y de la interacción dentro de los grupos, e incluye un conjunto de técnicas".<sup>2</sup>

Malcom Knowles considera que "... se refiere a las fuerzas que actúan en cada grupo a lo largo de su existencia y que lo hacen comportarse en la forma como se comporta. Estas fuerzas constituyen el aspecto dinámico del grupo: movimiento, acción, cambio, interacción, reacción, transformación, etc.; y se distinguen de los aspectos relativamente estáticos, tales como el ambiente físico, el nombre, la dinamicidad, la constitución, etc. ... La dirección, sentido e intensidad (magnitud) relativa de éstas fuerzas, determina la dirección, sentido y velocidad de movimiento del grupo"<sup>3</sup>.

Bany y Jhonson dicen que "El estudio de la dinámica de grupo trata de explicar los cambios internos que se producen como resultado de las fuerzas y condiciones que influyen en los grupos como un todo. También... por investigar los procesos mediante los cuales la conducta individual se modifica en virtud de la experiencia del grupo y tratan de poner en claro por qué ocurren ciertas cosas en los grupos, por qué éstos se comportan como lo hacen y por qué los miembros del grupo reaccionan -- como reaccionan"<sup>4</sup>.

Presento ahora una definición imprecisa, que puede confundir a aquél que no tenga bien en claro lo que es la dinámica de grupo, ésta es dada por Jaime Castrjón, y dice: "La dinámica de grupo, tal como se le concibe de manera corriente, es una técnica que pretende lograr que los participantes en un grupo adquieran --gracias a los procesos observados y experimentados en él -- conceptos, conocimientos y en particular, nuevos comportamientos. Puede tratarse de nociones que se refieren a los procesos de cambios de las actitudes, de las formas de ser o de sentir"<sup>5</sup>.

Como puede observarse, la definición anterior reduce a la dinámica de grupo a la calidad de una simple técnica que permite la adquisición de nuevos comportamientos, dejando de lado su ubicación como campo de investigaciones de los fenómenos psicosociales inherentes a todo grupo y la cual ha derivado un conjunto de técnicas para tal fin.

Para definir a la dinámica de grupo, se puede hacer, considerándola en un sentido restringido, que como se pudo ver en las definiciones anteriores, encuentran sustento fundamentalmente en las ideas - de Kurt Lewin; o bien, en un sentido amplio en donde confluyen diversas ciencias para analizar al individuo y su comportamiento en grupo.

En este sentido, se puede conceptualizar a la dinámica de grupo como: "...un campo de investigaciones dedicado a obtener conocimientos sobre la naturaleza de los grupos, las leyes de su desarrollo y sus interrelaciones con los individuos, otros grupos e instituciones más amplios." <sup>6</sup>

La definición anterior es la que comparto, y bajo la cual desarrollo el presente trabajo de investigación, sólo faltaría agregar a ésta que, su objeto de estudio no se restringe únicamente al grupo, sino también al estudio de los fenómenos observados en éste, la manera en que surgen, su interdependencia, etc., además de encargarse de la formación de teorías que manejen hipótesis comprobables para explicarlos, así como la instrumentación de técnicas que faciliten el avance del grupo en su proceso.

A continuación se presentan algunos antecedentes que permiten conformar a la dinámica de grupo como un campo identificable en el ámbito de la psicosociología.

## 2.1.2 ANTECEDENTES Y DESARROLLO

Si bien el uso del término Dinámica de Grupo se asocia con -- Kurt Lewin - quien fue el primero en utilizarlo en su obra - no puede afirmarse que ésta surge como producto de las aportaciones teórico-conceptuales de un sólo hombre.

Es cierto que Lewin ya para el año de 1930, cuando llega a -- los Estados Unidos, continúa con sus investigaciones, las cuales siguen reflejando la tradición de la escuela alemana de la Gestalt, sin embargo, se va interesando cada vez más por la Psicología Social experimental.

Ya para el año de 1938 su concepción acerca de los grupos pequeños y su noción de campo dinámico reflejan la aplicación del método-experimental, introduciendo gran cantidad de variables en sus hipótesis, las que tiende a verificar rigurosamente.

Kurt Lewin no puede, sin embargo, ser considerado como el creador de la Dinámica de Grupo, él hace importantes e influyentes contribuciones teórico-conceptuales, pero la Dinámica de Grupo se constituye como tal gracias a las investigaciones en torno al grupo, realizadas por disciplinas como la Psicología, Sociología, Administración, etc., durante las primeras décadas del presente siglo.

La dinámica de grupo, como campo de investigaciones identificable en las ciencias Sociales, surge en la década de los años treinta en los Estados Unidos.

Para comprender mejor su desarrollo deben considerarse los antecedentes y condiciones en que se da, por ejemplo: el tipo de sociedad - en la que surge; el desarrollo de la ciencia y de las técnicas de investigación, en particular en las Ciencias Sociales; las investigaciones -- realizadas por diversas profesiones sobre el grupo y los fenómenos grupales, etc.

Durante la etapa de referencia, se concibe a la educación como



el medio para mejorar la naturaleza del hombre, como individuo y como miembro activo en una sociedad cambiante, se tiene la convicción de que la democracia es el sistema socioeconómico y político ideal para alcanzar el progreso de la nación. Esto aunado a los avances científicos y tecnológicos, propician que algunos sectores tanto públicos como privados, dentro de los que se puede mencionar a las grandes organizaciones industriales, instituciones y fundaciones académicas, el gobierno federal, La Marina y la Fuerza Aérea, entre otros, destinaran grandes recursos para realizar investigaciones sistemáticas sobre la vida en grupo, - esto se hace patente por el hecho de que ...la investigación ya se estaba convirtiendo en un proceso de gran envergadura; cuán grande era - lo demuestra el que los gastos privados y públicos para la investigación llegaran en los Estados Unidos a más de \$160,000,000 de dólares en 1930 y aumentaron, incluso durante los años de depresión, a casi \$350,000,000 de dólares hacia 1940"<sup>7</sup>.

Las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la Psicología Social en función a la relación intergrupal, perseguía entre otras cosas, el estudio sistemático de fenómenos como el cambio, la resistencia al cambio, la presión social, la cohesión, la atracción, el rechazo, el liderazgo, etc., o sea, las fuerzas psicológicas y sociales que afectan a un grupo y que constituyen su dinámica. Esto bajo la perspectiva de un mayor conocimiento individual y grupal, que permitiera introducir cambios en la conducta de grupo, y alcanzar los objetivos socialmente deseables de acuerdo al ámbito de que se trate, industria, educación, administración, etc. (algunos de los fenómenos grupales antes citados serán abordados posteriormente, poniendo énfasis en el aspecto educativo, interés central del presente trabajo de investigación).

Durante este período se da especial importancia a la educación como factor de cambio en una sociedad; se amplía el concepto y propósitos de la educación la que comprende no sólo la transmisión de conocimientos, sino la que constituye como medio para preparar al individuo a vivir en sociedad, la sociedad democrática, que demanda una mayor participación activa de sus miembros, de ahí la importancia por estudiar la influencia que ejerce el grupo sobre el individuo, considerando que la mayor parte-

de las actividades de éste son realizadas en grupo, siendo importante fomentar habilidades de cooperación, comunicación, liderazgo. Se acepta la idea de que la acción grupal contribuye a la formación de valores (de especial importancia para asimilar la ideología imperante: el nuevo estilo de vida americano). En el ámbito educativo, la Dinámica de Grupo encontró terreno fértil para seguir desarrollándose, y pronto se establece una importante conexión entre los investigadores en Dinámica de grupos, educadores e instituciones educativas que les sirven de campo de estudio para seguir formulando nuevas hipótesis de investigación.

Debe señalarse que la educación recibió la aplicación de la Dinámica de Grupos, gracias a las investigaciones experimentales realizadas previamente en muchas otras profesiones, entre las que se puede mencionar al trabajo social, cuyo aporte importante radica en el hecho de demostrar que se puede trabajar con grupos y lograr cambios deseables en sus miembros; la psicoterapia de grupo, en la que se puede destacar el aporte de Jacobo L. Moreno con el Psicodrama y Sociograma. Otra profesión que brinda un mayor conocimiento de los procesos grupales es la administración, aquí se destacan los trabajos de Elton Mayo y otros colaboradores quienes estudiaron la relación entre condiciones de trabajo, fatiga y producción. Estas investigaciones motivan la realización de otras, especialmente sobre la organización social del grupo de trabajo, la conducta de sus miembros, y resaltan la importancia de fomentar buenas relaciones humanas en la empresa.

El desarrollo de la Dinámica de Grupo no sólo requirió de las condiciones socioculturales y políticas prevalecientes en un tiempo y espacio específico, sino también de otros factores, por ejemplo, el desarrollo alcanzado por las ciencias sociales en ese momento, que permiten concebir al individuo, a los fenómenos humanos y sociales susceptibles de ser investigados científicamente, esto es señalado por Cartwright y Zander, que advierten: " una premisa fundamental de la dinámica de grupo es que pueden emplearse métodos científicos para estudiar los grupos. Solo fue posible abrigar seriamente esta suposición cuando se aceptó la creencia general de que el hombre, su conducta y sus relaciones sociales

pueden sujetarse adecuadamente a investigaciones científicas.<sup>8</sup> Lo anterior supone contar con una Ciencia Social desarrollada que permite emprender investigaciones experimentales válidas y confiables sobre la conducta humana en grupo, aunque no siempre se estuviera de acuerdo al explicar los fenómenos grupales, así en Durkheim se encuentra la siguiente afirmación:

"Siempre que se explique directamente un fenómeno social mediante un fenómeno psicológico, puede tenerse en cuenta la seguridad de que la explicación es falsa".

Cartwright y Zander señalan que, en este desarrollo general - pueden indicarse tres triunfos metodológicos que contribuyeron específicamente al surgimiento de la dinámica de grupo:

1a. Los experimentos con la conducta individual en grupos en donde la investigación de la dinámica de grupo debe mucho a la psicología experimental por inventar técnicas para realizar experimentos sobre las condiciones que afectan la conducta humana. Todos estos trabajos son posibles y contribuyen al mayor desarrollo de la dinámica de grupo al llevarse el estudio de los grupos al laboratorio.

2a. La observación controlada de la interacción social sienta las bases de los primeros intentos serios de refinar los métodos de observación para obtener datos objetivos y cuantitativos, ocurriendo esto hacia 1930 en el campo de la psicología infantil.

3a. La sociometría fue otro de los muchos recursos para obtener información de los miembros de un grupo, uno de los primeros y más comúnmente usados es la prueba sociométrica, creada por Moreno.

La importancia de la sociometría para la Dinámica de grupo - radica en el hecho de haber proporcionado una útil técnica para investigar algunos rasgos del grupo como la posición social, los patrones de amistad, la formación de subgrupos y en general, la estructura informal.

Otras investigaciones de relevante importancia para la dinámica de grupo se siguieron realizando en los Estados Unidos, antes de que diera inicio la Segunda Guerra Mundial.

Se destacan los trabajos realizados en 1936 por Sherif, relativos a los orígenes de las normas sociales y su influencia sobre el individuo; Newcomb, que entre 1935 y 1939 estudió el funcionamiento de las normas sociales y los procesos de influencia social; Whyte, que aportó investigaciones sobre interacción, liderazgo, status y cohesión de grupo; y los trabajos de investigación que ejercieron mayor influencia en el terreno de la dinámica de grupo, realizados por Lewin, Lippitt y White entre 1937 y 1940, sobre la atmósfera de grupo y los estilos de liderazgo (democrático, autocrático y laissez faire), estos trabajos tenían como objetivo descubrir como influyen los tipos de liderazgo sobre las propiedades del grupo y la conducta de sus miembros, todo ellos para entender mejor la dinámica de grupo.

En la obra de Kurt Lewin y otros colaboradores, entre ellos - Lippitt, White, French, Bradford, Benne, Deutsch, Horwitz y Seeman, se percibe la inquietud por construir un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos sobre la vida en grupo, cuya información permitiera la elaboración de una teoría general de la dinámica de grupo.

El interés por elaborar un cuerpo de conocimientos sobre este campo, va a alcanzar su máxima expresión en el año de 1945, fecha en la que Kurt Lewin y Leland P. Bradford, fundan el "CENTRO DE INVESTIGACIONES DE LA DINAMICA DE GRUPO". En el Campus del State Teachers College, en Nueva Bretaña, Connecticut, tiene lugar un seminario con carácter científico experimental, que va a servir de antecedente para que en el año de 1947, Bradford, Benne, Lippitt y French (en sustitución de Kurt Lewin, muerto en febrero de ese mismo año), fundaran el "PRIMER LABORATORIO NACIONAL DE ENTRENAMIENTO EN DESARROLLO DE GRUPOS", en Bethel, Maine, Estados Unidos. El segundo laboratorio sobre dinámica de grupos va a ser fundado al año siguiente en la misma ciudad.

Posterior a la fundación de los primeros laboratorios sobre dinámica de grupo y una vez concluida la Segunda Guerra Mundial, el desarrollo de la Dinámica de Grupo ha sido acelerado, gracias a los aportes de diversas disciplinas que bajo distintos enfoques han contribuido a configurar un cuerpo de conocimientos científicos sobre la vida en grupo, teniendo especial injerencia en el ámbito educativo.

### 2.1.3. BASES TEORICAS EN QUE SE FUNDAMENTA.

Es importante considerar a la dinámica de grupo como un campo de investigaciones dedicado a obtener conocimientos sobre la naturaleza de los grupos, las leyes de su desarrollo y sus interrelaciones con los individuos, otros grupos e instituciones más amplias, es decir, considerarla en su sentido más amplio y no enmarcarla como producto de una sola corriente de investigación, sino como producto de la confluencia de diversas corrientes que con su enfoque característico han aportado un mayor conocimiento de la vida en grupo.

Dicho de otra manera, existe una gran diversidad de orientaciones teóricas que fundamentan las investigaciones realizadas por la dinámica de grupo, por lo tanto sería erróneo restringirla bajo un sólo enfoque.

De acuerdo con Cartwright y Zander "... A veces se ha propuesto que, debido a la íntima asociación de Kurt Lewin con el surgimiento de la dinámica de grupo, debería tomarse como característica definidora del campo el enfoque teórico que apoyara. Sin embargo es fácil rechazar tal propuesta, pues de hacerse se excluirían arbitrariamente muchas más importantes contribuciones al entendimiento de la vida en grupo.<sup>9</sup>

Los mismos autores señalan que la variada amplitud de enfoques teóricos se debe a los diferentes puntos de vista que encuentran en las ciencias sociales reflejados en las muchas escuelas existentes.

En este trabajo no se pretende hacer una revisión exhaustiva de los diversos enfoques teóricos en que se fundamenta la dinámica de grupos, sino sólo describir someramente algunos de los más significativos para orientar la atención de aquél que se interese o identifique más con uno en particular, para que de esta manera se aboque a su estudio. En la bibliografía final se incluyen obras que pueden servir como fuente de información más específica.

Algunas de las orientaciones teóricas más importantes o que mayor influencia han ejercido en la configuración del campo de estudio de la dinámica de grupo son:

Teoría del campo

Teoría de la interacción

Teoría de sistemas

Orientación sociométrica

Teoría psicoanalítica

Orientación de la psicología general

Orientación empírico-estadística

Orientación de los modelos formales

De las anteriores, las teorías que más influencia han tenido sobre la dinámica de grupo, se puede afirmar que son: La Teoría de campo de Kurt Lewin; la teoría de la Interacción de Robert F. Bales; y la Teoría psicoanalítica de Sigmund Freud.

A continuación se presenta un esbozo de los elementos más importantes aportados por estas teorías para el estudio de la vida en grupo, recondando que en este espacio no se pretende abordar la teoría en su totalidad, sino solo esbozarla.

#### TEORIA DEL CAMPO.-

Este enfoque está estrechamente vinculado con la escuela psicológica de la Gestalt.

Aquí el grupo es considerado como un todo dinámico constituido por la interdependencia mutua en que se hallan sus componentes, siendo importante considerar que el todo dinámico Lewin lo define como una totalidad de hechos simultáneos considerados como mutuamente dependientes uno de otros, que encuentran en continuo cambio, sin dejar de ser un todo, y que se hallan sometidos constantemente a la influencia de una diversidad de fuerzas psicológicas que constituyen su dinámica.

Con respecto a la acción individual, ésta es considerada a partir de la estructura que se establece entre el individuo y su medio ambiente en un momento determinado, esa estructura constituye el campo dinámico operando un conjunto de fuerzas que tienden a mantener un equilibrio, y cuando éste se rompe se crea una tensión en el individuo, y su comportamiento está encaminado a restablecerlo.

En forma sintética, la idea central de esta teoría refiere que la conducta es producto de un campo en el que intervienen diversas variables, siendo importante conocer la interdependencia de las diversas variables que ejercen una gran influencia sobre el grupo como totalidad, para investigar de qué manera se puede producir un determinado efecto sobre grupos e individuos.

Para representar gráficamente las propiedades estructurales del campo, Lewin recurrió a la topología, una geometría en donde las relaciones espaciales se representan de una manera gráfica en lugar de palabras y números, más tarde inventa la geometría cualitativa llamada por él espacio hodológico, para representar el concepto psicológico de dirección.

Para denotar las fuerzas psicológicas y el campo o espacio vital, utilizó el concepto matemático de vector que representaba la dirección de las fuerzas en que se realizaba el movimiento psicológico o locomoción.

Las fuerzas que surgen y se transforman dentro del campo o espacio vital deben explicarse partiendo de la dinámica del todo.

#### TEORIA DE LA INTERACCION.-

Desarrollada principalmente por Bales, Homans y Whyte, tiene como principio fundamental basar sus investigaciones en torno a la observación sistemática de los procesos de interacción, entendiendo por ello el intercambio de intervenciones o actos de comunicación verbal o



no verbal que se dan en los individuos, ésta ha permitido conocer y comprender mejor la vida en grupo.

La teoría de la interacción pretende sacar conclusiones sobre los hechos y estructura del grupo a través de la observación de las interacciones, basandose en las relaciones observadas durante años en aspectos tales como la influencia que ejerce el líder, la atmósfera del -- grupo, etc.

Para abarcar la totalidad de hechos del grupo --según Bales-- propone un modelo de estudio formado por 12 categorías de interacción--subdivididas en grupos de 6, las primeras seis corresponden a las interacciones emocionales (1,2,3,10,11,y,12) que a su vez se dividen en positivo-emocionales (1,2,3) y negativo-emocionales (10,11.y 12). Por otro lado están las que tienen una tarea como objeto, que se dividen en intervenciones interrogativas (7, 8 y 9) e intervenciones de respuesta (4, 5 y 6).

Los conceptos centrales en este enfoque son: actividad, interacción y sentimiento, que se hacen patentes en el modelo antes descririto, y que se presenta a continuación en forma gráfica.

ANALISIS DE INTERACCIONES SEGUN

R.F. BALES

Sector de la función Función

Sector socioemotional: acciones positivas

1. Se muestra afable, anima a los demás, ayuda, premia

2. Dramatiza, expone sus sentimientos, excita fantasías equívocas, cualidades de "como si"

3. Está de acuerdo, toda forma de aprobación, condesciende

Sector de prueba: intentos de respuesta

4. Hace preguntas, instruye, controla la comunicación

5. Expresa su opinión, valora, analiza, expresa actitudes o deseos

6. Da información, orienta, repite, aclara, confirma

Sector de prueba: preguntas

7. Solicita información, orientación, repetición, aclaración, confirmación

8. Pregúnta la opinión, valoración, análisis, deseos, actitudes

9. Solicita preguntas, instrucción, reglas de conducta

Sector sociemotional: acciones negativas

10. No está de acuerdo, rechaza el contenido de la comunicación (no a la persona)

11. Da señales de tensión, ríe, se retrae- pide ayuda

12. Demuestra hostilidad, rechaza a los demás ( a la persona), se defiende, se impone

Fenómeno de:

a= información

b= valoración

c= controles

d= decisión objetiva

e= regulación de tensión

f= decisión según sentimientos personales.

TEORIA PSICOANALITICA.-

Representa una postura analítica que pretende no sólo describir los fenómenos psicosociales, sino además, llegar a la causa de los mismos.

Si bien, Freud no desarrolla una concepción propiamente dicha de grupo, porque él se refiere a un psicología de masas para estudiar al individuo en cuanto miembro de una tribu, o en cuanto a la organización en masa para lograr un fin, sin embargo, se pueden rescatar algunos elementos para la definición de lo que es un grupo y los fenómenos que ocurren en él.

Freud considera como primer elemento de unidad de grupo la existencia de un líder a través del cual se explica la cohesión de una masa. Esta masa para mantenerla cohesión establece identificaciones de cada individuo con el líder o jefe al que ama y del cual recibe amor. Todos quieren ser iguales pero dominados por un jefe, o quieren identificarse unos con otros y con el jefe.

La teoría psicoanalítica con orientación freudiana ha influido principalmente sobre la terapia de grupo, sin embargo, también ha contribuido a la comprensión de los fenómenos grupales y no sólo de los terapéuticos.

Dentro de los fenómenos grupales, centra su atención sobre los procesos motivacionales y defensivos del individuo, pero aplicables al grupo, por ejemplo, los conceptos de identificación, regresión, mecanismos de defensa y el inconsciente, tomados en cuenta por la dinámica de grupo, por la influencia ejercida sobre otros trabajos en este campo.

Bajo esta misma corriente psicoanalítica, pero con particular enfoque se encuentran las ideas sobre la concepción de grupo de Bion y la Teoría de las relaciones afectivas de Fagés.

Las ideas de Bion en este aspecto, se fundamentan en la emotividad que se da en las relaciones cara a cara en los pequeños grupos, poniendo énfasis en la naturaleza afectiva, inevitable, dada en toda relación interpersonal, esta afectividad influye en el indivi--duo, en sus capacidades, y su valor general.

Bion parte de tres supuestos básicos, el primero se relacio--na con la dependencia de los miembros del grupo con respecto a otros, de los cuales buscan protección en ciertas circunstancias emocionales por las que pasa el grupo; el segundo supuesto básico es el de la for--mación de parejas que corresponde al intento de dar una nueva direc--ción al grupo; el tercero consiste en que el grupo se reúna para lu--char contra algo o para tratar de rehuirlo. Para Bion estos supuestos sólo son observables de uno en uno, nunca dos a la vez, y son la ex--presión de o reacciones contra una angustia originaria que surge cada vez que el hombre se halla en grupo.

Por otro lado, Max Pagés dice que en todo grupo existe una -afectividad colectiva, que sirve de base para todos los fenómenos grupales. Este proceso, por lo general a nivel inconciente, es común a - todos los miembros en cualquier situación en que se encuentren, cons--tituyendo un lazo afectivo de unión del grupo, por lo tanto, la pre--sencia de varias personas en un mismo grupo hace que cada una experi--mente directamente una relación emocional con el otro.

Pagés considera que el origen de la afectividad colectiva - puede ser explicada en base a que:

- a) Es un producto de las experiencias históricas del individuo, reactivadas por el medio a través de un mecanismo (sugestión, interacción, etc).
- b) Es producto de la historia del grupo y de los subgrupos.
- c) Tiene su origen en la situación del grupo

Las orientaciones teóricas esbozadas anteriormente, sólo sirven para dar una somera idea de los conceptos principales manejados por cada teoría, sin embargo, no la abarcan en su totalidad, porque no sirven de sustento al presente trabajo. La base teórica que lo guiará es - el grupo de aprendizaje que retoma elementos del grupo operativo con orientación psicoanalítica, por ello será abordado en el tercer capítulo.

## 2.2 LA DINAMICA DE GRUPO APLICADA A LA EDUCACION.

Por mucho tiempo se ha concedido gran importancia a la educación individual, especialmente a la forma en que el alumno aprende, sin vincular la influencia que el grupo ejerce sobre el aprendizaje y la conducta individual.

La educación llamada tradicional concibe como fundamental la transmisión de conocimientos fragmentados, que el alumno debe hacer su por medio de la memoria. Bajo este enfoque, lo importante es contar con buenos maestros que posean la habilidad para penetrar la mente de los alumnos con un cúmulo de datos a memorizar, para que más tarde se compruebe su adquisición por medio de un examen que lo certifique. De esta manera el aprendizaje escolar se convierte en un acto individual, caracterizado por una relación unilateral en la que cada participante debe cumplir con su cometido: el maestro a enseñar, y el alumno a aprender o memorizar contenidos.

La educación tradicional contempla el acto de enseñar y aprender, circunscrito a la clase escolar, sin embargo, no concibe a ésta como un grupo escolar, es decir, la clase escolar es vista como un conjunto de alumnos agregados.

Un elemento clave que aporta la dinámica de grupo a la educación es, precisamente, considerar a la clase como un grupo, y con ello reconocer los fenómenos grupales implícitos en el proceso de aprendizaje derivados de la estructura formal e informal establecida en el grupo (interacción, cohesión, comunicación, asunción de roles, etc.), fenómenos que el docente debe conocer y manejar, valiéndose de las técnicas derivadas de la dinámica de grupos y las bases teóricas que la fundamentan.

Ahora bien, la dinámica de grupo encuentra su aplicación teórico-práctica en una concepción más moderna de la educación, bajo la cual se vinculan el grupo (con sus limitaciones, potencialidades, carga

emotiva, etc), los contenidos, que pueden ser abordados a través de diferentes técnicas grupales, y el docente cuyo rol consiste en coordinar, guiar o conducir el aprendizaje en grupo, para que éste desarrolle las habilidades que le permitan comunicarse, saber discutir, tomar decisiones por consenso, investigar, experimentar... en suma: saber -- actuar en grupo, y como grupo.

Para Jack R. Gibb "los grupos no nacen, se hacen", es decir -- sólo se aprende a actuar en grupo, actuando en grupo, de tal manera -- que al hacerlo se adquieren habilidades que permiten al grupo seguir -- creciendo o madurando, al igual que a sus miembros. Así al actuar en -- grupo se establece una comunicación educativa, que le permite avanzar -- en su proceso de conformación individual y grupal, que lo van haciendo -- más maduro e independiente.

La dinámica de grupo establece entonces, la importancia de -- conocer la dinámica del grupo en el aula, sin limitar la adquisición -- del aprendizaje sólo a nivel individual.

Volviendo a los orígenes de la dinámica de grupo, se dijo ya -- antes, que ésta encontró campo fértil en una sociedad tendiente a la -- democracia, la sociedad norteamericana de los años 30', también se -- mencionó ya que para entonces varias profesiones hicieron aportes -- significativos a la educación, de tal manera que a fines de este período -- se cuenta ya con información que permite formular nuevas hipótesis de -- investigación en torno a los grupos escolares. Aquí debe señalarse la -- influencia ejercida por John Dewey, quien amplía el concepto de los -- propósitos y los procedimientos de la educación.

John Dewey centra su atención en los aspectos sociales de la -- educación, plantea la necesidad de que el alumno aprenda a vivir en -- una sociedad democrática, facultad que puede ser ejercitada en el aula -- escolar, si dentro de ésta el alumno experimenta, a manera de un -- microcosmos, situaciones vivenciales que le permitan desarrollar -- habilidades de comunicación, relaciones humanas, liderazgo, cooperación.

valores y conductas socialmente aceptables; si se logra crear un buen ambiente en el aula.

Lo anterior se pone de manifiesto en la afirmación que hace Dewey, en el sentido de que nunca se educa directa sino indirectamente a través del medio ambiente. De esta manera, la función del profesor debe ser la creación de un medio ambiente que favorezca la producción de experiencias de aprendizaje.

La influencia de las ideas de Dewey en el terreno educativo encuentran su expresión en el Primer cuarto de este siglo en la revolución de la educación pública norteamericana.

Para el año de 1939, también Kurt Lewin hace referencia a la importancia de crear ambientes favorables para el desarrollo educativo - del grupo, dice por ejemplo que "El éxito de un maestro depende en gran medida del ambiente que es capaz de crear en el grupo". Hasta aquí se debe tener presente la importancia de que el profesor conozca la dinámica del grupo escolar en su medio -clase escolar- para incrementar su eficiencia dentro del proceso de aprendizaje, en el que debe concebir - un vínculo más estrecho entre grupo, contenido y docente.

Hacia 1940 algunas investigaciones de dinámica de grupos están enfocadas más directamente al ámbito educativo, se sigue insistiendo en la democracia, en ver a la clase como grupo y en analizar la interacción como fenómeno grupal, prueba de ello lo son dos libros aparecidos en ese tiempo, el primero de ellos titulado "Interaction: The Democratic Process", de L. Thomas Hopkins; y el otro de Baxter y Cassidy: "Group -- Experience: The Democratic Way".

Aparece en 1948 un libro de Bradford y colaboradores, "Promise of Group Dynamics for Education"<sup>10</sup> en el que los autores centran la atención en la dinámica de los grupos, las fuerzas resultantes de la interacción y la posibilidad de conocer y comprender a través de esto los



problemas de comportamiento en un grupo escolar.

En 1950, otro aporte dentro de la dinámica de grupo a la educación lo da el alemán Karl Stocker, con la enseñanza de grupos. Esta enseñanza de grupos consiste en el tratamiento o trabajo de un contenido a través de subgrupos, que tras una discusión del aprendizaje obtenido, es sometido a discusión de todo el grupo.

En ese mismo año William Clark Trow y colaboradores exponen una serie de conclusiones en torno a la práctica de la enseñanza, basados en sus investigaciones sobre la dinámica de grupos, entre las más relevantes, por la relación que establecen entre la influencia que --- ejercen el grupo sobre el individuo, su aprendizaje y aspectos emotivos, se pueden mencionar las siguientes:

- "Las actitudes de un individuo están ancladas en los grupos a que pertenece... Es más fácil cambiar muchas actitudes produciendo cambios en algunas propiedades del grupo que enseñando directamente a los individuos".

- "La conducta y las creencias de los alumnos están condicionadas en -- gran medida por los pequeños grupos que se forman dentro de un aula- tales como las camarillas de amigos-, y los grupos de cohesión que -- existen dentro de la escuela".

- "En algunos casos resultará ventajoso interpretar el fracaso en el -- aprendizaje como una resistencia al cambio".

Quiénes participan en una discusión de grupo aprenden mucho más, con mayor rapidez y mucho menos hostilidad y resentimiento para con las personas que los inducen a realizar ese cambio.

- "Cuando los miembros compiten por sus propias metas individuales que hacen imposible el esfuerzo cooperativo, se hace difícil la comunicación de las ideas, la coordinación de los esfuerzos y sufre la -- amistad y el sentimiento de pertenecer al grupo, que son básicos -- para la armonía y la efectividad de la clase".

-"El clima o estilo de vida del grupo puede tener una influencia importante sobre la personalidad de sus miembros. Un estilo de vida del grupo puede desarrollar individuos tramposos, hostiles, sumisos, sin capacidad creadora; otro podrá producir seres que van a la deriva, - confusos, sin objetivos, envidiosos; y otro finalmente, podrá moldear personas con espíritu de grupo, cooperadoras, flexibles, que conocen sus fines y respetan al prójimo".<sup>11</sup>

Un libro que aparece en 1963, y que ejerce especial influencia en latinoamérica es el "Manual de Dinámica de Grupos" de Jack R. Gibb. En este libro el autor propone una educación basada en la participación, sustentando la tesis de que el proceso educativo tiene como función la preparación del individuo para adaptarse a una sociedad cambiante, viendo en las técnicas de aprendizaje la vía propicia para lograr esa adaptabilidad.

Por lo que toca a Latinoamérica, la dinámica de grupo aplicada a la educación, o por lo menos la aplicación de sus técnicas, se inicia en el año de 1967, aunque Cirigliano y Villaverde, en su libro "Dinámica de Grupos y Educación"<sup>12</sup>, refieren experiencias en Argentina ya desde el año de 1958, a cargo de las fuerzas aéreas, que adaptan para sus cursos técnicas derivadas de la dinámica de grupo.

Cabe señalar que la Dinámica de grupo aplicada a la educación se encuentra vigente en las instituciones educativas del sector público y privado, sin embargo, hace falta capacitar tanto a docentes como alumnos en el manejo de las técnicas derivadas de esta rama de la psicología, pues hoy en día se aplican técnicas de aprendizaje grupal, sin considerar las bases teóricas que las sustentan, de tal manera que aquella persona que las aplica se convierte quizá en el mejor de los casos - en un técnico, cuando no, en un aplicador de técnicas, o juegos para amenizar la clase, - a la vista de los participantes, lo que resta seriedad a una actividad estructurada, con una finalidad bien determinada, y que persigue en lo fundamental, descubrir o evidenciar los fenómenos que afectan la vida de un grupo, su configuración y desarrollo.

CITAS

- 1 SBANDI, PIO "Psicología de Grupos".Edt. Herder, Barcelona, 1977, p. 89
- 2 KLINEBERG, OTTO "Psicología Social".Edt. F.C.E., México, 1963, p. 434
- 3 KNOWLES, MALCOM y KNOWLWS, HILDA "Introducción a la Dinámica de Grupo" Edt. Letras, México, 1962, p. 11
- 4 BANY, MARY y JOHNSON, LOIS V. "La Dinámica de Grupo en Educación" Edt. Aguilar, Madrid, 1973, p.17
- 5 CASTREJON, JAIME "Consideraciones sobre Dinámica de Grupos".Edt. Edicol, México, 1979, p. 7
- 6 CARTWRIGHT, DORWIN y ZANDER, ALVIN "Dinámica de Grupos. Investigación y Teoría". Edt. Trillas, México, 1986 p. 17
- 7 CARTWRIGHT, D. op. cit. p.18
- 8 CARTWRIGHT, D. Ibidem p.p. 22-26
- 9 CARTWRIGHT, D. Ibidem p.p. 38-40
- 10 BANY, MARY y JOHNSON, LOIS V. op. cit. p.10

<sup>11</sup>TROW, WILLIAM C.

Citado en: Antología de Tecnología Educativa; SEP, México, 1976, -  
pp. 63-64

<sup>12</sup>CIRIGLIANO, GUSTAVO y  
VILLAVERDE, ANIBAL

"Dinámica de Grupos y Educación".  
Edt. Humanitas, Buenos Aires, 1976  
p. 11.

CAPITULO 3

NATURALEZA Y ESTRUCTURA DE LOS GRUPOS

### 3.1 CONCEPTO DE GRUPO

En el primer capítulo se mencionó la palabra "grupo, especialmente cuando se hizo referencia a éste como campo de investigación en la psicología, sin embargo, nunca se mencionó lo que es un grupo.

Contrariamente a lo que se pudiera pensar, no es fácil definir el concepto de grupo. Generalmente desprendemos su significado acudiendo al sentido común, y bajo esta tónica lo relacionamos con un conjunto de personas, dejando de lado los elementos esenciales que lo configuran.

Mencionaré algunos elementos que pueden ayudar a definir o ampliar dicho concepto, comenzado con su etimología.

