

Reje.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales
ACATLAN

LA MOTIVACION COMO ELEMENTO
FUNDAMENTAL DENTRO DE LAS
TECNICAS DE GRUPO

T E S I S
Que para obtener el Titulo de:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
p r e s e n t a

LAURA ANDREA COUVERT ROJAS

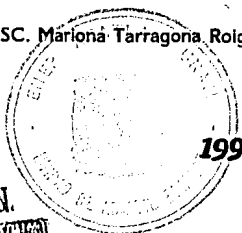


Director de Tesis PSC. Mariona Tarragona Roig

México, D. F.

1994

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN





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 está 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

INDICE

INDICE

INTRODUCCION	I
CAPITULO PRIMERO	
1. APRENDIZAJE	1
1.1 Concepto	3
1.2 Experiencia y aprendizaje	6
1.3 Aprendizaje y Motivación	8
1.4 El aprendizaje en la escuela tradicional	9
1.5 El aprendizaje en la escuela nueva	13
1.6 Aprendizaje Grupal	26
NOTAS BIBLIOGRAFICAS	29
CAPITULO SEGUNDO	
2. RELACION MAESTRO-ALUMNO	33
2.1 El Maestro como sujeto	34
2.2 El Alumno como sujeto	36
2.3 El vínculo Maestro-Alumno	39
2.4 La Educación como proceso integral	47
2.5 Escalas educativas y la personalidad del Maestro ...	51
NOTAS BIBLIOGRAFICAS	63
CAPITULO TERCERO	
3. MOTIVACION	66

3.1 Definición	67
3.2 Referencia Histórica	69
3.3 Instinto	72
3.4 Motivación adquirida	74
3.5 Motivación hacia el estudio	77
NOTAS BIBLIOGRAFICAS	82
CAPITULO CUARTO	
4. TECNICAS GRUPALES	84
4.1 Dinámica de Grupos	85
4.2 Definición de las técnicas grupales.....	88
4.3 Elección adecuada de técnicas grupales y su utilización	90
4.3.1 Los objetivos que el grupo persiga	91
4.3.2 Madurez y entrenamiento del grupo	92
4.3.3 Tamaño del grupo	92
4.3.4 Características del medio externo	93
4.3.5 Características de los miembros	94
4.3.6 Capacidad del coordinador del grupo	94
4.4 Principios primordiales de la acción de un grupo	98
4.4.1 Atmósfera grupal	99
4.4.1.1 Ambiente físico	100
4.4.1.2 Sentimiento de igualdad y reducción de la intimidación	101
4.4.1.3 Forma de iniciar la reunión	103
4.4.2 Comunicación en el grupo	104

4.4.2.1	Los principios básicos de toda comunicación ...	105
4.4.2.2	Barreras y obstáculos a la comunicación dentro de un grupo	105
4.4.2.3	Algunas sugerencias para superar los obstáculos a la comunicación dentro de un grupo	106
4.4.3	Participación y espíritu de grupo	107
4.4.3.1	Régulas prácticas para alentar y mejorar la participación dentro de un grupo	107
4.4.4	Liderazgo distribuido	109
4.4.5	Formulación del objetivo	110
4.4.6	Flexibilidad	111
4.4.7	Consenso	112
4.4.8	Comprensión del proceso	112
4.4.9	Evaluación continua	113
4.5	Técnicas de Iniciación grupal	113
4.6	La función de la motivación en las técnicas de iniciación grupal	114
4.6.1	Técnicas grupales de Iniciación	116
4.7	La función de la motivación en las técnicas de producción grupal	120
4.8	Técnicas de Producción grupal; juegos y ejercicios motivacionales para la evaluación grupal	121
	NOTAS BIBLIOGRAFICAS	121

CAPITULO QUINTO

5. VINCULACION ENTRE LA MOTIVACION

Y LAS TECNICAS DE GRUPO	139
5.1 Tipos de motivación	142
5.2 Procedimientos Motivacionales dentro de las técnicas de grupo	144
5.3 Recomendaciones Finales	147

CONCLUSIONES	148
--------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	153
--------------------	-----

INTRODUCCION

INTRODUCCION

Dentro de cualquier contexto o sistema educativo, el maestro y el alumno se enfrentan al proceso tan complejo de enseñanza-aprendizaje, en el salón de clases, siendo participantes interactuantes. Comprender a ambos como sujetos, es considerarlos como personas con intereses, razonamientos y reflexiones propias.

Al estar en el salón de clases; profesor y alumno desarrollan actividades que se dirigen al proceso de enseñanza-aprendizaje, involucrandose en la organización y las necesidades del grupo. Los fenómenos del proceso enseñanza-aprendizaje, constituyen un procedimiento intencionado y sistemático, que se inicia con el planteamiento de un propósito concreto y definido y termina, con la ejecución de una nueva actitud y conducta esperada del alumno.

Un factor que interviene en este proceso tan importante es la motivación, ya que la conducta tanto del profesor como la de los alumnos se provocan por factores externos; estímulos, incentivos, etc. y por factores internos como la motivación, que es la fuerza interior que despierta, orienta y sostiene un comportamiento determinado.

En este trabajo pretendo analizar, las ideas de diferentes autores acerca del aprendizaje y la motivación, así como la función de ésta en las distintas técnicas grupales; ya que las técnicas, se encuentran ubicadas como un recurso didáctico valioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, estas técnicas, aplicadas adecuadamente en el grupo y con la motivación apropiada; hacen que el conjunto de necesidades, intereses y deseos de tanto maestros como alumnos, constituyan una adecuada

productividad en el salón de clases.

El capítulo 1, comprende distintos conceptos de diversos autores acerca del aprendizaje, así como la importante relación de la experiencia y la motivación ligada a éste; también se dará un marco referencial del aprendizaje en la escuela tradicional y en la escuela nueva, asimismo se tomará en cuenta algunos representantes de dichas escuelas, para finalizar este capítulo con el aprendizaje grupal.

En el capítulo 2, se habla sobre la relación maestro-alumno y la importancia que tienen como sujetos interactuantes; se hace también alusión a las diferentes escalas educativas y la personalidad del maestro. En el capítulo 3, se da una visión general de la motivación, así como su referencia histórica y diferentes definiciones.

En el 4º capítulo, se hace referencia a las técnicas grupales en general, así como su importancia, la elección adecuada de estas técnicas, la función de la motivación y su correcta utilización.

Por último, se describe en el 5º capítulo la fundamental vinculación entre la motivación y las técnicas de grupo, así como diversos tipos de motivación y procedimientos motivacionales, para finalizar este capítulo con algunas sugerencias.

Ahora bien, mi interés primordial por la realización de este trabajo, es el de poder brindar algunas sugerencias a las personas interesadas en el proceso educativo y así lograr una relación afectiva y gratificante en el salón de clases y una mayor productividad grupal.

Las técnicas de grupo, considero que son de gran ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo pueden ser empleadas como juegos o como técnicas de grupo modernas, sino que son un medio importantes para lograr este proceso. No es moderna una técnica grupal, por el solo hecho de ser novedosa, entretenida o de llamar la atención por los materiales que se utilizan; una técnica de grupo es útil cuando implica dentro de ella la idea de cambio, es decir cuando implica un proceso de modificación constante y positivo de la conducta del educando.

1. APRENDIZAJE

CAPITULO 1. APRENDIZAJE

Los seres humanos con quienes uno se relaciona y traba amistad, tienen cierta manera de ser, debido en gran parte, a un aprendizaje. Sus hábitos de vida los han aprendido y pueden cambiarlos mediante un nuevo aprendizaje, también pueden modificarse sus conocimientos, habilidades y cualidades humanas que los caracteriza como individuos.

Los seres humanos son asombrosamente adaptables; personas que funcionan de un modo competente. La manera que logran desarrollarse desde sus comienzos como infantes, es una cuestión de enorme importancia e interés intelectual.

Una parte de la respuesta, indiscutiblemente, se encuentra en la constitución genética humana y la comprensión del proceso durante el crecimiento, la otra parte, relativa a un conjunto diferente de circunstancias, que tienen que ver con la vida personal del individuo, es el aprendizaje.

Las habilidades, razonamientos y apreciaciones humanas, en su inmensa variedad así como las esperanzas, actitudes, aspiraciones y valores, suelen depender como se acepta en general, de una serie de eventos o sucesos a los que se denominan colectivamente aprendizaje.

Por otra parte, los sucesos ambientales a los que está expuesto el individuo, ha permitido que dicho aprendizaje se conciba como un acontecimiento susceptible de ser examinado con mayor detenimiento y de ser comprendido de manera más profunda.

El aprendizaje no es un simple fenómeno natural; también se

trata de un fenómeno que tiene lugar en determinadas circunstancias observables, las cuales pueden controlarse, lo que a su vez permite, la posibilidad de estudiar el aprendizaje a la luz de los métodos científicos. Las condiciones en las cuales tiene lugar el aprendizaje, puede observarse y describirse en lenguaje objetivo. También pueden detectarse las relaciones que hay entre estas condiciones y los cambios que en el comportamiento humano tienen lugar durante el aprendizaje.

De ese modo, es posible hacer inferencias en cuanto a lo que se ha aprendido; asimismo, cabe la posibilidad de construir modelos y plantear teorías que expliquen los cambios observados, como se hace con otros tipos de fenómenos naturales.