Se mencionó la dificultad de definir el concepto de grupo, y esta dificultad o falta de precisión, se encuentra ya desde su etimología, pues para algunos autores es un término francés (groupe), que proviene del italiano gruppo o gruppo, utilizado en las bellas artes para designar a varios individuos, pintando o esculpiendo. Más tarde se considera al grupo como un conjunto de elementos, seres u objetos. No será sino hasta mediados del siglo XVIII, cuando el término francés -- groupe, se refiera específicamente a una reunión de personas.

Didier Anzieu<sup>1</sup> menciona que el sentido primero del italiano gruppo era "nudo", antes de llegar a ser "reunión" o conjunto. Así, la connotación de "nudo", se refiere al grado de cohesión entre los miembros.

Para otros autores, entre ellos Höfstadter,<sup>2</sup> la palabra grupe deriva del alto alemán antiguo Kropf, que significa no sólo la hinchazón de la glándula tiroidea, sino también Knoten, "nudo".

Algunos lingüistas relacionan el término grupo, con el anti-

guo provenzal grop, que equivale a nudo, el cual deriva del germano occidental Kruppa, significándose como "mesa redonda", la que adquiere el sentido más tarde de una reunión o un círculo de gente.

No importa cual sea el origen de esta palabra, porque al -- fin y al cabo, se le relaciona siempre con el punto de unión o reunión -- "nudo" -- de varias personas.

Pero no basta sólo con delimitar su etimología, pues faltan elementos para conceptualizarlo, lo que da pie a seguir abundando sobre el tema.

Por lo que toca a la disciplina encargada del estudio del -- grupo, se puede afirmar que no es una sólo la que lo reclama como objeto de estudio, pudiendo señalarse entre otras, a la psicología, la psicología social y la sociología. Esto nos lleva a encontrar una gama enorme de acepciones sobre el término grupo.

Se pueden mencionar dos líneas bajo las cuales emprender el estudio del grupo, la primera adquiere una dimensión que atañe a lo -- sociológico y la segunda a lo psicológico.

Cuando el grupo se enfoca como elemento de una estructura mayor -- la sociedad -- se tiene la visión sociológica, en la que se resalta la organización y la función que los grupos cumplen en la sociedad. Y por grupo se entiende a la familia, la "pandilla", el grupo escolar, la boral, militar, etc. De ahí que se cuente con estudios sobre la familia considerada como grupo primario o fuente primera de acercamiento -- socioafectivo, de influencia, y transmisión de valores que el individuo adquiere.

Por otro lado, el enfoque psicológico se centra sobre el individuo en grupo. Este enfoque se puede ejemplificar más claramente -- con la corriente psicoanalítica y su vertiente terapéutica, cuyo fin --

es el accionar del individuo, la adjudicación de un rol, la modificación o manejo que haga de sus conflictos o ansiedades, etc., para llegar a una cura, a través del grupo.

Atendiendo al concepto que se ha venido manejando en este trabajo sobre la dinámica de grupos, considero erróneo circunscribirse tajantemente sobre una u otra de las líneas o enfoques antes mencionados sobre el grupo. Por lo tanto, se puede hablar de una conjunción, complementación o convergencia entre estas dos líneas, es decir, se puede hablar de una convergencia de elementos sociológicos y psicológicos para el estudio del grupo. Bajo esta perspectiva se abarca al Grupo Operativo, creado por el Dr. Enrique Pichón Riviere, y enriquecido con los aportes de José Bleger y Armando Bauleo, entre otros.

Toda visión sobre grupo, nos remite a un concepto de éste, por lo que en seguida se enuncian algunos de los conceptos de grupo frecuentemente encontrados en la literatura sobre dinámica de grupos. Se mencionan varios debido a la carencia de un concepto único de grupo.

"Se define mejor un grupo como un todo dinámico basado más bien en la interdependencia que en la similitud".<sup>3</sup>

Para Lewin, ...el grupo es un todo con propiedades específicas, que significan algo más que la suma de sus partes: el grupo y el ambiente constituyen un campo social dinámico, cuyos principales elementos son los subgrupos, los miembros, los canales de comunicación y las barreras. Modificando un elemento privilegiado podemos modificar la estructura del conjunto."<sup>4</sup>

"Un grupo consiste en dos o más personas que comparten normas con respecto a ciertas cosas y cuyos roles sociales están estrechamente intervinculados."<sup>5</sup>

Olmsted dice que el grupo es un número reducido de miembros que interaccionan cara a cara y forman lo que se conoce como grupo primario.<sup>6</sup>



"Entendemos por grupo cierta cantidad de personas que se comunican a menudo entre sí durante cierto tiempo, y que son lo suficientemente pocas para que cada una de ellas pueda comunicarse con todas - las demás, no en forma indirecta, a través de otras personas, sino cara a cara."<sup>7</sup>

"Se define un grupo pequeño como cualquier número de personas que interactúan entre sí en un encuentro cara a cara o en una serie de tales encuentros, en que cada miembro recibe alguna impresión o percepción de todos los otros miembros lo bastante distintiva para - que pueda en ese momento o en un interrogatorio posterior, dar alguna reacción a cada uno de los otros como persona individual, aunque sólo sea recordar que el otro estaba presente."<sup>8</sup>

Para Sherif y Sherif, "El grupo es una unidad social consistente en un cierto número de individuos que se encuentran en un status y que se desempeñan unas relaciones de rol más o menos definidas, y -- que poseen un sistema propio de valores y normas que regulan la conducta de los individuos miembros, por lo menos en los asuntos que tienen consecuencias para el grupo."<sup>9</sup>

"El grupo se define como dos o más personas que interactúan mutuamente de modo tal que cada persona influye en todas las demás y - es influenciada por ellas."<sup>10</sup>

Cartwright y Zander señalan que "según (Freud), dos o más -- personas constituyen un grupo psicológico si han escogido el mismo objeto-modelo (líder) o los mismo ideales o ambos, en sus superegos y -- por consiguiente, se han identificado entre sí."<sup>11</sup>

La última de las definiciones, que a continuación se presenta nos remite a considerar la antes planteada confluencia entre lo social y lo psicológico. Así encontramos en Armando Bauleo que: "El grupo - aparece como la intermediación entre estructura individual y estructura social."<sup>12</sup>

Las definiciones dadas anteriormente, refieren al grupo de acuerdo a algunos parámetros como: número de individuos, tiempo de accionar, la interacción, la interdependencia, la similitud, la comunicación, como unidad social, etc., pero éstas son sólo algunas de las propiedades inherentes a todo grupo, por lo que si se toma una de ellas, se estaría haciendo referencia a un aspecto del grupo, más no a su conceptualización. Considero más apropiada la definición de grupo como: La intermediación entre la estructura individual y la estructura social, pues ésta permite, por su generalidad, considerar los elementos psicológicos y sociales que configuran un grupo.

Algunos autores hablan de las características y propiedades que todo grupo debe tener, por ejemplo, Jack R. Gibb,<sup>13</sup> considera indispensable las siguientes:

- a) Ser una asociación definible o identificable, por lo menos por nombre o tipo.
- b) Tener conciencia de grupo, es decir, tener una percepción colectiva de unidad que les permita identificarse conscientemente los unos con los otros.
- c) Que los integrantes participen en la consecución de los mismos objetivos.
- d) La ayuda que deben prestarse los miembros del grupo en la consecución de los objetivos o satisfacción de necesidades, es decir su dependencia recíproca.
- e) Que se establezca una real comunicación entre sus miembros para llegar a un consense que les permita actuar en forma unitaria.

Las características y propiedades del grupo, encontradas en -- Gibb, remiten a considerar algunos principios básicos para el accionar del grupo, por ejemplo:

- a) Se debe contar con un ambiente físico favorable que permita la

participación , espontaneidad y cooperación de todos los miembros.

- b) Se debe reducir la tensión al trabajar en grupo, pues al hacerlo se favorece el trabajo y la producción del grupo aumenta. - Esto es posible si se entablan relaciones interpersonales cordiales, de aprecio y colaboración entre sus miembros.
- c) Para favorecer la conducción y el logro de los objetivos, debe darse un liderazgo distribuido, para que todos los miembros tengan la posibilidad de desarrollar capacidades, pues de centrarse el liderazgo en una sola persona, ésta sólo desarrolla habilidades o capacidades en la conducción o trabajo en grupo, - restando las posibilidades potencial en otros miembros.
- e) Todo grupo debe establecer claramente sus objetivos para el buen funcionamiento del mismo, éstos deben ser formulados por todo el grupo y no sólo por unos cuantos.
- d) El cumplimiento de objetivos debe seguir o contemplar cierta - flexibilidad, es decir, si las circunstancias bajo las cuales se formularon cambian, los objetivos deben ser flexibles para adecuarse a la nueva situación. Del mismo modo se debe llevar a cabo una evaluación continua del grupo para comprender el proceso que está pasando, de esta manera se plantea la posibilidad de que los objetivos formulados sigan correspondiendo a las expectativas de los miembros del grupo.

Malcom Knowles<sup>14</sup> considera como características del grupo, - las siguientes:

- a) Antecedentes (cómo se formó el grupo).
- b) Esquema o patrón de participación de sus miembros.
- c) La cohesión o fuerzas motivantes que actúan sobre los miembros para mantenerlos unidos o por lo menos como integrantes del grupo.

- d) La comunicación verbal y no verbal.
- e) La atmósfera favorable.
- f) Las normas o reglas que rigen la conducta del grupo.
- g) El patrón sociométrico o relaciones de antipatía y simpatía -- que influyen en la conducta de los miembros del grupo.
- h) La estructura y organización visible o no, sobre la división - del trabajo y la ejecución de tareas específicas.

Didier Anzieu<sup>15</sup> considera las siguientes características de un grupo:

- a) Está formado por personas y por lo tanto existe una relación - social recíproca.
- b) Es permanente y dinámico, respondiendo a los intereses y valores de sus miembros.
- c) Posee intensidad en las relaciones afectivas.
- d) Existe solidaridad e interdependencia.
- e) Los roles están bien definidos y diferenciados.
- f) El grupo posee su propio código y lenguaje, sus propias normas y creencias.

Tomando en cuenta que la mayor parte de nuestras actividades en la vida son realizadas en grupo, y que éstas van desde nuestro primer contacto socioafectivo a través de la familia, hasta el desarrollo de una actividad económico-productiva (el trabajo), es importante señalar los tipos de grupo que suelen considerarse más comúnmente.

Se han tomado diversos criterios para delimitar el tipo de grupo al que pertenece el individuo, a veces se considera el número de miembros que lo integran, o sea, el tamaño del grupo, el grado de cohesión, su nivel de intimidad, etc., pudiendo diferenciar entre grupo primario y grupo secundario.

El grupo primario se caracteriza por ser una asociación en la que se establecen lazos cálidos, íntimos, personales entre sus miembros, los que mantienen un contacto cara a cara, constituyéndose como fundamentales en la formación o desarrollo de la sociedad. Como ejemplo del grupo primario se puede mencionar a la familia, el grupo de amigos, etc.

Por otro lado, se tiene al grupo secundario, caracterizado por mantener relaciones más impersonales, frías o más formales, como ejemplos se tiene el caso de instituciones, empresas, etc. en donde la comunicación no siempre se da cara a cara, sino más bien, en forma indirecta a través de comunicados.

Continuando con la dicotomía, se habla de grupos formales -- informales. Los grupos formales son aquellos que poseen una estructura social firmemente establecida, la mayor de las veces impuesta por alguna autoridad externa al grupo, y en donde las normas son explícitas y los roles están especificados de tal forma que es difícil cambiarlos, es el caso, por ejemplo, del grupo escolar el cual es formal en el sentido de su conformación externa a sus miembros, o sea, en un primer momento se conforma al grupo de acuerdo a ciertas características: edad, sexo, grado de estudios, cociente intelectual, etc. Aquí los participantes saben o se les hace saber cual es el rol que deben cumplir, es el caso de alumnos y docente.

Pero un grupo formal puede llegar a constituirse en grupo informal, cuando su estructura se modifica a través de la interacción y la comunicación entre sus miembros, al establecerse un contacto más estrecho, o un vínculo de afinidad que otorga a cada miembro una posición dentro del grupo. En el grupo informal, por lo tanto, las normas, roles y relaciones son más implícitas que explícitas, de ahí la importancia que tiene para el docente conocer esta estructura informal que influye poderosamente sobre la estructura formal explícita.

Atendiendo a los objetivos que persiga el grupo, se le puede clasificar en: grupos orientados hacia una tarea y grupos experienciales.

Los grupos orientados hacia una tarea, como su nombre lo indica persigue como fin realizar alguna tarea externa al grupo, solucionar algún problema, llegar a una decisión, elaborar un producto, etc.

Los grupos experienciales son aquellos en los que se reflexiona sobre el propio comportamiento del grupo y de sus miembros. En un grupo experiencial los miembros esperan beneficiarse con la experiencia del grupo, para obtener un aprendizaje acerca del proceso por el que pasa para corregir o eliminar alguna característica personal indeseable que afecte al resto del grupo, o simplemente para expresar sus sentimientos y emociones con una mayor libertad catártica.

Se pueden seguir describiendo diversos tipos de grupos, pero esto puede resultar algo cansado, en su lugar se presentan esquemáticamente algunas clasificaciones.

#### Clasificación de los grupos según Bernard<sup>16</sup>.

- |   |                  |                                 |
|---|------------------|---------------------------------|
| 1. Grupos de contacto directo<br>Primarios. | A) Racionales    | a) genéticos                    |
|   |                  | b) Clubes y asociaciones.       |
|   |                  | c) asamblea de liberante.       |
|   |                  | d) discusión.                   |
|   |                  | e) Clase para instrucción       |
|   |                  | f) auditorio.                   |
|   | B) No racionales | a) Semiclubes.                  |
|   |                  | b) reuniones y manifestaciones. |

c) multitudes  
y motín.

2. Grupos de contacto indirecto.  
Secundarios.

Clasificación de los grupos según Spratt<sup>17</sup>

A) Según su interés

Primarios

- a) Aquellos que se refieren a muchos intereses y actividades.
- b) Aquellos que sólo se dedican a un sólo interés o actividad, con cierta permanencia.

- c) Cara a cara, en situación particular.

Secundarios

- a) muchedumbre

- b) público

B) Según su función

- a) Naturales (familia, vecindad, poblado)
- b) Artificiales (laboratorio)

- 1. actuante
- 2. expresiva

- 1. búsqueda de información
- 2. de entrenamiento
- 3. de conversión.

Clasificación de los grupos según Cartwright<sup>18</sup>  
y Zander

A) Grupos de formación deliberada:

- a) de trabajo
- b) para resolver problemas
- c) de acción social
- d) de mediador
- e) legislativos
- f) de clientes

B) Grupos de formación externa.

C) Grupos de formación espontánea.



### 3.1.2 ORGANIZACION Y ESTRUCTURA

Al revisar los conceptos que en torno al grupo se han formulado, se puede notar, en algunas de las definiciones, la necesidad de que éste cuente con una estructura organizacional.

Lo anterior se hace evidente en la afirmación de Beal cuando dice que "No hay grupo que pueda operar si no crea una mínima organización interna."<sup>19</sup>

La afirmación de Beal nos lleva a pensar a que en todo grupo se establece un determinado tipo de organización, ¿pero cuáles son los elementos que la caracterizan?.

Para comprender mejor la organización grupal debemos apelar fundamentalmente a la estructura específica que en el proceso de formación y desarrollo del grupo se encuentra presente.

En términos generales podemos decir que la estructura grupal se da en base al conjunto de pautas diferenciadas entre los miembros del grupo, pues al establecer relaciones interpersonales emergen y se asumen posiciones, roles, status, normas. etc.

Se puede definir a la estructura del grupo como: "...una pauta organizacional integrada, que refleja la totalidad de las partes separadas que radican en cada individuo miembro del grupo"<sup>20</sup>

De esta manera se puede afirmar que un grupo está estructurado cuando adquiere cierta estabilidad en las relaciones entre sus miembros.

Según Cartwright y Zander los factores que originan la estructura del grupo pueden ser clasificados en tres categorías. La primera surge de las exigencias para una eficiente ejecución de grupo; la segunda, de las motivaciones y capacidades de los distintos individuos

y la tercera, se deriva de características físicas y sociales del ambiente de grupo.

Para una eficiente ejecución del trabajo en grupo, generalmente se establece una especialización para llevar a cabo las diversas tareas asignadas a cada miembro, así como la responsabilidad que éste adquiere al desarrollarlas, todo ello de acuerdo a la posición, status o rol que desempeña en el grupo.

Las características de los miembros contribuyen considerablemente a la estructura del grupo, así por ejemplo, la superioridad física, la inteligencia, las aptitudes y motivación se pueden correlacionar con el tipo de tarea a desarrollar.

Otro elemento que ejerce poderosa influencia sobre la estructura grupal es el ambiente físico y social, esto se ve reflejado en el tipo de comunicación e interacción que se establece en un espacio demasiado cerrado o demasiado abierto, en las condiciones socioeconómicas o raciales que privan en el grupo, etc.

Ya antes se habló de la existencia de grupos formales e informales, cuando se hizo referencia a los distintos tipos de grupo, esto claro está, se encuentra relacionado con el tipo de estructura presente en cada uno de ellos.

Dieter Ulich señala que: "La organización formal es pragmático-racional, establece puestos, cargos, posiciones y roles; las relaciones están dadas, son impersonales; la autoridad no se basa en la personalidad, sino en el cargo... Por eso produce la organización "informal", es decir, un espacio libre para relaciones emotivo-sociales - no canalizadas ni canalizables. La organización informal es el rechazo, o mejor dicho, la "defensa", de los miembros del grupo contra el pragmatismo racional del sistema formal."<sup>21</sup>

Cabe recordar que la estructura formal, generalmente es im--

puesta por un miembro externo al grupo, como es el caso de una autoridad o institución, mientras que la estructura informal surge en base a la interacción, comunicación, atracción, rechazo, etc., que experimentan los miembros del grupo.

Según Gordon,<sup>22</sup> la estructura informal de una clase escolar es determinada por:

- Diferencias de edad y sexo.
- Relaciones de amistad y camarilla vinculadas con la permanencia a una clase social.
- Diferencia racial, étnica y religiosa.
- Los individuos frecuentemente elegidos y los aislados, etc.

Remontándonos a otro de los conceptos dados de grupo, y retomando a Armando Bauleo, cuando se habla de grupo, no se habla de so ciedad, ni de individuos, se habla de una estructura, De ahí el concepto de que el grupo es la intermediación entre la estructura individual y social.

Ahora bien, lo hasta aquí dicho, nos hace pensar que la interac ción continuada entre los miembros del grupo conduce a que entre estos se de una diferenciación de papeles o funciones que realizan para conseguir un objetivo, por lo tanto, se establece una estructura jerár quica, conformada por aspectos que suelen ser frecuentemente confundidos o algunos de ellos usados como sinónimos, estos son los relativos a posición, status, rol y normas.

Dentro de un grupo pueden existir muchas partes, posturas o pos iciones que son asumidas por un miembro del grupo. Esta caracteriza ción de las partes diferenciadas que se hallan vinculadas a un miembro se denomina pos ición de la persona en el grupo.

Cuando la posición que ocupa un miembro, es evaluada por los otros miembros, en términos de prestigio, valor o importancia para el-

grupo, tenemos un status social o simplemente status.

Por otro lado, el conjunto de conductas esperadas, que se vincula con una determinada posición en el grupo, constituye un rol social o simplemente rol del ocupante de dicha posición.

Existen tres tipos de roles que pueden ser identificados: el rol esperado, el rol percibido y el rol representado.

El rol esperado es el conjunto de conductas o comportamientos que esperan los miembros del grupo del ocupante de una posición. El rol percibido es el conjunto de comportamientos que el ocupante de una posición percibe que debe representar. Y el rol representado es el conjunto de comportamientos que el ocupante de una posición realmente desempeña.

El rol esperado y el rol percibido se derivan únicamente de la posición en el grupo, mientras que el rol representado se deriva de la posición en el grupo y de la idiosincracia del ocupante.

Además de la posición, status, y rol, dentro del grupo los miembros establecen una serie de reglas aplicables a todos ellos. Estas reglas de conducta se llaman normas, y se forman con respecto a las conductas que son importantes para el grupo. Debe hacerse notar que para que una regla se convierta en norma, ésta debe ser aprobada por un 50% de los miembros.

Las normas especifican el tipo de comportamiento que debe o no ser representado por los miembros del grupo y por ello influyen en el comportamiento, que se traduce en una conformidad con las reglas y normas del grupo.

La conformidad con las reglas del grupo se ve afectada por algunas variables, entre otras: los factores de personalidad, las características del estímulo, factores de situación y relaciones intra-

grupo.

Los factores de personalidad se refieren a características como la edad, sexo, inteligencia, autoritarismo, etc., del miembro del grupo.

Los factores del estímulo se refieren a la norma en cuestión, así por ejemplo, cuando se trata de un estímulo ambiguo es probable que la gente tienda a conformarse más cuando tiene incertidumbre acerca de sus propios juicios.

Los factores de situación incluyen variables del contexto de grupo, como son el tamaño del grupo, su estructura, unanimidad respecto al comportamiento esperado, etc.

Las relaciones intragrupalas se refieren a cosas como el tipo e intensidad de las presiones del grupo, su composición y el grado en el que el grupo ha tenido éxito en el pasado.

cabe aclarar que una vez constituida la estructura del grupo, ésta no es necesario que sea reconocida formalmente, así como el conjunto de normas, no es necesario que se encuentren escritas formalmente.

La estructura es un elemento de vital importancia en la vida de un grupo, pues influye en cada una de las actitudes y conductas de sus miembros. De esta manera, a medida que el grupo o mejor dicho la estructura del grupo se consolida, sus miembros conforman un sentimiento de identidad o pertenencia a él. Las normas expresadas o asimiladas por los miembros se traducen en el sentimiento del "nosotros" que hacen que éstas sean vistas como obligatorias personalmente por cada uno de los miembros del grupo.

Se puede ilustrar la aceptación de normas y el sentimiento del "nosotros o "nuestro grupo", con uno de los experimentos sobre --

formación de grupos y el proceso de aparición del sentimiento de "no sotos", llevado a cabo por Sherif y Sherif. En este experimento se formaron dos grupos por separado que luego competían por una serie de objetivos incompatibles entre sí. Tal como se había previsto, cada grupo creó una serie de normas que justificaban la hostilidad --- hacia el otro grupo. El rendimiento de los miembros del otro grupo -- en una tarea nueva era siempre considerado inferior al de los miembros del grupo propio, lo que revelaba los prejuicios normativos que actuaban sobre el criterio de cada uno de los miembros.

Debe tener presente que no toda conducta social está regulada por normas claras y precisas, esto se hace patente sobre todo -- cuando un grupo está en formación, sin embargo, toda norma supone -- una escala evaluativa que indica a sus miembros la amplitud de aceptación o condena para regular la conducta en grupo.

Otros aspectos de relevante importancia en la estructura -- del grupo son: las relaciones de poder, la autoridad y el liderazgo. Este último será visto más adelante, cuando sea tratado el capítulo 4, ya que es considerado como un fenómeno psicosocial de especial importancia en el desarrollo de un grupo.

El poder es entendido aquí como la capacidad que posee una persona para influir o controlar a otra. Esta definición trae consigo considerar que el poder puede ser ejercido por cualquiera de los miembros del grupo, en especial, se encuentra relacionado con la posición, status o rol que desempeña el individuo dentro del grupo.

Cuando el poder es legitimado o aprobado por los miembros del grupo, nos estamos refiriendo a la autoridad.

El concepto de autoridad generalmente lo relacionamos con -- la posibilidad de imponer premios o castigos por parte de aquél que -- detenta un poder legitimado a través de una institución, sin embargo, cabría preguntarse si nos estamos refiriendo a la autoridad o al auto

ritarismo. Este último caracterizado por un abuso desmedido en el ejercicio del poder, el cuál no es legitimado o aprobado concientemente -- por los miembros del grupo, sino como resultado de una facultad individual para premiar o sancionar las conductas que a juicio individual o - institucional son esperadas o indeseables.

Creo que para poder hablar de autoridad dentro de un grupo se deben considerar los siguientes aspectos: a) que el poder o capacidad de controlar o influir sobre otra persona se puede traducir en autoridad, siempre y cuando las relaciones de poder sea reconocidas y legitimadas concientemente por los miembros del grupo; y b) que la autoridad no se defina en función a su capacidad represiva, restrictiva o sancionadora de conductas, sino, como la posibilidad de contribuir en la formación y desarrollo grupal, a través de ejercer funciones de conducción, supervisión, coordinación, control, evaluación, y liderazgo, respecto a los objetivos y tareas formuladas por el grupo.

Es importante considerar las relaciones de poder dentro de un grupo, ya que, afectan poderosamente la interacción y el proceso -- grupal en general. De acuerdo con Shaw "...los estudios sobre las relaciones de los miembros ante otro miembro más poderoso que ellos muestran que éste es considerado como alguien capaz de ayudar o de obstaculizar a los demás en la consecución de sus objetivos. Debido a ello, - se convierte en destinatario de comunicaciones y de una conducta deferente. La persona poderoso recibe más muestras de aprecio que los miembros con poco poder, pero no es considerada como alguien atractivo desde el punto de vista de la interacción social o, por lo menos, no tan atractivo como los miembros con poco poder. Cuando la persona poderosa utiliza su poder para producir efectos negativos sobre los miembros menos poderosos del grupo, se le considera como alguien antipático y seguro de sí mismo. Por otra parte, los miembros del grupo tienen más -- confianza en la exactitud de sus impresiones cuando el sujeto poderoso tiene poder sobre ellos que cuando no lo tiene.<sup>23</sup>

Marvin E. Shaw en su libro "Dinámica de Grupo", plantea al

gunas hipótesis plausibles sobre la estructura del grupo, entre ellas:

- "La percepción de que la organización facilita el logro del objetivo es un factor determinante de la estructura del grupo."
- "La formación de una estructura grupal se ve facilitada en la medida en que los miembros del grupo experimenten la necesidad de una estructura".
- "La clase de estructura que el grupo desarrolla está influida por las necesidades particulares de sus miembros".
- "La clase de estructura que el grupo desarrolla está influida por el medio ambiente físico del grupo".
- "Un miembro del grupo con un status elevado puede desviarse de las normas grupales sin ser castigado si su desviación contribuye al logro del objetivo".
- "La persona de status elevado envía y recibe más comunicaciones que las personas de status bajo".
- "Es más probable que un miembro se conforme a la opinión del grupo cuando los demás miembros han logrado un acuerdo unánime que cuando no han llegado a él".
- "La conformidad introduce orden en el proceso grupal, y sirve para coordinar las conductas individuales".
- "En determinadas circunstancias, la conformidad libera al individuo de la influencia coercitiva de la autoridad".
- "La desviación con respecto a las normas grupales suele provocar una conducta de castigo por parte de los restantes miembros del grupo. Una desviación continuada o habitual puede producir un rechazo por parte de los otros miembros del grupo".
- "En un grupo, el miembro con mucho poder es destinatario de una conducta más deferente y más buscadora de aproba-



ción que los miembros con poder escaso" .

- "En un grupo, el miembro con mucho poder se siente más - atraído por el grupo que los miembros con un poder reducido".<sup>24</sup>

Creo que las hipótesis arriba citadas nos amplían un poco más la información sobre la estructura grupal y algunos de sus aspectos más relevantes, por lo que a continuación pasaremos a ver lo que es un grupo de aprendizaje y de que manera se estructura.

### 3.2. EL GRUPO DE APRENDIZAJE

El trabajo en el aula trae consigo el supuesto de que el docente posee un marco teórico que fundamenta su accionar, sin embargo, en ocasiones se puede apreciar un trabajo improvisado, realizado por sentido común, y por lo tanto, carente de una fundamentación teórica mínima, o bien, presentando una incoherencia teórico-metodológica.

Lo anterior puede deberse, entre otros factores, a la propia noción que tanto alumnos como docentes tienen del concepto de grupo y del aprendizaje.

En cuanto a la noción de grupo, no me refiero aquí a si es un grupo numeroso o pequeño, formal o informal, etc., sino a la posibilidad de considerar al grupo como sujeto de aprendizaje y no simplemente como objeto de enseñanza, como tradicionalmente lo ha considerado la didáctica. Esto implica la necesidad de contemplar una participación más significativa del alumno, visto no aisladamente sino como participante en su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el aprendizaje no debe ser visto como un producto acabado, sino más bien, como una elaboración conjunta del grupo para operar en torno a una situación-problema, la cual se constituye como fuente de nuevas experiencias que aportan nuevos elementos para la reflexión y modificación de pautas de conducta.

Al trabajar en un grupo se desencadena una serie de fenómenos que el docente puede y debe saber identificar para ayudar al grupo a elaborar sus conflictos, ansiedades, etc., de ahí la importancia de formar al docente no sólo proporcionándole una serie de técnicas grupales, sino además, brindándole la posibilidad de conocer elementos teóricos que le permitan contribuir en el proceso de conformación y desarrollo grupal. Es decir, el docente debe contar con una capacitación sobre la dinámica de los grupos de aprendizaje.

Para interpretar el proceso de aprendizaje grupal existe una gran variedad de enfoques, sin embargo, algunos sólo permiten el mensuramiento de ciertos elementos o variables grupales, es el caso - de la corriente interaccionista de Bales, que no proporciona un conjunto adecuado que abarque en su totalidad el proceso grupal y su relación con el aprendizaje. Otras corrientes, por ejemplo la de Moreno, que habla de coinconsciente; Lewin, que se refiere al espacio vital; Bion, que parte de supuestos básicos; y Pichón Riviere que habla del Esquema Conceptual Referencial y Operativo (E.C.R.O.), aunque refieren al grupo como un todo, sin embargo, aplican técnicas diferentes y formulan conclusiones bajo su particular fundamento teórico.

No basta con establecer las diferencias entre el aprendizaje individual y el grupal, sino más bien, conocer las características que asume el grupo al abordar su propio proceso de aprendizaje, - los elementos que lo propician y también los obstáculos que lo impiden.

Debe señalarse entonces la importancia de conocer el proceso grupal para poder establecer un vínculo estrecho con el proceso de aprendizaje que se elabora en el aula.

Lo anterior nos obliga a considerar la sustentación de - un enfoque teórico que permita el abordaje de lo que el grupo de ---- aprendizaje produce. Cabe preguntarse aquí si lo que el grupo de ---- aprendizaje produce es sólo información o qué es lo que produce.

Para dar respuesta a lo anterior, y siguiendo a Armando Bauleo, cuando se habla de aprendizaje aparecen tres elementos que -- constituyen su fundamento: la información, la emoción y la producción. Más adelante se definirá cada uno de ellos, señalándose su importancia.

El grupo de aprendizaje es analizado en este trabajo, - retomando algunos elementos de la corriente psicoanalítica, más espe-

cificamente, elementos del enfoque de grupo operativo, sustentado por Enrique Pichón Riviere y enriquecido con los aportes de Armando Bau--leo y José Bleger.

Antes de pasar al análisis del proceso grupal en torno a -- una tarea específica: el aprendizaje. Cabe especificar bajo este enfo-- que, la noción de grupo y la de aprendizaje.

En primer lugar, según Pichón Riviere, un grupo está consti-- tuido por un conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por -- constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representa-- ción interna, que se propone en forma explícita una tarea que consti-- tuye su finalidad. Esta tarea implica la construcción de un esquema-- conceptual referencial y operativo (E.C.R.O. grupal), es decir, el -- E.C.R.O. grupal hace referencia al conjunto de experiencias, conoci-- mientos y afectos con los que el individuo lleva al grupo un esquema-- de referencia integrado por las experiencias asimiladas en otros gru-- pos, por ejemplo, la familia. Este esquema de referencia constituye - un objetivo que bajo el común denominador de otros esquemas de refe-- rencia implica un proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el aprendizaje "... se vincula íntimamente - con el criterio de adaptación activa a la realidad, a través de lo - cual se explicita la ideología que sustenta.

Entendemos por adaptación activa, aprendizaje de lo real, - la relación dialéctica mutuamente modificante y enriquecedora entre - entre sujeto y medio.

Aprender es realizar una lectura de la realidad, lectura -- coherente, no aceptación acrítica de normas y valores. Por el contra-- rio, apuntamos a una lectura que implique capacidad de evaluación y - cratividad (transformación de lo real".<sup>25</sup>

El concepto anterior plantea al aprendizaje como una praxis

que ubica al proceso como un aprender a aprender o aprender a pensar. De esta manera, se considera a la enseñanza y al aprendizaje como un proceso unitario, que implica no sólo la asimilación de información, sino la posibilidad de utilizarla como instrumento de nuevas experiencias grupales.

La clase escolar debe dejar de ser vista como un conjunto de individuos que acuden, en calidad de auditorio, a la disertación de una clase impartida por un profesor, el cual lleva en gran medida, la responsabilidad de transmitir un conocimiento acabado para que los alumnos tomen notas y memoricen contenidos carentes de un significado mediato o inmediato

Todo grupo escolar es potencialmente un grupo de aprendizaje pues en la medida en que no sólo se comparte un espacio físico y un tiempo determinado, sino que se establece una interacción, una comunicación grupal, se logra una cohesión, se trabaja sobre una tarea específica, se rompen algunos estereotipos, se vivencia la experiencia de aprendizaje, se interrelacionan los aspectos informativos académicos con los sentimientos y emociones que esa información produce sobre los integrantes del grupo, es decir, cuando se contempla al aprendizaje no sólo como la asimilación de información, sino como la posibilidad de elaborarla, reelaborarla y utilizarla, podemos hablar de un grupo de aprendizaje.

Líneas atrás se mencionaron los tres elementos que constituyen según Bauleo los fundamentos del aprendizaje, estos son: información, emoción y producción, los cuales constituyen una unidad dinámica que contribuye a que los miembros del grupo elaboren experiencias significativas que despierten el interés por un trabajo grupal tendiente a investigar no sólo la información, sino además el interjuego que se establece entre ésta, el esquema referencial individual y grupal, el tratamiento de la información y su reelaboración.

Se establece entonces una relación estrecha entre la infor-

mación dada a un alumno no pasivo, sino a un alumno que participa directamente en la elaboración de la información y la emoción o afectividad que se moviliza frente al material informativo proporcionado.

Como resultado de poner en juego la información y la afectividad del grupo frente a ésta, resulta una producción, es decir, la posibilidad de cambiar pautas de conducta estereotipadas, -concretamente las referentes a docente y alumno-, para transformar los elementos con los que en un momento dado cuentan, y utilizarlos como instrumento de búsqueda constante en la tarea de aprendizaje grupal.

Debe tenerse presente que para lograr la unidad entre información, emoción y producción, el proceso grupal atraviesa por tres fases o momentos: el momento de la indiscriminación, el momento de diferenciación y el momento de síntesis.