1.1 CONCEPTO

Como punto de partida, se exponen a continuación, las definiciones de algunos autores acerca del aprendizaje:

Haddad (1978) menciona, "aprendizaje en el concepto moderno, es la modificación habitual y relativamente permanente en algún aspecto de la conducta observable, que ocurre como resultado de experiencias adquiridas." 1

Para Planchard, "el aprendizaje representa un tipo de comportamiento de los más frecuentes y de los más importantes, dado que la escuela no es más que la organización sistemática de ciertos aprendizajes." 2

Sarnoff (1979) por su parte afirma; "se puede decir que existe aprendizaje cada vez que, como consecuencia de una actividad, de una preparación particular o de una observación, el comportamiento sufre modificaciones o un desarrollo de carácter más o menos permanente." 3

Bacher dice: "el aprendizaje en lugar de ser un momento bien delimitado en la vida del individuo, en el curso del cual éste adquiere las capacidades que utilizará a lo largo de su vida, tiende a llegar a ser un proceso continuado. " 4

Según Champion (1978)," el aprendizaje puede definirse como una mejora del comportamiento que es resultado de un ejercicio. La enseñanza, al dirigir óptimamente este ejercicio, produce el máximo aprendizaje, el cual necesita un estímulo para activarse." 5

Skinner (1983) afirma, el aprendizaje es un "cambio de la probabilidad de una respuesta." 6

Sidman (1960) dice, el aprendizaje es un "ajuste de la conducta a la acción de una nueva variable." 7

De acuerdo a Bandura (1969), existen dos formas de aprendizaje; " directo, mediante el cual un organismo ejecuta determinada acción observable en el momento en que realiza el

aprendizaje; y por observación: el sujeto adquiere nuevos patrones de comportamiento como resultado de observar la conducta de otros organismos y sus consecuencias." 8

Englobando las definiciones anteriores, se podría decir que el aprendizaje, no significa retener en la memoria conocimientos, sino adquirir experiencias en general, modificando la conducta del sujeto, por conducta hay que entender toda actividad, ya sea corporal, mental y afectiva. El aprendizaje es un elemento clave de la pedagogía y como todo concepto científico, se ha ido transformando al pasar el tiempo. En la pedagogía tradicional, se veía en el aprender la adquisición de conocimientos memorizados, por lo tanto un acto intelectual por excelencia. Para la nueva pedagogía su significado es más extenso y abarca la vida entera; no sólo comprende las actividades intelectuales, sino también lo constituyen las destrezas, actitudes, sentimientos, creencias, maneras de obrar, en suma, la conducta integral del hombre, su manera de conocer, sentir y actuar en la existencia. En la actualidad puede decirse que el aprendizaje reside de una serie de actos enderezados a adquirir los medios idóneos para resolver dudas y dificultades, ante situaciones del entorno físico y social. En otros términos, es un progresivo cambio de conducta.

Por lo expuesto anteriormente, el aprendizaje es el proceso mediante el cual se obtienen nuevos conocimientos, habilidades o actitudes, a través de experiencias vividas que producen algún cambio en nuestro modo de ser o actuar. El aprender, nos da la

oportunidad de crecer, de asimilar la realidad y aún trasformarla, de tal manera que logremos una existencia más plena y más profunda.

1.2 EXPERIENCIA Y APRENDIZAJE

Es fácilmente comprensible que toda experiencia puede producir algún tipo de aprendizaje. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que ciertos aprendizajes, se dan únicamente ante ciertos tipos de experiencias.

En primer lugar, el conocimiento que se da cuando dos eventos o situaciones se asocian de tal manera, que la aparición de uno produce la reacción propia del otro, por ejemplo: si el trueno se da siempre antecedido del relámpago, la reacción de miedo o sobresalto se dará siempre que se produzca un relámpago, aunque no esté seguido por el trueno. Asimismo, si algún sujeto a aprendido que llorando puede obtener lo que desea (atención, cariño, etc) cada vez que quiera algo, estallará en llanto.

En segundo lugar también se aprende por ensayo y error. Aunque "el hombre es el único animal que tropieza dos veces con la misma piedra", también es cierto que "la práctica hace al maestro"; en efecto, probando y ensayando.

Ahora bien, las experiencias que llevan a la solución concreta, se van imprimiendo en la memoria, se fortalecen, mientras que las otras se van eliminando mediante la confrotación que se hace entre la práctica y los resultados obtenidos.

En tercer lugar, se aprende por comparación. Así aprender a distinguir entre una rosa y un clave, entre diversos sistemas

políticos o económicos, entre diversas especies animales, etc. Todo ello implica la práctica; es decir la experiencia vivida y sobre la cual se reflexiona, para hacer conscientes las distintas consecuencias que se dan en circunstancias diferentes.

En cuarto lugar se aprende por imitación. Este aprendizaje supone la existencia de un modelo, ejemplo o demostración y la copia o repetición del mismo. Así se adquiere el lenguaje materno y otros muchos conocimientos. El aprendizaje de la actuación artística, de la pintura, la poesía etc., se logra imitando, hasta hacer surgir el propio estilo: El aprendizaje de idiomas extranjeros o de algunos oficios; carpintería, albañilería, agricultura, etc. también pueden hacerse por imitación. Pero para producir mejoría o innovación tanto en el estilo, como en la tecnología se hace necesario recurrir al siguiente tipo de aprendizaje. Se trata, en efecto, del aprendizaje de conceptos, ideas, principios y teorías. Este se logra mediante la comunicación de la historia. Es necesario, porque permite organizar experiencias aisladas. Este tipo de aprendizaje implica los anteriores y requiere gran dosis de discusión y de crítica.

Por otra parte, se tiende a que toda información sea incorporada o asimilada como instrumento para volver a aprender y seguir creando y resolviendo los problemas de cualquier tema a tratar. Hay un aprendizaje o parte del mismo, que tiene lugar exclusivamente en el area corporal (como por ejemplo, el aprender a escribir a máquina o el andar en bicicleta) y en esos casos se debe completar llevando al plano del pensamiento lo que se hizo o

se aprendió en el nivel corporal. Un alto porcentaje del trabajo, en nuestra cultura industrial, se realiza exclusivamente en el area corporal (tanto el trabajo obrero como el de un profesional), cosa que facilita o condiciona la disociación entre lo que se hace y lo que se piensa mientras se hace.

Ahora bien, Wolff (1975) nos dice, "sin memoria no podemos aprender y sin aprender no podemos vivir". 9 Si el organismo no acumule experiencias en la memoria, para recordarlas en las nuevas situaciones, no podría utilizar ningún medio que lo protegiese del peligro ni alcanzar los medios de obtener satisfacción. A la pregunta ¿por qué aprendemos?; no puede darse más que una respuesta: porque aprender es esencial para la vida. Pero esta cuestión puede plantearse en otra forma que encierra un importante problema: aprendemos porque a ello nos fuerza el ambiente. El aprendizaje se logra con la experiencia, se perfecciona con la práctica y las cosas aprendidas dejan huellas que se relacionan entre sí.

1.3 APRENDIZAJE Y MOTIVACION

La motivación puede definirse como la fuerza interior que impulsa a una persona hacia el logro de un objetivo. Todo aprendizaje requiere de esa fuerza; si hay interés, el aprendizaje se hace más participativo, efectivo y sobre todo entusiasta.

Explica Zimbardo (1986), "es muy diferente la actitud de quien dice, <no puedo, porque cometo errores>, a la que afirma, <puedo, a pesar de que cometa errores>. Los seres humanos somos los únicos

capaces de compartir nuestras experiencias de éxito o fracaso y de dirigir conscientemente y voluntariamente nuestra actividad de aprendizaje. Esto nos lleva a pensar que la conducta humana no se genera sin motivo, sino que obedece a intereses, deseos, afanes, tanto personales como propiciados por las circunstancias en que vive el hombre." 10

Las personas actúan y aprenden movidas por la urgencia de satisfacer muchas veces las necesidades físicas, económicas, sociales, de seguridad o de otra índole, que se presentan en diversos grados de intensidad.

Se puede apreciar que en la enseñanza-aprendizaje, la conducta del profesor y de los alumnos se provoca por factores externos: incentivos, estímulos, etc. y por factores internos: motivación, que es la fuerza interior que sostiene, orienta y despierta un comportamiento determinado.

1.4 EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA TRADICIONAL

La escuela tradicional significa, por encima de todo, método y orden. El título del capítulo XIII, de la Didáctica Magna de Comenio que se le suele considerar como fundador o representante de la pedagogía tradicional al igual que Raticius, explica: "El orden en todo es el fundamento de la pedagogía tradicional." 11; siguiendo este orden, enfatizando también por Raticius, que insistía siempre en la necesidad de no estudiar más de una cosa a la vez y de no trabajar más que sobre un tema al día, los resultados serán los mejores; tal es la confianza en el método en

y el orden, que Comenio da este título al capítulo XVI de su obra: <Cómo hay que enseñar y aprender para que sea imposible no obtener buenos resultados>.

En la escuela tradicional y en muchas escuelas en la actualidad, la tarea del maestro es la base y la condición del éxito, tanto del aprendizaje como de la educación; al maestro le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, en una palabra, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos. Snyders (1974) ha descrito con detalle esta función primordial: "El maestro es quien prepara y dirige los ejercicios de forma que se desarrollen según una distribución fija. Para que el conocimiento esté adaptado a la edad y a las fuerzas de los alumnos y para evitar perder tiempo y malgastar esfuerzos, el maestro en la clase no deja de tomar iniciativas y desempeñar el cometido central. El es quien separa cuidadosamente los temas de estudio para evitar la confusión y quien los reparte de tal forma, que lo que se ha aprendido antes aclara lo que se aprenderá después, lo refuerza, lo confirma. El estudio se hace más fácil y más fecundo en la medida en que la acción del maestro ha preparado el trabajo, ha marcado las etapas." 12

Con base en lo anterior, se puede afirmar; que el papel del maestro en la enseñanza tradicional y en el aprendizaje era indispensable, ya que el maestro organizaba la vida y las actividades, velaba por el cumplimiento de las reglas y formas, resolvía problemas que se planteaban; en una palabra, el maestro reinaba de manera exclusiva y era único dador del aprendizaje.

Ahora bien, situémonos en el siglo XVII. Los colegios-internados de aquellos años fueron una de las causas del éxito de los jesuitas. Estos internados tenían una doble finalidad específica: ofrecer a la juventud una vida metódica en su interior, lejos de los problemas de la época y de la edad.

La vida externa es considerada peligrosa, es temida como fuente de tentaciones, los alumnos que están en el internado son, a su vez, temerosos, débiles, propensos a la tentación y sienten atracción por el mal. Por tanto, era necesario que los maestros velaran por sus alumnos, no sólo aislándolos de la vida del mundo, sino también vigilando constantemente a sus alumnos para que no caigan en tentaciones, no hay que olvidar que es la época regida por el castigo y el temor de Dios.

Estos fines encuentran su perfecta expresión en el contenido de la enseñanza-aprendizaje que se transmite y en la forma en que se realiza la trasmisión. La característica más acusada en la enseñanza en la escuela tradicional y en el aprendizaje, se refiere, al retorno a la antigüedad, retorno en el que queda definida su separación con el mundo, o mejor dicho su oposición a él: puesto que la vida según los educadores de dicho período (siglo XVII), se debe vivir en latín, como lo señala Snyders (1974), "la vida del internado se desarrolla en un mundo ficticio que es una lección de moral permanente en la que los ideales de la antigüedad lo llenan todo." 13 Por el contrario, las materias "relativas al mundo", aquellas en las que el niño se ponía en contacto con la naturaleza y la vida, ocupaban un lugar muy restringido o

simplemente, eran relegadas a los días de vacaciones. Ni que decir que la lengua escolar era en latín, en latín se desarrollaban las clases y en latín se obligaban a hablar a los alumnos durante el recreo, hablar la lengua materna, era según Jouvency, "un grave pecado". 14 Por otra parte, en la enseñanza tradicional, domina el principio de autoridad y la transmisión memorística del contenido educativo, el aprendizaje era adquirido memorísticamente sin que interviniera el razonamiento y la creatividad, o sea una transmisión fiel del maestro al alumno. Asimismo la dureza de los castigos imperantes en esa época logran que las relaciones entre el profesor y el alumno sean frías y exentas de afectividad.

La clase y la vida colectiva eran minuciosamente organizadas, ordenadas y programadas. El aprendizaje en la escuela tradicional es la expresión de esta organización, orden y programación, el manual escolar se encontraba graduado y elaborado por los maestros: nada se debía buscar fuera de ese manual. El método de enseñanza, por otra parte, era el mismo para todos los niños y se aplicaba minuciosamente en todas ocasiones. Dentro de ese método, el repaso entendido como repetición exacta de lo que el maestro acababa de decir, así el aprendizaje era asimilado por repetición y memorización. Asimismo, comenta Comenio: " Después de haber explicado la lección, el maestro invita a lo alumnos a levantarse y a repetir, siguiendo el mismo orden, todo lo que ha dicho el maestro, a explicar las reglas con las mismas palabras, a aplicarlas con los mismos ejemplos." 15

Como se ha mencionado, al maestro; le correspondía guiar y

dirigir la vida de sus alumnos, llevarlos por el camino trazado por él. El maestro era el modelo y el guía; a él era al que se debía de imitar y obedecer; tal como lo decía Comenio explícitamente, los niños debían acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, obedecer con prontitud a sus superiores; debían acostumbrarse en definitiva, a someterse por entero a su maestro.

Por último, el aprendizaje en la escuela tradicional, era más que nada la obediencia pasiva por parte del alumno, como principal virtud y como único o exclusivo portador del conocimiento: el maestro.

1.5 EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA NUEVA

En los últimos tiempos ha surgido una concepción nueva tanto de educación como de enseñanza y aún de escuela en cuanto a lugar en el que se desarrolla la educación. Esta revolución no ha llegado pronto, sino que se ha ido gestando poco a poco y sigue con el empuje de nuevas ideas que cada vez hacen a la educación más nueva. Se trata pues, de un movimiento de reacción contra lo que subsiste de medieval en los sistemas actuales de enseñanza-aprendizaje. El término <escuela nueva> lo adoptan los renovadores para demostrar la ruptura con el sistema anterior, como contrapartida se engloba bajo el título de <escuela tradicional>. Por otra parte, algunos autores como Renzo Titone (1970), prefieren emplear el término de "<escuela activa>, como contraposición a la escuela formalista, pasiva". 16

Cuando se quieren encontrar las raíces de éste movimiento hay que acudir a, Montaigne, pasar por Rousseau y Pestalozzi, Herbart, etc., para llegar al siglo pasado que es en realidad cuando se sistematizan las bases de la <escuela nueva>. Para Laurencio Fihlo (1964), "las raíces de la reforma escolar se encuentran en primer lugar, en el mejor conocimiento del hombre mediante el análisis de las condiciones de su crecimiento, desarrollo o expansión individual." 17

El desarrollo de los sentimientos comunitarios, la formación de los alumnos para la democracia figuran siempre en primer plano en los ideales de la educación y del aprendizaje en la escuela nueva.

Ahora bien, la renovación de la escuela en todos los sentidos, era dirigida o centrada en el programa al que debía someterse toda actividad educativa, contra la insistencia de la lección verbal del profesor, por encima de la actividad y contacto con la naturaleza y contra el papel del maestro como fuente de instrucción y autoridad.

La escuela tradicional, no toma en cuenta para nada la naturaleza del niño. La escuela nueva y el aprendizaje en ésta, pretende <<hacer justicia>>, al niño, se le reconoce una personalidad distinta de la del adulto y ya no se pretende hacer de él << un perfecto hombrecillo>>. Por otra parte, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela nueva, dejó de girar en torno al profesor, al adulto, como ser realizado y completo y se prestó atención al proceso evolutivo de la infancia, estudiando cada etapa

del desarrollo evolutivo, para su comprensión.

Asimismo, en María Montessori se encuentra a una gran defensora de los derechos del niño, combatió la represión con que el adulto obstaculiza el recto desarrollo infantil a través del ambiente social y familiar, pero de ésto, se hablará más adelante.

El aprendizaje en la escuela nueva, se caracteriza por el paidocentrismo, es decir, el niño ocupa el centro de toda organización educativa desde los aspectos más elementales hasta los más complejos. Este niño es tal y como es, no es, una imagen imperfecta del hombre adulto y para llegar a su conocimiento se pusieron en marcha todos los recursos de la psicología, biología y la medicina. Todas ellas aportan una imagen más exacta del niño y en consecuencia, más alejada del adulto.

En la escuela nueva, la figura del profesor y su papel en la educación sufrió, como ya se ha mencionado, una importante transformación. El lugar preeminente que hasta entonces había desempeñado en la escuela, como instructor-expositor, deja paso al simple <estar presente>, en estado de disponibilidad permanente, a fin de proporcionar la necesaria seguridad a los alumnos y para que el aprendizaje sea más significativo los alumnos son los que llevan la tarea fundamental.

El papel del profesor se centra en dos misiones: orientar y motivar. Responde a las preguntas de los alumnos y acude en su ayuda siempre que la solicitan. Ya no es el profesor quien da la clase, sino que son los alumnos quienes trabajan. En cuanto motivador debe movilizar y facilitar la natural actividad del niño

<haciéndole hacer>; esta actividad no es algo exterior ni meramente físico, sino también interior, intelectual. La motivación presupone una observación previa de la que se deducirá las necesidades, formas de trabajo e inhibiciones de cada uno de los alumnos. De aquí que el aprendizaje se enriquece y forma parte de la actividad, intereses, energías y facultades creativas de los alumnos.

Un profesor sentado a la mesa, al frente de la clase, no cuadra en el esquema de la educación nueva. Debe ser misión del maestro en la escuela nueva, recorrer la clase, observar el trabajo de éste o aquel alumno, dirigirse a uno en particular para orientar su actividad escolar. El maestro debe observar y orientar para que la naturaleza del niño se desarrolle al máximo; así como su capacidad creadora.