El momento de indiscriminación se caracteriza por una incoherencia organizativa en la que predomina más la participación individual que la grupal al momento de enfrentar la información. Los objetivos del grupo son confusos, lo que orilla a sus integrantes a referir su participación "más clara o específica" en otros grupos de los que ha formado parte, sin tener claro el "aquí y ahora" del presente-grupo. Esto se debe a que una situación nueva trae consigo una tensión, ansiedad o confusión respecto a las pautas de conducta que debe asumir frente a la presente situación.

En otras palabras, existe una indiferenciación o no visualización de elementos como la interacción grupal, roles, finalidad -- del grupo, etc.

El momento de diferenciación o discriminación, hace referencia al esclarecimiento de los roles tanto de docente como de alumno, al esclarecimiento de objetivos grupales, y a la visualización de un sentido de pertenencia al grupo en torno a una tarea específica, lo que lleva a sus miembros a trabajar sobre ella para superar su miedo-

al cambio.

Por otro lado, el momento de síntesis se logra cuando el grupo obtiene experiencias integradoras que lo ubican bajo la categoría de totalización, es decir, se conjuntan su presente con una evaluación de su pasado, para la modificación de estereotipos. Esto es posi-ble una vez que el grupo hace una conjunción entre su verticalidad y - su horizontalidad. La verticalidad permite al alumno visualizar su participación actual en el grupo, en tanto que la horizontalidad le permite al grupo concientizar su estructuración en torno al desarrollo del tema abordado conjuntamente.

Es importante tener en claro los tres momentos antes mencionados ya que , tienen una vinculación directa con el aprendizaje, pues si bien, el cambio de conducta (elemento coincidente en las definiciones sobre aprendizaje), se da por medio de la interacción grupal, lo - que se aprende de manera individual, es diferente de lo que se aprende en grupo, pues es en el grupo de aprendizaje donde se establece un proceso dinámico entre el grupo y el objeto de estudio, a través de involucrar los aspectos cognitivos con los socioafectivos, incorporando situciones nuevas a las ya conocidas o elaboradas por el grupo.

Cabe puntualizar que todo grupo de aprendizaje encierra una dinámica propia, de ahí que se pueden mencionar algunos de los principales conceptos que lo abarcan, estos son: tarea, temática, y dinámica.

La tarea es aquello que orienta las acciones del grupo, el - motivo por el cual se encuentra reunido y en torno a la cual se toman decisiones, se hace la selección de la temática las técnicas a utili-zar, la división del trabajo, etc., de ahí que se diga que la tarea debe ser el líder del grupo, en otros términos, la tarea es el objetivo-que el grupo se propone alcanzar.

Bajo el enfoque de grupo operativo, aplicable al grupo de -

aprendizaje "La tarea consiste entonces en la elaboración de dos ansiedades básicas, miedo a la pérdida (ansiedad depresiva) de las estructuras existentes, y miedo al ataque (ansiedad paranoide) en la nueva situación... Estas dos ansiedades, coexistentes y cooperantes, configuran la situación básica de resistencia al cambio que debe ser superada

Integrar un grupo de aprendizaje no es nada fácil, sobre todo al formular la tarea, pues existen obstáculos que impiden la consecución de ésta. Para tal efecto debe distinguirse entre tarea explícita y tarea implícita.

La tarea explícita en un grupo de aprendizaje consiste en el logro del aprendizaje de un tema determinado, esto debido a la interacción de sus miembros que de manera explícita señalan el problema grupal sobre el que han de operar para lograr el cambio.

Por otro lado, la tarea implícita es la parte de la tarea explícita bajo la cual el grupo se organiza para elaborar un esquema referencial grupal que le permita el esclarecimiento de pautas estereotipadas de conducta que dificultan el funcionamiento eficaz del grupo.

La diferencia entre tarea explícita y tarea implícita radica en el hecho de que, la primera se refiere al tema que ha de tomarse como objeto de estudio, mientras que, la segunda toma al grupo mismo como su objeto de estudio, para tratar de superar los obstáculos que le impiden su funcionamiento como tal.

Hablar de la tarea (explícita o implícita) como objetivo que el grupo se propone alcanzar, nos lleva a la pregunta de en qué momento el docente debe plantear a los alumnos las características que deberá tener el trabajo grupal. Respondiendo a esta pregunta, debe señalarse la importancia que tiene plantear esto desde la primera sesión por medio del "encuadre".

"Entendiendo por encuadre la delimitación clara y definida -



de las principales características, tanto de fondo como de forma, que deberá tener el trabajo grupal. Este encuadre toma la forma de un contrato, ya que deberá ser establecido en base a un acuerdo grupal; es- decir, se trata de que el grupo tenga claras las especificaciones es- tablecidas y se comprometa responsablemente con ellas."<sup>27</sup>

A veces cuando el docente, aún sin saberlo, pretende estable- cer el encuadre, siente que está perdiendo el tiempo, ya que, llegar a- un contrato grupal lleva no una sino varias sesiones en "detrimento o- pérdida de clases". Dada la importancia del encuadre durante las prime- ras sesiones no debe verse como una pérdida de tiempo, sino como un -- gran paso para el establecimiento más claro y específico del trabajo - de aprendizaje grupal.

La delimitación del encuadre debe contemplar los aspectos -- institucionales subyacentes, al propio docente y al alumno.

De esta manera, y de acuerdo a Zarzar Charur, algunos de los puntos principales que debe contener el encuadre son:

1. Encuadre histórico-institucional, o lugar que ocupa el grupo- en la institución en ese momento.
2. Encuadre teórico o ubicación curricular y su relación con los cursos antecedentes y consecuentes.
3. Tarea del curso u objetivo a alcanzar al finalizar éste.
4. Metodología del trabajo a seguir: curso, taller, seminario, la- boratorio, etc.
5. Contenidos programáticos a desarrollar.
6. Instrumentos de que dispone el grupo para trabajar los conteni dos programáticos y en general para abordar la tarea grupal.
7. La delimitación de funciones y responsabilidades de los parti- cipantes, tanto docente como alumnos.
8. La forma en que se acreditará el curso (calificaciones y eva--

luaciones, así como su periodicidad).

9. El número de sesiones de que se dispone para el trabajo grupal, especificando fecha de inicio y término del curso.
10. La aprobación del horario de inicio y término de las sesiones.
11. Normas que se establezcan en grupo, como la asistencia y su porcentaje para acreditar el curso.

Al hablar de trabajo grupal se deben reconocer los momentos por los que el grupo pasa en relación al cumplimiento de una tarea. Ya antes se señalaron los momentos que, según Armando Bauleo, sigue el grupo, estos corresponden a los señalados por Pichón Riviere: el momento de la pretarea, el de la tarea y el del proyecto.

El momento de la pretarea tiene relación con el encuadre, y con el momento de indiscriminación señalado por Bauleo.

Una vez establecido el encuadre, y previo al abordaje de la tarea explicitada, surge en el grupo una reacción caracterizada por la resistencia al cambio, es decir, al plantear al grupo las características sobre las cuales funcionará en lo subsecuente, se produce en los miembros del grupo un miedo a la pérdida del status que hasta el momento habían tenido, pues es más fácil funcionar sobre las pautas conocidas y experimentadas que sobre la nueva situación propuesta que implica reconocer y modificar las anteriores, aunando al sentimiento de pérdida, el sentimiento de ataque de la nueva situación, pues no se sabe de que manera actuar y si se aprenderá a trabajar de acuerdo a la nueva propuesta.

El miedo a la pérdida y el miedo al ataque de la nueva situación, inducen al grupo a elaborar técnicas defensivas para evitar enfrentar la tarea propuesta, surgiendo así el grupo "conspirador" que tratará a toda costa de convencer a sus miembros de la no operatividad de la nueva propuesta, trantando incluso de probar al docente respecto al dominio de este nuevo tipo de trabajo.

Si los mecanismo de ataque directo del grupo conspirador no surten efecto, se emplean entonces otros más sutiles, por ejemplo, hacer como si se trabajara con la nueva propuesta, sin realmente estarlo haciendo, para que los resultados, que seguramente no son los esperados, hagan desistir al docente y se recurra a lo que tradicionalmente maneja el grupo conspirador.

Lo anterior debe ser reconocido y tomado en cuenta por el docente para comprender mejor el proceso grupal y la tarea implícita seguida por el grupo.

Pero no basta tan sólo que el docente reconozca el momento de la pretarea, debe además, llevar al grupo a reflexionar sobre los obstáculos que impiden su funcionamiento y a elaborar esa resistencia al cambio, que como ya antes se dijo, está caracterizada por la coexistencia de dos ansiedades básicas: el miedo a la pérdida y el miedo al ataque, en otras palabras, explicitar lo implícito.

El trabajo de un grupo de aprendizaje debe entonces relacionar la tarea implícita con los contenidos latentes del grupo, para comprender mejor sus acciones en base a un mayor esclarecimiento y asunción de responsabilidades para el logro de la tarea explícita.

Se dá en este momento de la tarea una mayor producción grupal hecho que corresponde a lo señalado por Bauleo como momento de síntesis.

Una característica del momento de la tarea es el surgimiento de un subgrupo pro-tarea el cual, al tener en claro el "aquí y ahora", pugna por la realización de la tarea, organizandose para ello y tomando decisiones que tienden a abarcar al resto del grupo, dejando de lado las actitudes individualistas para ensayar nuevas soluciones a los problemas grupales.

El tercer momento seguido por el grupo es el de la formulación de un proyecto grupal.

El grupo busca, una vez que conoce sus posibilidades y limitantes, trascender su propio ámbito por medio de la formulación de nuevos objetivos y en base a la experiencia grupal para proyectar así su accionar al interior de la propia institución o en apoyo de otros grupos que le son familiares.

La formulación y la realización del proyecto lleva sin embargo, la elaboración de un sentimiento de pérdida, pues como menciona -- Pichón Riviere: "...podemos interpretar que este proyecto, como todo mecanismo de creación, está destinado a superar la situación de muerte o de pérdida que vivencian los miembros cuando a través de la realización de la tarea advierten la posibilidad de la separación o finalización del grupo".<sup>28</sup>

El sentimiento de pérdida que vivencian los miembros en este momento va aumentando paulatinamente conforme el grupo siente próximo su final, y puede expresarse en frases como la que señala Zarzar Charrur "¿Por qué no nos seguimos reuniendo de vez en cuando para seguir platicando sobre estas cosas?".

Cabe advertir que los momentos antes señalados se van superponiendo y no implican que se haya superado totalmente la resistencia al cambio, pues puede seguir dándose en algunos de sus miembros aún al final mismo del trabajo grupal.

Otro de los aspectos del trabajo grupal, y que debe diferenciarse de la tarea, es el de la temática.

Mientras la tarea se refiere al objetivo que el grupo se ha propuesto alcanzar, la temática tiene relación al contenido programático del curso. Conviene tener presente la correspondencia entre tarea y temática para entrar así a otro de los aspectos importantes del trabajo grupal, la técnica.

Mientras la temática refiere el qué del trabajo grupal ( en qué se está trabajando), la técnica señala el cómo de ese trabajo, es decir, el procedimiento, medio o manera sistematizada para desarrollar la actividad del grupo.

Existe una gran variedad de técnicas para el trabajo grupal, algunas pueden ser utilizadas específicamente para propiciar fenómenos grupales, para desarrollar la colaboración, la competencia, la comunicación, etc.

La importancia de utilizar técnicas grupales la encontramos en la posibilidad de propiciar a través de ellas un mayor conocimiento e integración de sus miembros, así como de evidenciar las actitudes individuales que obstruyen el trabajo del grupo.

En el capítulo 5 se verá más ampliamente el concepto de técnica para el aprendizaje grupal, su clasificación, los criterios que deben considerarse al emplear las técnicas, sus ventajas y desventajas.

El otro concepto referido en este apartado es el relacionado a la dinámica del grupo de aprendizaje, el cuál debe diferenciarse del concepto de técnica.

Así pues, al hablar de dinámica del grupo de aprendizaje me estoy refiriendo a los fenómenos que tienen lugar en la vida del grupo a lo largo de su existencia, considerando todos los factores que intervienen en un momento concreto y que facilitan o bien obstaculizan el desarrollo de una tarea específica, la técnica se constituye como el medio para ayudar a la constitución del grupo como tal y al desarrollo de una tarea y técnica concreta.

El concepto de dinámica de grupo en este trabajo, abarca el conjunto de investigaciones experimentales sobre las estructuras y procesos grupales.

Cabe mencionar que todo grupo tiene una dinámica propia -- que se pone en juego desde la primera sesión en que se reúne el grupo, sea éste conciente o no de ello.

Es importante entonces considerar las fuerzas que actúan - en un grupo desde su inicio, considerándolas como fenómenos que pueden facilitar u obstruir su proceso de conformación y desarrollo. De ahí que en el siguiente capítulo se analicen algunos de los principales fenómenos que el docente debe considerar al trabajar con un grupo de aprendizaje.



- 10 SHAW, MARVIN E. op. cit. p. 25
- 11 CARTWRIGHT-ZANDER Ibidem, p. 61
- 12 BAULEO, ARMANDO "Contrainstitución y Grupos" Ed. Nuevomar, Méx., 1983, p. 29.
- 13 GIBB, JACK R, "Manual de Dinámica de Grupos." Ed. Humanitas, 1982, p.
- 14 KNOWLES, MALCOM y "Introducción a la dinámica de grupo." Ed. Letras, Méx., 1969.  
KNOWLES, HILDA
- 15 ANZIEU, D. Ibidem, p. 17.
- 16 GONZALEZ NUÑEZ, J, "Dinámica de grupos." Ed. Concepto, -  
MONROY DE VELAZCO Méx., 1978, p. 29.
- 17 GONZALEZ NUÑEZ Ibidem, p. 35.
- 18 CARTWRIGHT-ZANDER Ibidem, p. 37.
- 19 BEAL, GEORGE "Dinámica de grupo. Conducción y acción dinámica del grupo." Ed. Kapelusz, 1970.
- 20 BAULEO, ARMANDO Op. cit., p. 19



- 21 Ulich, Dieter " Dinámica de grupo en la clase escolar". Ed. Kapelusz, 1977, p.38
- 22 HOYOS MEDINA, C.A. "En "La noción de grupo en el aprendizaje": su operatividad". Rev. Perfiles Educativos CISE-UNAM, No. 7, p. 24.
- 23 SHAW, MARVIN, E. Ibidem, p. 304.
- 24 SHAW, MARVIN, E. Ibidem, p.p.324-331
- 25 PICHON RIVIERE, E. " El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)". Ed. Nueva visión, B.A., p. 209.
- 26 PICHON RIVIERE, E. óp.cit. p. 153
- 27 ZARZAR CHARUR, C. " La dinámica de los grupos de aprendizaje," en Revista Perfiles Educativos no. 9, p.27.
- 28 PICHON RIVIERE, E. Ibidem , p. 159.

#### CAPITULO 4

ALGUNOS DE LOS PRINCIPALES FENOMENOS PSICO-  
SOCIALES QUE SURGEN EN UN GRUPO DE APRENDI-  
ZAJE.

En el capítulo anterior se mencionó la importancia de considerar al grupo como un espacio en el cual tiene lugar una dinámica propia que se pone en juego desde el primer día en que se reúne. Considerar la dinámica de grupo de aprendizaje lleva a descubrir una serie de elementos, que en calidad de fenómenos, facilitan u obstruyen el trabajo en el aula.

Algunos de los fenómenos psicosociales que surgen en un grupo de aprendizaje, y que no debe perder de vista el docente, son: la interacción, la cohesión, la comunicación y el liderazgo. Se abordan estos por considerar su relación más estrecha con la modificación en las pautas conductuales, traducidas en la adquisición del aprendizaje.

Ya antes se abordó el concepto de aprendizaje - a lo largo -- del primer y tercer capítulo -, considero necesario hablar de la conducta (elemento coincidente en la mayoría de las definiciones sobre aprendizaje), antes de entrar de lleno con los fenómenos concurrentes en un grupo.

Al hablar de conducta se debe tener en cuenta la existencia - de tres áreas, que según Bleger<sup>1</sup> son:

- A). Area de la mente, en la que se incluyen todas las elaboraciones y juicios que el sujeto hace a nivel intelectual de sus experiencias y cómo las vive en su participación concreta como hombre en situación; las verbaliza y las da como respuesta de aceptación o rechazo. En el área de la mente se pueden manejar conductas defensivas tales como la racionalización, desplazamiento, proyección, etc.
  
- B). Area del cuerpo: Se expresa ya sea por medio del sudor, temblor, secreción lacrimal, enrojecimiento de la cara, etc., la respuesta que el sujeto da ante la incidencia del entorno y, como la anterior, también es a partir de cómo el sujeto está elaborando su experiencia, como la está viviendo.

C). Area del mundo externo: es aquella en la cual el sujeto reacciona ante el entorno, caracterizada por acciones de desplazamiento en el espacio, con la consecuente modificación del mismo... Si siente frío se mueve buscando cerrar los conductos de aire; corre --- para llegar a tiempo a una cita; prepara alimentos si siente hambre, etc.

Las manifestaciones conductuales nos remiten a considerar -- las relaciones interpersonales.

La importancia de considerarlas debe relacionarse con un -- clima de apoyo u hostilidad que afecta el aprendizaje grupal, y el -- propio concepto que el alumno desarrolla de sí mismo a través de su relación con otras personas.

Es a través del contacto con otras personas que el alumno -- desarrolla su propia identidad, se diferencia e individualiza, potenciando su capacidad de influir en los demás.

La conducta de una relación interpersonal puede ser analizada bajo directrices psicoanalíticas a través de la teoría FIRO (O---rientación de las Relaciones Interpersonales Fundamentales). Formulada por Schultz en 1958. Esta teoría incluye tres conceptos fundamentales: inclusión, control y afecto.

La teoría FIRO considera la inclusión como la necesidad que todo individuo tiene de estar con otras personas y de vincularse con otros para atraer su atención., esto es, estar con otros o contra -- otros pero no solo.

Los individuos con gran necesidad de inclusión manifiestan ésto a través de una conducta amistosa, cordial, amable, que les permite contar con el prestigio en el grupo, pueden ser tan posesivos -- que no permiten la relación de sus amigos más cercanos con otros --- miembros del grupo

El concepto de control, bajo esta teoría, hace referencia a - la necesidad de contar con poder y autoridad sobre los demás, o bien, que los demás ejerzan poder y autoridad sobre él mismo.

Con respecto al afecto, -sentimientos íntimos de orden personal y emocional-, el individuo con gran necesidad de afecto, por lo - general, se muestra amistosa, tratando de establecer lazos emocionales estrechos, en tanto que la persona con baja necesidad de afecto, rehuye la relación interpersonal estrecha.

Estas tres áreas de la relación interpersonal pueden ser compatibles o incompatibles, según la necesidad que manifieste uno de -- los individuos durante la relación, ésto es, cuando un individuo manifiesta una necesidad por intercambiar expresiones de inclusión, con-- trol o afecto, debe haber otra persona con la necesidad de dar o recibir la cantidad de intercambio deseado.

Por otro lado, y partiendo del hecho de considerar que la relacion entre dos o más personas constituye un grupo, debemos plantearnos el cómo es influida la conducta de un individuo por los otros dentro de un grupo escolar, para ello se hace necesaria la utilización - de un concepto: interacción.

4.1 Interacción, en términos generales, es la conducta grupal a través de la cual se expresan los fenómenos que configuran su - dinámica. Se refiere a la modificación conductual que ocurre cuando - dos o más personas entran en contacto durante un lapso determinado, - producto de este contacto los individuos se ven influidos los unos a los otros, a través del lenguaje, símbolos, gestos, o dicho de otra - manera, por la utilización de la comunicación verbal o no verbal.

En el ámbito educativo no debe perderse de vista el vínculo entre relación interpersonal e interacción grupal, pues es explicable el proceso de un grupo por las interacciones que se dan al interior - del mismo. Cabe puntualizar que la interacción no se refiere a la re-

lación de sujetos aislados, sino a una relación de grupo, que como me dio y fuente de nuevas experiencias contribuye a la transformación -- del esquema conceptual referencial y operativo individual y grupal.

Es a partir del proceso de interacción, cuando el aprendizaje en grupo configura un proceso de transformación mutua que el individuo y grupo enmarcados en un contexto espacio-temporal viven la situación de experiencia que involucra a todo el grupo en los aspectos cognoscitivos, afectivo y social.

Antes de continuar con el tratamiento de la interacción grupal, quizá sea necesario diferenciarla de otros aspectos que le son -- propios, más no la definen, o bien que incluso le son antagónicos, es tos son, la proximidad, el contacto y la serialidad.

Por proximidad se entiende la distancia física que media en una relación interpersonal, por ejemplo, existe una mayor probabilidad de que dos alumnos que ocupan lugares próximos en una aula escolar entablen comunicación o se hagan amigos. Aquí se puede establecer una relación directa entre la proximidad y la atracción, sin embargo, no puede señalarse como elemento determinante en la interacción grupal.

El contacto hace referencia a las situaciones en las que es posible que los individuos se traten con frecuencia, incluye a la proximidad como elemento que permite establecer un primer contacto inter personal y que además posibilita el establecimiento de la interac---- ción.

Por otro lado, el concepto de serialidad, es de especial importancia para conceptualizar o no al grupo, y específicamente a un -- grupo de aprendizaje, siendo la antítesis de la interacción, se define como: "...el tipo de relación humana en la cual cada miembro aparece como sustituible por otro, o sea, como indiferenciado (un número -- cardinal intercambiable). Este tipo de relación tiene las características de lo "idéntico", en el sentido de que cualquiera es visto como

equivalente a otro".<sup>2</sup>

El concepto de serialidad no reconoce la mutua influencia - que caracteriza a la interacción, pues el individuo no se integra a - otros, y al parecer no influye ni es influido, pues es intercambiable por otro individuo que realice la misma función que él viene realizando, por lo tanto, en la serialidad no existe identificación interpersonal, ni sentido de pertenencia a un grupo.

Retomando a la interacción como proceso psicodinámico, como unidad de convivencia social, y volviendo al contacto como forma primera en que dos o más sujetos se encuentran en situación para sentir la atracción o rechazo hacia el otro, se puede afirmar que el grupo social al que pertenece el individuo lo va formando y deformando, a - tal grado que se hace patente por la manera en que interpreta un rol específico dentro del mismo.

En un primer momento, cuando el sujeto se encuentra en presencia de otros, apela a sus experiencias anteriores manifestando actitudes o conductas que en otras situaciones le han dado resultado, - de esta manera puede optar por establecer un mayor acercamiento hacia el otro, o bien, guardar su distancia, porque "El ser humano, a partir de sus primeras experiencias concretas, construye una escala de - valores, un código que será utilizado constantemente en su intento de evadir la soledad y reconstruir su vínculo con el mundo. Nace así un patrón de conducta que actúa siempre como modelo, condicionando todas las relaciones del individuo frente a su prójimo."<sup>3</sup>

Desde el primer encuentro, los individuos se forjan una - idea acerca del otro, aún antes de entablar comunicación, hecho que - posiblemente se modifique con los contactos posteriores y la interacción, sin embargo, generalmente, cuando integramos un nuevo grupo, se presentan inicialmente obstáculos que dificultan la interacción grupal, esto es, en las primeras sesiones de clase, casi siempre incómodas, porque prevalece un clima de ansiedad, sentimos la necesidad de

ser espectadores ante la nueva situación que se presenta como amenazante, de ahí que casi siempre deseamos pasar inadvertidos para visualizar las características de los otros miembros, incluyendo al docente, y saber si podemos influir o no en ellos.

Las primeras sesiones, generalmente se caracterizan por escasos contactos interpersonales, pues adoptamos una actitud de reserva ante los demás, dejando ver sólo lo que consideramos como aceptable o normal.

Una forma de contacto es la mirada, pues ésta tiene la cualidad de expresar nuestras intenciones, de atraer la atención de los demás y de comunicar. A veces no es necesario hablar para con una mirada influir o interactuar con los demás.

Al interactuar, acudimos a las reacciones que producimos en los demás para forjar una opinión de nosotros mismos, esto es importante porque refuerza nuestra individualidad, y el rol social que desempeñamos en el grupo.

Volviendo al concepto de serialidad, líneas atrás se mencionó a éste como la antítesis de la interacción grupal, y la importancia de esto se debe a que la educación se concibe fundamentalmente como un proceso de interacción, aunque en la actualidad la masificación de la educación a tendido a despersonalizar la relación grupal.

Cuando un profesor se presenta a un grupo numeroso, generalmente las oportunidades de interactuar con los demás se reducen, de esta manera el docente termina por ser un orador o dictar una cátedra, mientras el alumno se conforma con recibir información, y participar en calidad de auditorio para reproducir posteriormente la información. Esto trae consigo la evitación de un intercambio de interacciones e intercomunicaciones, lo que invalida el proceso de interacción dentro de un grupo de aprendizaje, entendiéndose por esto, la experiencia compartida entre lo que el alumno conoce, siente y piensa al



enfrentar una nueva situación educativa. De ahí la importancia de ejercer la docencia con la plena conciencia de que esta labor no es nada fácil, y de que hace falta cuestionarsela constantemente, y proveerla de recursos teórico-metodológicos para llevarla a efecto. Este trabajo, y en particular este capítulo han pretendido dotar al docente de elementos que le pueden ayudar en su tarea, pues es necesario cuestionar el propio proceso de aprendizaje que está siguiendo el grupo, y de qué manera inciden en él los fenómenos psicosociales que ya han sido revisados, para enfrentar y no evitar la problemática que a diario se vive en el aula.

4.2. COHESION.- Considerar al grupo como un espacio en el que tienen cabida las relaciones interpersonales implica el tratar de reconocer las fuerzas que se ponen de manifiesto como producto de la interacción continua de sus miembros, sin embargo, no basta sólo considerar la atracción interpersonal para comprender lo que pasa en un grupo, debe además buscarse el grado en que el grupo ejerce su influencia para que sus miembros se sientan atraídos hacia él. De esta manera, y de acuerdo a Festinger, la cohesión grupal es "la totalidad del campo de fuerzas que tienen por efecto mantener juntos a los miembros de un grupo y resistir contra las fuerzas de desintegración".<sup>4</sup>

La diferencia entre atracción interpersonal y cohesión radica en que la primera hace referencia a la atracción a nivel individual, mientras que la cohesión refiere siempre las fuerzas de atracción dentro del grupo hacia sus miembros en conjunto, lo que hace que éstos experimenten un sentido de pertenencia hacia el grupo, deseando seguir formando parte de él y no de otro.

La cohesión grupal puede manifestar su influencia sobre diversas actividades que emprende el grupo, pero la más importante es sin duda el mantenimiento, conservación o pertenencia a un grupo en particular.

Otros aspectos que están íntimamente relacionados con la cohesión grupal son, la interacción, la influencia social, la productividad del grupo y la satisfacción, entre otros.

Con relación a la interacción, está por demás decir que sin ella no podrá existir cohesión grupal, es decir, no puede desarrollarse un sentido de pertenencia a un grupo, si al interior del mismo no se establecen relaciones interpersonales que permitan la mutua influencia de sus integrantes, para atraerlos hacia las actividades y objetivos que persigue el grupo en el cumplimiento de una tarea y despertar su interés por permanecer en él.

La cohesión puede reflejar también una conducta más positiva entre los miembros del grupo, que al sentirse motivados por la forma en que se conducen, los demás de acuerdo a sus expectativas, manifiestan una conducta que atiende a los deseos de los demás, facilitando de esta manera un mejor funcionamiento del grupo, esto implica que la cohesión ejerce una influencia sobre sus integrantes, en el sentido de modificar o conformarse con las normas establecidas en el grupo.

En un grupo cohesionado, además de establecerse relaciones interpersonales más estrechas, se crea un clima de confianza, cordial, de cooperación, más democrático, que permite desarrollar mejor el trabajo.

Un grupo en el que se permiten y fomentan las relaciones interpersonales, la interacción, la cohesión, y que trabaja con un ambiente favorable, sin hostilidad ni resentimientos, libre de temores, es más productivo respecto a la tarea y objetivos que se ha propuesto conseguir, con la consecuente satisfacción que deriva de ello. Esto no debe perderlo de vista el docente, si lo que busca es trabajar con el grupo, más que trabajar para el grupo.

Por otro lado, debe tenerse en cuenta los factores de cohe-

sión grupal, entre éstos, los factores extrínsecos y los factores intrínsecos.

Según Maisonneuve,<sup>5</sup> los factores extrínsecos son anteriores a la formación del grupo o inmediatamente dados al integrarse éste, y se refieren a la influencia de las formas de control social que la institución ejerce sobre el grupo. Mientras que los factores intrínsecos, son propios al grupo como tal, dividiéndose en factores socioafectivos y de orden operativo y funcional.

Dentro de los factores socio-afectivos se encuentran la atracción hacia un objetivo común, la atracción hacia una acción colectiva y la atracción hacia la pertenencia al grupo.

Los factores socio-operativos aluden a la distribución y articulación de los roles, a la conducta del grupo y el tipo de liderazgo.

Por su parte, Cartwright y Zander,<sup>6</sup> retomando el concepto que da Festinger de cohesión, proponen cinco enfoques sobre como medirla, basandose en: a) la atracción interpersonal entre los miembros; b) la evaluación del grupo como un todo; c) la identificación con un grupo en particular; d) el deseo expreso de permanecer en el grupo; y e) los basados en índices compuestos.

Cabe señalar que, el uso más general al medir la cohesión grupal en el terreno educativo, es el test sociométrico, el cual será visto en el quinto capítulo.

Es importante señalar que el docente interesado en la dinámica de su grupo, debe buscar un ambiente siempre favorable para llevar a cabo el aprendizaje, sin olvidar lo importante que es la relación interpersonal con sus alumnos, la interinfluencia que se pone en juego sobre la conducta del grupo vista como un todo y traducida en interacción, además de que no debe perder de vista un hecho fundamental

mental, la cohesión grupal se caracteriza por un vínculo que lo incluy  
ye a él mismo.

#### 4.3. COMUNICACION.

La interacción que se da en un grupo escolar supone un intercambio de información entre sus miembros, a la cual generalmente se le identifica con los contenidos que han de ser tratados para producir el aprendizaje. Sin embargo, un hecho que no debe olvidarse es el relativo a que la información no basta por sí sola para producir un cambio en la conducta de los integrantes del grupo, sino que, debe relacionarse este cambio con la comunicación educativa que se logre establecer en él.

Es necesario entonces, distinguir entre información y comunicación, para que el docente de paso al establecimiento de la comunicación en su grupo, y no se limite tan solo a la transmisión de información, pensando que con esto último logrará un mayor conocimiento de sus alumnos al presentarles cierta información y tratar de obtener con ello conclusiones, que a su juicio le permiten saber si su grupo es "bueno" o "malo" .

La información es el proceso a través del cual se transmite un contenido, el cual se organiza y distribuye entre los miembros del grupo para ser utilizado, pretendiéndose con ello que el contenido del mensaje adquiera significación para cada alumno.

Por otro lado, la comunicación ya desde su etimología latina *communis*= común, aclara en parte su significado, pues se refiere al establecimiento de algo en común, esto es, al comunicarnos compartimos algo en común con las otras personas, sea información, pensamientos o actitudes, que nos llevan a confrontar nuestro esquema conceptual con el de los demás a fin de vivir experiencias en común. Por lo tanto, la información es una parte de la comunicación, más no la comunicación. Esto es a veces algo que el docente confunde al pretender relacionar a los alumnos con los contenidos del programa, olvidando establecer redes de comunicación que permitan la libre participación de ideas, actitudes, conocimientos y experiencias para que --

piense y actúe.

"La comunicación es un conjunto de procesos físicos y psicológicos mediante los cuales se pone en relación una o varias personas (emisor) con otra o varias personas (receptor) a fin de alcanzar objetivos específicos".<sup>7</sup>

"El concepto de comunicación se hace así muy amplio, ya -- que incluye todos los procesos en los cuales la conducta de un ser humano --conciente o inconciente--, actúa como estímulo --en forma intencional no--, de la conducta de otro u otros seres humanos. El efecto producido, la conducta emergente, reaccúa a su vez como estímulo que modifica la conducta anterior. En su sentido más amplio, la comunicación incluye todo intercambio de mensajes, transmisión de significaciones entre personas o grupos, e incluye siempre, esquemáticamente, a un emisor, un mensaje y un receptor. Todo mensaje tiene un contenido significativo y una función".<sup>8</sup>

La comunicación en un grupo escolar, se convierte en un -- instrumento a través del cual se modifica recíprocamente la conducta de los alumnos, al intercambiar ideas, afectos, experiencias, y no -- sólo conocimientos o simplemente información. Recordemos a Bleger -- cuando señala a la información, la emoción y la producción como unidad que caracteriza al proceso de aprendizaje.

La comunicación guarda estrecha relación con los conceptos de interacción y cohesión grupal, esto debido a que mientras más interacción y cohesión se da en la clase, más homogéneos son los esquemas referenciales de cada alumno, facilitándose con ello el establecimiento de mayor comunicación, tanto en cantidad como en calidad.

Mientras más comunicación experimente el grupo, más interacción tiende a darse y con ello la posibilidad de una mayor cohesión grupal. Y de manera inversa, cuando la comunicación se perturba, el alumno llega a aislarse y el grupo a la fragmentación, división o desintegración.

- 105 -

Es muy importante establecer redes de comunicación en el aula, esto es, permitir a los alumnos el acceso a los canales de comunicación, dándoles la libertad de elegir quién se comunica con --- quién.

Cabe hacer notar que las redes de comunicación pueden -- ser formales o informales. Las primeras son impuestas por una autoridad externa al grupo, aquí puede incluso, ser el propio docente quien habitualmente decide quien se comunica con quién, esto se ejemplifica cuando el maestro forma equipos para tratar un contenido, sin considerar la libre elección del alumno, quien termina por acatar el -- mandato, sin que por ello se garantice su participación, pues en el mejor de los casos, el alumno que no está de acuerdo poco tendrá -- que comunicar al resto del equipo, haciendo como si trabajara, sin - que realmente lo esté haciendo.

Por otro lado, las redes de comunicación son informales cuando derivan de los procesos de interacción seguidos por el grupo. Es más conveniente que el docente al formar equipos apele a ellas -- porque al hacerlo se contribuye a que el alumno decida con quien --- quiere trabajar, con quien ha de comunicarse, reduciendo notablemente la tensión que provoca una nueva situación de aprendizaje.

Sin embargo, se debe tener cuidado de no centralizar las redes de comunicación; no dejar que siempre sean los mismos alumnos los que se comuniquen entre sí, de hacerlo, se estaría fomentando la división del grupo; y un pobre intercambio de comunicación.

Las técnicas grupales nos brindan la posibilidad de establecer e intercambiar la comunicación, para ello contamos con una amplia gama que nos permite trabajar aspectos de comunicación interpersonal, intergrupala, barreras de la comunicación, etc.