Asimismo, una de las más importantes renovaciones de la escuela nueva reside en el terreno metodológico, contrarias al intelectualismo de la escuela tradicional y se pueden agrupar como sigue:

a) Actividad

El interés por situar al alumno en una postura activa frente al aprendizaje se manifiesta extremadamente en que puede moverse libremente en el aula, construye, dibuja, modela, observa, habla; de una manera interna, mental, en que es él mismo quien deduce, concluye, demuestra, prueba los principios que tradicionalmente provenían del profesor y no le restaba más que admitirlos pasivamente.

b) Interes

El conocimiento de los intereses infantiles, como se ha dicho, fue una de las aportaciones más fecundas de la psicología infantil. A cada edad corresponden unos intereses determinados y en ellos ha de basarse la educación.

c) Individualización

Los estudios psicológicos en los que se basa la escuela activa concluyen en la individualidad de cada uno de los sujetos. Un alumno no es igual a otro porque sus capacidades, intereses y situaciones son diferentes. No se puede, pues, montar un sistema que sirva para todos, sino adaptar una educación flexible que se acomode a cada uno de los educandos de acuerdo a su personalidad.

d) Socialización

La enseñanza socializada completa a la individualizada y, más aún, dentro de la socializada existe una verdadera individualización donde cada miembro del grupo aporta y recibe según sus capacidades personales, hay una verdadera cooperación ante el grupo, que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la sociedad.

e) Globalización de contenidos

La globalización tiene su fundamento en la teoría psicológica de la <<gestalt>> que intenta dar una visión global de los fenómenos psíquicos, es decir; el niño percibe el mundo que lo

rodea en su totalidad, como un todo y no como un conjunto de partes; no se puede hacer de la enseñanza un sinfín de apartados porque el niño encontrará dificultad en relacionarlos y formar un todo, pues, la educación prepara para la vida y en ella la realidad dado que aparece como un todo no dividido en compartimientos separados y sin relación.

f) Colaboración Escuela-Familia

Debe de existir una colaboración de los padres en la educación para que se haga efectiva esta labor. Pero cabe señalar, que el aprendizaje y la educación, no es patrimonio exclusivo de la escuela y de la misma forma que se da la importancia al ambiente social, se cree indispensable la colaboración de los padres en busca de la misma educación en el hogar, en la calle y en la escuela.

En resumen, el aprendizaje en la escuela nueva, es efectivo y significativo, ya que parte de los intereses y necesidades del niño. La naturaleza infantil es respetada, el alumno en la escuela nueva; desarrolla su espontaneidad, su capacidad creadora y el alumno es libre y, debe vivir en un ambiente de libertad.

Ahora bien, dentro de la corriente de la escuela nueva; dos de los más importantes representantes, a mi juicio son: María Montessori y Célestin Freinet, que se mencionarán a continuación; los cuales han contribuido en el importante movimiento de renovación pedagógica y han marcado precedente en la educación.

- MARIA MONTESSORI (1870-1952)

La Dra. María Montessori, que murió de 81 años de edad, fue un prodigio matemático y la primera mujer que obtuvo el grado de maestría en la Universidad de Roma, es más conocida por su activa defensa a los derechos de los niños. La Dra. Montessori se hizo educadora salvando niños débiles mentales. Al darles cosas para que las tocarán y las retorcieran con sus manos, hizo que sus cerebros funcionaran respondiendo. Al poco tiempo contaba con alumnos que se suponía eran idiotas y que aventajaban a niños normales en los exámenes de las escuelas públicas. El alma del niño, sostenía Montessori (1968) "se desarrolla pasando por <períodos de sensibilidad>"¹⁸, durante los cuales el niño asimila con rapidez experiencias nuevas. En 1907 estableció la Dra. Montessori una escuela en Roma para niños rebeldes de barrios bajos. De esa forma, se abrió la primera Casa del niño, a la que siguieron rápidamente otras en la misma ciudad y en otras partes. Empleando infinidad de materiales ingeniosos, en éstas escuelas que iban de lo sensorial a lo abstracto. Manejando y copiando las letras recortadas de cartón, a los cuatro años sencillamente los niños, empezaron a escribir y luego a leer. En cierto momento a fuerza de jugar con ese material, sobreviene el fenómeno que la Dra. Montessori llama "explosión" de la escritura y la lectura, es decir que de repente el niño se encuentra con que sabe componer y descomponer palabras en letras y por lo tanto, con que sabe escribir o casi escribir. Otros materiales como cuentas, que los niños ensartaban en alambres unitarios de diez, servían para introducir activamente al niño en

el reino de los números, las medidas y las formas. Con la maestra actuando solamente como guía, cada niño trabajaba solo en su propia mesa, o sobre una pequeña alfombra, donde podía extender las cuentas y los bloques, pero sobre todo los músculos, así lograba fomentar también la coordinación motora. Según pensaba la Dra. Montessori, todos estos materiales servían para educar ante todo los sentidos del niño, base fundamental del juicio y el raciocinio. Lo fundamental es proporcionar un ambiente libre de obstáculos innaturales y materiales apropiados.

En la Casa del niño todo está hecho y constituido a la medida del niño: sillas, armarios, mesas, percheros, lavabos, libreros, repisas. En este ambiente, el niño goza de libertad para moverse y actuar a sus anchas, sin la supervisión del adulto. El niño puede tomar los materiales que quiera sin otra obligación que devolverlos a su lugar antes de tomar otros.

Por otra parte el método Montessori, está basado en la paciente observación de la naturaleza del niño. Ha demostrado tener una aplicación universal. Dentro de una sola generación se ha comprobado, en los niños de casi todos los países civilizados. Raza, color, clima, nacionalidad, rango social, ninguno de ellos impide su aplicación exitosa. Ha revelado al niño pequeño como un feliz trabajador intelectual sin que se le imponga nada, todo lo elige espontáneamente, también esta basado en la necesidad del niño de aprender-haciendo. En cada etapa del crecimiento mental del niño se proporcionan ocupaciones correspondientes gracias a las cuales desarrolla sus facultades, el niño se encuentra en un estado de

transformación continua e intensa, tanto corporal como mental, mientras que el adulto ya se ha formado. Por otra parte, la disciplina se establece adentro del aula, ya que se basa en un profundo respeto por la personalidad del niño y le quita la influencia preponderante del adulto, de aquí que se le permita al niño un amplio margen de libertad que constituye la base de la disciplina real. Permite al maestro tratar con cada niño individualmente en cada materia y así lo guía de acuerdo con sus necesidades individuales; esto significa que el maestro Montessori (o el padre) debe evitar, con vigilancia constante, cualquier interferencia innecesaria en el trabajo del niño. En un sentido el maestro Montessori está ayudando al niño en todo momento, es decir, indirectamente, en tanto que le ha provisto todo el <ambiente preparado>, que incluye los medios que estimulen de inmediato y que mantengan la autoactividad creadora del niño. El maestro también debe ayudar al niño directamente, en el momento oportuno, con objeto de iniciarlo en la utilización adecuada de los materiales para el desarrollo. Pues, afirma La Dra. Montessori (1968), que "toda ayuda inútil que damos al niño detiene su desarrollo" 19. Ahora bien, cada niño trabaja a su propio ritmo. De aquí que el niño que trabaja rápido no se ve retenido por el que trabaja lento. Se fomenta el sentido de cooperación, es más en cada momento se les ofrece a los niños infinitas oportunidades para la ayuda mutua. Siendo el niño el que trabaja partiendo de su libre elección, está libre del daño de un exceso de tensión, de sentimientos de inferioridad y de otras experiencias que son capaces de ser la

causa inconsciente de desórdenes mentales profundos más adelante en su vida. Para finalizar, el método Montessori desarrolla la totalidad de la personalidad del niño, no sólo sus facultades intelectuales sino también sus poderes de deliberación, iniciativa y elección independiente.

-CELESTIN FREINET (1896-1966)

Hijo de campesinos, maestro y socialista en política no se identificaba con la pedagogía de los ricos, con la complicada "pedagogía de Ginebra" cuyas experiencias eran llevadas a un plano intelectual, en una atmósfera de laboratorio, con el riesgo permanente del ambiente social.

La pedagogía de Freinet encarna un movimiento de renovación pedagógica y uno de los más vigorosos intentos de transformación en la escuela, Freinet reconocía la gran influencia que recibió su obra de otros grandes renovadores de esa época como: Rabelais y Montaigne en el pasado, Rousseau y Pestalozzi los cuales, comentaba Freinet (1971) eran "los padres de toda la nueva pedagogía" 20. Pero Freinet estaba metido en el contexto más amplio de los grandes pedagogos del período entre guerras. El período que Montessori y Decroly se afianzaban definitivamente a su método, el período en que Ginebra bulla en el reformismo pedagógico, éste era el contexto histórico en el que se desenvolvía Freinet. La escuela de Freinet era una escuela viva, continuación de la vida familiar, de la vida del pueblo y del medio. Ciertamente, mencionaba Freinet (1972) "la escuela era cada vez más la mayor y única posibilidad de

elevación de los hijos del pueblo" 21. Para Freinet en lo que se refería a educación era fundamental, partir de la base de las increíbles capacidades de vida, de adaptación y acción del niño, en palabras de Freinet (1974), "hay que tomar al niño no en el medio ideal que nos complace en imaginar, sino tal cual es, con sus impregnaciones y reacciones naturales y también con sus virtualidades insospechadas, sobre las cuales basaremos nuestro proceso educactivo" 22. Por eso la pedagogía de Freinet, exalta la capacidad creadora de los niños e intenta ayudarles a triunfar y a tener plena conciencia de sus posibilidades. La escuela en definitiva, para Freinet (1975), "tiene que tomar a los niños tal como son, partir de sus necesidades, de sus intereses más auténticos y poner a su disposición las técnicas más apropiadas y los instrumentos adecuados a estas técnicas, a fin de que la vitalidad pueda ampliarse, desarrollarse y profundizarse en toda su integridad y originalidad" 23.