Es importante establecer una buena comunicación grupal, porque a través de ésta se verifica la interacción y se marca el ti-

po de conducta que el grupo muestra hacia el trabajo. Si la comunicación es deficiente puede incrementarse la apatía, el temor y la hostilidad entre los miembros del grupo y hacia el maestro. Si no hay una buena comunicación en el grupo, el alumno se vuelve desconfiado y hostil hacia el maestro cuando éste lo coloca en una situación en la que ha de compartir experiencias que el no quiere compartir por considerar que se está violando su intimidad o que "eso no viene al tema". -- En otras palabras, la comunicación marca la pauta de lo que se dice, cómo se dice y a quién se dice.

Hasta aquí se ha hablado de comunicación, sin embargo, -- falta precisar que, puede ser verbal o no verbal. En cuanto a la comunicación verbal, esta se basa fundamentalmente en el lenguaje que es el medio principal para intercambiar mensajes, sin embargo, el significado de un mensaje se basa únicamente en él, pues depende de la interpretación que haga el receptor del mensaje a través de claves no verbales como gestos, entonaciones, risas, etc. De esta manera: "el material de una comunicación, de ningún modo consiste sólo en palabras, sino que comprende todos los fenómenos paralingüísticos (p. -- ej.: el tono, la rapidez o lentitud de la locución, las pausas, las risas o los suspiros); la posición del cuerpo, los ademanes y los gestos (lenguaje del cuerpo), etc., dentro de un determinado contexto..."<sup>9</sup>

Un ejemplo que puede clarificar la intervención del lenguaje verbal y no verbal, lo encontramos en aquel profesor que en vísperas de un examen invita a sus alumnos a estudiar lo suficiente para acreditarlo, esbozando una ligera sonrisa. Quizá para algunos alumnos el mensaje del profesor sea entendido como positivo y que demuestre -- su apoyo, a la vez que les hace un llamado para seguir superándose. -- Por otro lado, algunos alumnos quizá lo interpreten como una manifestación abierta de ironía que acrecienta la situación de tensión que vive el alumno, y que refuerza la imagen de autoridad que detenta el profesor en el aula, y especialmente a la hora de aplicar examen.



La situación anterior ejemplifica además, la necesidad de establecer una comunicación efectiva entre el que envía el mensaje y el que lo recibe, en el sentido de que este último lo interprete correctamente, de acuerdo a la intencionalidad del primero.

La comunicación es entonces una forma de comportamiento que se manifiesta abierta o veladamente a través del lenguaje, la acción o reacción que provoca un individuo sobre otro al intercambiar un mensaje. Entraremos aquí a distinguir entre lo que es un mensaje explícito y un mensaje implícito.

El mensaje explícito alude a su sentido literal que refiere los mensajes manifiestos o explicitados por el individuo, mientras que el mensaje implícito o metamensaje es emitido inconscientemente, sin descartar la posibilidad de que a veces se emiten mensajes en forma encubierta, Hoyos Medina <sup>10</sup> pone el ejemplo de un profesor que hace la siguiente aseveración: "en mis tiempos de estudiante todo era diferente, realmente se estudiaba; ya parece que alguno de nosotros iba en momento alguno a poner en duda lo que el maestro enseñaba. Ni para qué discutir, él era la autoridad, él tenía el conocimiento y por lo tanto el derecho a la última palabra. Nuestro deber era estudiar y a eso íbamos a la escuela. Cualquier pensamiento, emoción o interés en otra cosa no tenía cabida en el salón de clases..."

Del mensaje explícito: "en mis tiempos de estudiante todo era tan diferente, realmente se estudiaba", se extrae un mensaje implícito o sea lo que real y veladamente encierra el mensaje: ahora los tiempos han cambiado, ya no se estudia".

En la segunda parte de la aseveración, "Ni para qué discutir, él era la autoridad, él tenía el conocimiento y por lo tanto la última palabra. Nuestro deber era estudiar y a eso íbamos a la escuela", se desprende de aquí el metamensaje: "la autoridad del maestro es indiscutible, que sólo él posee el conocimiento y por lo tanto el derecho a la última palabra, y que falta a su deber aquél que no lo vea así, que piense en otra forma de estudiar".

Los ejemplos anteriores ponen de manifiesto la importancia que la comunicación tiene al interior del grupo, la utilización de metamensajes como expresión de una comunicación que no es la más adecuada, pues está orillando al profesor o a los alumnos a utilizar veladamente un recurso que siempre debe darse de manera franca y abierta, y al mismo tiempo nos abre un espacio de reflexión para advertir el riesgo que conlleva la utilización de mensajes encubiertos, porque tarde o temprano el maestro que los utiliza termina por ser descubierto por sus alumnos, lo que crea desconfianza y puede traducirse en hostilidad o rechazo. A este profesor pronto lo empezarán a criticar sus alumnos fuera de la clase, o bien, empezará a notar actitudes retadoras de sus alumnos o que abiertamente no le hacen caso, teniendo que recurrir a su status de poder, sancionando las conductas para él no aceptadas; pero agresión crea agresión, y el alumno acudirá a otros recursos si la situación es demasiado tensa o amenazante.

Otro hecho que suele presentarse en un grupo es la centralización de la comunicación, o bien, la comunicación en un sólo sentido. En ella incurre el profesor cuando acapara la transmisión de mensajes al tratar únicamente contenidos académicos, olvidando o dejando de lado lo que piensa el alumno y siente respecto a la información recibida, sin permitir que éste la interprete, le encuentre sentido en relación a la curricula académica y aplicabilidad en su vida cotidiana.

Lo dicho hasta aquí podrá ser puesto en tela de juicio por cualquier profesor que a diario se enfrenta con un grupo numeroso, y que por lo tanto, le parece muy difícil fomentar, o a caso permitir, el establecimiento de redes de comunicación basadas en el proceso que ha seguido el grupo en su estructura informal. Sin embargo, se puede contemplar esta situación bajo varios puntos de vista, correspondiendo al propio docente decidir cual de ellos tomar, acudiendo siempre al análisis concienzudo de las características bajo las cuales de sarrolla o pretende desarrollar su trabajo, por ejemplo, que tan numeroso es el grupo, el grado de complejidad o especialidad de los contenidos por tratar, de cuanto tiempo dispone para impartir la clase, si

esta es teórica y/o práctica, las propias condiciones físicas o materiales en que ha de desarrollarse la clase, la propia distribución del mobiliario en el salón, etc.

Por un lado, trabajar con un grupo numeroso puede verse bajo el enfoque de que al haber más alumnos, se incrementa la posibilidad - latente- de contar con individuos que encierran una gama diversa de habilidades, aptitudes, conocimientos y experiencias que les permite contribuir a la solución de una problemática, de ahí que hable de la necesidad de considerar las características bajo las cuales ha de desarrollarse el trabajo, pues habrá materias, de cualquier carrera, que exijan alumnos participativos, críticos, con capacidad de análisis, negociadores; etc., ¿y cómo ha de responderse a este objetivo, si el propio docente no permite y fomenta el establecimiento de interacción y - comunicación grupal?. Si el problema es el número tan grande de alum--nos, la complejidad de la temática a tratar, el tiempo de que se dispone, etc., la dinámica de grupos ha derivado técnicas para trabajar con grupos numerosos, incluyéndose el tratamiento de contenidos de aprendizaje y para un mayor conocimiento de los fenómenos siempre presentes - en un grupo y que afectan en cierto grado al abordaje de los conteni--dos académicos -interacción, cohesión, comunicación, liderazgo, etc.,- (sobre el uso de las técnicas, estas serán tratadas en el siguiente capítulo). El problema más grave al trabajar con grupos numerosos, más - bien sería, la falta de disposición del docente por proveerse y utilizar los recursos teórico-prácticos para dar habida cuenta de la situación a la que hacer frente.

Por otro lado , y bajo otro enfoque, a mayor número de alum--nos, menor número de participaciones de sus miembros, esto es explicable por la sencilla razón de que al contar con poco tiempo para desa--rrollar una clase, el docente tiende a tomar la palabra un mayor núme--ro de veces, dejando que los alumnos participen esporádicamente, res--tringidos por el tiempo y por el propio docente.

Con frecuencia ocurre que al ser mayor el número de miembros

se acapara la participación por parte de unos cuantos alumnos, especialmente por el líder del grupo. Aquí debe entrar la habilidad del docente para guiar la discusión, y tratar de que no sean siempre los mismos alumnos los que centralicen la discusión, pues de no hacerlo así, el resto de los alumnos queda en calidad de auditorio aportando muy poco a la clase, hecho que puede crear apatía o resentimiento, e incluso pasividad que orilla al conformismo respecto a lo que otros opinan, lo que finalmente terminará por constituirse como una barrera para la comunicación, dando lugar a la participación individualista, que deja de lado la potencialidad que encierra cada uno de los integrantes del grupo para aportar opiniones y experiencias valiosas en la construcción del conocimiento y aprendizaje grupal.

A continuación será tratado el liderazgo por considerar su estrecha vinculación con la interpretación, cohesión y comunicación, además por considerar que su surgimiento es una expresión del proceso que vive un grupo en un momento dado para alcanzar un determinado objetivo.

#### 4.4 LIDERAZGO.-

Al analizar la estructura grupal, un aspecto que el docente no debe perder de vista, ni confundir, es el relativo al rol del líder y liderazgo.

A simple vista y una vez que el grupo interactúa, el docente percibe el proceso de influencia interpersonal, sin embargo, generalmente centra su atención sobre aquella o aquellas personas que poseen ciertos rasgos o cualidades relacionadas con su capacidad intelectual, su grado de adaptabilidad a una situación problemática, la sociabilidad, aprobación y prestigio que el grupo le otorga, su iniciativa, participación, fluidez verbal, etc; un conjunto de propiedades a nivel individual que ejercen poderosa influencia sobre el grupo, colocándose -- incluso él mismo como figura central y reforzando la identificación -- del grupo en torno a esta persona a la que suele llamarse líder formal.

Reforzar la identificación del grupo en torno al líder formal implica pasar por alto la influencia que ejerce el grupo en su totalidad sobre cada uno de sus miembros, incluyendo al líder mismo. Ver al líder como una persona omnipotente trae consigo el establecimiento de un lazo de dependencia del grupo hacia éste, sin el cual su funcionamiento se dificultaría, en su ausencia no habría la persona indicada para decidir por el grupo o con el grupo.

Por otro lado, al hablar de liderazgo se hace referencia a un proceso dinámico que se da a nivel grupal, un conjunto de influencias interpersonales o acciones que ayudan al grupo a conseguir sus objetivos, y no sólo al conjunto de características individuales que posee el líder. Esto significa que el liderazgo puede ser ejercido no sólo por el líder, sino por muchos miembros del grupo, en otras palabras, el liderazgo y la conducta del líder se encuentran en función de la situación presente que enfrenta el grupo, y para el cual se deben poseer ciertas capacidades relevantes, por ejemplo, un alumno con ciertas capacidades puede ser considerado como líder y ejercer el liderazgo en -

un momento determinado, siempre y cuando comparta los objetivos grupales, pero puede en otro momento no ejercerlo por no convenir a sus intereses personales o simplemente por que no lo atrae el objetivo sobre el que se pretende trabajar en cuyo caso, surge otro alumno, tal vez no considerado formalmente como líder pero con las capacidades o habilidades que requiere la situación, y ejercer el liderazgo con respecto a lo que se ha propuesto como tarea el grupo.

Lo anterior puede señalar la dificultad de poder estudiar la influencia que ejerce un miembro (líder) sobre el grupo, independientemente del estudio del resto de los miembros, porque la conducta o forma de influir sobre los demás está condicionada por el grupo mismo, -- por lo tanto, "...el liderazgo no será ya considerado según una perspectiva estática y estrechamente individualizada, sino como un sistema de conducta requerido por y para el funcionamiento del grupo, como una condición y una cualidad dinámica de su estructuración." <sup>11</sup>

Sea el líder formal o informal quien ejerza la función de liderazgo, el docente debe tener siempre presente que al trabajar en un grupo no basta tan sólo conocer las características personales de cada integrante, sino además la dinámica grupal que le da forma y estructura. Señalo esto porque a veces el docente cree que al favorecer el líder al grupo, porque éste es un portavoz de las inquietudes o necesidades manifestadas en su conjunto, cuando a veces, sólo es portavoz de sus propias necesidades por conquistar un status que le de poder y --- prestigio a nivel personal.

El docente que además de percatarse subjetivamente sobre --- quién es el líder, aplica un test sociométrico para visualizar la posición que ocupa cada alumno, y utiliza la información que le proporciona este instrumento no para integrarlo, sino sólo para saber quienes son los miembros más aceptados o más influyentes para "ganarse--- los" y con ello evitar problemas, poco o nada está haciendo por el -- grupo, pues esto significa estar despreciando un valioso instrumento para el conocimiento de la estructura grupal y el no reconocimiento -

de las potencialidades que encierra cada alumno para ejercer el liderazgo, bajo esta perspectiva, el docente estaría conceptualizando esta función como propiedad exclusiva de un individuo y no como función de grupo.

Por otro lado, si el docente no se interesa exclusivamente en el líder sino además en el liderazgo, necesita conocer el repertorio de conductas de sus alumnos la calidad de las relaciones interpersonales establecidas y las normas operantes que permiten expresar un determinado tipo de conducta, característico en cada grupo.

El liderazgo, por lo tanto, no es una cuestión de estilo personal, sino un conjunto de funciones que el grupo necesita para lograr sus objetivos, de ahí que suele llamársele liderazgo funcional porque los actos que tienen lugar como producto de la interacción corresponden a las funciones necesarias que manifiesta el grupo.

Dentro de las funciones grupales necesarias para operar eficientemente el liderazgo, se encuentran las relacionadas con el desempeño y el aspecto socioemocional.

Las funciones de desempeño corresponden a las exigencias de las mismas materias de clase, es decir, a los actos que tienen como objeto el suministro de información, elaboración o análisis de los contenidos académicos. Dentro de la estructura grupal, esto es cubierto generalmente por aquel líder al que sólo le interesa demostrar el grado de conocimiento o habilidades que posee en el tratamiento de un tema, para influir con su participación o conclusiones al resto del grupo, hecho que tiende a reforzar su status.

Las funciones socioemocionales se encuentran relacionadas con con aspectos interpersonales de índole emotivo, tendientes a la integración y cohesión grupal. A través de estas funciones se busca que los alumnos manifiesten sus sentimientos con respecto a los demás integrantes y hacia lo que acontece en general en el grupo. Aquí tiene ca-

bida aquel alumno al que no siempre se le reconoce el rol de líder, pero que sin embargo, ejerce el liderazgo a través de acciones que buscan involucrar afectivamente a todos los compañeros de la clase, hecho que se refleja en la preocupación constante por organizar actividades extracurriculares que permitan un mayor acercamiento del grupo. Y un ejemplo clásico lo encontramos en el alumno que propone y lleva a cabo la organización de reuniones extraclase, visitas, excursiones, etc., con la intención de que los integrantes del grupo se conozcan.

Un líder puede ejercer el liderazgo abarcando las funciones de desempeño y socioemocionales, sin embargo, lo más importante que debe considerar el docente es el hecho de no conformarse nada más con la identificación del líder, y mucho menos estimular la dependencia del grupo hacia éste, no debe centralizar las funciones de liderazgo en una sola persona, por el contrario, debe favorecer la aparición y desarrollo de habilidades de liderazgo grupal; en otras palabras, procurar el liderazgo distribuido para que los alumnos crezcan como personas al permitirles manifestar sus capacidades y potencialidades, se comprometan con los objetivos del grupo, se evite caer en la autocracia en la toma de decisiones, y se facilite la vinculación de los aspectos que le son inherentes al aprendizaje: la emoción, la información y la producción, a través del establecimiento de un ambiente favorable.

Lo dicho hasta aquí pone de manifiesto la importancia por considerar que la conducta del líder no depende sólo de las características personales que posea éste, sino también de las características de la situación que prevalece en el grupo, por lo tanto, el docente que pretenda introducir cambios normativos para crear un ambiente grupal más favorable hacia el trabajo, debe tener presente que, el liderazgo es una función que debe ser ejercitada no a nivel individual, sino grupal, porque los grupos en desarrollo activo muestran más intentos por ejercer el liderazgo, que los grupos estáticos en donde éste pasa a ser propiedad exclusiva de un alumno, el cual marca las pautas de conducta y el tipo de ambiente que priva en el salón de clase. Se puede establecer una relación directa entre el tipo o estilo de liderazgo y



y el ambiente grupal, acudiendo para ello al primer estudio sobre estilos de liderazgo llevado a cabo por Lewin, Lippitt y White, que en 1939 clasificaron al liderazgo en autocrático, democrático y laissez faire.

En el estilo de liderazgo autocrático el líder determina, en base a sus propios intereses, lo que ha o no de hacerse dentro y fuera del grupo, no acepta sugerencias sin antes criticarlas para demostrar que sólo él posee la última palabra. Cuando no cuenta del todo con la aceptación unánime, utiliza una forma más sutil para ejercer el poder o control del grupo, deja que los demás discutan las cuestiones intrascendentes que para él no tienen interés, e interviene en el momento que considera necesario para retomar la discusión, señalar la incapacidad del grupo en la toma de decisiones, y hacer ver implícitamente que sin él no puede funcionar óptimamente.

Ya antes se dijo que el liderazgo reponde a la situación o circunstancias que enfrenta el grupo, por lo tanto, es más probable que se busque un tipo de liderazgo autocrático cuando se afrontan amenazas o tensiones graves que ponen en peligro la estabilidad, y es aquí donde encuentra terreno fértil el líder más agresivo, impositivo, concentrador de poder, pero con la capacidad suficiente para dar respuesta a ésta situación, lo que en primera instancia puede resultar gratificante para sus compañeros, porque los libera de tensiones y hasta cierto punto, de responsabilidad en la toma de decisiones, pero que a la larga puede desarrollar mucha hostilidad, agresión, competencia o desintegración, una vez que la circunstancia cambia y el líder autócrata no acepta dejar de ejercer este tipo de liderazgo.

En un grupo en el que priva el tipo de liderazgo autocrático se puede presentar un grado mayor de dependencia respecto a lo que haga o deje de hacer el líder, de ahí que ambiente grupal puede llegar a ser contradictorio, pues por una parte, habrá sujetos quienes prefieren acatar órdenes y que otros sean los que decidan por ellos, mientras que habrá algunos alumnos que requieren de mayor libertad para expresar sus opiniones y decidir por sí mismos lo que conviene o no a sus intereses.

Esta contradicción puede crear una situación que no siempre es notoriamente visible, pero que se puede manifestar como descontento, agresión o apatía, y crear incluso, incomunicación y desintegración grupal.

Otros autores, por ejemplo, J.A.C. Brown, han propuesto la existencia de matices del líder autócrata al desempeñar funciones de liderazgo, distinguiendo al autócrata estricto, al benevolente y al incompetente.

El autócrata estricto concentra el poder en su persona y ejerce una autoridad desprovista de afectividad, pues para él, plantear y resolver un problema debe darse de manera realista y sujeta a su objetividad.

El autócrata benevolente actúa en nombre de los integrantes del grupo, esperando de ellos manifestaciones de reconocimiento por la labor ejercida, la cual centraliza siempre en su persona.

El autócrata incompetente, además de centralizar el poder e imponer su autoridad, no cuenta con la capacidad intelectual, equilibrio emocional y seguridad necesaria para ejercer el liderazgo eficientemente, teniendo que valerse de distintos medios para manifestarse, por ejemplo, ser sumiso ante la autoridad inmediata, humillar a sus compañeros o colaboradores -a quienes envidia su capacidad-, mentir, etc., que le llevan a comportamientos impulsivos, infantiles y contradictorios, al pretender compensar su sentimiento de inferioridad y gran necesidad de reconocimiento.

Por otro lado, en el tipo de liderazgo democrático, el líder permite que sea el grupo quien determine los planteamientos generales a seguir; el poder se distribuye entre los integrantes del grupo; se toman decisiones por consenso; y el ambiente se caracteriza por la motivación que existe para trabajar con y para el grupo, esto permite el desarrollo individual y de habilidades grupales, que se puede traducir en el hecho de aprender a prescindir de un líder en especial, para --

cumplir algunas funciones de liderazgo distribuido. Existe un grado mayor de relaciones interpersonales y cohesión grupal; la comunicación se da de manera más espontánea y directa pues existe libertad de expresión, lo que reduce considerablemente la intimidación, facilita la participación y la identificación con los objetivos grupales.

Brown propone también matices para caracterizar al líder democrático al ejercer el liderazgo: el auténtico y el pseudo-demócrata.

El demócrata auténtico se preocupa constantemente por que existan las condiciones óptimas para que sus compañeros participen y decidan sobre el qué y el cómo ha de ser abordado el trabajo grupal, para que éste no quede centralizado en unos cuantos alumnos.

El pseudo-demócrata es un manipulador que se escuda tras argumentos que crean en sus compañeros la falsa ilusión de estar trabajando autónomamente, sin embargo sigue conservando algunos rasgos autocráticos.

Por último, el tipo de liderazgo llamado laissez faire, se caracteriza por la libertad que se deja al alumno para tomar sus propias decisiones, pero no con la perspectiva democrática, sino, considerando que la mejor forma de dirigir es no dirigiendo en conjunto; se valora más la libertad individual que la seguridad colectiva. El líder "laissez faire no interviene directa y constantemente en las actividades grupales, solo proporciona información y material cuando se lo solicitan. Bajo este estilo de liderazgo, el líder pierde autoridad, quedando tan solo como base de esta su legitimidad. El ambiente que priva tiende más hacia la desorganización y frustración de los alumnos, que al no contar con objetivos claros y una dirección, tienen que trabajar más, obteniendo menos y de peor calidad. Un riesgo que corre el grupo que trabaja bajo el estilo de liderazgo laissez faire es la anarquía.

Todo lo antes dicho pretende señalar al docente la importancia que reviste no sólo la identificación del líder sino también de to-

das aquellas funciones de liderazgo que tienen lugar en la estructura grupal. Del mismo modo, se pretende que el docente advierta la importancia de no fomentar el arraigo del líder grupal único, pues con esto se tiende más a ejercer el liderazgo autocrático que el democrático.

Probablemente, el docente que constantemente se apoya en un alumno, le asigna tareas y otorga privilegios distintos al resto del grupo, lo hace sin la intención de darle más poder del que tiene, y menos imponerlo como líder o representante del grupo, sin embargo, este hecho puede ser percibido como "favoritismo" o imposición y de entrada ocasiona hostilidad o resentimiento hacia el compañero elegido. Lo que se sugiere al docente para evitar lo anterior es, que basado en el conocimiento de la posición que ocupa cada miembro en el grupo (cosa que puede hacer a través del sociograma), ayude al grupo a desarrollar funciones de liderazgo (por medio de la aplicación de técnicas grupales para tal efecto), y de esta manera sea el propio grupo el que conforme y desarrolle el estilo de liderazgo que más convenga a sus intereses.

CITAS:

- 1 BLEGER, JOSE Psicología de la conducta. Ed. Paidós, B. A. 1977, p.30-40
- 2 SANTOYO, RAFAEL En torno al concepto de interacción en Revista Perfiles Educativos, No. 27-28 Méx., CISE -UNAM 1985 p. 63
- 3 Ibidem p. 60
- 4 MAISONNEUVE, JEAN La dinámica de grupos. Ed. Nueva visión, B. A. 1980,p. 26
- 5 Ibidem. p. 27
- 6 CARTWRIGHT, D.y ZANDER ,A Dinámica de grupos. Investigación y Teoría. Ed. Trillas, Méx. 1986, -- p.p 108-112
- 7 CASTREJON, JAIME Consideraciones sobre dinámica de - grupos, Ed. Edicol, Méx., 1986,p.22
- 8 BLEGER, JOSE Op. cit. p. 230
- 9 SBANDI, PIO Psicología de grupos. Ed. Herder, - Barcelona, 1977, p. 149
- 10 HOYOS,MEDINA,C. Grupos operativos en el aprendizaje: una visión panorámica a partir de E. Piichón Riviere.en Revista per files Educativos No. Méx, CISE --- UNAM, p. 29
- 11 MAISONNEUVE, JEAN Op. cit. p. 66

CAPITULO 5

TECNICAS DERIVADAS DE LA DINAMICA DE GRUPO

APLICADAS A LA EDUCACION

## 5.1 ¿QUE SON LAS TECNICAS PARA EL APRENDIZAJE GRUPAL?

En los capítulos que precedieron a éste, se enmarcaron los fundamentos teóricos que sustenta la dinámica de grupos, se habló asimismo de la injerencia que tiene en un grupo, y específicamente en un grupo de aprendizaje. También se mencionaron algunos de los principales fenómenos que surgen en un grupo de aprendizaje, sin embargo, falta mencionar qué son las técnicas que ha derivado la dinámica de grupos y de qué manera ayudan al docente a un mayor conocimiento de su grupo, y al tratamiento de contenidos de aprendizaje.

"Las técnicas de grupo... son 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 grupo".<sup>1</sup>

La definición anterior ubica a las técnicas grupales como recursos que el docente puede utilizar -previo conocimiento de los fundamentos de la dinámica de grupos- para activar el proceso grupal.

Antes se mencionó la importancia de que el docente cuente con fundamentos teóricos mínimos para ser capaz de reconocer los fenómenos que se presentan al trabajar con un grupo, y romper con las conductas estereotipadas que lo obstruyen, para dar paso a que sea el propio grupo quien analice su estructura interna y la modifique de acuerdo a sus objetivos. Pero no está por demás reflexionar sobre el lugar que ha de darse a las técnicas, pues suele suceder que el docente recurre a su aplicación sin contar con los elementos teóricos mínimos que le permitan observar el proceso de interacción, comunicación y cohesión grupal, los tipos de liderazgo y los distintos roles que asumen los alumnos y él mismo. Esto trae consigo el uso indecuaado, e incluso indiscriminado, de técnicas grupales que seguramente no servirán para otra cosa más que para "hacer amena la clase". Y lo preocupante es que el docente las utilice bajo esta perspectiva, ya que, está desperdiçando un valioso instrumento que le puede aportar datos signifi-

cativos para conocer más a su grupo y ayudarlo en su proceso de conformación y desarrollo.

Es necesario considerar que: "El conocimiento de las técnicas de dinámica de grupo es ciertamente útil. Sin embargo, más allá - del nivel de la técnica está el nivel de la teoría, de donde brota el significado interno y la orientación práctica de la técnica misma.

Es cierto que se puede ser técnico en algo sin necesidad de dominar la teoría correspondiente; pero cuando los conocimientos técnicos están avalados por una teoría, las actitudes en el trabajo serán diferentes, así como las acciones emprendidas y los resultados alcanzados. La técnica pasa entonces a ocupar un lugar subordinado."<sup>2</sup>

Las técnicas grupales no deben ser vistas como fines, sino como medios o instrumentos que permiten el desarrollo de un objetivo a alcanzar, por lo tanto, la aplicación de una técnica no resuelve -- por sí misma una problemática, ya que, la resolución de ésta atañe al grupo en su totalidad, incluyendo al docente, correspondiendo a la técnica constituirse en el medio por el cual se vive una experiencia en común que habrá de analizarse y deducir de ella conclusiones, En ocasiones el docente que aplica técnicas grupales, lo hace esperando que con la sólo aplicación de éstas obtendrá resultados satisfactorios, y que por arte de magia se resolverá algún conflicto presente en el grupo, de ahí la importancia de diferenciar a la dinámica de grupo como -- un cuerpo de conocimientos teóricos que aporta elementos para esclarecer los fenómenos grupales, y el medio o instrumento-técnica- que ha de utilizarse para ello.

Ya en el tercer capítulo se hizo la diferencia entre la temática y la técnica al abordar el trabajo en un grupo de aprendizaje. Se dijo que la temática refiere al qué del trabajo grupal, es decir, -- lo que se está estudiando, analizando o en qué se está trabajando. -- Mientras que la técnica refiere al con qué y al cómo ha de efectuarse el trabajo grupal, qué procedimientos han de seguirse o que medios --



han de utilizarse para alcanzar el objetivo propuesto. Falta especificar cuál es la finalidad de las técnicas, de acuerdo a Zarzar Charuri: "La finalidad de las técnicas, grupales puede ser triple: ayudar a la constitución del grupo como tal, propiciando un mayor conocimiento e integración entre todo los participantes; facilitar el trabajo y la organización grupal, mediante el desarrollo de aquellas habilidades y actitudes necesarias para el trabajo de equipo; y finalmente, propiciar el surgimiento de actitudes individuales y grupales que hasta entonces venían operando ocultamente, con lo que se propicia el análisis de las mismas por parte del mismo grupo."<sup>3</sup>

Por último, es necesario señalar que la utilización de una técnica debe obedecer a objetivos concretos, basados en las necesidades que el docente detecte en el grupo, pero siempre bajo la perspectiva de una planificación que contemple su utilización sistemática para propiciar experiencias significativas que se constituyen en indicadores del momento en que se encuentra el grupo.

## 5.2 CLASIFICACION DE LAS TECNICAS.

La dinámica de grupos ha derivado una gran variedad de técnicas o instrumentos prácticos para el estudio del proceso de conformación y desarrollo de la estructura grupal y para el análisis de los fenómenos psicosociales que constituyen su dinámica propia.

Debe tenerse presente que la dinámica de grupo no se restringe tan sólo al grupo escolar, por lo tanto, las técnicas derivadas han encontrado su aplicación en grupos sociales mayores como los laborales, militares, por ejemplo, y de ahí, con algunas adaptaciones se han transferido al ámbito escolar.

En la actualidad el docente interesado en la dinámica de su grupo cuenta con una variada gama de técnicas, las que podrá aplicar siempre y cuando tenga claro ciertas características indispensables para ello, entre éstas, contar con un marco teórico mínimo que sustente la aplicación de la técnica y la formulación de un objetivo a cumplir.

El docente que se ha propuesto lograr un objetivo a través de la aplicación de una técnica grupal, debe también saber seleccionar la técnica adecuada a ese objetivo, y esto puede ser posible, si acude en primera instancia a revisar la forma en que están clasificadas; en segundo término, estudiando la estructura misma de la técnica, es decir, sus características: para qué ha de aplicarse, tiempo requerido, número de participantes, disposición física, recursos materiales, etc.; y en tercer lugar, considerando las características del grupo (su dinámica propia), porque debemos tener presente que, cada grupo es diferente, y lo que puede funcionar en un grupo, puede no funcionar en otro debido a que cada alumno aporta su esquema conceptual, integrado por una serie de experiencias que le sirven de referencia para actuar en grupo; esto en el grupo operativo es llamado esquema conceptual referencial operativo (ECRO), que opera a nivel individual y grupal. Por lo tanto se hace necesaria la selección de una técnica en base al momento que vive el grupo, al objetivo que pretendemos llevar a cabo, y a las ca...

racterísticas específicas de la técnica misma.

A continuación presento una clasificación de técnicas derivadas de la dinámica grupal, la cual ha sido integrada considerando los aspectos a trabajar en un grupo de aprendizaje, en ella se incluyen técnicas que facilitan la integración del alumno, a través del conocimiento individual y grupal, la comunicación que debe tratarse de establecerse para sensibilizar al grupo sobre la necesidad de lograr la solidaridad de sus integrantes al enfrentar una tarea que implique colaboración, competencia o asunción de roles.

Un grupo que está integrado, que se conoce, que se comunica, que es solidario en el trabajo, puede ser capaz de tomar decisiones que afectan al grupo en su totalidad, de ahí que se incluyan también, técnicas de discusión dirigida para entrenar al grupo en la toma de decisiones por consenso.

Se abordan también técnicas que permiten facilitar la asimilación de contenidos académicos, en las que incluyen la participación individual, grupal y de expertos en un tema específico.

Por último, se contemplan las técnicas sociométricas que aporten un conocimiento más específico sobre la estructura grupal, en lo que atañe a la posición que ocupa cada uno de sus integrantes y los roles que se pueden desempeñar en distintas situaciones de la vida diaria.

La clasificación a la que se ha hecho mención se encuentra dividida en:

- I. Técnicas de integración social.
- II. Técnicas de discusión dirigida.
- III. Técnicas sociométricas.

I. Las técnicas de integración social tienen como objetivo in

tegrar al alumno a las actividades que han de desarrollarse en el grupo, partiendo del hecho de que el alumno posee una carga de valores y experiencias que conforman un esquema de referencia aportado por el -- grupo social primario, la familia, y por otros grupos de los que ha -- formado parte, y que le darán pauta a manifestar conductas acordes a -- una nueva situación. Se reconoce también la importancia de integrar al alumno al grupo por considerar que el aprendizaje grupal es cualitativamente más eficaz que el aprendizaje individualista característico de una educación tradicional que centra su atención en la transmisión de contenidos memorísticos, dejando de lado los factores socioafectivos -- que tienen incidencia en la vida de un grupo.

Pretender la integración grupal implica que el alumno se presente ante el grupo, aprenda a comunicarse eficientemente y se solidarice con sus compañeros en la tarea a desarrollar.

Las técnicas de integración social se dividen en:

- A) Técnicas de presentación.
- B) Técnicas de comunicación.
- C) Técnicas de solidaridad.

He subdividido a las técnicas de presentación en:

- a) Técnicas para ruptura de hielo.
- b) Técnicas para un mayor conocimiento individual.
- c) Técnicas para la integración y conocimiento grupal.

La subdivisión anterior obedece a que en un primer momento, -- cuando el alumno se encuentra ante una nueva situación, en este caso -- ante un nuevo grupo, tiende a manifestar conductas defensivas respecto a la situación que se presenta como amenazante, de ahí que prive un -- clima de tensión y ansiedad, rígido, con escasos contactos interpersonales, frío, al cual se le caracteriza con la palabra: HIELO. Para -- confirmar esto, basta con que el docente recuerde cual es su pensar -- y sentir el primer día de clases con un nuevo grupo, y se explicará --

entonces el por qué los alumnos generalmente el primer día, cuando el maestro suele presentarles su programa, la participación y opinión de los integrantes del grupo es escasa, surgiendo más tarde la inconformidad u observaciones al trabajo a desarrollar, tanto en los contenidos como en la forma en que se llevará el curso y ha de evaluarse.

Es importante que el docente desde el primer día de clases -instrumente técnicas de ruptura de hielo para modificar ese clima inicial y dar pauta a establecer contactos interpersonales que permitan conocer algunas características individuales y grupales, para dar comienzo a la integración del grupo como tal, y no como simples agragados.

Es precisamente en un clima favorable, libre de tensiones, y sin la presión de la primera o primeras clases (a juicio del docente), cuando se puede establecer un encuadre, es decir, cuando se puede establecer la delimitación clara y precisa de las características en que se llevará a cabo el trabajo grupal. Quiero hacer énfasis en este punto, porque tradicionalmente se actúa de manera inversa, el docente, durante las primeras clases presenta su programa sin considerar si tan sólo a caso se conocen los integrantes del grupo de vista o por nombre y más aún haciendo de lado lo que piensan y sienten respecto al momento que están viviendo. Pareciera que lo más importante son los contenidos a tratar -de ahí la necesidad de que los alumnos conozcan lo más pronto posible lo que ha de ser visto a lo largo del semestre-, sin embargo, no debe perderse de vista la interrelación entre docente-contenido-alumno; en otras palabras, debe tenerse siempre presente el vínculo entre información-emoción y producción (vistos en el tercer capítulo).

#### B) Técnicas de comunicación.

Cuando el docente se ha preocupado por establecer un clima favorable en su grupo, seguramente encontrará que la comunicación al interior de éste se da de manera más abierta, ya que, existe más libertad para externar ideas, pensamientos y sentimientos que desencadena -

la información recibida por los compañeros o del propio docente. Esto puede ser favorecido o incrementado a través de técnicas que facilitan la comunicación interpersonal e intergrupala.

Las técnicas de comunicación se han dividido en:

- a) Técnicas de comunicación interpersonal.
- b) Técnicas de comunicación integrupala.
- c) Técnicas de retroinformación.

Al aplicar técnicas de comunicación debemos tratar que el -- alumno sienta la necesidad por establecer una comunicación más eficiente, no sólo que hable, sino que además sepa escuchar, lea correctamente e interprete y confronte la información, le de un tratamiento a los mensajes que ha de emplear, sepa utilizar la comunicación verbal y no-verbal, etc. La importancia de utilizar técnicas de comunicación radica además en el hecho de constituirse en un espacio de expresión al -- cual tienen acceso los que hablan mucho y los que hablan poco, habría que preguntarse si los que hablan mucho dicen siempre mucho, y si los que hablan poco dicen siempre poco, o quizá la comunicación refiera as pectos más cualitativos que cuantitativos.

Es a través de la comunicación que individuo y grupo establecen un primer contacto interpersonal e intergrupala que marcará el -- tipo de interacción o proceso de mutua interinfluencia característico de cada grupo en particular, de aquí la importancia de que el maestro -- aplique técnicas de comunicación de manera sistemática, para retroalimentar el proceso.

### C) Solidaridad.

El término solidaridad, entendido como el vínculo que representa la comunidad de intereses, sentimientos o propósitos respecto a una tarea grupala, puede ser comprendido a través de la ejercitación de técnicas que sensibilicen al alumno de la necesidad por colaborar en -- tareas no sólo individuales sino también de orden grupala. Esto es a ve

ces difícil que el alumno lo entienda ya que está acostumbrado a trabajar para sobresalir individualmente a costa de otros o contra otros, lo que va en detrimento del trabajo en equipo o trabajo grupal. Cualquier maestro que haya pretendido trabajar en su grupo a través de la formación de equipos, seguro habrá notado la dificultad que esto implica, pues muchas veces el alumno no entiende lo que es trabajar en equipo, confundiéndolo con la parcialización del trabajo, lo cual lleva nuevamente a la individualización, segmentación y a veces, incoherencia de las actividades que los integrantes del equipo han pretendido llevar a cabo.

Colaborar en equipo no significa que algunos investiguen, otros redacten, otros escriban a máquina y otros sean los que hablen en nombre del equipo, significa el compromiso asumido por todos los integrantes respecto a la tarea que se ha de abordar, el análisis en la totalidad de ésta, la confrontación de opiniones y la emisión de conclusiones formuladas en conjunto y no sólo por el miembro más estudioso - o al que le tocó redactar o escribir a máquina el trabajo.

La dificultad por colaborar con los demás se ve agrabada por la competencia que se da en algunos alumnos del grupo que la perciben como el medio ideal para reafirmar su posición o status dentro del equipo. La competencia en sí no es mala, si se le vé como una manera de percibir las habilidades, destrezas, conocimientos, etc., a título personal, y se logra sensibilizar al alumno por desarrollar aquellos aspectos que le permitan compartir más eficazmente las características del grupo y los objetivos que se ha propuesto éste. Es también a través de técnicas grupales que el alumno puede ponerse en el lugar de otro, asumiendo distintos roles que le permitan reflexionar sobre la conducta manifestada por él mismo u otros de sus compañeros, incluyendo al docente.

La solidaridad tiene relación directa con la cohesión grupal o sentido de pertenencia a un grupo y no a otro. Es también importante que así como se inicia un curso con la ruptura de hielo, se -->

clausura con una técnica que permita a sus integrantes manifestar su sentir con respecto a la experiencia compartida. Las técnicas de solidaridad se pueden subdividir en:

- a) Técnicas de sensibilización.
- b) Técnicas de colaboración.
- c) Técnicas de competencia.
- d) Técnicas que permiten la asunción de roles.
- e) Técnicas de clausura.

## II. Técnicas de discusión dirigida.

La utilización continua de este tipo de técnicas posibilita al alumno a confrontar su opinión con la del resto del grupo para llegar a una decisión por consenso, ésto implica saber escuchar, cuestionarse y cuestionar a los demás, comparar y analizar la información -- que se está tratando para llegar a conclusiones grupales. Saber discutir en grupo, llegar a conclusiones y no sólo discutir por discutir, -- facilita la asimilación de contenidos de aprendizaje, de ahí la necesidad de que el docente utilice constantemente técnicas para capacitar al grupo en la discusión dirigida para la toma de decisiones -- en grupo, y de asimilación de contenidos de aprendizaje.

Las técnicas de discusión dirigida las he dividido en:

- A) Técnicas para la toma de decisiones en grupo.
- B) Técnicas para facilitar el proceso de asimilación de contenidos de aprendizaje.

A) Aplicar técnicas para la toma de decisiones en grupo implica preparar a los alumnos a tomar decisiones por consenso, a las -- cuales se arribará, si el grupo ha interactuado y se ha comunicado -- constantemente y de manera eficaz.

Un uso muy común por parte del docente es el formar equipos y pedir a los alumnos la discusión de cierta información, sin que previamente se haya cerciorado si el grupo sabe discutir y llegar a una-



decisión por consenso es y no por simple mayoría. La decisión por -- consenso es aquella en la que el alumno confronta su esquema conceptual con el de los demás, para analizarlo, ampliarlo, reformularlo y emitir una respuesta fundamentada. La decisión por mayoría es la que se logra por la simple suma de inclinaciones hacia una u otra opción, la cual a veces es tomada porque el grupo al no ponerse de acuerdo y "estar cansado de escuchar siempre lo mismo y a las mismas personas", termina por dejar la discusión en manos de unos cuantos por lo tanto, la decisión no es simple grupal.

El docente debe siempre procurar guiar al grupo hacia la toma de decisiones por consenso, pues ésto hace sentir al grupo un compromiso respecto a lo que está tratando, lo cual redundará en un aprendizaje significativo, evitando caer en el cansancio y apatía de aquellos miembros que casi no participan o a los cuales no se les ha dejado participar, y a los que seguramente, tomar decisiones en grupo representa "una pérdida de tiempo". Estamos acostumbrados a expresar nuestra opinión sin detenernos a escuchar la de otros, y mucho menos a analizarla, esto se refleja en aquellos miembros que no están de acuerdo con la decisión tomada en el grupo y que sin embargo tienen que acatarla, creándose un clima de inconformidad y desconfianza que puede obstruir la tarea abordada por el grupo.

Al guiar una discusión grupal, el docente debe saber distinguir entre interacción e intervención disociada.

"La interacción es el intercambio que existe en un grupo, a lo largo de una discusión. Más generalmente, 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 hechas por individuos que prescinden de lo que está pasando en el grupo".

- 132 -

po; que no escucharon o que están encerrados en lo que ellos piensan"<sup>8</sup>.

El papel que debe asumir el docente al aplicar técnicas de discusión dirigida o cualquier otra técnica, siempre será en el sentido de coordinar las actividades, por lo cual debe evitar centralizar la discusión para favorecer la interacción y evitar caer en la intervención disociada.

Al trabajar técnicas de discusión dirigida, "Uno de los problemas más difíciles a los que se enfrenta el coordinador es lograr el despegue, es decir, que el equipo entre en la tarea; el vuelo, o el avance de la discusión; y el aterrizaje, que concrete y llegue a conclusiones."<sup>5</sup>

El despegue, vuelo y aterrizaje, son momentos de la discusión en grupo que el docente al asumir el rol de coordinador, debe ser capaz de conducir, y ésto se logra a través de la utilización sistemática de técnicas grupales.

B) Técnicas para facilitar el proceso de asimilación de contenidos de aprendizaje.

Bajo el contexto de un aprendizaje grupal, en donde el alumno aprende a aprender y el docente a abandonar un vínculo verticalista respecto a lo que ha de enseñarse y aprender en el salón de clase, se han seleccionado técnicas que facilitan la asimilación de contenidos de aprendizaje, las que han sido subdivididas en:

- a) Técnicas del alumno hacia el grupo.
- b) Técnicas del grupo hacia el grupo.
- c) Técnicas con la participación de expertos.

Con respecto a la primera subdivisión, cabe aclarar que al hablar de aprendizaje grupal, de ninguna manera se está hablando de aniquilar la participación individual que puede ejercer en un momento dado aquel alumno que en calidad de "experto" tiene algo que trasmite.

tir al resto del grupo, para ser tratado, por ejemplo, mediante la técnica de la entrevista; o al adquirir conocimientos sobre un tema específico, abordado en primera instancia de manera individual y posteriormente de manera grupal, tal es el caso por ejemplo, de la técnica llamada banco de preguntas y respuestas.

Al hablar de las técnicas del grupo hacia el grupo, me estoy refiriendo a aquellas en las que interviene directamente y al mismo tiempo, aunque ejecutando diferentes actividades, el grupo en su totalidad, sin dejar a nadie al margen de lo que está haciendo en ese momento. Se han incluido técnicas como "Grupos de verbalización y grupos de observación y "asesores técnicos".

Las técnicas con la participación de expertos, aluden a aquellos actos académicos en donde se ha de tratar una temática de interés para el grupo, tratada por expertos en la materia, correspondiendo al grupo la planeación, organización y evaluación de los mismos. Aquí tienen cabida técnicas como el simposio y el seminario, por ejemplo.

Debe tenerse presente que esta clasificación, pudiera parecer muy esquemática, sin embargo, no se descarta la posibilidad de que el grupo en su totalidad, no sólo planee, organice y evalúe sesiones, sino que además participe en calidad de experto, pues cada uno de los integrantes tiene siempre algo que comunicar a los demás, bajo su particular punto de vista, y de no ser así, esto se suple con la investigación profunda que se haga sobre una temática de interés general. Quiero reiterar lo antes dicho porque considero de suma importancia apelar a la capacidad potencial del alumno para abordar seria y comprometidamente su propio proceso de formación y asimilación de contenidos académicos. Lamentablemente persiste, en muchos docentes, la concepción de que el alumno no es capaz de comprender actividades fuera del salón de clase, anteponiendo excusas como la inexperiencia de sus integrantes ante actividades que resulten demasiado complejas, que llevan mucho tiempo en su realización,

etc. Pero debemos ser concientes que una manera de suplir deficiencias es precisamente ejercitándolas y creando la necesidad por superarías.

### III. TECNICAS SOCIOMETRICAS.

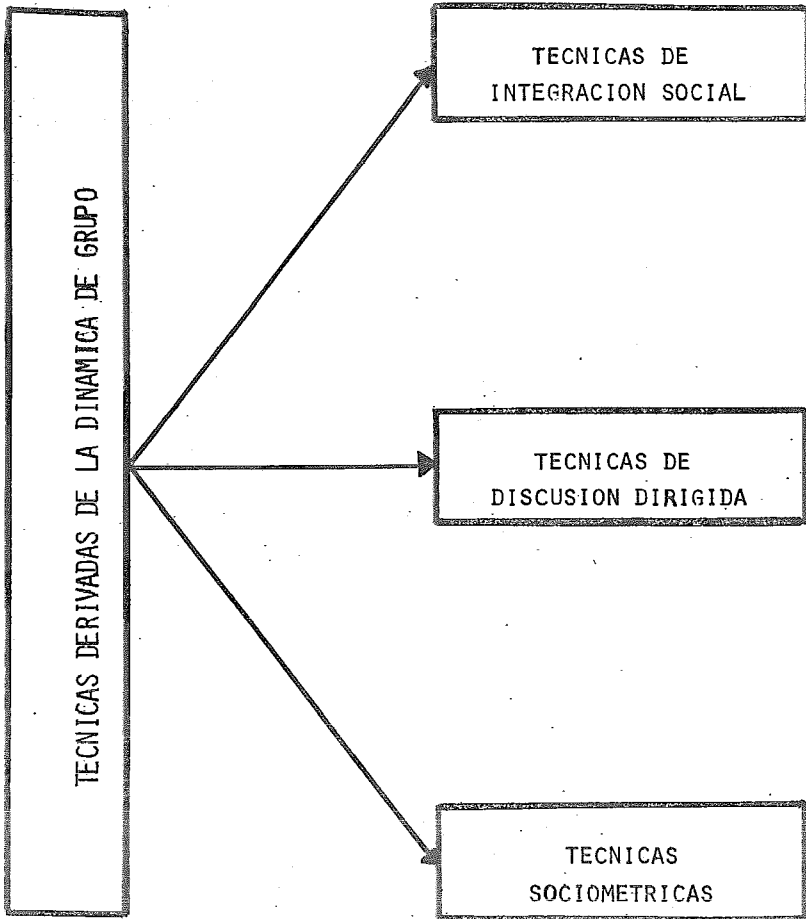
Bajo esta denominación recaen el sociograma, el sociodrama y el psicodrama. En este trabajo sólo será tratado el sociograma por considerar que esta técnica proporciona de una manera sencilla, rápida y global, la representación de la estructura informal o espontánea del grupo, en lo que se refiere a la vinculación afectiva de sus integrantes (preferencias, atracciones, rechazos), que constituyen importantes elementos de la dinámica grupal. De igual manera, permite una rápida visualización de la posición que ocupa cada miembro del grupo.

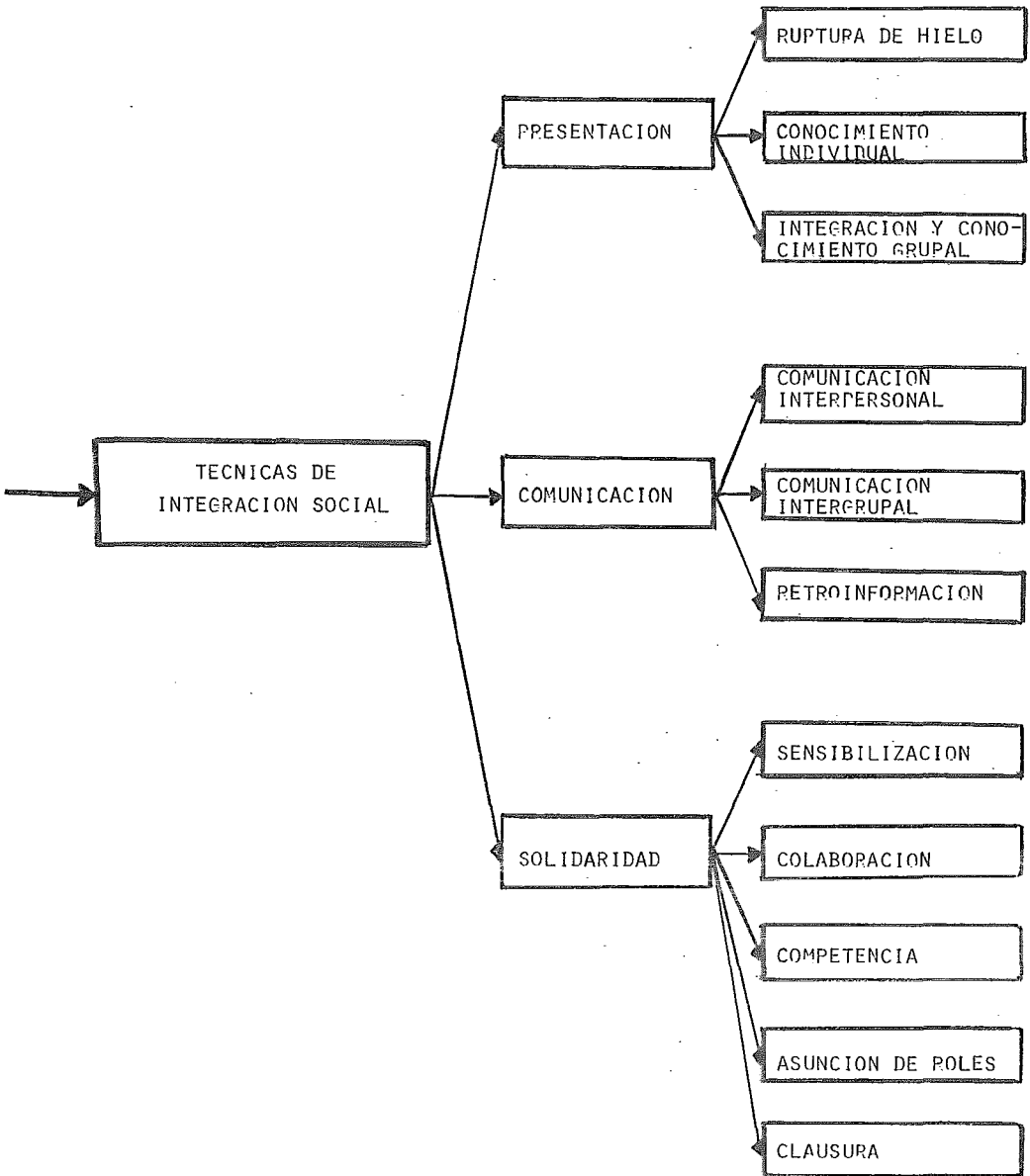
Los procedimientos a seguir para la elaboración del sociograma será descritos más adelante.

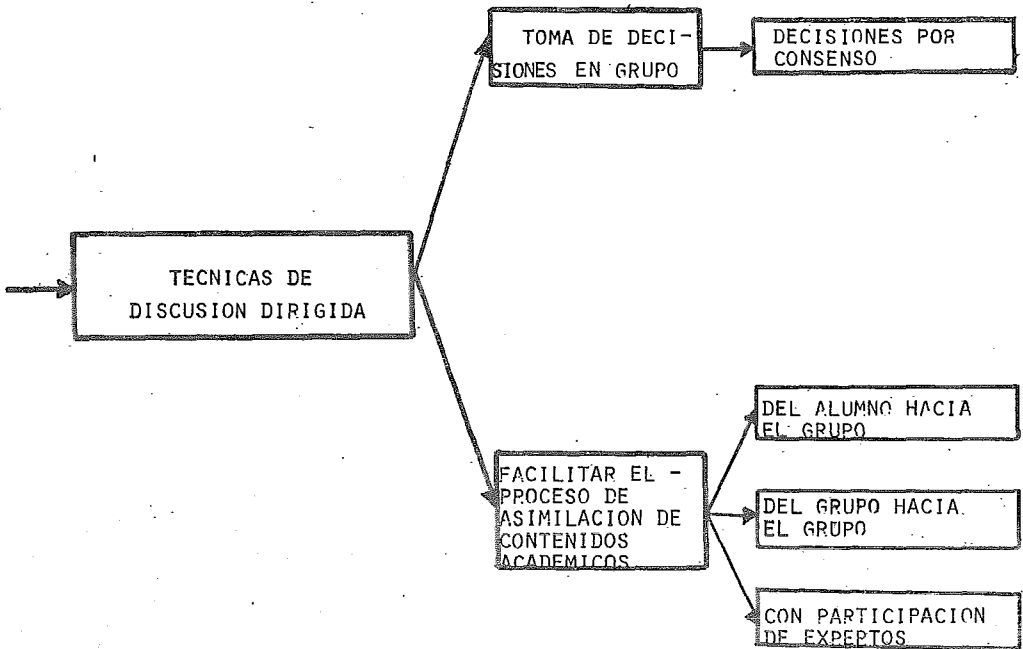
A continuación se presenta una selección de técnicas grupales que el docente puede aplicar en su salón de clase, con la advertencia de que no debe considerarlas como recetas de cocina, pues una misma técnica puede tener varias aplicaciones, pudiendo servir al mismo tiempo para observar el proceso de integración, comunicación, colaboración, competencia, etc., correspondiendo al propio docente delimitar el objetivo que persigue con su aplicación, es decir en qué aspecto específico ha de centrar su atención. Por considerar que el docente no debe aplicar técnicas por el sólo hecho de aplicarlas y sin ninguna fundamentación teórica mínima, es que a lo largo de este trabajo se le ha pretendido brindar; faltaría sólo analizar el papel que juega el docente y el alumno al participar o conducir técnicas grupales; los criterios mínimos que deben ser considerados antes y durante su aplicación; así como sus ventajas y desventajas, hecho que por su importancia será abordado más adelante.

Por último, y para clarificar un poco más la clasificación - de las técnicas grupales antes descritas, se presenta una esquematización de las mismas.

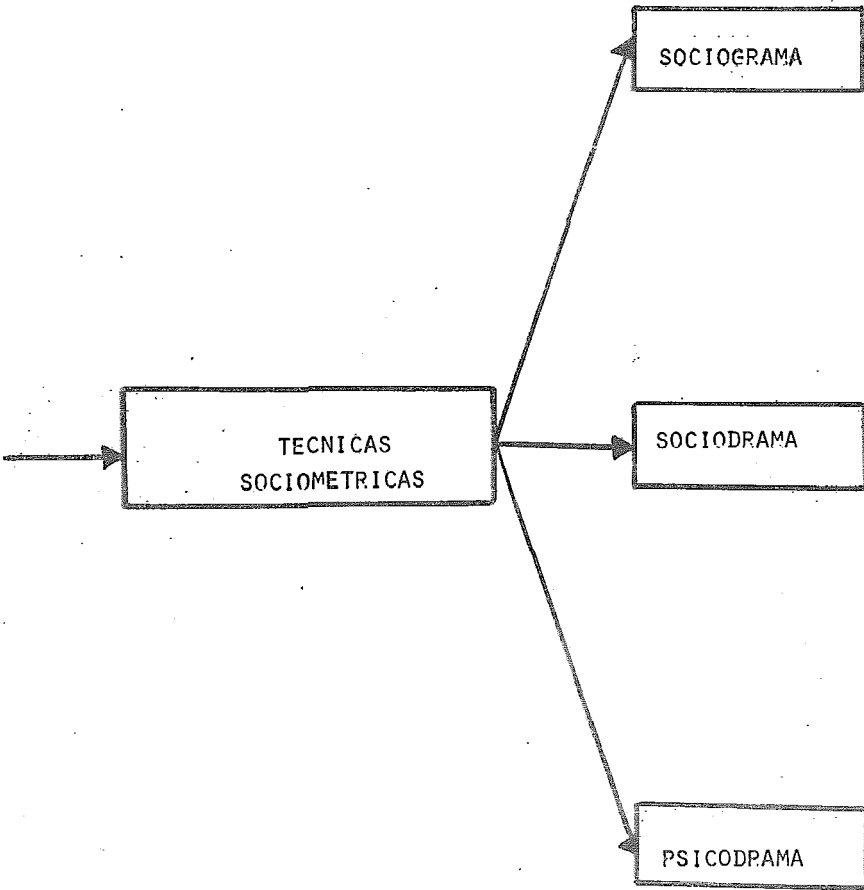
CLASIFICACION DE LAS TECNICAS











TECNICAS DERIVADAS DE LA DINAMICA DE GRUPOS  
APLICADAS A A EDUCACION

Las técnicas que a continuación se presentan han sido tomadas de los siguientes autores:

- ACEVEDO, IBAÑEZ A. "Aprender jugando" Tomo I y II.  
Acevedo y Asociados, Consultores en de  
sarrollo Integral, S.A. de C.V., Méxi-  
co, 1977
- ANDUEZA, MARIA. "Dinámica de Grupos en Educación".  
Trillas, México, 1986.
- CIRIGLIANO, G. y "Dinámica de Grupos y Educación".  
VILLAVERDE A. Humanitas, Buenos Aires, 1976.
- CHEHAYBAR Y KURI, E. "Técnicas para el Aprendizaje Grupal."  
(Grupos Numerosos), CISE-UNAM, 1985.
- DIAGNOSTICO Y EVALUACION ORGANIZACIONAL "Taller de Juegos Vivenciales para  
la Capacitación", Didácticos DEO,S.A.  
de C.V., México, 1986.
- U.N.A.M. Módulo: "Diagnóstico de Necesidades de  
Capacitación y Planificación de Progra  
mas de Desarrollo", Facultad de Psico-  
logía, Centro de Educación Continua, -  
México, 1986.
- U.N.A.M. Curso: "Técnicas de Aprendizaje Grupal",  
E.N.E.P. "Acatlán", 1988.

Debo señalar que se han seleccionado las técnicas de los au-

tores antes mencionados, y se les han hecho pequeñas modificaciones, basándome en la experiencia y resultados obtenidos al participar --- como integrante, o bien, como coordinador de algunos cursos y especí-  
ficamente al impartir la materia Laboratorio de Grupos en Educación, en la ENEP Acatlán.

Por último, quiero aclarar que se presentan las técnicas en tres grandes rublos: A). Integración social, C). Discusión dirigida y Sociométricas, con sus respectivas subdivisiones, especificando en - cada una de ellas sus posibles aplicaciones y el objetivo específico bajo el que se les contempló para efectos de clasificación en este - trabajo, porque hay que recordar que una misma técnica puede aplicar se en varios contextos y cumplir con uno o más objetivos.

5.2.1 T E C N I C A S D E I N T E G R A C I O N

S O C I A L

A). TECNICAS DE PRESENTACION.

B). TECNICAS DE COMUNICACION.

C). TECNICAS DE SOLIDARIDAD

FIESTA DE PRESENTACIONUSOS:

Se utiliza al inicio de un curso para comenzar la integración del grupo a través de la presentación de sus miembros, propiciando un primer contacto interpersonal y grupal.

OBJETIVO:

Que los participantes se conozcan de manera rápida e informal.

TIEMPO REQUERIDO:

Variable (Dependiendo del tamaño del grupo). Aproximadamente 30 minutos.

RECURSOS MATERIALES:

- Hoja de papel.
- Alfiler o seguro.

TAMAÑO DEL GRUPO:

Ilimitado.

DISPOSICION DEL GRUPO:

Salón lo suficientemente amplio para que los participantes se puedan mover libremente.

DESARROLLO:

- Se proporciona el material a los alumnos y se les da 10 minutos para que escriban con claridad, 5 definiciones de sí mismos.
- Se prenden las hojas al frente de cada participante.
- Cada participante se comienza a mover en el salón como si estuviera en una fiesta, pero sin hablar, a fin de establecer de 5 a 8 encuentros con diferentes personas.
- El alumno al establecer el contacto con otros participantes (sin hablar), debe dejar que estos lean las definiciones que él mismo ha dado de sí mismo, para que conozcan -

su nombre y las características que lo definen (presentación).

- En cada encuentro, la presentación sin hablar es recíproca, y ya que ambos han leído sus respectivas hojas, establecen contacto con otro participante.
- Cuando todos hayan realizado sus respectivos contactos en forma silenciosa, se les pide que se reúnan con aquéllas personas que más les haya interesado.
- Ya que están reunidos por afinidad de intereses, se les invita a que aporten verbalmente más datos sobre sí mismos para seguir conociéndose.

COMENTARIOS:

- Además de ser una técnica que permite conocer rápida e in formalmente algunas características de los alumnos, da -- pauta a la formación inicial de equipos por afinidad de - intereses, aunque sólo sea para iniciar las actividades, - pues la formación real de equipos se irá dando cuando el alumno interactúe más frecuentemente.
- Es conveniente que los alumnos manifiesten su opinión sobre ésta técnica, e incluso propongan variantes, que segu ramente la enriquecerán.

LOS CINCO SENTIDOS

USOS:

Ruptura de hielo, relaciones humanas, conocimiento interpersonal y grupal.

OBJETIVO:

Propiciar la ruptura de hielo al inicio de un curso en donde los integrantes no se conocen.

TIEMPO REQUERIDO:

Variable (dependiendo el tamaño del grupo). Puede desarrollarse en 30 minutos aproximadamente.

RECURSOS MATERIALES:

- Una hoja (preferentemente impresa como la que se anexa).

TAMAÑO DEL GRUPO:

- de 16 a 20 alumnos.

DISPOSICION DEL GRUPO:

- Reunidos en equipos de 4 ó 5 alumnos

DESARROLLO:

- El docente trata de crear un clima propicio, hablando sobre la importancia de expresar nuestros sentimientos como forma de establecer un mayor conocimiento interpersonal.
- Se entrega la hoja impresa (o en blanco) para que el alumno anote en ella sus preferencias sobre los cinco sentidos perceptuales que contiene, tratando de ubicarlos en orden jerárquico.
- El docente recalca la importancia de que se den respuestas no demasiado racionalizadas, sino más espontáneas (en forma individual).
- Al concluir la etapa individual, el alumno comparte su información con los otros integrantes del equipo, para esta-

blecer semejanzas y diferencias en gustos , al utilizar - sus cinco sentidos perceptuales.

- Si alcanza el tiempo se profundiza un poco más en la información proporcionada.

COMENTARIOS: Esta técnica por su sencillez facilita el establecimiento de la ruptura de hielo; permite conocer de manera rápida y sencilla algunas características de los integrantes del grupo, sin embargo, no debe perderse de vista que los datos obtenidos, pueden ser complementados con otras técnicas para profundizar más en el conocimiento individual y grupal.



HOJA PARA EL ALUMNO

LO QUE MAS ME GUSTA:

VER: 1.- \_\_\_\_\_  
2.- \_\_\_\_\_  
3.- \_\_\_\_\_

OIR: 1.- \_\_\_\_\_  
2.- \_\_\_\_\_  
3.- \_\_\_\_\_

PALADEAR: 1.- \_\_\_\_\_  
2.- \_\_\_\_\_  
3.- \_\_\_\_\_

OLER: 1.- \_\_\_\_\_  
2.- \_\_\_\_\_  
3.- \_\_\_\_\_

TOCAR: 1.- \_\_\_\_\_  
2.- \_\_\_\_\_  
3.- \_\_\_\_\_

DERECHOS ASERTIVOS

USOS:

Conocimiento individual, exploración de opiniones y sentimientos en el contexto socioafectivo.  
Retroalimentación.

OBJETIVO:

Desarrollar las posibilidades de autoconocimiento personal a través de un ejercicio asertivo de la autoconfianza.

TIEMPO REQUERIDO:

1 hora aproximadamente.

RECURSOS MATERIALES:

- De preferencia una hoja impresa (anexa) para dar respuesta al ejercicio.

TAMAÑO DEL GRUPO:

- Ilimitado.

DISPOSICION DEL GRUPO:

- Primera etapa individual.
- Segunda etapa en equipos de 4 ó 6 personas.
- Tercera etapa en plenario (ante todo el grupo).

DESARROLLO:

- Se entrega a los alumnos la hoja impresa y se le pide que reflexione sobre los derechos que a su juicio tiene en la familia, el trabajo y la sociedad. Da respuesta a ello en forma escrita.
- De igual manera, responde a lo que cree tiene derecho a recibir los demás de él, en la familia, el trabajo y la sociedad.
- En una segunda etapa, comparte su información con los miembros de su equipo para confrontarla, reflexionar y dado el caso, hacer alguna modificación a las respuestas -

aportados inicialmente

- Se tratan de sacar conclusiones en equipo sobre esos mis mos aspectos, mencionando por lo menos 5 derechos que se cree tener y 5 que los demás tienen (familia, trabajo, - sociedad).
- Se presentan las conclusiones en plenario y se discuten.

COMENTARIOS:

- Debe tenerse presente que el tamaño del grupo marcará - el cumplimiento del tiempo requerido, porque a veces - una hora es suficiente.
- Esta técnica no pretende que los integrantes se enfrasquen en una discusión que les llevaría mucho tiempo, esto lo - debe tener presente el docente para señalarlo en el momento preciso, pues la finalidad ya se señaló anteriormente.

HOJA PARA EL ALUMNO

YO TENGO DERECHO

En mi casa a: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

En mi trabajo a: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

En mi grupo de amistades: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

LO OTROS TIENEN DERECHO A RECIBIR DE MI

En mi familia: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

En mi trabajo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

En mi grupo de amistades: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

PALABRAS CLAVE

USOS:

Integración y conocimiento grupal, confrontar pensamientos y sentimientos ante una nueva situación grupal.

OBJETIVO:

Que el grupo exponga sus expectativas, temores y fantasías al iniciar el curso.

TIEMPO REQUERIDO:

- Variable, depende del tamaño del grupo. Aproximadamente 1 hora.

RECURSOS MATERIALES:

- Pizarrón y gis.

TAMAÑO DEL GRUPO:

- Ilimitado.

DISPOSICION DEL GRUPO:

- Sentados en medio círculo frente al pizarrón.

DESARROLLO:

-El docente pide a los alumnos reflexionen sobre el momento que están viviendo: ¿Cómo se sienten?, ¿Cuáles son los sentimientos que experimentan en ese momento?, ¿Cuáles son sus deseos?, ¿Cuáles son sus objetivos?, para tratar de sintetizarlos en una palabra real o simbólica.

- Se dan 10 minutos durante los cuales el miembro que desee puede pasar y escribir en el pizarrón la palabra clave que manifiesta su expectativa, temor o fantasía, después de lo cual ocupa su lugar, pudiendo pasar a escribir cuantas palabras quiera, pero siempre una a la vez, sin hacer ningún comentario.

-A continuación se dan otros 10 minutos, durante los cuales el alumno que desee, puede pasar al pizarrón y tachar aque

- llas palabras que no le agraden e incluso le molestan, - acatando la misma indicación, tachar una palabra a la -- vez y sentarse, pudiendo pasar cuantas veces lo desee.
- Por último los alumnos disponen de 10 minutos para sub-- rayar las palabras que les agraden, sujetándose a los -- criterios anteriores.
  - Se pide a uno de los integrantes del grupo que trate de hacer una especie de radiografía grupal, basandose en -- las palabras-clave que más fueron tachadas o subrayadas por los integrantes, y que pueden reflejar los sentimientos, objetivos e inquietudes generales.
  - Se cuestiona a alguno de los alumnos cuya palabra que escribió fue tachada varias veces, sobre lo que sintió cada vez que su palabra era tachada.  
De igual manera se pregunta a los que tacharon esa palabra el por qué lo hicieron, cómo la interpretaron, para saber si el que escribió y el que tachó la misma palabra se estaban refiriendo a lo mismo. Se advierte la necesidad por comunicarse para entenderse mejor.
  - Se termina con una evaluación general de la técnica, puntualizando:
    - 1.- ¿Cómo se sienten ahora, en relación al comienzo de - la clase?
    - 2.- ¿Qué impresión tienen del grupo?
    - 3.- ¿Cuáles fueron las expectativas más comunes del grupo?
    - 4.- ¿Qué aprendieron con esta técnica?