Asimismo, la técnica fundamental que ha dado inicialmente su nombre al movimiento en Francia y otros países es la de la "tipografía en la escuela" ó la llamada "imprenta en la escuela", que consiste en emplear en las clases un pequeño equipo de imprenta compuesto por una caja de signos tipográficos comunes, una pequeña prensa, componedores, un rodillo de entintar, etc.

La técnica tipográfica, si bien era esencial para el método Freinet, acoge en su estructura el principio de cooperación, por ello vienen los trabajos de composición para la imprenta, en donde los niños expresaban lo que aprendían mediante propio esfuerzo y

por la colaboración e intercambio. Puede decirse que el elemento fundamental de ésta pedagogía de Freinet, era el cultivo de los medios de expresión con la máxima libertad posible, la explotación de la curiosidad y una tendencia a la actividad que existe en el fondo de todo individuo normal; así, afirmaba Freinet (1975), "llevar al niño a exteriorizaciones, a expresar su pensamiento y sus sentimientos por el lenguaje, por la escritura, por la imprenta, por el dibujo, por la actividad manual y por el juego" 24.

Por otra parte, la técnica tipográfica no adquiere significado sino en relación con las otras "técnicas", las cuales son: a) texto libre: sólo los muchachos que tenían algo que decir improvisaban o llevaban a la escuela composiciones breves entre las cuales sus compañeros escogen la que se va a imprimir, previa la corrección que se hacía colectivamente en el pizarrón; b) la correspondencia interescolar: los textos impresos ilustrados, se enviaban a los alumnos de una clase con la que se mantenía correspondencia acompañados o no de cartas escritas a mano; c) el dibujo libre y los grabados en linóleo, impresos estos últimos junto con los textos; d) el cálculo viviente: la actividad de la impresión y la correspondencia, planteaba una infinidad de problemas reales, en relación con los cuales los alumnos se tenían que familiarizar con la aritmética; e) el libro de la vida: no había libros de texto, ya que según Freinet (1974), los libros de texto "exclavizan a los maestros y a los alumnos" 25, cada alumno coleccionaba los textos libres impresos de modo de componer el <libro de la vida> , su vida

y la de la clase, pues se trataba de textos en los que todos habían colaborado y de los cuales cada alumno ilustraba a mano una parte;

f) Ficheros y biblioteca de trabajo: maestros y alumnos preparaban un abundante material de consulta, una parte impreso y otra parte a base de recortes, colecciones de muestras, etc. Lo importante de éstas técnicas, es la presencia de la motivación activa por parte del maestro, ya que éste tiene que saber promover su papel eminentemente auxiliar, su papel de armonizador, su papel de colaborador, despertando el interés y conservando el entusiasmo, tiene que facilitar los recursos y saber suprimir cualquier obstáculo que podría presentarse, de tal manera que el niño pueda llegar a cumplir sus intereses y necesidades con ayuda del profesor. El papel del maestro, en palabras de Freinet (1974) consiste en "perfeccionar sin cesar, individual y cooperativamente, en colaboración con sus alumnos, la organización material y la vida comunitaria de su escuela; permitir a cada uno que se entregue al trabajo-juego que responda al máximo a sus necesidades y tendencias vitales; dirigir ocasionalmente, con eficacia sin gruñidos inútiles, a los pequeños trabajadores en dificultades; asegurar, en definitiva, dentro de la escuela el reinado soberano y armonioso del trabajo" 26.

Por último, las técnicas de Freinet, al mismo tiempo que ofrecen un amplio margen para realizar proyectos especiales o cultivar intereses particulares, proporcionan un proyecto a un interés básico, continuo y persistente. Los maestros se deben centrar en sus alumnos, en las técnicas, ya sean manuales o

intelectuales que se van a emplear, en los métodos que se piensan utilizar, en las materias y modalidades de educación, etc., todo esto, tiene que desprenderse como ya se ha mencionado de los intereses y necesidades del niño.

Cabe señalar que Freinet sigue representando la vanguardia más avanzada de la pedagogía en muchos países de Europa.

1.6 APRENDIZAJE GRUPAL

En la actualidad, el poder del grupo en el proceso educativo es decisivo; ya que nutre y retroalimenta a los miembros que lo conforman, los cuales adquieren la capacidad para actuar eficientemente dentro del grupo y se preparan así para la vida.

El aprendizaje grupal se logra mediante conductores dinámicos que son los maestros y los alumnos, estos propician dicho aprendizaje, ya que; investigan, descubren, experimentan, escuchan, se expresan y comunican. Así aumenta la capacidad crítica dentro del grupo, la inventiva, el espíritu de colaboración, la toma de decisiones y el enfrentamiento ante nuevas situaciones.

Por otra parte, dentro del aprendizaje grupal, se pueden definir dos elementos esenciales:

- 1) Información; Al mencionar la información en la enseñanza tradicional involucra el supuesto de que lo que se imparte, debe ser memorizado y repetido en forma pasiva por el alumno, por lo tanto el mecanismo sería entre un educador y una memoria que registra y devuelve. Cuando se habla de información en el aprendizaje grupal, se señalan dos circunstancias, una de ellas

externa, en la cual están presentes los factores económicos y socioculturales generales y cómo éstos se particularizan en la enseñanza (aquí entrarían los problemas de la sociedad en la cual se desarrolla el aprendizaje grupal); la otra circunstancia se refiere a la incidencia de estos factores de posibilitar o impedir la asimilación de la información. Por lo tanto, la manipulación de la información se convierte en una de las circunstancias del aprendizaje grupal.

2) Afectividad, las pautas de conducta del educador y del educando serán, la afectividad y las circunstancias particulares de la relación. En el grupo se podrá observar y señalar el juego afectivo que aparecerá frente a la información, que será la tarea a tratar. Como resultado de esto, el grupo podrá lograr ciertas conclusiones.

Cuando se dá la producción grupal, esta denominación alcanza también en la enseñanza, la posibilidad de crear nuevos elementos transformando lo dado o propiciando que lo dado se convierta en un instrumento de búsqueda, de aquí que el que aprendizaje grupal no es sólo la asimilación de la información, sino también la posibilidad de utilizarla.

Ahora bien, sobre la línea de funcionamiento grupal, se puede decir que se visualizan tres momentos:

a) El primer momento se puede denominar de Indiscriminación. Aquí aparecen confusos los objetivos del grupo, no estando clara la tarea; aunque intelectualmente se pueda responder, el razonar sobre ella es posterior.

Las tácticas que se utilizan, los roles en juego, las

actitudes, las conceptualizaciones o categorizaciones, son elementos que estan en alto grado difusos o no diferenciados.

Lo que caracteriza a este primer momento, es una incoherencia organizativa dentro del grupo, frente a la tarea que se ha de desempeñar.

b) El segundo momento se le denomina de discriminación o de diferenciación; es el del esclarecimiento básico de dos roles: coordinador e integrante.

c) El tercer y último momento llamado de síntesis, se da cuando el grupo, en pleno funcionamiento, comienza un ordenamiento de los diversos subtemas, que forman parte del tema a tratar. En este momento el grupo, ya experimentó un ajuste; tanto de organización como el papel o rol que juegan dentro del grupo.

En conclusión, el aprendizaje grupal debe de lograr la interacción de todos los participantes, así como una atmósfera cordial y cuyos roles esten estrechamente vinculados entre sí.

Por otra parte, es necesario que los integrantes del grupo, sean conscientes de la diversidad de papeles que asumen, en los diversos momentos del trabajo grupal. Asimismo, el aprendizaje grupal logra: Asumir responsabilidades, adquirir hábitos de colaboración, de complementariedad, de comunicación; comprender el papel de autoridad en un grupo; adquirir habilidad para tomar decisiones, jerarquizar necesidades y valores, y por último; planificar y programar.

**NOTAS
BIBLIOGRAFICAS**

NOTAS

1. HADDAD, Slim Mario; Psicología y aprendizaje una aventura intelectual, México, McGraw-Hill; 1978 p. 24
2. PLANCHARD, E . Pedagogía, scol. p. 88
3. SARNOFF, A. Mednick; Aprendizaje, México, Hispano-América; 1979 p. 28
4. BACHER, F. etal. Psicología; p. 927
5. La pedagogía moderna, Barcelona España, Nogueer; 1978 p. 28
6. CAMPOS, F. Luis, Psicología del aprendizaje, ECCSA, 1983, concepto de Skinner; 1950 p. 53
7. Ibid; Concepto de Sidman; 1960
8. Ibid; p. 55
9. WOLFF, Werner, Introducción a la psicología, México, Fondo de Cultura económica; 1975 p. 84
10. ZIMBARDO, Philip. G; Psicología y vida, México, Biblioteca técnica de psicología; 1986 p. 67

11. MESNARD, P; La pedagogía de los jesuitas, en CHATEAU, J. p. 74
12. SNYDERS, G. Los siglos XVII y XVIII, en DEBESSE, M y MIALARET, G Historia de la pedagogía, Oikos-Tau, Barcelona; 1974, tomo II p.16
13. Ibid; p. 18
14. Ibid; p. 23
15. Ibid; p. 50
16. TITONE, Renzo; Metodología didáctica, Rialp, Madrid; 1970 p. 40
- 17 FILHO, Laurencio; Introducción al estudio de la escuela nueva; Kapelusz, Buenos Aires; 1964 p. 40
18. MONTESSORI, María; La mente absorbente del niño, Araluce, Barcelona; 1969 p. 10
19. Ibid; p.34
20. FREINET, Celestin; Vers l'école du proleáriat la dernière étape de l'école capitaliste en Partisans, Education ou mise en

condition?; Maspero, Paris; 1974 p. 142 (la edición en español no incluye este artículo de Freinet)

21. FREINET, C y SALANGROS, R; Modernizar la escuela, Laia; Barcelona; 1972 p. 84

22. FREINET, Celestin; La educación por el trabajo, Fondo de Cultura Económica, México; 1974 p. 110

23. FREINET, Celestin; Nacimiento de una pedagogía popular, Laia, Barcelona; 1975 p. 127

24. Ibid; p. 132

25. FREINET; Celestin; La educación por el trabajo, Fondo de cultura económica, México; 1974 p. 122

26. Ibid; p. 85

2. RELACION MAESTRO-ALUMNO

CAPITULO 2. RELACION MAESTRO-ALUMNO

Como se ha visto, en el capítulo anterior se trató el aprendizaje de una manera general, así como la diferencia que existe entre el aprendizaje en la escuela tradicional y el aprendizaje en la escuela nueva. En el presente capítulo, se analizará la fundamental relación que existe entre el maestro y el alumno a lo largo de las distintas escalas educativas por las que atraviesan y la importancia que tienen como sujetos interactuantes.