COMENTARIOS:

Es una técnica que brinda excelentes resultados, sin embargo, el docente debe evitar mostrarse nervioso o impa--- ciente al ver que al principio casi nadie pasa a escribir - la palabra-clave, pues de no hacerlo así, incrementa la -- tensión que enfrenta el grupo ante una nueva situación. Debe mostrarse sereno e invitar al grupo a que pase a es-- cribir la palabra-clave dejando de lado sus temores.

¿SABEMOS ESCUCHAR?

USOS:

Comunicación interpersonal.

OBJETIVO:

Que el alumno advierta la importancia de saber escuchar al establecer la comunicación interpersonal.

TIEMPO REQUERIDO:

- De 30 a 45 minutos, dependiendo el tamaño del grupo.

RECURSOS MATERIALES

- Cuestionario (anexo).

TAMAÑO DEL GRUPO:

- Ilimitado (considerando que a mayor número de participantes, más tiempo requerido).

DISPOSICION DEL GRUPO:

- En parejas, sentados de frente.

DESARROLLO:

- Se explica el objetivo de la técnica y se les proporciona el cuestionario para ser contestado en forma individual, asignando, según la clave, el número que se dan -- así mismos y el que le dan a su pareja en cada cuestión.
- Se suma el total otorgado a sí mismo y a la pareja.
- Cada pareja se da a conocer los puntajes otorgados recíprocamente, discutiendo, en caso de existir discrepancia en cómo se percibe la pareja y aquellos puntos de interés personal.
- Al finalizar la técnica, se comenta ésta y se advierte -- al grupo la importancia de saber escuchar para comunicarse eficazmente.

COMENTARIOS:

## COMENTARIOS:

No es necesario que las parejas hayan tenido forzosamente una comunicación constante, para percibir, aunque sólo sea someramente, ciertos rasgos característicos tanto de la - pareja como de cualquier otro miembro del grupo.

Al aplicar esta técnica me he podido percatar que de entrada, una de las primeras objeciones - la más frecuente-, que - manifiestan los alumnos, es el no conocerse y por lo tanto - no poder contestar lo que se le pide en el cuestionario.

Es precisamente que mediante la aplicación de esta técnica se expresa lo que hemos podido percibir en otros a simple - vista y sin profundizar(pero que no por ello dejamos de - formar un juicio no siempre acertado sobre los demás), - correspondiendo al propio alumno retroalimentar la comunica ción y percepción intergrup<sup>al</sup>.



CUESTIONARIO : ¿SABEMOS ESCUCHAR?

INSTRUCCIONES: Contesta este cuestionario de acuerdo con la clave. La primera columna corresponde a la situación personal, y la segunda corresponde a la percepción que tienes de tu pareja.

- 5 = Totalmente cierto.
- 4 = Cierto.
- 3 = Puede ser.
- 2 = Falso.
- 1 = Totalmente falso.

	YO	PAREJA
1.- Me gusta escuchar cuando alguien está hablando.	( )	( )
2.- Acostumbro animar a los demás para que hablen.	( )	( )
3.- Trato de escuchar aunque no me caiga bien la persona que está hablando.	( )	( )
4.- Escucho con la misma atención si el que habla es hombre o mujer, joven o viejo.	( )	( )
5.- Escucho con la misma o parecida atención si el que habla es mi amigo, mi conocido o si es desconocido.	( )	( )
6.- Dejo de hacer lo que estaba haciendo cuando hablo.	( )	( )
7.- Miro a la persona con la que estoy hablando.	( )	( )
8.- Me concentro en lo que estoy oyendo, ignorando las distintas reacciones que ocurren a mi alrededor.	( )	( )
9.- Sonrío o demuestro que estoy de acuerdo con lo que dicen. Animo a la persona que está hablando.	( )	( )
10.- Pienso en lo que la otra persona me está diciendo.	( )	( )
11.- Trato de comprender lo que me dicen.	( )	( )
12.- Trato de escudriñar por qué lo dicen.	( )	( )

-156-

- 13.- Dejo terminar de hablar a quien toma la palabra, sin interrumpir. ( ) ( )
- 14.- Cuando alguien que está hablando duda en decir algo, lo animo para que siga adelante. ( ) ( )
- 15.- Trato de hacer un resumen de lo que me dijeron y pregunto si fue eso realmente lo que quisieron comunicar. ( ) ( )
- 16.- Me abstengo de juzgar prematuramente las ideas hasta que hayan terminado de exponerlas. ( ) ( )
- 17.- Se escuchar a mi interlocutor sin dejarme determinar demasiado por su forma de hablar, su voz, su vocabulario, sus gestos o apariencia física. ( ) ( )
- 18.- Escucho aunque pueda anticipar lo que va a decir. ( ) ( )
- 19.- Hago preguntas para ayudar al otro a explicarse mejor. ( ) ( )
- 20.- Pido, en caso necesario, que el otro explique en que sentido está usando tal o cual palabra. ( ) ( )

---

TOTAL:

"LOS LIMONES THORN"

USOS:

Comunicación, negociación y competencia.

OBJETIVO:

Que el alumno advierta la importancia de extraer las líneas más importantes en una lectura para establecer comunicación intergrupala rápida y eficaz.

TIEMPO REQUERIDO:

- 45 minutos.

RECURSOS MATERIALES:

- 3 lecturas (se anexan).

TAMAÑO DEL GRUPO:

- De 18 a 30 alumnos máximo.

DISPOSICION DEL GRUPO:

- En equipos de 6 a 10 alumnos máximo, dispuestos en forma circular.

DESARROLLO:

- Se divide al grupo en 3 equipos y se les indica que cada uno representa a una organización que tiene un problema por resolver.
- Cada equipo recibe una hoja en donde especifica el nombre de la organización a la que representan y el problema específico al que deberán dar solución.
- Se pide que cada equipo nombre un (a) secretario (a) y un representante negociador.
- Una vez leída la información (problema) que se les proporcionó a cada equipo, éstos la analizan, y el secretario - negociaador utilizará paraconvencer al Presidente en la -- concesión de un producto que les es de vital importancia para resolver su problemática.

- El docente representa al Presidente mexicano, y escuchará los argumentos que cada representante negociador le expone, para que a su juicio, de acuerdo a los argumentos más convincentes, otorgue lo solicitado.
- Durante la negociación, el docente asume una actitud pasiva, escuchando uno por uno a los representantes.
- Si después de la lectura y la negociación, los equipos no han descubierto lo que realmente necesitan y de que manera beneficiarse mutuamente, el docente da pauta para señalar lo siguiente:  
"Las líneas importantes de cada lectura casi nunca son descubiertas por los equipos, ya que, éstos se enfrascan más en argumentos que a veces pueden ser intrascendentes -obstruyendo la comunicación intergrupal-, dando más peso a la competencia individual o grupal, que al análisis de la lectura para poder establecer la comunicación verbal.
- El docente pide a cada equipo que lea ante los otros la lectura correspondiente, ayudándoles a descubrir que en común necesitan los Limones Thorn, sólo que un equipo necesita la cáscara, otro las semillas y otro más el jugo.
- Se comenta la técnica en grupo y se llega a conclusiones.

COMENTARIOS: Está técnica la he probado con grupos a nivel básico, medio superior y superior, obteniendo resultados semejantes. En su gran mayoría los equipos no "descubren" rápidamente los elementos clave para la solución de su problema. Si algún equipo encuentra rápidamente la solución, se le pide abstenerse de manifestarla para escuchar los argumentos de los otros equipos y al final toca su turno.

## LABORATORIO NUCLEO

USTEDES PERTENECEN AL LABORATORIO "NUCLEO" Y HAN DESCUBIER  
TO UN ANTIDOTO PARA LA GUERRA BACTERIOLOGICA, Y LES URGE -  
DICHO ANTIDOTO, PUES EN LA PRUEBA QUE HIZO EL EJERCITO, SE  
ESCAPO UN GAS QUE ATACA A LOS NERVIOS, Y SOLO DISPONEN DE  
24 HORAS PARA SALVAR A UN PUEBLO DE UN MILLON DE HABITANTES,  
ESTA INFORMACION SOLO EL EJERCITO Y SU LABORATORIO LO SABEN.  
PARA CREAR EL ANTIDOTO MENCIONADO NECESITAN 5000 LIMONES -  
THORN, PUES EL JUGO DE ESTOS SEPA SUFICIENTE PARA SALVAR A  
LA POBLACION. SE HAN ENTERADO QUE SOLO EXISTEN 5000 LIMONES  
THORN Y QUE LOS TIENE UN GRANJERO DE MEXICO, PERO TAMBIEN -  
SABEN QUE DOS LABORATORIOS, LOS "FISICA NUCLEAR" Y "ATOMO"  
QUIEREN ESOS LIMONES THORN. EL GRANJERO DE MEXICO VENDERA -  
ESOS LIMONES A QUIEN LE INDIQUE EL SR. PRESIDENTE DE MEXICO.  
EL LABORATORIO "NUCLEO" SOLO CUENTA CON \$3,000,000.00 DE \_  
PESOS PARA COMPRAR DICHOS LIMONES THORN. A USTEDES NO LES ^  
PARECE QUE VAYA A SER PRODUCTIVA LA REUNION CON LOS REPRESEN  
TANTES DE LOS LABORATORIOS, Y MENOS CON LOS LABORATORIOS -  
"ATOMO", PUES ESTOS SIEMPRE HAN INTENTADO ROBAR SUS FORMULAS  
(NO CONVIENE QUE SUS COMPETIDORES SEPAN QUE ESTAN TRABAJANDO  
PARA EL EJERCITO), SE LES RECOMENDO QUE LO MEJOR ERA ENTREVIS-  
TARSE CON EL SEÑOR PRESIDENTE DE MEXICO.

## LABORATORIO ATOMO

USTEDES PERTENECEN AL LABORATORIO "ATOMO", Y EN EL ULTIMO GENERADOR NUCLEAR QUE FABRICARON EN EGIPTO, UNA DE LAS - CARGAS NUCLEARES TUVO UN DERRAME DE AGUA CONTAMINADA, Y ESTA SE FUE POR EL SUMINISTRO DE AGUA POTABLE QUE LLEGA A LA CIUDAD. YA HAN EMPEZADO A APARECER BROTES DE CANCER ESTOMACAL PROVOCADO POR EL AGUA CONTAMINADA. UN RECIENTE DESCUBRIMIENTO DE SU LABORATORIO HA SIDO EL DE CREAR UN ANTIDOTO PARA EL CANCER ESTOMACAL PROVOCADO POR EL AGUA - CONTAMINADA, Y SE HACE CON LAS SEMILLAS DE UNOS LIMONES - LLAMADOS THORN. SE INVESTIGO QUE UN GRANJERO DE MEXICO - TIENE LOS UNICOS 5000 LIMONES THORN, CANTIDAD SUFICIENTE PARA SALVAR MILES DE VIDAS. Y SU GOBIERNO LES HA DOTADO DE \$3,000,000.00 DE PESOS PARA COMPRAR DICHS LIMONES - THORN, PERO SABEN DE BUENA FUENTE QUE LOS LABORATORIOS - "FISICA NUCLEAR" Y "ATOMO" NECESITAN DE LOS LIMONES THORN, Y QUIEREN TENER UNA REUNION LOS REPRESENTANTES DE CADA - LABORATORIO MENCIONADO CON EL DE USTEDES.

USTEDES ESTAN DESCONFIANDO PORQUE SIEMPRE HAN TENIDO - PROBLEMAS JUDICIALES CON LOS LABORATORIOS "FISICA NUCLEAR", PUES YA LES HAN ROBADO ALGUNAS FORMULAS (NADIE SABE LO QUE PASA, PUES SERIA DE INCALCULABLES CONSECUENCIAS A NIVEL - INTERNACIONAL). SE LES HA RECOMENDADO QUE SE ENTREVISTEN - CON EL SEÑOR PRESIDENTE DE MEXICO.

## LABORATORIO FISICA NUCLEAR

USTEDES PERTENECEN AL LABORATORIO "FISICA NUCLEAR", Y SE HAN ENTERADO QUE LA CONTAMINACION POR RADLACION NUCLEAR PROVOCADA POR EL DESPERDICIO DE SU PLANTA; HA LLEGADO A PONER EN PELIGRO LA VIDA DE MILLONES DE PERSONAS QUE HABITAN EL POBLADO DONDE SE ENCUENTRAN? INCLUSO LA DE SUS PROPIOS TRABAJADORES Y FAMILIAS. EN RECIENTE INVESTIGACION SE DESCUBRIO QUE DE LA CORTEZA DE UNOS LIMONES LLAMADOS THORN, SE PUEDE OBTENER UN ANTIDOTO ANTI-NUCLEAR, LO QUE PODRIA SALVAR A MILLONES DE VIDAS; EN SU LABORATORIO SE HAN ENTERADO QUE UN AGRICULTOR MEXICANO TIENE 5000 LIMONES THORN (LOS UNICOS QUE EXISTEN EN EL MUNDO), LA CANTIDAD EXACTA PARA EVITAR LA CATASTROFE, Y SOLO CUENTAN CON \$3,000,000.00 DE PESOS PARA COMPRARLOS, EN LA INTELIGENCIA QUE EL GOBIERNO DESCONOCE TODO LO ANTERIOR. TAMBIEN SUPIERON DE BUENA FUENTE, QUE SUS COMPETIDORES, LOS LABORATORIOS "ATOMO" Y "NUCLEO", NECESITAN DE LOS LIMONES THORN, POR LO QUE DECIDIERON MANDAR A UN NEGOCIADOR PARA ENTREVISTARSE CON EL SEÑOR PRESIDENTE DE MEXICO Y PEDIRLE SU AYUDA (NADA SE SABE A LA LUZ PUBLICA, NI LOS COMPETIDORES, PUES PODRIA SER EL FIN DE LA EMPRESA).

RETROALIMENTANDO LA PARTICIPACION

USOS:

Retroalimentación grupal en la comunicación.

OBJETIVO:

Permitir la retroalimentación a través de la exploración - del área de oportunidades de participación grupal.

TIEMPO REQUERIDO:

- 1 hora.

RECURSOS MATERIALES:

- De ser posible salón amplio y mesa de trabajo.
- Rotafolio y plumones.
- Sobres a cada participante.
- 60 tarjetas (veinte rojas, veinte amarillas, y 20 verdes) para cada participante.
- Hoja de resultados.
- Hoja de autoinquisiciones.

TAMAÑO DEL GRUPO:

- 20 personas máximo.

DISPOSICION DEL GRUPO:

- Sentados a la mesa de trabajo al principio y después en subgrupos de 4 ó 5 participantes.

DESARROLLO:

- Se entregan los sobres a los participantes con las 60 -- tarjetas de colores.
- Se les pide a los alumnos que saquen sus tarjetas de los sobres.
- Ya con los sobres vacíos se les pide que pongan su nombre y que lo acompañen con una de las siguientes frases:



- a) He participado mucho en este grupo.
  - b) He participado medianamente en este grupo.
  - c) He participado poco en este grupo.
- Se recogen los sobres siguiendo un sentido de la mesa - (de izquierda a derecha o viceversa) y se vuelven a entregar en el sentido contrario de uno en uno, pidiendo que vayan depositando en cada sobre una sola tarjeta seleccionando los colores bajo el siguiente significado:  
Rojas = poca participación.  
Amarillas = mediana participación.  
Verdes = mucha participación.
  - Al final, el número de tarjetas debe ser igual al número de participantes menos uno.
  - Se contabilizan, por aparte, los colores de los sobres - y los colores de las tarjetas que se quedaron porque no las dieron.
  - Se entrega a todos los participantes la Hoja de Resultados y la Hoja de Autoadquisiciones para que las llenen.
  - Se forman los subgrupos y se pide que anoten sus conclusiones en la hoja de rotafolio.
  - Se nombran representantes en cada subgrupo para que pasen en reunión plenaria a exponer sus resultados globalizados.
  - Se discuten estos resultados globales procurando destacar las constantes que en ellos aparecen.
  - Se trata de llegar a compromisos grupales de participación.

COMENTARIOS:

Es conveniente que el profesor indique gráficamente la forma en que han de obtenerse los porcentajes recibidos y atribuidos a los compañeros de grupo, porque aunque en la hoja de resultados se especifica, esto contribuye a clarificar y ahorrar tiempo en su realización.

## HOJA DE RESULTADOS

Nombre del alumno \_\_\_\_\_

He participado  
(la respuesta  
escrita en el  
sobre) tache

MUCHO                  MEDIANAMENTE                  POCO

Me llegaron en  
el sobre las -  
siguientes tar-  
jetas.

No. Verdes    No. Amarillas    No. Rojas

Porcentaje de  
participación  
que me dieron

\_\_\_\_\_ %                  \_\_\_\_\_ %                  \_\_\_\_\_ %

Me quedaron sin  
distribuir las  
siguientes tar-  
jetas.

No. Verdes    No. Amarillas    No. Rojas

Porcentaje de par-  
ticipación que -  
atribuí a otros

\_\_\_\_\_ %                  \_\_\_\_\_ %                  \_\_\_\_\_ %

NOTA: Los porcentajes son deducidos por regla de tres simple, los otorgados a uno por el total de participantes, los atribuidos por uno por el total de tarjetas que se le dieron de cada color.

HOJA DE AUTOINQUISICIONES

1.- La apreciación personal de mi participación en este grupo es sensiblemente mayor  o  menor que la percepción que tienen mis compañeros de mi actuación ¿Por qué? \_\_\_\_\_

2.- ¿Qué evaluación de mi desempeño considero más confiable? la mía  o  la del grupo en términos de certeza y precisión? ¿Por qué? \_\_\_\_\_

3.- La discrepancia entre los porcentajes finales que me otorgaron y atribuí, la percibo altamente significativa  o poco significativa  en el terreno puro de la retroalimentación a mi conducta ? ¿Por qué? \_\_\_\_\_

4.- ¿Bajo la perspectiva de esta experiencia, es posible que piense que mi comportamiento puede mejorar cualitativa  y/o cuantitativamente  con el propósito de enriquecer al máximo la vivencia de mi grupo? ¿Cómo? \_\_\_\_\_

- 166 -

RADIOGRAFIA EMOCIONAL

USOS:

Sensibilización, planeación de vida y carrera.

OBJETIVO:

Sensibilizar al alumno sobre la importancia que tiene el - aspecto emotivo en la configuración de un grupo de aprendizaje y el vínculo solidario que debe existir en el trabajo grupal.

TIEMPO REQUERIDO:

- Variable, dependiendo el tamaño del grupo. Aproximadamente 30 minutos.

RECURSOS MATERIALES:

- Hoja impresa (anexa)

TAMAÑO DEL GRUPO:

- Ilimitado.

DISPOSICION DEL GRUPO:

- Se puede distribuir al grupo en forma circular, de tal manera que se encuentren cómodos y puedan participar de la "Radiografía Emocional" de todos sus compañeros.

DESARROLLO:

- Se entrega la hoja impresa a cada alumno y se les dan las siguientes instrucciones;
- Al lado del pie izquierdo responder a la pregunta ¿Dónde estoy?, explicándoles que se refiere a la etapa de vida que están experimentando y cómo la perciben; en el pie derecho, ¿A dónde voy?, es decir, hacia dónde quiero dirigir mis esfuerzos y qué objetivos deseo alcanzar.
- En la mano izquierda, ¿Qué tengo?; aquí se hace hincapié.

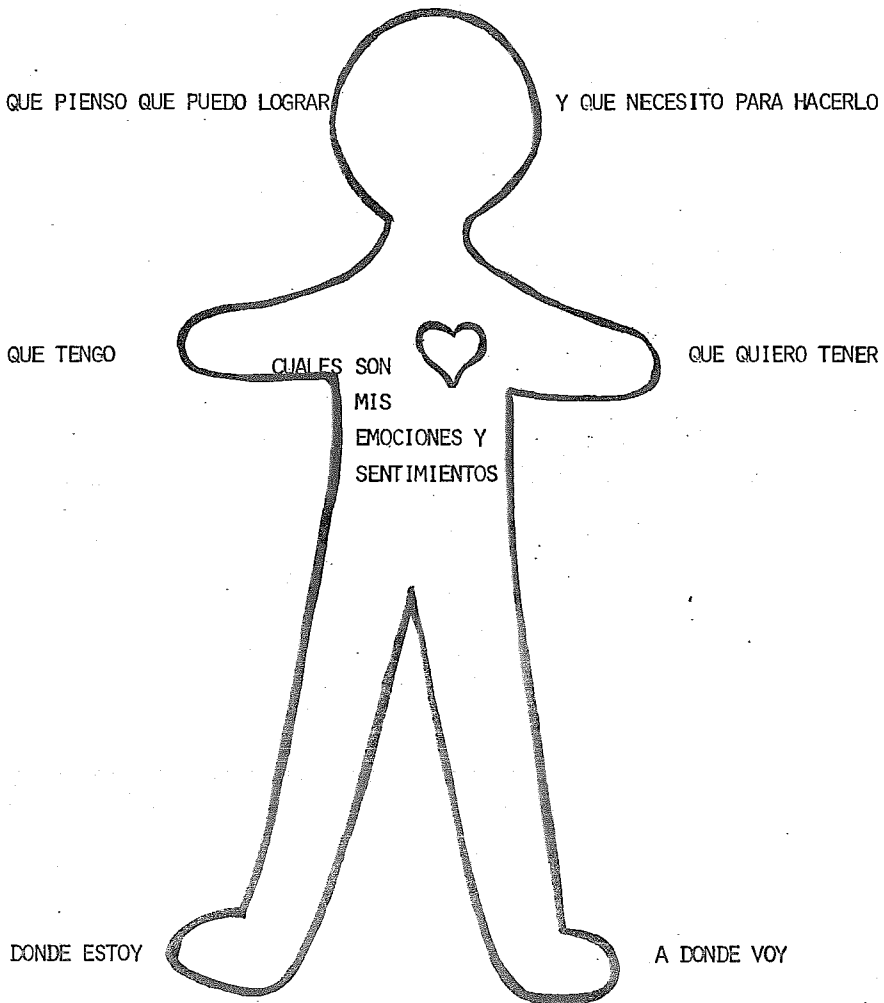
en que no se trata de cosas materiales sino de cualidades, potencialidades y capacidades. En la mano derecha, ¿Qué quiero tener?, en este punto se deben anotar las habilidades que se quiere desarrollar, los conocimientos que se pueden adquirir y en general todo aquello -- que represente un logro personal.

- A la altura del corazón deben anotar sus emociones y -- sentimientos, tanto positivos como negativos.
- A la altura de la cabeza anotarán qué pueden lograr de acuerdo a los elementos con los que cuentan y lo que ne cesitan para alcanzar sus objetivos.
- Cuando terminen de hacer sus anotaciones, se les pide -- que compartan con todo el grupo su "Radiografía Emocional".
- Por último se sacan conclusiones acerca de la importancia de conocerse, de sensibilizarse ante los sentimientos y emociones de sus compañeros de grupo, y del compromiso que se debe tener consigo mismo.

COMENTARIOS:

La actitud que asuma el docente en la conducción de esta técnica influirá notablemente en sus resultados, pues no se puede pedir al alumno que muestre su sensibilidad, si el docente no es capaz de transmitirla, por lo tanto, se debe establecer una comunicación (relacionada con el tema) antes de la aplicación de la técnica, para motivar -- al alumno a que manifieste los aspectos socioafectivos -- (sentimientos, emociones, logros, metas, etc.), implícitos en el proceso grupal y de aprendizaje.

# RADIOGRAFIA EMOCIONAL



- 169 -

LABORATORIO VIVENCIAL DE LA  
CONDUCTA HUMANA

USOS:

Solidaridad: comparar la ayuda aportada a otro por alguien que aconseja y por alguien que interroga y permite que la persona profundice en su problema.

OBJETIVO:

Exponer la dinámica de la relación de ayuda, mostrando -- las limitaciones y dificultades que ofrece.

TIEMPO REQUERIDO:

1 hora 1/2.

RECURSOS MATERIALES:

- Salón amplio y con mesas separadas.
- Hoja de instrucciones (anexas).

TAMAÑO DEL GRUPO:

Ilimitado.

DISPOSICION DEL GRUPO:

- 4 alumnos en cada mesa, dispuestos de tal forma que no haya interferencia entre cada grupo.

INSTRUCCIONES ESPECIFICAS:

- El maestro debe asegurarse de que cada alumno ha entendido bien sus instrucciones.
- Los alumnos, al recibir la hoja de instrucciones, no deben mostrarla, ni comunicar entre sí su contenido.

DESARROLLO:

- A cada alumno que integra una cuarteta se le asigna un papel: O= observador y moderador únicamente.
  - P= Plantea un problema.
  - Q= Plantea preguntas únicamente.
  - R= Plantea respuestas únicamente.
- Se reparten las hojas de instrucciones.
- Se da inicio al ejercicio.
- Al finalizarlo, debe lograrse un análisis del planteamiento del problema, de la efectividad de la ayuda prestada por R y Q, de las actitudes y técnicas utilizadas.
- Los observadores deben presentar un reporte que debe -- ser discutido por el grupo.

#### COMENTARIOS:

- Se recomienda que el docente antes de comenzar con la aplicación de la técnica sensibilice al grupo acerca de la importancia de la ayuda mutua que puedan prestarse - los integrantes de un grupo, en la solución de un problema.
- La asignación de papeles deberá hacerse al azar, sin -- permitir que algún alumno intente realizar un cambio, - en tal caso, se debe puntualizar de manera particular - lo que se pretende al llevar a cabo la técnica.

#### INSTRUCCIONES PARA LOS PARTICIPANTES

" O "

- Escuchá atentamente la discusión.
- Anota los siguientes puntos durante el diálogo de "P" y "R":
  - a).- los sentimientos no verbalizados de cada uno.
  - b).- Cómo se dieron y recibieron las proposiciones de "R"
  - c).- Cuáles proposiciones de "R" brindaron ayuda, cuáles no y por qué.
- Anote los siguientes puntos durante el diálogo de "P" y "Q"
  - a).- Los sentimientos no verbalizados.
  - b).- La diferencia de conducta entre "Q" y "R" y cómo afecta esto a - "P"
  - c).- Cuáles proposiciones de "Q" brindaron ayuda, cuáles no y por qué.
- Como moderador debe seguir los siguientes pasos:
  - a).- 10 minutos para que "P" plantee su problema.
  - b).- 10 minutos para que "R" hable con "P"
  - c).- 10 minutos para que "Q" hable con "P"
  - d).- 5 minutos para que "P" diga cómo lo ayudaron "Q" y "R".
  - e).- 5 minutos para que "O" de sus observaciones.
  - f).- 10 minutos para que el grupo discuta el problema.



- 171 -

INSTRUCCIONES PARA LOS PARTICIPANTES

"P"

- escoja un problema en el que quiera recibir ayuda; debe ser algo importante.
- Se presenta durante 10 minutos.
- Después se discute durante 10 minutos con "R" y 10 minutos con "Q",
- Se discute libremente con "R" y con "Q". Hay que tratar de profundizar en las sugerencias recibidas. Explica detalladamente tu situación ignorando a los observadores. Pon atención a los cambios de percepción que te ocurren con "R" y "Q".
- Explica al grupo cuáles opiniones te brindaron alguna ayuda y como te sentiste, (durante 5 minutos).

INSTRUCCIONES PARA LOS PARTICIPANTES

"Q"

- Escucha el problema presentado con detenimiento.
- Debes realizar algunas preguntas para ayudar a "P". No debes dar consejo, ni experiencias personales.
- Deja la responsabilidad de las preguntas a "P". El ejercicio habrá tenido éxito si "P" define su situación, tomando en cuenta factores diferentes a los que originalmente presentó.

INSTRUCCIONES PARA LOS PARTICIPANTES

"R"

- Escucha el problema presentado con detenimiento.
- Responde tomando en cuenta lo siguiente:
  - a).- Describe una experiencia similar que hayas tenido tú o alguna persona que conozcas y dí que solución se le dio. Insiste.
- Recomienda que pasos darías si estuvieras en el lugar de "P"

EJERCICIO DEL PODER

USOS:

Asumir roles, uso del poder en un grupo.

OBJETIVO:

Permitir el análisis de las diversas formas experimentadas en el uso del poder en un grupo.

TIEMPO REQUERIDO:

- De 2 a 3 horas.

RECURSOS MATERIALES:

- papel y lápiz.
- un sobre para cada equipo.

TAMAÑO DEL GRUPO:

- ilimitado.

DISPOSICION DEL GRUPO:

- En equipos de 6 a 10 personas.

DESARROLLO:

- Primera parte: Poder indirecto (delegado).
- Cada una de las personas del equipo escribe en un pedazo de papel una tarea que pueda ser ejecutada en un tiempo de 5 minutos. Los papeles con las tareas se colocan en el sobre.
- Un miembro del equipo saca un papel del sobre y ejecuta la tarea señalada. El resto del equipo anota sus observaciones.
- Cada miembro del equipo repite la acción anterior.
- Una vez terminado, el docente proporciona las pautas de evaluación:
  - a).- En relación a las actividades, ¿estaban claramente indicadas?, ¿eran adecuadas al tiempo, lugar, instrumentos disponibles, edad, etc.?, se trataba de

- 173 -

actividades útiles para las personas y para el grupo?

- b).- En relación a la persona que realiza la acción, --  
¿cuáles fueron sus actitudes?, ¿cómo utilizó el --  
tiempo?, ¿hubo originalidad y creatividad?, ¿hizo  
participar a los demás en su responsabilidad?
- c).- En relación al grupo, ¿qué actitud tomó ante las -  
diferentes órdenes?

Segunda etapa: Poder directo.

- Cada alumno ejerce el poder sobre su equipo durante -  
10 minutos.
- Cuando todos han ejercido el poder directo, el docen-  
te proporciona las pautas de evaluación:
- a).- En relación con la promoción de los demás, ----  
¿cuándo mandó "X" se sintieron tomados en cuenta  
realizando algo importante?, sintieron que cre-  
cían como personas, o fue algo superficial y que  
los redujo a objetos?, ¿de qué modo el poseedor  
del poder tomó en cuenta la situación, estado de  
ánimo y anhelos de los demás?
- b).- En relación a saber compartir la responsabilidad  
con los demás, ¿lo que ordenó fue dividido en --  
acuerdo con los demás, o fue impuesto autorita-  
riamente?
- c).- En relación a la actitud del grupo, ¿se hizo so-  
lidario con el éxito o fracaso de la orden, ¿fue  
pasivo y acritico?, realizó ordenes absurdas?.

Tercera etapa: Reflexión:

- Concluidas las evaluaciones en los equipos se hace  
una reflexión sobre las formas de autoridad.

COMENTARIOS:

Cabe aclarar que el tiempo utilizado para desarrollar esta técnica (2 a 3 horas) está calculado para un grupo muy numeroso (60 ó 70 personas), obviamente, si el grupo es pequeño (10 ó 20 alumnos), el tiempo no puede ser un obstáculo para utilizarla en una clase ordinaria.

TORMENTA DE IDEAS

USOS:

Colaboración y competencia.

OBJETIVO:

Analizar los efectos intergrupales en un ejercicio que implica colaboración y competencia.

TIEMPO REQUERIDO:

- 20 minutos a 30 minutos máximo (de acuerdo al tamaño del grupo).

RECURSOS MATERIALES:

- pizarrón y gises.

TAMAÑO DEL GRUPO:

- ilimitado.

DISPOSICION DEL GRUPO:

- Se divide al grupo en equipos de 4 ó 6 alumnos, de tal forma que no interfiera la comunicación en los equipos.

DESARROLLO:

- Cada equipo elige a un compañero que tome nota de la -- "tormenta de ideas" (secretarios).
- Se les indica que tienen 6 minutos para que escriban to dos los posibles usos de un periódico excepto para leer.
- Se suspende el ejercicio a los 6 minutos y los secreta-- rios pasan al pizarrón para anotar todos los usos asignados por su equipo al periódico.
- Se analizan las ideas, desechando a juicio de los otros equipos, aquellas que estén repartidas o que no tengan -- ninguna relación con lo solicitado.
- Se cuentan las ideas de cada equipo, ganando aquel que -- presente el mayor número de ideas creadoras, brillantes, ingeniosas, que guarden relación con los usos que se da o puede dar al periódico.

- Si se desea puede continuarse el ejercicio con las siguientes variantes:
- "Todos los posibles usos de unas tijeras excepto para cortar"
- "Todos los posibles usos de un tabique, excepto para --- construcción".
- "Todos los posibles usos de un clip, excepto para prensar el papel"

COMENTARIOS:

Esta técnica parte del supuesto básico de que si se deja a las personas actuar en un clima totalmente informal y con absoluta libertad para expresar lo que se les ocurra sea esto razonable o extravagante, real o imaginario existe la posibilidad de que aparezca una idea brillante que justifique esto.

Aunque pudiera parecer demasiado sencilla esta técnica, he podido comprobar su efectividad tanto en grupos de -- primaria como a nivel universitario.

Se pueden abordar diversos problemas a través de la "tormenta de ideas", no sólo de aspectos que pudieran parecer "recreativos", sino algunos más formales.

LOS DIPLOMAS

USOS:

Reforzar el proceso de integración de grupos, cierre de un curso.

OBJETIVO:

Permitir el acercamiento espontáneo y la oportunidad de toma de conciencia respecto a las relaciones interpersonales al vivenciar el grado de aceptación o rechazo que se tuvo en el grupo.

TIEMPO REQUERIDO:

- 1 hora aproximadamente.

RECURSOS MATERIALES:

- Diplomas impresos (anexo).
- Plumines de diferentes colores.

TAMAÑO DEL GRUPO:

- De 15 a 20 personas.

DISPOSICION DEL GRUPO:

- Sentados en círculo.

DESARROLLO:

- Se reparten los diplomas en blanco.
- Se hacen circular los plumines para que cada alumno escoja el color que más le guste.
- Cada alumno llena algunos espacios en blanco de su diploma como: nombre del grupo o equipo, su propio nombre y la fecha de término o clausura del curso.
- Se rotan los diplomas de tal manera que cada uno de los integrantes escriba en el de sus compañeros algo que refleje la influencia que ejerció cada uno de los participantes en los demás, qué aprendió de ellos como persona,

que comentarios sugerencias o sentimientos se quieren -  
manifestar como producto de la experiencia compartida a  
lo largo del curso, etc.

COMENTARIOS:

- El docente debe recalcar que se trata de manifestar de manera espontánea un breve mensaje de aliento a cada -  
compañero, evitando racionalizar demasiado los comenta-  
rios, para que de esta manera se ponga en juego el fac-  
tor afectivo implícito en el proceso grupal y se vea -  
reflejado en nuestro sentir respecto a la relación in-  
terpersonal e intergrupal, concretándolo en un mensaje  
que quedará en el diploma de cada miembro del grupo.