2.1 EL MAESTRO COMO SUJETO

La concepción del maestro como sujeto, nos distancia de la noción de un papel ("rol") docente que conforma la actuación del maestro y nos acerca a su práctica concreta y cotidiana. A la vez, significa considerar el conocimiento que el maestro utiliza, para responder a las exigencias de la situación de clase.

Uno de los conceptos que ha permitido ampliar la visión de lo que hace el maestro frente al grupo es el de estrategia. Este término da idea más precisa del quehacer docente que otros, como "técnica" o "método" de enseñanza, que suponen que el maestro repite idénticos procedimientos, como si trabajara con algún material inerte y homogéneo y no con un grupo de estudiantes. La idea de estrategia remite a las exigencias reales y cambiantes que un grupo le plantea al maestro, que requieren seleccionar, usar y adaptar los recursos personales y profesionales de todo tipo para poder lograr resultados.

En un sentido, existen estrategias comunes porque éstas

responden a condiciones de trabajo constantes, como son el trabajo con un grupo; la obligatoriedad de la asistencia a la escuela, el tiempo laboral, etc. También se reflejan en las estrategias las necesidades más inmediatas del maestro como sujeto, como las de mantener un ambiente agradable de trabajo y cuidar su propia salud física y mental. Por otra parte, las estrategias responden a fuerzas y estructuras sociales particulares, en cada país o época; recogen tradiciones docentes específicas, formas de trabajar ya probadas por generaciones de maestros.

Las estrategias representan mediaciones entre las presiones y restricciones institucionales y el quehacer diario en el aula. En este sentido las estrategias muestran ese margen de autonomía que el docente puede tener frente al control institucional, en unos casos tan amplio como para darle sentido alternativo a su práctica y en otras tan restringido como para permitir solamente el retraimiento individual.

Una segunda vía de acercamiento al maestro como sujeto, se ha dado al tomar en cuenta el conocimiento específico que requiere su trabajo. Este hecho ha sido ocultado, por la creciente tendencia de encargar la elaboración de programas y materiales didácticos a equipos de especialistas alejados de la práctica misma, que toman poco en cuenta los tiempos y problemas reales del aula. En consecuencia muchas veces se ha considerado al maestro como un técnico que debe aplicar tal cual los procedimientos que otros han diseñado, lo cual reproduce la división estructural del trabajo intelectual y manual.

Por otra parte, la legitimidad del conocimiento científico, en oposición al conocimiento práctico, ha conducido a cierta devaluación de aquello que el maestro de hecho sabe para poder trabajar con un grupo y que lo lleva a la solución de los problemas tal como se presentan cotidianamente. Si bien, este conocimiento práctico puede resultar contradictorio y asistemático, también tiene características que lo adecúan a las necesidades del trabajo.

Las fuentes del conocimiento del maestro incluyen tanto conceptos pragmáticos como ideológicos y de sentido común, de los cuales el maestro se ha apropiado en la vida social, más allá de la escuela.

Para terminar Peretti (1979) nos explica que: "Los avances científicos y técnicos en la educación han permitido un conocimiento mejor del educando en cuanto a su desarrollo biológico, a sus manifestaciones psíquicas y a sus intereses y relaciones sociales; han abierto los caminos al maestro para la profundización y dominio de la materia de enseñanza y los instrumentos didácticos para impartirla, poniendo en práctica, al mismo tiempo, nuevas y mejoradas formas de organización escolar; han hecho posible en suma, el desarrollo de las capacidades pedagógicas del educador y la localización e incremento de las capacidades del alumno, con vistas a la formación integral del ciudadano." 1

2.2 EL ALUMNO COMO SUJETO

Se entiende por alumno o educando según Kerchensteiner

(1956), "a la persona que es objeto de la educación; la que puede cambiar por la acción educativa".²

Es incuestionable la importancia del estudio del alumno como sujeto, por cuanto interesa conocer su reacción frente a los estímulos de la acción educativa, se pone mayor interés en el niño y en el adolescente, por cuanto son los que en mayor extensión caen dentro del ámbito de la educación sistemática. Los maestros de la antigüedad no se preocupaban por el estudio de la naturaleza del niño, porque creían que sus reacciones frente a la enseñanza eran semejantes a las del adulto, sólo que en menor escala. El niño tenía para ellos el mismo razonamiento, inteligencia y voluntad que el adulto, pero en dosis reducida. Bastaba con presentar los problemas del aprendizaje en menor cantidad o en menor grado de dificultad, para que fueran asimilados por jóvenes. Esta posición se conoce con el nombre de "hombre en pequeño". Juan Jacobo Rousseau es uno de los primeros educadores que se da cuenta del misterio que rodea a la niñez y a la juventud: desde entonces la pedagogía centra su interés en el educando, así como en el educador y en la materia de enseñanza.

Dice Nassif (1958), que "no basta definir al educando o al alumno como sujeto de la educación, además es preciso establecer cómo se comporta ante la acción educativa que sobre él se ejerce."³ Esto lo hace de tres modos: asimilando, transformando y creando los contenidos o bienes culturales. Se cree que la primera etapa, esto es la niñez, cuando su evolución biológica corresponde al nivel de educación primaria especialmente, el alumno es sobre todo,

un elemento asimilador: sólo recibe los contenidos de la enseñanza y los incorpora a su constitución social sin mayor elaboración personal. En tal nivel de desenvolvimiento cultural es fuerte el recurso de la memoria, al extremo que alumno y maestro o educando y educador, pueden confiar y descansar mucho en este factor, no se preocupan por desarrollar otras facultades del intelecto. El niño posee, como es sabido, una memoria feliz, pero este recurso, así como puede aprovecharse y desarrollarse convenientemente, también puede estropearse. El niño y el maestro marchan muy bien con él al principio, cuando un solo maestro y a veces un solo texto de enseñanza están actuando sobre el alumno y cuando las exigencias del contenido pragmático no son extensas ni profundas, pero pueden fracasar lastimosamente cuando se complica la exigencia escolar y cultural. De todos modos el niño es un buen asimilador y si se le orienta de manera adecuada lo seguirá siendo, para sumar esta propiedad a las demás que se le irán incorporando.

Además de asimilar, el alumno posee la capacidad de transformar los conocimientos, es decir, de elaborar, para su propia comprensión y beneficio, los contenidos culturales. Esto sucede, en mayor o en menor escala, en cualquier grado de la escolaridad, pero el maestro puede mejorar dicha capacidad. El alumno no absorbe los conocimientos tal cual le han sido suministrados, sino que reacciona ante ellos de particular manera. La acción educativa por parte del profesor es un estímulo que hace reaccionar a los alumnos de manera diferente a cada uno. Si esto no sucediera así, el alumno simplemente incorporaría a su intelecto

conocimientos abstractos, de manera memorística y sin mayor sentido cultural. En efecto, esto ocurre en mayor grado durante la etapa inicial: pero en la siguiente de transformación, mediante la acción adecuada de la misma educación, no sólo asimila sino que transforma los contenidos para adecuarlos a sus intereses, necesidades, problemas y grados de desarrollo biológico y cultural.

Además de asimilar y transformar, el educando tiene la capacidad de crear, es decir de elaborar nuevas formas o modalidades de contenidos culturales, como fruto de su experiencia que pueden contribuir a su propia evolución y al progreso social. Aunque en muy escaso grado, en el nivel de la educación primaria y media se da con más frecuencia en la educación superior; esto para referirnos a la enseñanza académica, pues también puede ocurrir en alumnos que no son objeto de educación escolar. A esta altura del desenvolvimiento humano, el alumno como sujeto es capaz de producir, transformar substancialmente, de componer de manera original, es decir, de crear nuevos contenidos en beneficio propio y de la sociedad. La educación sistemática debe tratar de movilizar al alumno de una situación puramente asimiladora a una transformadora y creadora; sólo en tal caso puede hablarse de verdadera educación, de fortalecimiento de la conciencia moral, de la formación plena del hombre, que es el fin máximo de la educación.

2.3 EL VINCULO MAESTRO-ALUMNO

Sea cual fuere la opinión que se tiene acerca de los maestros,

éstos se encuentran entre la gente que ejerce más influencia en la vida estudiantil de toda persona. Son mentores regulares para la instrucción. No importa la posición que ocupen en la escuela académica, desde jefe de departamento hasta el peldaño más bajo ocupado por el asistente graduado, de ellos proceden las tareas, las calificaciones, las posiciones y prerrogativas académicas. Podemos esperar también, que muchos de ellos sea fuente de estímulo e inspiración. Probablemente, algunos apaguen la curiosidad de sus alumnos y otros los irriten en exceso. Las relaciones con los maestros variarán de una absoluta impersonalidad a una cálida amistad -muy poco frecuente-; y de la calidad de estas relaciones, puede depender mucho la satisfacción (o frustración) que proporciona la labor estudiantil. El interés directo y amistoso que muestre un maestro por su alumno, puede cambiar por completo la actitud de éste hacia la instrucción, pero esas cosas no pueden predecirse nunca.

0 Para comprender mejor la labor estudiantil, se debe de tener alguna idea clara de la función del maestro, en las diferentes escalas educativas y que se pueda contar con una seguridad realista y no sentimental respecto a la razón por la cual enseñan los maestros.

Se mencionarán a continuación, algunas consideraciones, no presisamente con el fin de exaltar la personalidad del maestro o su profesión, sino con el propósito de dejar entrever los motivos y las características de estos profesores que conviven diariamente con tantos alumnos, pues en un sentido profundo desde jardín de

niños hasta la enseñanza universitaria, la instrucción es una aventura cooperativa en la que hay que conocer las intenciones y motivos primordiales que guían tanto al maestro como a los alumnos.

Naturalmente, como dice Peretti (1979), es imposible hacer generalizaciones muy amplias." Los maestros por ejemplo, de la escuela superior presentan aspectos, maneras, capacidades y entusiasmos muy variados, al igual que los demás seres humanos.

Como cualquier otra profesión, los hay buenos, malos, mediocres, brillantes y hay algunos que no se adaptan bien al ambiente." 4 El conferencista refinado puede ser un confuso conductor de un estudio superior; el preceptor experto puede aburrir a una clase hasta la desesperación. Un maestro que enseña a un alumno infinidad de cosas, es posible que no pueda enseñar a otro estudiante. Los impactos e influencias de la situación entre el alumno y el maestro son demasiado sutiles y variados para que se permita una generalización. Y de ahí que no exista fórmulas o técnicas especiales que garanticen una "buena" enseñanza. Los métodos de enseñanza de un hombre pueden ser los errores de otro. Todo profesor desarrolla sistemas de enseñanza que se adaptan a su propia personalidad y a las necesidades de la materia que imparte, pero ¿porqué enseñan los maestros?; la respuesta es sencilla: la mayoría de ellos se han dedicado a la instrucción porque les gusta. Las satisfacciones de un maestro son similares a las de un buen científico, hombre de negocios o médico: las recompensas interiores emanan del desempeño de un trabajo que se ha elegido libremente.

Un maestro es una persona que ha llegado a la conclusión de que

es suficiente y satisfactorio para ella dedicar su vida a tratar de "comprender" - en toda la grandeza de la palabra - algunas de las tradiciones, habilidades y problemas de la situación humana. Trata de comprender para poder transmitir en un momento dado su saber en percepción de la naturaleza interior de las cosas y con el tiempo en sabiduría.

Ahora bien, debido a que el acto de enseñar es esencialmente, un método creador de aprender, el maestro investiga con sus alumnos para descubrir los medios más adecuados para ellos de llevar a cabo su propia instrucción y de alcanzar su propio discernimiento, o sea que la relación maestro-alumno debe de ser activa para que haya una interacción y se logre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, al enviar un mensaje, el maestro esta enseñando.

El maestro, se puede decir, no consagra su vida por altruista ni por procurarse la gratitud de nadie, lo hace porque, al igual que el artista o el profesional de cualquier campo, hay algo dentro de él que lo empuja a hacerlo. Sabe, sin la evidencia de pruebas y medidas, que la educación aparece a causa de las cualidades personales únicas de los seres humanos que enseñan y de los que aprenden. El maestro debe de estar totalmente consciente del hecho de que estas cualidades no pueden suministrarse, comprarse, por medio de la disciplina; tñ sólo es posible descubrirlas, nutrirlas y estimularlas.

Una de las metas de algunos maestros es la de cultivar continuamente en sí mismo y en sus alumnos actitudes mentales y espirituales, descubriendo en esa actitud el profundo placer de la

verdadera comunicación, no sólo con sus alumnos, sino con los hombres de ideas iguales a las suyas, sean eruditos o no.

Por otro lado, también las obligaciones específicas de su trabajo le proporcionan continuamente prepararse y por tanto, lo capacitan para seguir aprendiendo y para defender sus conocimientos, no importa por cuanto tiempo : Así pues, cita Piaget, en el libro de Hendry (1990) " el maestro es, al mismo tiempo, un estudiante y un intelectual. Es y debe ser un estudiante continuo y concienzudo".5

En el estudio diario los alumnos descubren sucesos que necesitan y absorben cada vez más información. Cuanto más estudian más conocimientos acumulan, sintiéndose en ocasiones que el cerebro no puede dar cabida a un solo detalle más, sin desbordarse; ese es el momento, en que el maestro justifica su existencia, así su principal tarea no consiste en proporcionar más información, más bien emplea la mayor parte de sus energías ayudando a los alumnos a decifrar sus conocimientos, a relacionarlos unos con otros y a descubrir sus significados, empleos y aplicaciones.

La razón de que los alumnos necesiten de los maestros, es que los hechos no hablan por sí solos, necesitan ser interpretados y explicados. Así nos menciona Hendry (1990) "como estudiante, se necesita ayuda. Todo maestro debe saber que no basta enseñar los hechos con veracidad; también es necesario enseñar la verdad de los hechos." 6

Hoy en día, cualquier persona inteligente y curiosa dispone directamente de los conocimientos, se cuentan con medios

extraordinariamente eficaces para distribuir estos hechos: miles de bibliotecas públicas, cientos de periódicos, millones de aparatos de radio, televisión y en la actualidad computadoras. Por lo tanto como nos dice Hendry (1990): "La función de un maestro debe ser la de ayudar a encontrar los medios de dirigir a los alumnos de una manera eficaz, a través de la maraña de hechos contradictorios, de ideas, opiniones y juicios en conflicto, a los que se enfrentan todos los días de su vida, en el trabajo y fuera de él. Una forma de prestar esa ayuda es sugiriendo una serie de <principios o interpretaciones> generales del conjunto de hechos de una materia. Si es un maestro bueno y hábil, no sólo sugerirá los principios, sino que tratará de demostrar, de muchas formas, cómo se relacionan entre sí los diferentes hechos para llegar a una conclusión lógica." 7

Resumiendo lo dicho anteriormente, se ha mencionado que un buen maestro debe de ser un estudiante y un intelectual; que tiene motivos claros y sustentables para estar en su profesión y que sus propósitos fundamentales son los de ayudar a organizar los datos dispersos de la instrucción de los alumnos, dentro de un significado, proporcionar ideas frescas y nuevos puntos de vista y hacer que participen en la resolución de los problemas.

Pero, en diferentes grados, los maestros más conscientes son también artistas. De alguna manera muchos maestros comunican entusiasmo, actitudes y normas de acción. Propiciando así una relación de importancia fundamental. Desde luego, cita Marchand, "debemos reconocer que existen buenos artistas, así como mediocres

y malos. Como cualquier otro arte, la enseñanza es a menudo desigual en su ejecución. Pero un artista es una persona que "comunica" algo en su medio. Aunque no sea otra cosa, un maestro es básicamente una persona comunicante. " 8

Por otra parte, se ha expuesto anteriormente, de la importancia que tiene el vínculo profesor-alumno, y como sujetos interactuantes llegan a asumir diversos roles cuando se relacionan en un grupo. Además, es necesario que los integrantes del grupo sean conscientes de la diversidad de papeles que asumen, consciente o inconscientemente, en los diversos momentos que existen dentro de un trabajo grupal, con el objeto de que no escleroticen su dinámica y superen caracterizaciones que frenan la evolución del grupo.

Ahora bien, en un grupo existe el manejo de autoridad que puede definirse como un proceso social en el cual una persona intenta influir sobre la conducta de uno o varios individuos para obtener metas específicas.

En cualquier actividad humana y desde todos los tiempos, el hombre ha conocido la autoridad. Aún en las situaciones más anárquicas ha surgido espontáneamente la necesidad de que alguien coordina las actividades de los grupos. Las relaciones de autoridad se pueden dar en varios contextos: padre-hijo; maestro-alumno; jefe-empleado. Dentro de estas relaciones hay ciertas variables que deben tenerse en cuenta:

- el que ejerce la autoridad
- el que la recibe

Esta no es una relación lineal donde sólo uno afecta al otro,

sino que es una relación circular, donde ambos se retroalimentan sus conductas. Asimismo existen las negociaciones que son muy importantes para lograr una adecuada relación interpersonal. Se puede hablar de negociaciones funcionales tomando como tales aquellas en las cuales se pueda llegar a un acuerdo en el cual ninguno de los dos participantes sienta que perdió.