Siglo XXI

Don que siendo tu  
ejemplo y actitud me  
has motivado a  
superarme  
Edna

OTORGA EL PRESENTE

**DIPLOMA**

a

Alan Daniel

Espero que  
logres que  
superes todos  
los retos que  
te enfrentes  
en tu camino  
hacia el éxito  
y la grandeza  
Joaquín

Por: Su perseverancia para alcanzar

Cada día es el primer y más importante día de la vida. el éxito. Joaquín.

... ¡¡¡ Vive lo a plenitud!!! Porque lo pequeño...  
te deseamos: <sup>Edna</sup> Lo haces GRANDE. Amanda

Gracias por  
tu colaboración  
Jorge.

ESPERO QUE NOS  
VEAMOS PRONTO.

OSCAR

¡ SER UNA  
GRAN PERSONA  
ES TU IMAGEN!  
RDSY

Febrero 17 de 1989.



5.2.2. T E C N I C A S D E D I S C U S I O N

D I R I G I D A

A) TECNICAS PARA LA TOMA DE DECISIONES -  
EN GRUPO.

B) TECNICAS PARA FACILITAR EL PROCESO DE  
ASIMILACION DE CONTENIDOS DE APRENDIZA  
JE ACADEMICO.

CONCORDAR Y DISCORDAR

USOS:

Discusión dirigida. Toma de decisiones en grupo.

OBJETIVO:

Ejercitar al alumno en la discusión dirigida y la toma de decisiones a través de una mayor participación directa en el proceso de aprendizaje grupal.

TIEMPO REQUERIDO:

- Variable, dependiendo del tamaño del grupo. Aproximadamente de hora y media a 2 horas.

RECURSOS MATERIALES:

- Hoja impresa (anexa) para cada alumno.

TAMAÑO DEL GRUPO:

ilimitado.

DISPOSICION DEL GRUPO:

- Sentados en equipos de 7 u 8 alumnos.

DESARROLLO:

- Se reparte a cada alumno la hoja impresa para que la conteste individualmente, poniendo SI, si está de acuerdo -- con la frase; NO, si está en desacuerdo con ella; y X, si estaría de acuerdo cambiando alguna palabra que no le quitara el sentido a la frase, sino que únicamente la hiciera más clara. En este caso se añade o modifica la palabra correspondiente.
- Discuten sus respuestas en equipo para tratar de ponerse de acuerdo por consenso en sus afirmaciones o negaciones, fundamentando el por qué de las mismas.
- El docente elabora en el pizarrón un cuadro de doble en-

trada (muestra adjunta) para vaciar en él las respuestas que cada equipo dió en cada frase, pidiendo que argumenten al respecto sus respuestas.

- En el plenario, cada equipo fundamenta sus respuestas, mientras el docente va anotando al márgen todas aquellas palabras que denotan desconocimiento o confusión y que impiden la comprensión real de la pregunta.
- El docente no debe dar respuestas, ni tomar partido, - debe orientar las preguntas y/o respuestas a fin de -- que los alumnos profundicen en el tema, para que aclaren conceptos.
- La técnica no pretende que todos se pongan de acuerdo, de tal forma, el docente debe señalar la importancia - de saber discutir para tomar decisiones por consenso y profundizar en un tema.
- Al finalizar la discusión se evalúa la técnica en base a los siguientes aspectos:
  - ¿Qué se aprendió con esta técnica?
  - ¿Qué importancia tiene la reflexión para el análisis de la problemática planteada?
  - ¿A qué conclusiones se puede llegar?.

#### COMENTARIOS:

- Antes de comenzar con la aplicación de esta técnica el docente debe señalar al grupo la importancia de saber tomar decisiones por consenso, diferenciando esto de - aquellas decisiones por mayoría, que muchas veces provoca un sentimiento de malestar entre aquellos alumnos que respondieron de manera totalmente diferente a la - frase propuesta.
- Con esta técnica se puede trabajar el contenido temático que el docente desee, siempre y cuando formule frases en las que pueda caber cierto grado de polémica.

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. Es necesario a veces pasar por alto los sentimientos de algunos para llegar a la decisión grupal. \_\_\_\_\_
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 discusiones para llegar a la decisión grupal. \_\_\_\_\_
6. Cuando haya situaciones conflictivas en el grupo, éstas 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 lleva a sus miembros a la conciencia personal de las necesidades de esos cambios. \_\_\_\_\_
8. Ante crisis peligrosas, lo mejor es que la autoridad apoye las reglas y estructuras. \_\_\_\_\_
9. Para llevar a un grupo a cambiar, lo mejor es que la autoridad se ponga al servicio del grupo y no de la estructura, aún cuando - corra el riesgo de "quemarse" . \_\_\_\_\_
10. Lo mejor para producir los cambios en los otros es hacerlo sin que se den cuenta. \_\_\_\_\_

\* CUADRO DE DOBLE ENTRADA

EQUIPOS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
F	1	X	NO	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI	SI
R	2	X	NO	NO	SI	NO	NO	X	X	NO	NO
A	3	NO	SI	SI	SI	X	X	X	SI	SI	SI
S	4	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
E	5	X	NO	NO	NO	NO	X	X	NO	NO	NO
S	6	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	7	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	8	SI	X	NO	NO	NO	X	SI	SI	NO	X
	9	SI	X	SI	SI	SI	X	NO	NO	SI	X
	10	X	X	NO	NO	NO	X	SI	SI	NO	X

\*

En este cuadro se puede apreciar que - en la frase No.1, el equipo No.1 dió - la respuesta "X" (si estaría de acuerdo cambiando alguna palabra que no le quitara el sentido a la frase); el equipo No. 2 respondió NO; el equipo No.3 respondió SI, etc.

Se están considerando 10 frases y un número de 10 equipos que se formaron en el grupo.

BANCO DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS

USOS:

Facilitar la asimilación de contenidos de aprendizaje.

OBJETIVO:

Que el alumno a partir de un trabajo individual y grupal, adquiera conocimientos sobre un tema al elaborar un banco de preguntas y respuestas que estará a su disposición --- para consulta permanente.

TIEMPO REQUERIDO:

Variable (de acuerdo al que designe el maestro para la -- lectura individual del tema y la formulación de las pre-- guntas en tarjetas).

RECURSOS MATERIALES:

- Bibliografía sobre un tema específico.
- tarjetas.

TAMAÑO DEL GRUPO:

Ilimitado.

DISPOSICION DEL GRUPO:

Libre

DESARROLLO:

- El docente proporciona al grupo la bibliografía básica - sobre el tema a tratar.
- El alumno lee el material recavado y elabora en tarje--- tas las preguntas a las que no pudo responderse a través de la lectura (una pregunta en cada tarjeta).
- En tarjetas separadas elabora los puntos que le quedaron claros al terminar de leer el material investigado, y -- que pueden servir para dar respuestas a las preguntas -- que sus compañeros no pudieron responder.

- En la fecha que haya establecido el docente, recoge las tarjetas de preguntas, dejando a la vista de los alumnos las tarjetas con los puntos que sí les quedaron claros.
- El profesor toma al azar una tarjeta, lee en voz alta la pregunta escrita y pide al grupo que revisen entre las tarjetas con los puntos claros, aquellas que pueden dar respuesta satisfactoria. De ser así se anexa a la tarjeta de pregunta, las tarjetas que le dan respuesta.
- Se continúa de ésta manera el trabajo hasta agotar el tema e integrar un banco de preguntas y respuestas inicial que se irá integrando a lo largo del curso, con otros temas.

COMENTARIOS:

Lamentablemente el banco de información queda desintegrado al terminar el curso, perdiéndose su continuidad, y posiblemente su valor en sí.

ASESORES TECNICOS

USOS: Facilitar la asimilación de contenidos de aprendizaje.

OBJETIVOS:

Que el alumno aprenda a verbalizar los conocimientos, y a seguir como observador el proceso de un grupo de discusión con la posibilidad de retroalimentarse mutuamente.

TIEMPO REQUERIDO:

- 1 hora aproximadamente.

RECURSOS MATERIALES:

- ninguno en especial.

TAMAÑO DEL GRUPO:

Ilimitado.

DISPOSICION DEL GRUPO:

- En equipos de 10 a 12 alumnos.
- En cada equipo la mitad de alumnos forma un círculo pequeño y la otra mitad, forma un círculo grande alrededor (externo).

DESARROLLO:

- El docente explica el papel que corresponde a cada equipo: a los asesorados (círculo pequeño) les corresponde formar parte del equipo de discusión, mientras que, los del círculo grande externo fungirán como asesores de los primeros, correspondiéndoles un papel de observadores y retroalimentadores.
- Durante 10 minutos el equipo de asesorados discute el tema previamente preparado.
- Los asesores toman nota de lo que observan, en lo referente a la participación de sus asesorados y al desarrollo del tema.
- Después de los 10 minutos se interrumpe la discusión



y cada asesorado acude a su asesor para que éste lo retroalimente a partir de sus observaciones. El asesor le dará, incluso, aportaciones teóricas sobre el tema para avanzar en la discusión. Para esta etapa se destinan 5 minutos.

- Transcurridos los cinco minutos, los asesorados vuelven al equipo de discusión y continúan con el tema --- otros 10 minutos, integrando las aportaciones que sus asesores les hicieron.
- Al terminar el tiempo de discusión, regresan con los asesores durante 5 minutos y continúan con el mismo proceso.
- Por último, los asesorados vuelven a sus equipos a continuar y terminar la discusión durante 10 minutos.
- Una vez terminado el tema, se pide a los asesores que intervengan en la discusión, complementándola con los contenidos que consideren que no fueron tratados por los asesorados. Después se pide a cada equipo que evalúe el trabajo realizado, y que respondan a las siguientes preguntas:

¿Qué aspectos del tema quedaron claros?

¿Qué aspectos no se tocaron?

¿En qué puntos creen que deben profundizar más?

- Se organiza un plenario para que cada equipo exponga -- sus respuestas. El docente toma nota de lo anterior y completa la información que considere necesaria.
- Al finalizar, el docente junto con el grupo evalúan la técnica, pidiendo a los asesorados que expliquen cómo fueron ayudados por los asesores, y éstos que expongan cómo percibieron la discusión y las lagunas que quedaban durante la misma.

El docente finalmente aporta al grupo las aportaciones que en base a sus observaciones hizo durante el proceso.

#### COMENTARIOS:

- Esta técnica permite abordar un contenido de aprendizaje sin importar el número de alumnos que integran el grupo, dando además la posibilidad de profundizar sobre el tema en poco tiempo. Además permite, independientemente del contenido a tratar, observar las actitudes y habilidades de los alumnos manifestadas en un grupo de discusión.

SIMPOSIO

USOS:

Desarrollar un tema en forma sucesiva ante el grupo, por parte de expertos, o bien, del propio alumno.

OBJETIVO:

Integrar la visión completa de un tema a través de la exposición minuciosa de los diversos aspectos que lo componen, abordado por expertos en la materia o por parte del alumno.

TIEMPO REQUERIDO:

- Variable (en función al número de expertos invitados y a la mecánica por seguir en la sesión de preguntas y respuestas). Aproximadamente de 1 a 4 hrs.
- Cada especialista hace uso de la palabra durante 15 ó 20 minutos.

RECURSOS MATERIALES:

- Un salón o auditorio lo suficientemente amplio para -- que los asistentes permanezcan sentados durante el desarrollo del simposio.
- Una mesa o presidium acorde al número de expositores.
- Jarra con agua, vasos, ceniceros, café, galletas, etc., para los expositores.
- Presentadores o gafetes individuales (distintivos).
- Apoyo audiovisual que requiera el expositor para el desarrollo de su tema (grabadora, proyector, etc.)
- De ser posible, tríptico informativo sobre las actividades a desarrollar (programa a seguir, nombre de los expositores, etc.).

TAMAÑO DEL GRUPO:

- Ilimitado (acorde al espacio físico en donde ha de desarrollarse el simposio y al número de asistentes).

DISPOSICION DEL GRUPO:

- Los expositores estarán colocados en un presidium en donde sean fácilmente visualizados por los asistentes.
- El coordinador o moderador del simposio estará sentado, preferentemente en medio de los expositores, para centrar la atención del auditorio y ceder con mayor facilidad la palabra.

DESARROLLO:

- El coordinador da inicio al simposio presentando el tema a desarrollar y la forma en que ha sido dividido, así como a los expositores que lo abordarán.
- Cede la palabra a cada expositor, según el orden preestablecido, centra la atención del auditorio en caso necesario, y notifica al expositor de la conclusión del tiempo para abordar su tema.
- Finalizada la participación de cada expositor, el coordinador puede hacer un breve resumen o síntesis de las aportaciones hechas por los expertos, e invita al auditorio a manifestar las preguntas formuladas sobre el tema tratado (según lo acordado al inicio del simposio, ya sea a través de preguntas directas a cada expositor, o bien, por medio de tarjetas que se harán llegar al presidium para que el coordinador las seleccione y pase a cada expositor para que éste las responda).
- Una vez agotada la sesión de preguntas y respuestas, agradece a los expositores su participación, y al auditorio su asistencia, dando por concluido el simposio.

COMENTARIOS:

- El simposio es una técnica que en su planeación y organización, se debe tener cuidado, tanto al seleccionar un tema de interés, como seleccionar a los expertos que han de desarrollarlo. Se debe tener una sesión previa en la que se ha de indicar a cada experto el aspecto que ha de tratar, para evitar repeticiones y de esta manera abordar el tema desde diversos enfoques: social, psicológico, educativo, etc., además, para acordar el orden de su participación y el tiempo de que disponen.
- Si el simposio se ha de desarrollar con la participación de expertos, el o los organizadores deben confirmar previamente la asistencia de éstos y cerciorarse de que cuenten con el apoyo necesario para desarrollar el tema.

5.2.3. T E C N I C A S      S O C I O M E T R I C A S

A).- S O C I O G R A M A

SOCIOGRAMA

USOS:

Analizar la estructura espontánea, informal de los grupos.

OBJETIVO:

Descubrir las interacciones y los tipos de asociación -- que existen en un grupo, la posición que ocupa cada miembro, sus preferencias y rechazos.

TIEMPO REQUERIDO:

- Variable, dependiendo el tamaño del grupo, pudiendo desarrollarse en 1 hora u hora y media.

RECURSOS MATERIALES:

- Una tarjeta para cada alumno.

TAMAÑO DEL GRUPO:

- Ilimitado.

DISPOSICION DEL GRUPO:

- No requiere distribución especial del alumno dentro -- del grupo, puede hacerlo de la manera que acostumbra -- trabajar normalmente.

DESARROLLO:

- 1er. paso: Formulación de las preguntas (criterio sociométrico elegido).
- El docente pide a los alumnos que escriban en la tarjeta que se les proporcionó, la fecha, el grupo y su nombre (nombre y apellido).
- Según el o los criterios sociométricos de interés para el docente, pide a los alumnos que respondan en orden de preferencia, por ejemplo, al compañero que escoge--

- rían en primer lugar para trabajar en equipo, al que - escogerían en segundo lugar, etc. (según el número de elecciones que le solicite).
- 2°. paso: Elaboración de las respuestas (tabulación).
  - El docente elabora una tabla de doble entrada (como - la que se anexa), escribiendo en ella por orden alfabético los nombres de los alumnos.
  - En la misma tabla, procede a llenarla de acuerdo a -- los datos proporcionados por los alumnos en las tarjetas (elecciones). Si el alumno ha elegido a un compañero en 1er. lugar, se pone el número 1 en el lugar - que ocupa el nombre de éste, el número 2 en el nombre del compañero que fue electo en 2° lugar, etc., los - números indican el orden de preferencia en que eligió y fue electo.
  - En la misma tabla, al final, se coloca el número de - veces que cada alumno ha sido elegido en primero, segundo o tercer lugar, y se suma el total de elecciones que ha obtenido.
  - Con los datos obtenidos se cuenta con información que permite visualizar la posición que cada alumno tiene en el grupo, en base a las elecciones (atracción o rechazo) que obtuvo.
  - 3er. Paso: Confección del sociograma (diagrama).
  - Los datos obtenidos se representan gráficamente a través de un diagrama, en donde el varón se representa - con un cuadrado, y las mujeres mediante un círculo.
  - Cada elección se marca con una flecha que parte de --- quien elige hacia el elegido. Cuando la elección es recíproca se le hacen dos puntas a la flecha y se corta la línea con una rayita.
  - Cuando la respuesta incluye más de un nombre , el or-- den de la elección se marca colocando en la flecha el número correspondiente (1,2,3),, en el inicio de la -- flecha.
  - Los miembros que han sido electos más veces, se colo-- can en el centro del diagrama, los siguientes a distancias relativas y los no elegidos en la periferia. Si - existen subgrupos o alumnos que se eligieron recíprocamente, se les coloca próximos en el sociograma.
  - 4° paso: Análisis e interpretación del sociograma.
  - El análisis o lectura del sociograma comprende una visión global del grupo y de los subgrupos, y una valoración de la posición de cada alumno dentro del mismo. - Además de la información que arroja el sociograma, se deben extraer conclusiones del mismo.

COMENTARIOS:

- Aplicar el sociograma en un grupo permite la representación de la estructura grupal, de manera rápida y relativamente fácil, sin embargo, para llevarlo a cabo se debe considerar en primer lugar la elección de un criterio o aspecto que ha de analizarse, especificándolo de manera precisa al alumno para evitar confusión en la respuesta; y en segundo lugar, que el alumno se encuentre dispuesto para responder a la pregunta que se le hace, de la manera más espontánea y sincera posible.
- Es importante que, la información obtenida mediante el sociograma sea empleada por el docente para uso personal, en el conocimiento de la estructura grupal informal, para contar con datos que le permitan instrumentar técnicas grupales acordes a la situación que vive el grupo: desintegración, concentración del liderazgo en una sola persona, sujetos aislados o rechazados por el grupo, etc., sin embargo, no es recomendable que el docente de a conocer al grupo los pormenores y resultados del sociograma, de hacerlo, podría ocasionar confusión, malestar o duda en aquellos alumnos que no fueron elegidos por el subgrupo al que eligieron, ocasionando posiblemente resentimiento, que en lugar de favorecer, entorpecería el trabajo grupal.

---

PRIMER PASO: ELABORACION DE UNA PREGUNTA QUE SERA TOMADA -  
COMO CRITERIO SOCIOMETRICO, POR EJEMPLO :

¿A QUIEN ELEGIRIAS PARA FORMAR UN EQUIPO DE  
TRABAJO EN EL AULA?

SEGUNDO PASO: ELABORACION O TABULACION DE RESPUESTAS.

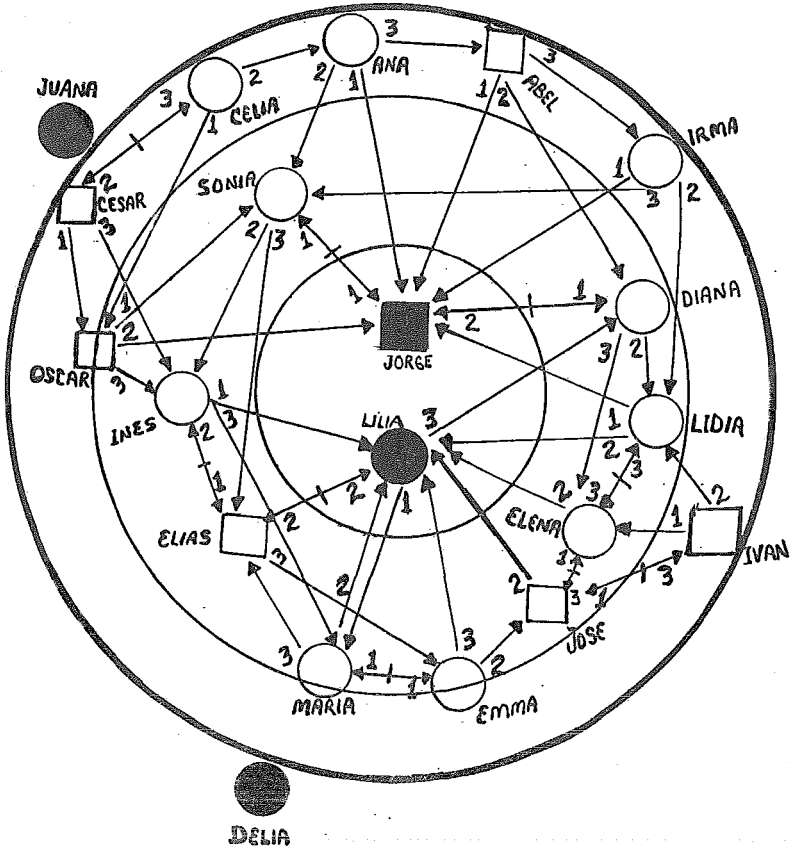
TABLA SOCIOMETRICA

	ABEL	ANA	CELIA	CESAR	DELIA	DIANA	ELENA	ELIAS	EMMA	INES	IRMA	IVAN	JORGE	JOSE	JUANA	LIDIA	LILIA	MARIA	OSCAR	SONIA
ABEL					2						3		1							
ANA	3												1							2
CELIA		2	3																1	
CESAR			2						3										1	
DELIA																				
DIANA						3						1				2				
ELENA													1		3	2				
ELIAS								3	1							2				
EMMA													2			3	1			
INES							2									1	3			
IRMA												1				2				3
IVAN						1							3			2				
JORGE					2				3											1
JOSE						3					1					2				
JUANA																				
LIDIA						3						1				2				
LILIA					3		2										1			
MARIA							3	1								2				
OSCAR									3			2								1
SONIA							3		2			1								
ELEGIDO:																				
1º	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	6	1	0	0	1	2	2	2
2º	0	1	1	0	0	2	0	2	0	1	0	0	1	1	0	3	5	0	0	1
3º	1	0	0	1	0	1	3	2	1	3	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1
TOTAL =	1	1	1	1	0	3	4	4	2	5	1	1	7	3	0	4	7	3	2	4

EN ESTA TABLA DE DOBLE ENTRADA, LOS NUMEROS 1, 2 y 3 SIGNIFICAN LAS ELECCIONES REALIZADAS POR LOS INTEGRANTES DEL GRUPO, POR EJEMPLO: ABEL ELICIO EN 2o. LUGAR A DIANA; EN 3er. LUGAR A IRMA; Y EN 1er. LUGAR A JORGE.



TERCER PASO: CONFECCION DEL SOCIOGRAMA



CUANDO UN GRUPO ES MIXTO, LAS MUJERES SE REPRESENTAN MEDIANTE UN CIRCULO, Y LOS HOMBRES MEDIANTE UN CUADRO. LAS FLECHAS INDICAN LAS ELECCIONES EFECTUADAS, ES DECIR, QUIEN ELIGE A QUIEN (para esto, se pone al inicio de la flecha el número en que es preferida la otra persona. Cuando la elección es recíproca, la flecha se corta con una línea al centro de la misma. Por ejemplo: Oscar eligió en 1er. lugar a Sonia; en 2o. lugar a Jorge; y en 3er. lugar a Inés. Por otro lado, se encuen

tra una elección recíproca, por ejemplo, en el caso de -  
María y Emma.

CUARTO PASO:

\* ANALISIS E INTERPRETACION

EN ESTE GRUPO SE PUEDE PERCIBIR UN GRADO ACEPTABLE DE -  
COHESION, (es decir, es evidente que las elecciones son -  
distribuidas en varios sentidos, pues sus integrantes eli-  
gen y son electos por uno o mas de sus compañeros; sin -  
embargo, se pueden apreciar dos alumnos aislados que no -  
eligen y tampoco son electos (Juana y Delia)..

EL LIDERAZGO se encuentra concentrado en dos alumnos: Lília  
y Jorge, con 7 elecciones cada uno.

PARA HACER MAS CLARA LA POSICION QUE OCUPA CADA UNO DE LOS  
INTEGRANTES DEL GRUPO, DE ACUERDO AL NUMERO DE ELECCIONES  
QUE RECIBIERON, SE LES UBICA DE LA SIGUIENTE MANERA: AL -  
CENTRO DEL CIRCULO SE ENCUENTRAN LOS LIDERES, Y EN LA PERI-  
FERIA LOS AISLADOS.

### 5.3. EL PAPEL DEL DOCENTE AL CONDUCIR TECNICAS DE APRENDIZAJE GRUPAL.

Un aspecto de suma importancia que debe considerar el docente al conducir el grupo, y en especial, al conducir técnicas de aprendizaje, es el replanteo de su propio rol como docente pues no basta - sólo contar con un marco teórico que le permita transmitir conocimientos e interpretar la conducta grupal, debe a la vez ser conciente del papel por asumir al trabajar con un grupo, tratando de romper con el -- vínculo de dependencia característico de la escuela tradicional y en el que se refuerza el concepto de autoridad - que a veces se traduce en autoritarismo - y el cual llega a constituirse en un serio obstáculo en el proceso de aprendizaje.

El aula es un espacio en el que se ejerce el poder, y esto lo saben docentes y alumnos. Lamentablemente las relaciones que se -- dan al interior son internalizadas de manera no siempre gratas por el alumno, quien de una u otra forma ha experimentado la autoridad del docente, quien llega a jactarse incluso de que sus alumnos hacen lo que él dice, cuando y de la forma cuando lo ordena. Este mal entendido concepto de autoridad se vive cotidianamente en el aula y se refleja -como señala Farber- en acciones en las que incurre el docente, por ejemplo:- "Deshaces a los murmuradores con una mirada asesina. Aplastas a quien objete algo con erudicción e ironía pesada. Y lo peor de todo: haces que tus propios logros parezcan inaccesibles y pavorosamente remotos. Escondes tu ignorancia masiva y ostentas tus indebles conocimientos.- El miedo del maestro se mezcla con una comprensible necesidad de ser -- admirado y de sentirse superior (...) idealmente un maestro debería -- minimizar la distancia entre él y los alumnos. Debería alentarlos a -- no necesitar de él con el tiempo, o aún inmediatamente. Pero -- esto es raro. Los maestros se transforman en sumos sacerdotes de misterios arcanos...y hasta un maestro más o menos conciente puede verse tironeado entre la necesidad de retener, el deseo de liberar a sus estudiantes y el deseo de esclavizarlos a sí".<sup>6</sup>

El papel que debe asumir el docente al trabajar con un grupo es el de constituirse en un coordinador de las actividades de éste, tratando siempre de romper con el vínculo de dependencia hacia él o hacia alguno de los líderes, sensibilizarse para la observación e interpretación de los fenómenos grupales, conocer el proceso evolutivo que éste enfrenta, propiciar la adquisición de aprendizajes significativos, complementar o retroalimentar la información adquirida, despertar el interés porque sea ampliada y confrontada, definir, redefinir y evaluar los objetivos propuestos, etc.

Al hablar de replantear el rol docente me refiero a la función que éste ha de tener dentro del grupo no sólo como autoridad y transmisor de información, sino además, como facilitador del aprendizaje, como orientador, conductor o coordinador de las actividades grupales, porque muchas veces, el docente llega a instrumentar técnicas de aprendizaje grupal pensando que con ello está abandonando la vieja, pero tan vigente concepción tradicional del docente frente a un grupo, para ubicarse dentro de la concepción moderna de lo que se considera debe hacer para que sus alumnos participen más activamente. Sin embargo, la utilización de instrumentos o técnicas no marca la diferencia, es más bien, la finalidad con las que han de ser aplicadas y el rol que han de jugar los participantes en el proceso, lo que marca la diferencia.

Bajo la perspectiva de aprendizaje grupal el docente debe abandonar la vieja concepción de máxima autoridad -que le ha sido --- otorgada formalmente por la institución-, para ejercer realmente funciones de coordinación de la tarea sobre la cual se ha de trabajar, y con ello, la ruptura de estereotipias y la modificación y reestructuración de esquemas conceptuales que faciliten al grupo en su conjunto la adquisición del aprendizaje.

El docente que utiliza técnicas de aprendizaje grupal con la finalidad de "hacer más amena la clase", posiblemente no ha podido captar del todo la dinámica del grupo, y se encuentra con la resisten

cia por abandonar su rol de autoridad que le da seguridad y prestigio, por lo tanto, aplica técnicas como si éstas fuesen recetas de cocina y no con la finalidad del desarraigo de pautas de conducta que obstruyen el aprendizaje, entre ellas la concepción lineal del vínculo maestro-alumno.

El uso indiscriminado de técnicas grupales en donde el docente no es coordinador sino la figura central que marca la pauta a seguir, probablemente cauce entre los alumnos confusión e incluso -- llegar a sentir que están perdiendo el tiempo al no encontrar la relación directa entre las condiciones necesarias para el logro del aprendizaje y su situación actual como individuos integrantes de un grupo.

De acuerdo con Santoyo "La función nuclear del coordinador consiste en propiciar el aprendizaje, de donde se derivan otras funciones como son: proponer el programa de estudios, observar y ofrecer retroalimentación sobre los cambios que se producen en la conducta -- del grupo, propiciar un ambiente favorable para el trabajo intelectual, procurar la comunicación y la autodependencia del grupo, así co asesorar y evaluar las actividades de aprendizaje"<sup>7</sup>

Se menciona como una de las funciones del docente-coordinador, proponer el programa de estudios, y para ello puede valerse de -- técnicas grupales que propicien la participación de los alumnos para que esta propuesta sea enriquecida y asumida por todos. Al realizar -- esta actividad el docente debe estar atento para observar los temores y expectativas que manifiesten los integrantes con respecto a la in-- formación que han de recibir y al tipo de relación que se ha de establecer para emprender el trabajo. Observar, por lo tanto, es otra de las funciones que ejerce el coordinador, gracias a esto puede en un -- momento determinado señalar al grupo lo que está pasando y tratar de interpretar su conducta. En otras palabras, el docente-coordinador -- puede a través de la observación, señalamiento e interpretación del -- proceso grupal, aportar a éste elementos que retroalimenten su auto conocimiento y faciliten la reestructuración de las relaciones estable-

cidas para abordar la tarea propuesta.

Observar el proceso grupal, a través de la conducción de -- técnicas grupales, requiere del docente objetividad. Esta se logra -- cuando hace de lado sus prejuicios y centra su atención sobre el --- acontecer del grupo para que, partiendo de él formule una interpreta-- ción del proceso. La observación del proceso grupal requiere por lo -- tanto que el docente se sensibilice para observar los fenómenos grupa-- les, de esta manera "La observación le permitirá organizar al grupo y propiciar así un mayor rendimiento del mismo, una mejor comprensión -- de lo que ahí sucede. Esto le permitirá tomar decisiones pertinentes en el desarrollo de su papel como coordinador de un grupo de aprendi-- zaje".<sup>8</sup>

Con respecto a la función del coordinador frente a la comu-- nicación, éste debe procurar en todo momento facilitarla, para que -- con ello, se de una mayor interacción y conocimiento grupal. Debe evi-- tar acaparar el uso de la palabra o que otros lo hagan, permitiendo -- una participación más equitativa.

La información ha de ser tratada por todo el grupo, corres-- pondiendo al docente coordinarla o conducirla, completarla y/o acla-- rarla, pero nunca presentarla como algo acabado, de hacerlo así, se es-- taría adjudicando al docente el papel de poseedor de la verdad, corres-- pondiendo al alumno la asimilación de ésta para memorizarla. Aquí de-- be recordar el docente la relación que existe entre la información -- que se presenta al alumno y la emoción que despierta ésta para obte-- ner una producción grupal.

#### 5.4. CRITERIOS MINIMOS QUE DEBEN SER CONSIDERADOS AL EMPLEAR TECNICAS PARA EL APRENDIZAJE GRUPAL

Las técnicas grupales vistas como medios sistematizados para organizar las actividades de un grupo deben ser empleadas considerando algunos principios básicos que deben regir los criterios mínimos en su aplicación, entre otros, contar con un marco teórico que fundamente su aplicación, tener claros los objetivos que se persiguen, conocer el proceso que está viviendo el grupo, que el docente conozca su materia, considere la madurez, entrenamiento y tamaño del grupo, el ambiente físico y las características del medio externo.

Es muy importante contar con un marco teórico que fundamente la aplicación de técnicas de aprendizaje pues no se trata de volverse un experto que sigue al pie de la letra la estructura de la técnica, convirtiéndola en un acto rutinario o asistemático, frío, carente de interés, o por el contrario, muy interesante y divertido, pero que deja en los participantes la duda respecto a la utilidad que ésta tiene en la relación a las actividades de aprendizaje y al final provoca la sensación de pérdida de tiempo. Contar con un marco teórico que fundamente la aplicación de una técnica, implica no sólo conocer ésta, sino además, que el docente posea una formación teórica básica sobre la dinámica de grupo que le permita comprender e interpretar el proceso grupal, de ahí que a lo largo del presente trabajo se haya proporcionado una panorámica general sobre los aspectos a considerar al trabajar con un grupo basados, en la dinámica de grupo.

Aplicar una técnica grupal requiere como requisito indispensable tener claro el objetivo que se persigue. Esto es hasta cierto punto lógico, sin embargo, cuando el docente no está provisto de bases teóricas para abordar el trabajo grupal, suele incurrir en el grave error de aplicar técnicas por el sólo hecho de hacerlo sin considerar su finalidad y la articulación que deben tener, como un valioso instrumento, para el desarrollo del programa y el proceso grupal.

Aunado a lo anterior se encuentra el conocimiento que el docente debe tener sobre el proceso que está viviendo el grupo. De esta manera, cuando se logra ubicar y precisar el momento que está viviendo el grupo, se pueden también precisar el objetivo que contribuirá al desarrollo de este proceso. Es decir, si el grupo se encuentra en la fase de integración, el docente debe seleccionar y aplicar técnicas que tengan como objetivo la integración; si percibe que en su grupo la comunicación no se da de manera eficaz, debe utilizar técnicas que la propicien y faciliten; si el grupo no ha aprendido a tomar decisiones por consenso, se deben instrumentar aquellas más acordes con ese objetivo; etc. En otras palabras, la elección y aplicación de una técnica debe hacerse en función a la finalidad que se persiga y al proceso seguido por el grupo.

Debe tenerse presente que, una misma técnica puede tener diversas aplicaciones y por lo mismo cumplir más de un objetivo, sin embargo, el docente ante esta posibilidad debe precisar el objetivo que más corresponde a la situación que enfrenta el grupo, sea en su momento de conformación o desarrollo (integración, cohesión, comunicación, etc.), o en la adquisición de contenidos de aprendizaje académico.

Resulta imprescindible que el docente conozca su materia, - pues, de ser así, podrá desglosar los contenidos de la misma para trabajarlos con técnicas grupales, ya que de acuerdo al grado de complejidad o profundidad del contenido temático dependerá también la utilización de una técnica. Aquí la experiencia del docente, el conocimiento que tenga del grupo y de la materia que imparte, se reflejará en la adecuada o inadecuada conducción de una técnica en específico, menciono esto porque, cuando el docente conoce bien su materia está en la posibilidad de seleccionar los recursos que ha de emplear para tratar el tema y el tiempo que esto requiere, vinculándolos con el instrumento (técnicas) mediante el cual se trabajará. Por otro lado, cuando el docente no conoce bien su materia, probablemente la selección que haga de lecturas, por ejemplo, no sea la más adecuada, ya sea por las características que presenta el propio grupo (bajo nivel



- 203 -

académico, falta de antecedentes sobre el tema, etc.), o bien por las características que exige la técnica (número de alumnos, tiempo requerido, etc.), que pueden constituirse en un obstáculo para la adecuada conducción de la actividad grupal.

Otros aspectos que deben ser considerados son la madurez, - entrenamiento y tamaño del grupo, de donde se desprende la necesidad imperiosa de aplicar y adecuar las técnicas en relación a las características presentes en el grupo: edad, sexo, grado académico, etc., pero también considerando el entrenamiento que ha tenido o está teniendo al participar y/o conducir técnicas grupales. Hay grupos en los que se suele trabajar en equipos constantemente, pero esta actividad se lleva a cabo sin respetar la estructura de la técnica. Cuantas veces se trabaja en equipo sin saber cual es el objetivo de la técnica, el papel que ha de cumplirse en la misma, sin tener en claro su desarrollo y siguiendo mecánicamente las instrucciones de trabajar en equipo y sacar conclusiones de la lectura de un material fotocopiado. Si al grupo no se le han proporcionado las bases para el trabajo en equipo, si no se les ha enseñado a discutir y tomar decisiones, si no se clarifican los criterios que cada técnica exige, -- los resultados son poco fructíferos. Es necesario que el grupo y el propio docente cuenten con una capacitación para el trabajo grupal, para que de esta manera las actividades se lleven a cabo siguiendo una estructura que permita el cumplimiento del objetivo propuesto.

El tamaño del grupo es otro factor que deberá ser tomado en cuenta al aplicar una técnica porque se encuentra relacionado con otros aspectos, por ejemplo, el tiempo que requiere la técnica para su aplicación, el tiempo del que dispone el docente para su clase, y los recursos materiales que han de emplearse para ello.

Una excusa que a veces se utiliza para no emplear técnicas grupales grupales es precisamente que éstas requieren de mucho tiempo para su aplicación, aquí cabe recordar que la dinámica de grupo - ha derivado una gran cantidad de técnicas, muchas de las cuales re--

quieren desde 6 minutos hasta 3 horas, correspondiendo al docente seleccionar aquella que corresponda mejor al número de alumnos que integran el grupo y el tiempo real de que dispone para su aplicación, sin embargo, llega a suceder que el docente selecciona la técnica considerando estos aspectos y aún así no le alcanza el tiempo para desarrollarla en la forma en la que estaba planteada, hecho que le obliga a apresurar a sus alumnos para que la concluyan porque el tiempo estipulado terminó, o bien, que deje para otra clase su culminación, sin llegar a conclusiones grupales, etc. Cuando esto sucede, el docente debe tener presente que las técnicas siguen una estructura, pero que ésta no se da de manera mecánica, por lo tanto, una misma técnica aplicada en diferentes grupos puede arrojar resultados que no siempre son los mismos, porque cada grupo tiene una dinámica propia, así, más que el tamaño del grupo, la carencia de una formación para el trabajo grupal y con ello la escasa utilización de técnicas, pueden alterar los tiempos previstos. Cuando un grupo posee cierta formación para abordar con técnicas los contenidos de aprendizaje, las actividades se llevan a cabo de manera más ágil, y dentro de los parámetros que la técnica requiere.

Otro aspecto a considerar son los recursos materiales que la técnica exige, antes o durante su aplicación. Esto debido a que algunas técnicas requieren que se le proporcione al alumno cierto material que el docente debe elaborar en ocasiones, lo que implica invertir tiempo del que a veces no se dispone. En otras técnicas durante su desarrollo, son los propios alumnos quienes lo elaboran, y esto, por las propias características del grupo respecto a ciertas habilidades hacen que la técnica sea llevada en un mayor tiempo. El docente debe ser conciente de ello y estimular más que presionar al grupo para que concluya la actividad en un margen de tiempo razonable.

El tamaño del grupo, el tiempo que se dispone y los recursos materiales necesarios para la aplicación de una técnica, se encuentran también relacionados con el medio físico en el que se ha de trabajar. Algunas técnicas requieren para su aplicación de salones am

plios y libres de distractores, porque un grupo numeroso al trabajar en un salón muy reducido le provoca la sensación de "lata de sardinas" que incomoda a los participantes y dificulta la actividad. También, cuando se trabaja en el salón de clases o en otro local, se debe considerar además de su tamaño, su distribución física, el tipo de mobiliario y los factores ambientales que pueden distraer al grupo, - por ejemplo, poca o mucha iluminación, demasiado ruido, alumnos que circulen en los pasillos, los "mirones" que distraen e incomodan al grupo, etc.

Por último, un principio básico del cual debe partir el docente es, la creación de un clima o atmósfera que propicie la participación activa, libre y espontánea de los alumnos, que les de seguridad y confianza para establecer relaciones interpersonales mas estrechas, lo que influirá en una mayor productividad y funcionamiento grupal.

## 5.5. VENTAJAS Y DESVENTAJAS AL EMPLEAR TECNICAS GRUPALES.

Antes de señalar las ventajas y desventajas que trae consigo el empleo de técnicas grupales, debo advertir que para tal efecto es necesario que el docente conozca a fondo la teoría y la estructura de la técnica misma, pero sobre todo que cuente con una formación para su aplicación.

Es imprescindible que el docente al elaborar la tarea grupal lo haga bajo una nueva concepción educativa en la que tenga cabida su propio accionar y la del alumno, en la que una experiencia vivida - en situación grupal se constituya en aprendizaje significativo, correspondiendo a ambos la definición de experiencias de aprendizaje y, en la que se haga coincidir la adquisición de éstas con los instrumentos (técnicas) que las han de facilitar.

Considero como requisito previo que el docente vivencie la técnica y la aplique, para que bajo su propia experiencia, advierta -- las ventajas y desventajas que conlleva su aplicación en el ámbito educativo, pero con un conocimiento aunque sea mínimo de las bases teóricas que las sustentan, ya que a veces suelen exagerarse sus virtudes o recrudescerse sus críticas sin que se posea un conocimiento real de las mismas.

Al emplear técnicas grupales se pueden señalar las siguientes: VENTAJAS

- A).- Propician la formación o reformulación de la estructura grupal.
- B).- Son el medio por el cual se puede observar y valorar la dinámica grupal.
- C).- Favorecen la adaptación social del alumno a través de la convivencia.
- D).- Ayudan a romper y superar tensiones e inhibiciones que obstruye el trabajo grupal.
- E).- La participación del alumno en el proceso de aprendizaje se vuelve más activa y productiva.

- F).- Propician la adquisición y/o modificación de habilidades y actitudes a nivel individual y grupal.
- G).- Favorecen la capacidad creativa y el pensamiento crítico.
- H).- Proporcionan cambios conductuales a nivel socioafectivo.
- I).- Permite la obtención de información y su comprensión más profunda, a través de la reflexión, elaboración y aplicación de la misma a una situación de aprendizaje grupal.

Por otro lado, la UNESCO ha elaborado cinco hipótesis para explicar las ventajas que encierra la utilización de técnicas derivadas de la dinámica de grupo, éstas son:

Hipótesis 1: Una difusión suficiente de las técnicas de grupo pueden mejorar las relaciones de comunicación y de expresión entre cada individuo y su grupo, con el resultado de un mayor margen de libertad para las personas en el seno de las instituciones de educación o de formación.

Hipótesis 2: La institución experimentará de hecho una evolución, pasando de una estructura rígida a estructuras más ágiles.

Hipótesis 3: Como consecuencia, al desarrollar en los jóvenes el sentido de conciencia, mayores serán sus posibilidades de autorregulación de las relaciones y de las obligaciones sociales. Así, los sistemas sociales serán mas "realistas" y menos "contradictorios".

Hipótesis 4: Los individuos deberán manifestar una mayor iniciativa y responsabilidad, y los conflictos debería ser utilizados de manera creadora.

Hipótesis 5: Las técnicas y la dinámica de grupo permiten liberar las energía creadoras de un grupo en razón de la actividad y la autorregulación, independientemente de los principios externos al grupo. Puede resultar de ello un cambio significativo de la estructura social, ajustado a sus valores profundos y populares, si la naturaleza de la sociedad lo permite".<sup>9</sup>

Tal vez ni las ventajas que mencioné anteriormente sobre las técnicas grupales, ni las hipótesis formuladas por la UNESCO sobre

su difusión y utilización, den una clara idea sobre su importancia en el trabajo grupal, sin embargo, será el conocimiento y la aplicación que haga de éstas el docente en su práctica diaria ante un grupo las que han de señalarle las ventajas que encierran al trabajarlas en y con el grupo.

Muchas han sido también las objeciones que suele hacerse de técnicas derivadas de la dinámica de grupo, algunas de ellas tienen relación directa con la dinámica de grupo, otras se refieren específicamente a la técnica misma, por ejemplo:

DESVENTAJAS:

- Que a través de las técnicas derivadas por la dinámica de grupo se pretenda propiciar en el individuo un cambio social cuando el proceso del grupo obedece a factores más profundos de índole social y psicológico que escapan al análisis de quien las conduce.
- El análisis de las experiencias grupales es superficial, lograndose tan solo la sensibilización o el reforzamiento de actitudes positivas hacia el trabajo, lo que tiene lugar mientras permanece el alumno en el grupo.
- Que las técnicas grupales son medios que propician la convivencia social "artificial" o forzada.
- Que la dinámica de grupo a través de las técnicas grupales responden a una ideología ajena a nuestro contexto social y educativo.
- A través de las técnicas grupales no se aborda al grupo en su dinámica real y total, sino a partir de manifestaciones aisladas, es decir, la naturaleza real de un fenómeno se estudia parcialmente.

Por último, la mayor parte de las desventajas al aplicar técnicas grupales se encuentran relacionadas principalmente con las características de la estructura institucional, por ejemplo, grupos numerosos, espacios físicos muy reducidos, horarios rígidos, contenidos programáticos muy extensos, etc.

Si bien la estructura institucional puede ser un obstáculo para que el docente aplique técnicas grupales, ésta no debe ser un pretexto que justifique su ausencia, pues para cada pretexto existe una alternativa, de ahí que sea el propio docente quien trate de instrumentar la técnica que más se adecúe a la situación que debe hacer frente, por ejemplo, ante el problema de los grupos numerosos, el docente cuenta con enorme gama de técnicas para el trabajo con grupos numerosos; si el problema lo constituyen los contenidos programáticos extensos, existen técnicas que permiten acelerar la adquisición de contenidos académicos, etc. Deseo aquí reafirmar la importancia que reviste para el docente, no sólo contar con una formación académica sólida, sino además, ser capaz de conducir o coordinar las actividades en el aula, en aras de una mayor producción grupal que involucre a todos los participantes en el proceso, relacionando los factores que inciden poderosamente en el aprendizaje grupal.

CITAS:

- <sup>1</sup> CIRIGLIANO, G. y VILLAYERDE, A. Dinámica de grupo. Ed. Humanitas, B.A., 1965, p.78
- <sup>2</sup> ZARZAR CHARUR, C. La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo, en Revista Perfiles Educativos, No. 9, Méx., CISE-UNAM, p.14-15
- <sup>3</sup> ZARZAR CHARUR, C. Ibidem, p. 18
- <sup>4</sup> CHEHAYBAR y KURI, E. Técnicas para el aprendizaje grupal (Grupos Numerosos), Méx., CISE-UNAM, 1985, p.118.
- <sup>5</sup> CHEHAYBAR Y KURI, E.. Op. cit. p. 121
- <sup>6</sup> FARBER, JERRY Citado en: Bohoslavsky, R. Psicopatología del vínculo profesor-alumno: profesor como agente socializante. Ed. Axis; (Rev. de Ciencias de la Educación), Rosario, Arg., 1975, p.100.
- <sup>7</sup> SANTOYO, RAFAEL. Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje., en Revista Perfiles Educativos, Méx., CISE-UNAM, 1981, No. 11, -- p. 21.
- <sup>8</sup> CHEHAYBAR y KURI, E. Ibidem, p.87



<sup>9</sup>CASTREJON, JAIME

Consideraciones sobre dinámica de grupo, -  
Edicol, Méx. 1979, p.99

## CONCLUSIONES

En este trabajo se ha dejado constancia de que la actividad docente conlleva una seria responsabilidad por parte de quien la ejerce, - por un lado, implica una reflexión en torno a su propia conceptualización de docencia, las funciones que ha de desarrollar en un grupo escolar, su concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, el tipo de vínculo que ha de establecer con sus alumnos, su noción de grupo, y los -- instrumentos más idóneos para apoyar su labor; y por otro lado, requiere de una constante formación para ejercerla.

Tradicionalmente la acción del maestro se ha centrado en los contenidos de aprendizaje, llevada por una concepción intuitiva que le hace ver como función principal la enseñanza. De esta manera, el docente se ha preocupado, en el mejor de los casos, por proveerse de los recursos que faciliten su tarea, cuando no, sólo en transmitir la información de una manera mecánica, olvidando o no queriendo reconocer lo - que sus alumnos piensan y sienten.

Bajo una concepción tradicional, la enseñanza y el aprendizaje - son vistos como acciones diferenciadas y determinadas, en donde el docente enseña y el alumno aprende un conocimiento ya elaborado. Por lo tanto, el aprendizaje es visto como proceso individual.

Romper con una concepción tradicional de enseñanza y aprendizaje, no es fácil, sobre todo si se reconoce que la actividad docente obedece a un proceso de institucionalización, en el que se deben respetar - una serie de normas que afectan al grupo y a él mismo. El proceso de institucionalización al que me refiero se enmarca en un conjunto de acciones que a diario se viven en el aula, por ejemplo, tener que cumplir con un programa cargado de contenidos académicos más informativos que formativos, llevar a cabo las actividades bajo un horario muy restringido, asumir un rol de máxima autoridad para imponer respeto a los alumnos, etc.; todo esto afecta la relación pedagógica que se da en el aula, llegando incluso a despersonalizarla.

La despersonalización se traduce en acciones que manifiestan tanto docentes como alumnos, se ejercen y asumen actitudes de acuerdo a las circunstancias, por ejemplo, el alumno manifiesta la conducta que el profesor espera, y éste último se conduce de acuerdo a las expectativas de aquél, esta situación repercute en la relación maestro-alumno y en la forma en que ha de abordarse el conocimiento. De esta manera, uno nace como que aprende y el otro como que enseña, sin que realmente sean como son, sujetos con posibilidades y limitaciones. Bajo estas condiciones, se llega a pensar de una forma en el salón de clase, y a actuar de otra fuera de él.

Lo dicho anteriormente me lleva a plantear la importancia de reconocer el trabajo grupal para abordar el aprendizaje, no de una manera individual, sino en su dimensión social: el grupo, el cual se concibe como medio y fuente de nuevas experiencias que posibilitan el aprendizaje, así como el análisis de los obstáculos que lo dificultan.

Pareciera como si este planteamiento fuera vano, sin embargo, considero que, no lo es, debido a que todo docente al ejercer su labor debe preguntarse en primera instancia: ¿Qué es un grupo?, sin embargo, algunos quizá no lo han hecho; otros siguen pensando que la simple suma de elementos lo constituye, de tal forma que el trabajo se diseña para individuos agregados que comparten un espacio físico, más no conforman un grupo. Para hablar de un grupo, debe considerársele como la intermediación entre la estructura individual y la social, es decir, como el medio por el cual se confronta la historia personal (carácter, personalidad, normas, valores, etc.), con la de otros sujetos para influir y ser influidos, reconociendo el efecto educativo y el aprendizaje por socialización que se obtiene al interactuar con los demás.

Hablar de trabajo grupal implica conceptualizar bajo otra perspectiva al docente, al grupo, a la enseñanza, al aprendizaje, y la forma en que éste ha de ser abordado.

La concepción de aprendizaje que sustenta el docente se encuentra relacionada con el tipo de vínculo que establece en el aula con sus alumnos y la forma de abordar el objeto de conocimiento. Así, concebir al aprendizaje como una tarea a la que sólo debe hacer frente el alumno, y a la enseñanza, como atribución exclusiva del docente, lleva a éste a centrar un vínculo de dependencia del alumno hacia quien representa un saber universal.

Esto trae consigo que el alumno necesite de la presencia física del maestro para poder trabajar, pues representa una imagen de autoridad que ha de indicarle cuando y de qué manera ha de hacer las cosas, qué es lo que ha de aprender, de qué manera comportarse, etc., en esta relación el alumno se vuelve dependiente de un conocimiento que se le da ya elaborado, por lo tanto, su relación con el objeto de conocimiento se caracteriza por la no reflexión, la acriticidad, el conformismo, la teorización (sin llegar casi nunca a la práctica), el no saber que hacer con "tanta información", y en fin, llegar a negar o restar importancia a su propia capacidad creadora y transformadora no sólo del conocimiento académico, sino además en sus relaciones socioafectivas con los demás, y en particular en su grupo escolar.

Bajo la perspectiva del aprendizaje grupal, la función central del docente consiste en propiciar el aprendizaje, quedando por lo tanto la enseñanza, como una función que también puede ejercer el alumno en su búsqueda o elaboración del conocimiento.

En este proceso de "enseñaje", docente y alumno enseñan y aprenden mutuamente al compartir una experiencia en común, rompiendo con viejos estereotipos que otorgan al docente la facultad exclusiva de enseñar.

A pesar de que generalmente suelen disociarse los conceptos de enseñanza y aprendizaje, se puede afirmar que éstos constituyen dos momentos de un mismo proceso. Por lo tanto, en un grupo de aprendizaje, docente y alumno a través de la interacción, enseñan y aprenden mutuamente.

El aprendizaje no consiste sólo en la adquisición de conocimientos, sino en la modificación más o menos permanente de pautas de conducta.

Existe una diferencia entre la conceptualización que hace de aprendizaje la corriente conductista, y la sustentada en el enfoque del grupo de aprendizaje. La primera considera el aprendizaje como una modificación de la conducta observable, medible, cuantificable, mientras que la segunda la considera como modificación de pautas de conducta, que dan significado a una acción total y globalizadora de la conducta (molar), que en su conjunto caracterizan la personalidad del individuo.

Aprender grupalmente significa reconocer el valor experiencial que todo grupo encierra, la capacidad de trabajar cooperativamente para discutir, analizar, criticar y elaborar la información, la relación que ésta tiene con los aspectos psicosocioafectivos de los miembros del grupo, en la producción de nuevas experiencias de aprendizaje más significativas.

El aprendizaje significativo se da cuando ocurre una experiencia de aprendizaje no sólo académica, sino también, afectiva, cuando se contempla todo lo que para el alumno es socialmente significativo, cuando existe una interrelación entre lo que el alumno siente, piensa y actúa.

Una importante función que todo profesor debe ejercitar, consiste en la observación de la dinámica del trabajo grupal, es decir, en sa-

ber distinguir, aclarar y conducir las fuerzas psicosocioafectivas que operan en un grupo y que lo hacen comportarse de una determinada manera. Estas fuerzas pueden constituirse, de no ser canalizadas, en un serio obstáculo para abordar el aprendizaje. De ahí la importancia de que el docente conozca los fundamentos teóricos que sustenta la Dinámica de Grupo.

La Dinámica de grupo es entendida como un campo de investigación dedicado a obtener conocimientos sobre la naturaleza de los grupos, las leyes de su desarrollo y sus interrelaciones con otros individuos y otros grupos.

Como campo de investigaciones identificable, la dinámica de grupo surge en la década de los 30 en los Estados Unidos, y encuentra sus --- orígenes en la Teoría del Campo de Kurt Lewin.

La dinámica de grupo no es el resultado de las aportaciones de un sólo hombre, sino de la confluencia de varias disciplinas en torno al estudio del grupo, entre ellas, la Psicología, Sociología, Administración, etc..

Las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la psicología social, en especial, las realizadas por el Dr. Enrique Pichón Riviere, constituyen un aporte significativo para entender la vida en grupo.

Para el estudio de un grupo se puede hablar de la convergencia de elementos psicológicos y sociológicos, bajo esta línea se ubica el Grupo Operativo ideado por Pichón Riviere, enriquecido con los aportes de José Bleger y Armando Bauleo. En el presente trabajo se abordaron elementos del Grupo Operativo para caracterizar al grupo de aprendizaje.

Trabajar grupalmente puede propiciar aprendizajes significativos, pero también puede crear tensiones, miedos y resistencia al cambio, de ahí la importancia por analizar los principales fenómenos psicosociales: la interacción, la comunicación, la cohesión y el liderazgo, para comprender la dinámica grupal y enfrentar la tarea propuesta.

El proceso seguido por un grupo es explicable por la interacción que se da en su interior, ésta no refiere una relación de sujetos aislados, sino a una relación de grupo, en donde dos o más personas al entrar en contacto se ven mutuamente influidos, modificando sus conductas.

Sin interacción no podría existir la cohesión grupal, ésta última se refiere a las fuerzas de atracción que el grupo ejerce sobre sus integrantes para inbuirles un sentido de pertenencia, para que deseen formar parte de él y no de otro grupo.

La importancia de la cohesión grupal radica en el mantenimiento, conservación y/o sentido de pertenencia a un grupo en particular.

Un grupo cohesionado permite el establecimiento de relaciones interpersonales más estrechas, creando un clima más propicio para desarrollar las actividades.

Al interactuar intercambiamos información, generalmente de tipo académico, sin embargo, un grupo escolar, más que intercambiar información, debe intercambiar comunicación.

La información pretende hacer llegar al alumno, a través de un contenido, que un mensaje adquiera significación; en tanto que la comunicación se refiere al establecimiento de algo en común, sea información, pensamientos o actitudes con los demás, para vivir una experiencia en común.

En el aula debe fomentarse el establecimiento de redes de comunicación basadas en la libre elección del alumno, no impuestas nunca por el maestro, para evitar la incomunicación, sin embargo, esta libre -- elección en las redes de comunicación establecidas, no debe implicar -- una centralización de la comunicación por parte de unos cuantos alumnos, en detrimento del resto del grupo, sino en la posibilidad de que el alumno exprese libre y espontáneamente sus pensamientos y sentimientos hacia la información recibida y hacia la experiencia vivida en -- grupo, de ahí la importancia de que el docente sepa establecer redes -- de comunicación adecuadas, porque debe tenerse presente que la educación es en sí misma un acto de comunicación.

Establecer una buena comunicación grupal es de vital importancia para su desarrollo, pues esto permite una mayor interacción y cohesión grupal, evitando la apatía, el temor y la hostilidad entre los miembros del grupo y hacia el propio docente.

Con respecto al liderazgo, éste deberá siempre ser distribuido -- entre los miembros del grupo, pues de no ser así, se crea un vínculo -- de dependencia que puede obstruir el trabajo, ya que se atienden los -- intereses del líder y no los del grupo.

El liderazgo se encuentra en función a la situación que enfrenta el grupo, surgiendo un líder que responde a la satisfacción de esas -- exigencias, sin embargo, el liderazgo no debe ser visto como función -- exclusiva de un individuo, sino como función rotativa del grupo.

Al contar con un marco teórico para enfrentar la tarea grupal, -- deben seleccionarse los recursos más idóneos para tal fin, de ahí que considero a las técnicas derivadas de la dinámica de grupo, como el -- medio por el cual se ha de abordar el aprendizaje.

Se establece una diferencia notable entre Dinámica de Grupo y --



técnica grupal, la primera se constituye como el cuerpo de conocimientos teóricos que se abocan al estudio de los fenómenos que ocurren en un grupo, mientras que la técnica, es el instrumento derivado mediante el cuál tiene lugar su aplicación práctica.

Aplicar una técnica grupal, requiere por parte del docente, un conocimiento previo de la misma, y sobre todo de la teoría que la sustenta y del grupo al que ha de ser aplicada, porque la técnica debe ser vista no como un fin en sí misma, sino como un medio o instrumento que permite el desarrollo de un objetivo.

Observar el proceso grupal a través de la aplicación o conducción de técnicas grupales, exige como requisito previo una fundamentación teórica, una noción de grupo y una concepción de aprendizaje distinta a la tradicional, ya que, no se les debe convertir en un acto mecánico carente de significado, y sin un objetivo bien determinado. Además, se deben tener presentes siempre tanto sus ventajas, como sus desventajas.

Es indispensable que el docente al aplicar una técnica, trate de crear un clima de confianza que propicie la participación activa, libre y espontánea en el desarrollo de las actividades, para que bajo condiciones más propicias se vea reflejado el momento que vive el alumno en su esfuerzo por abordar el aprendizaje grupal.

Las técnicas grupales propuestas en esta tesis, - a manera de una pequeña muestra de entre muchas otras existentes, - he tenido la oportunidad de aplicarlas en distintos niveles educativos, y con sus consabidas adecuaciones, me han permitido experimentar el proceso de conformación y desarrollo grupal, además, a tomar conciencia de un hecho fundamental: todo grupo encierra una dinámica propia, por tal motivo, todo grupo se comporta de manera distinta, y lo que pretendemos que funcione en un grupo, puede no funcionar en otro. Esto es importante que lo considere el docente antes de seguir reproduciendo su

forma tradicional de impartir clase; o bien, antes de aplicar una técnica sin considerar la dinámica grupal que le da sentido a ésta.

En este trabajo se presentó al docente un conjunto de técnicas grupales que pueden ayudarle en su diaria labor, éstas las he aplicado en el nivel superior con buenos resultados, y por eso es que propongo su utilización.

Mi preocupación como pedagogo al plantear este trabajo ha sido el interés por aprovechar la riqueza potencial que todo grupo escolar encierra como fuente generadora de nuevas experiencias de aprendizaje, - si se logran enlazar los aspectos psicosociales inherentes a todo grupo, con los aspectos puramente académicos, de ahí que, exhorto a todo aquel docente de cualquier carrera, a percibir el aprendizaje como una tarea grupal, a que adquiera los elementos teóricos básicos para comprender la dinámica de su grupo, a conocer los principales procesos psicosociales que lo configuran, y a utilizar con conocimiento de causa las técnicas que la dinámica de grupo ha derivado para el trabajo grupal.

B I B L I O G R A F I A

- ACEVEDO Ibáñez, Alejandro.           "APRENDER JUGANDO" Tomo I y II  
Acevedo y Asociados, Consultores en  
Desarrollo Integral, S.A. de C.V., -  
México, 1977.
- ANDUEZA, María.                       "DINAMICA DE GRUPOS EN EDUCACION"  
Edit. Trillas, México, 1986.
- ANZIEU Didier y                       "LA DINAMICA DE LOS GRUPOS PEQUEÑOS"  
MARTIN, Jacques-Ives.               Edt. Kapelus, Bs.As., Argentina, --  
1971.
- ARREDONDO, Martiniano y           "NOTAS PARA UN MODELO DE DOCENCIA".  
otros.                                 en Revista Perfiles Educativos No. 3,  
México, CISE-UNAM, 1979.
- BANY, Mary A. y JOHNSON,           "LA DINAMICA DE GRUPO EN EDUCACION".  
Luis V.                                 Edt. Aguilar , Madrid, 1973.
- BAULEO, Armando.                   "CONTRAINSTITUCION Y GRUPOS".  
Edt. Nuevo Mar, 1983.
- BAULEO, Armando.                   "IDEOLOGIA, GRUPO Y FAMILIA".  
Edt. Kargieman, Bs.As., Argentina, 1974
- BEAL, George y                       "CONDUCCION Y ACCION DINAMICA DEL GRU  
PO". Edt. Kapelus, Bs.As., Argentina,  
otros.                                 1964.

- BLEGER, José. "PSICOLOGIA DE LA CONDUCTA".  
Edt. Paidós, Bs. As., Argentina, --  
1977.
- BLEGER, José. "TEMAS DE PSICOLOGIA (ENTREVISTA Y  
GRUPOS)". Edt. Nueva Visión, Argentina,  
1977.
- BIGGE, M.L. y HUNT, M.P. "BASES PSICOLOGICAS DE LA EDUCACION".  
Edt. Trillas, México, 1980.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo. "PSICOPATOLOGIA DEL VINCULO PROFESOR  
ALUMNO: EL PROFESOR COMO AGENTE SO--  
CIALIZANTE", en Problemas de Psicolo  
gía Educativa. Revista de Ciencias  
de la Educación, Edt. Axis, Argenti  
na, 1975.
- CARTWRIGHT, Dorwin y ZANDER,  
Alvin. "DINAMICA DE GRUPOS. INVESTIGACION Y  
TEORIA" Edt. Trillas, México, 1986.
- CASTREJON, Jaime. "CONSIDERACIONES SOBRE DINAMICA DE  
GRUPOS". Edt. Edicol, México, 1976.
- CENTRO DE DIDACTICA  
UNAM - ANUIES "MANUAL DE DIACTICA GENERAL".  
Edt. Edicol, México, 1976.
- CIRIGLIANO, Gustavo y  
VILLAVERDE, Anibal "DINAMICA DE GRUPOS Y EDUCACION.  
Edt. Humanitas, Bs.As., Argentina,  
1976.
- CONTRERAS Estrada, Angel  
GONZALEZ, Urrutia, Alicia "Antología Tecnología Educativa",  
SEP, México, 1976.

- CHEHAYBAR y KURI, Edith "TECNICAS PARA EL APRENDIZAJE GRUPAL (GRUPOS NUMEROSOS), CISE-UNAM, Méx., 1985.
- DE LA LELLA ALLEVATO, C. "LA TECNICA DE LOS GRUPOS OPERATIVOS EN LA FORMACION DEL PERSONAL DOCENTE UNIVERSITARIO" en Perfiles Educativos No. 2. CISE-UNAM, México, 1978.
- ENEPI-UNAM "APORTACIONES A LA DIDACTICA DE LA - EDUCACION SUPERIOR" ENEPI-UNAM, Secc. Formación Docente, Depto. Pedagogía, Edo. Méx, 1979.
- ESCALANTE, Hernán. "NEOCONDUCTISMO Y EDUCACION" Ediciones de Cultura Popular, México, 1980.
- ESCOBAR Guerrero, M. "LA PARTICIPACION ESTUDIANTIL, DOS - EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL SALON DE CLASE: UNA LECTURA FREIRIANA." en Revista Perfiles Educativos No.35 CISE-UNAM, México, 1987.
- EZPELETA, Justa. "MODELOS EDUCATIVOS: NOTAS PARA UN - CUESTIONAMIENTO". Cuadernos de Formación Docente No. 13, ENEP Acatlán, - UNAM, Edo. de Méx., 1980.
- FERNANDEZ Collado, C. y DAHNKE, G. "LA COMUNICACION HUMANA. CIENCIA SOCIAL" Edt. Mc. Graw Hill, México, --- 1986.



- KLINBERG, Otto. "PSICOLOGIA SOCIAL" Edt. F.C.E., -- México, 1963.
- KNOWLES, Malcom. y KNOWLES, Hilda. "INTRODUCCION A LA DINAMICA DE GRUPO" Edt. Letras, México, 1969.
- LEWIN, Kurt. "LA TEORIA DEL CAMPO EN LA CIENCIA SOCIAL." Edt. Paidós, México, 1978.
- MAISONNEUVE, Jean. "LA DINAMICA DE LOS GRUPOS". Nueva Visión. Bs.As. Argentina, 1980.
- MARX, M. y HILLIX, W. "SISTEMAS Y TEORIAS PSICOLOGICOS -- CONTEMPORANEOS" Edt. Paidós, Bs.As. Argentina, 1976.
- MORAN Oviedo, P. "PROPUESTA DE EVALUACION EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA GRUPAL". en Revista Perfiles Educativos, Número Doble - 27 - 28, CISE-UNAM, México, 1985.
- NETHOL, Ana Ma. y PICCINI, Mabel. "INTRODUCCION A LA PEDAGOGIA DE LA COMUNICACION." Edt. Terranova UAM--Kochimilco, México, 1984.
- OLMSTED, M.S. "EL PEQUEÑO GRUPO" Edt. Paidós, México, 1986.
- PAEZ MONTALBAN, R. "EL CONDUCTISMO EN EDUCACION. REFLEXIONES SOBRE ALGUNOS DE SUS ALCANCES Y LIMITACIONES." En Revista Perfiles Educativos No. 13 CISE-UNAM, México, 1981.

- PANSZA, Margarita y otros. "FUNDAMENTACION DE LA DIDACTICA"  
Tomo I, Gernika, México, 1986.
- PERLMAN, D. y COZBY, P.C. "PSICOLOGIA SOCIAL" Edt. Interamericana, México- 1988.
- PICHON Riviere, Enrique "EL PROCESO GRUPAL.. DEL PSICOANALISIS A LA PSICOLOGIA SOCIAL". Edt. Nueva Visión, Bs. As., Argentina; 1983.
- PICHON Riviere, Enrique "TEORIA DEL VINCULO" Edt. Nueva - Visión, Argentina, 1986.
- REYES Rosales, Jerónimo "DINAMICA DE GRUPOS". Edt. Oasis, México, 1975.
- SANTOYO, Rafael "ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA COORDINACION EN LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE", en Revista Perfiles Educativos No. 11, CISE-UNAM, México, 1981.
- SANTOYO, Rafael "EN TORNO AL CONCEPTO DE INTERACCION" en Revista Perfiles Educativos No. - doble 27-28, CISE-UNAM, México, 1985
- BRANDI, Pio "PSICOLOGIA DE GRUPOS" Edt. Herder, Barcelona, España, 1977.



SCHMUCK, Richard y  
SCHMUCK, Patricia

"TECNICAS DE GRUPO EN LA ENSEÑANZA"  
Edt. Pax, México, 1974.

SHAW, Marvin E.

"DINAMICA DE GRUPO"Edt. Herder,  
Barcelona, España, 1986.

ULICH, Dieter

"DINAMICA DE GRUPOS EN LA CLASE -  
ESCOLAR" Edt. Kapelusz, México, 1977

U.P.N.

"GRUPOS Y DESARROLLO" U.P.N., SEP,  
Sistema de Educación a Distancia,  
México, 1980

WOLMAN, Benjamin

"TEORIAS Y SISTEMAS CONTEMPORANEOS  
EN PSICOLOGIA".Edt. Martínez Roca  
S.A., Barcelona, España, 1968

ZARZAR Charur, Carlos

"CONDUCTA Y APRENDIZAJE" en Revista  
Perfiles Educativos No. 17, CISE-UNAM,  
México, 1982

ZARZAR Charur, Carlos

"DISEÑO DE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDI-  
ZAJE GRUPAL. UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO"  
en Revista Perfiles Educativos No. 1,  
CISE-UNAM, México, 1983

ZARZAR Charur, Carlos

"LA DINAMICA DE LOS GRUPOS DE APRENDIZA-  
JE DESDE UN ENFOQUE OPERATIVO" en Revista  
Perfiles Educativos No.8, CISE-UNAM, Méx.,  
1980.