Ahora bien, dentro de un grupo existen diversas cualidades distintivas que asumen los miembros o integrantes del mismo por ejemplo:

- El sabelotodo: Presume de sus conocimientos
- El simpático: Es risueño, bromea.
- El preguntón: Es indiscreto
- El charlatán: Habla mucho y sin necesidad de hacerlo
- El solidario: Presta ayuda y colabora
- El creativo: Inventa
- El que da opiniones: Ofrece sugerencias
- El agresivo: Le gusta herir a otros
- El conciliador: Todo lo arregla
- El hombre de apartes: Da su opinión al de al lado, pero no se atreve a expresar sus comentarios en público.

Los anteriores fueron algunos ejemplos de las diferentes cualidades distintivas que pueden asumir los miembros de un grupo, es por eso que debe ser necesario una formación grupal que permita a los alumnos: asumir responsabilidades, adquirir hábitos de colaboración, de complementariedad, de comunicación, comprender la autoridad en un grupo, adquirir la habilidad para tomar decisiones,

jerarquizar necesidades y valores, planificar y programar.

A continuación se describirá la importancia de la educación como un proceso integral.

2.4 LA EDUCACION COMO PROCESO INTEGRAL

Al tomar en cuenta los factores relacionados con el ambiente social, con el educador, el educando y con las materias de enseñanza, la educación es un hecho concreto, creador, y en cada momento de la vida cotidiana, es un proceso individual que ejerce con diferencia de grado, influencias recíprocas entre el educador y el educando.

Para Raths (1977), (corriente psicológica personalística), el maestro influye sobre el alumno, éste a su vez sobre el educador. Para no pocos criterios que se han expuesto sobre la obra del maestro, el factor primordial y centro de análisis, lo ha constituido exclusivamente el profesor. Para la vertiente de índole personalística, en cambio, se considera, también al alumno o educando -y más aún, a un grupo de alumnos- como una fuente que puede motivar reacciones distintas en el maestro. Según estas ideas, el maestro enseña a sus alumnos, pero también aprende de ellos, desde el punto de vista psicológico.

La educación como proceso integral y dinámico, ha otorgado especial importancia, en los últimos años, a las fuerzas sociales, que condicionan la integración de la personalidad de la nuevas generaciones.

La educación como proceso concreto es un hecho creador en cuyo

fondo se destacan factores esenciales:

El ambiente social, el maestro, el alumno y las materias de enseñanza.

Por otra parte en un plano rigurosamente psicológico, la educación establece una corriente entre el educador y el educando. Con independencia del número de alumnos que integren un grupo escolar dentro de la esfera de la educación sistemática, Marchand 9 reconoce la formación de la relación maestro-alumno. En un grupo en donde el profesor conozca a todos y cada uno de sus alumnos, se establece una relación entre el maestro y el grupo. En la enseñanza individualizada éste fenómeno resulta particularmente ilustrativo. Recuérdese a este respecto la educación helénica, en la cual existió una corriente entre preceptor y alumno y viceversa.

En la escuela primaria -y acaso, más pronunciadamente, en el jardín de niños- los maestros deben amar a sus educandos.

Para amar y entender a la niñez y a la juventud no sólo es necesaria una actitud, sino que también es preciso que el educador posea un conjunto de conocimientos científicos que le permitan adentrarse en el dominio de la psicología de los niños y de los jóvenes.

Ahora bien, como resultado directo de la libertad concedida a los niños y jóvenes actualmente, el maestro debe jugar un papel muy distinto en la educación como un proceso integral. Schmid (1973) indica con acierto que la nueva pedagogía " ha unido los esfuerzos, antaño separados, del maestro y del alumno en un acto común de cooperación, emprendido habitualmente, aunque no de manera

exclusiva, bajo la dirección del maestro." 10 De esta manera, profesor y alumno necesitan encontrarse. El educando necesita hablar al profesor, con libertad y franqueza, sobre las aspiraciones, dudas y dificultades que vaya encontrando en los estudios. De ahí la necesidad de propiciar encuentros entre profesor y alumno, fuera de la situación de clase. Por eso diariamente o algunos días por semana, el profesor debe permanecer a disposición de los alumnos, fuera de clase, para atenderlos cuando éstos requieran de su ayuda. Puede promover encuentros con los alumnos que presenten alguna dificultad de comportamiento o de estudio. Esta práctica evita muchos resentimientos futuros y una serie de problemas, que al aumentar se pueden transformen en casos.

Conviene destacar que las tentativas de buenas relaciones entre profesor y alumno deben partir, fundamentalmente, del profesor, pues éste es quien está en condiciones de ponerlas en práctica, no sólo por su madurez, sino, también en virtud de su obligación profesional. Por otra parte, en lo relacionado a los contenidos de la enseñanza, el giro que produce la escuela nueva, es sorprendente. A este cambio en los contenidos acompaña, como no podía ser menos, un cambio en la forma de transmitirlos o para decirlo en una expresión más "nueva" de ponerlos a disposición de los alumnos. Primeramente para los alumnos más pequeños y posteriormente para todos los demás.

Por lo dicho hasta aquí, debe estar claro que los éxitos en la educación dependen, en gran parte, de los profesores, pero también de los métodos pedagógicos empleados; en la educación activa, los

maestros tienen, por supuesto, un importante papel, el educador sigue siendo necesario como coordinador; al respecto Piaget (1964) afirma que el educador "para crear las situaciones y construir los dispositivos iniciales" 11, es necesario que deje de ser un mero confidente que sólo se contente con transmitir soluciones acabadas, por el contrario, se intenta que se dedique a estimular la investigación y el esfuerzo.

Pero esto, según Piaget plantea algunos problemas:

- 1° Que los maestros no siempre tienen la preparación psicopedagógica que su labor requiere;
- 2° que ignoran su papel y sus posibilidades y
- 3° que tienden a ser un grupo social replegado sobre sí mismo, a veces acomplejado y casi siempre carente de la valoración social que merece. Esto les hace estar alejados de las corrientes científicas, en los ámbitos psicopedagógicos y en los demás y de la atmósfera del trabajo experimental y de investigación.

Hay por último, un factor que no debe olvidarse, pues su importancia puede parar la realización del cambio menciona Piaget (1973): "cuando más se trata de perfeccionar la escuela, más dura es la tarea del maestro y cuanto mejores son los métodos, más difícil es su aplicación." 12

Pero además, los maestros deben muchas veces, luchar no solo contra sus propios condicionamientos, sino también contra los padres de sus alumnos. Los padres pueden llegar a ser el principal obstáculo para la implementación de los métodos activos y la autonomía; consideran una pérdida de tiempo los juegos y las

actividades de manipulación y de construcción que resultan tan necesarias para asegurar los conocimientos posteriores. La colaboración de los padres con los maestros, es vital para aproximar al niño y al joven a una distribución de responsabilidades de cara a la educación de éstos.

En resumen, el derecho a la educación implica mucho más que el derecho a asistir a una escuela, mucho más que aprender a leer, a escribir y a realizar las operaciones aritméticas elementales; afirmar el derecho de la persona humana a la educación equivale a afirmar el derecho del estudiante o alumno, a desarrollarse normalmente en función de sus posibilidades y la obligación de la sociedad de transformar estas posibilidades en realizaciones efectivas y útiles; equivale a garantizar el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, que implica desde el desarrollo de sus funciones mentales y la adquisición de los conocimientos y los valores morales correspondientes al ejercicio de estas funciones, hasta la adaptación a la vida social.

2.5 ESCALAS EDUCATIVAS Y LA PERSONALIDAD DEL MAESTRO

Con el objeto de seguir una forma coherente en el análisis de la personalidad del maestro, se ha estimado indispensable establecer cierta jerarquización atendiendo a las distintas funciones del profesor en los diversos niveles educativos.

La personalidad de quien atiende a los párvulos en los jardines de niños, es obviamente distinta a la del profesor que atiende a jóvenes preparatorianos y universitarios, o a la del

investigador que dirige post-grado. A edades diferentes en la educación corresponde una expresión distinta por cuanto a la personalidad del educador. Sería absurdo suponer que un investigador científico, intentará educar a sus alumnos por medio de juegos organizados y de igual manera, resultaría inaceptable que una educadora tratase de interesar a un niño menor de seis años en la observación, experimentación y comprobación de un fenómeno físico-químico.

Por ello, muchos especialistas dicen que la adecuación de la personalidad del educador se debe a sus funciones pedagógicas y en atención al nivel en que se desempeñen.

Así como el maestro muchas veces constituye inevitablemente un ejemplo para los alumnos, así es también inevitable un asesor en muchas ocasiones, fluctuando desde el asesoramiento de una materia hasta el consejo personal, a menudo necesario, cuando siente el alumno que le hace falta.

Los educadores pueden estar y con frecuencia deben estar interesados por los alumnos, sea el nivel escolar que desempeñe el maestro.

A) LA EDUCADORA EN JARDIN DE NIÑOS

La educadora en el jardín de niños, ante todo, debe poseer cualidades de comprensión que la identifiquen con esa edad de los niños, en que todo para ellos es nuevo y todo lo que les rodea les llama la atención. Para ello debe ser dinámica, alegre, entusiasta, que más que por agilidad de los movimientos físicos, se manifieste

por la manera de suscitar el movimiento y la agilidad de los niños.

Un hondo contenido -proteccionista- preside la actuación de la educadora.

Wolfheim Nelly (1979) nos menciona, "si es verdad universal que la educadora debe ser joven cronológicamente, hay una verdad particular de que la educadora debe de poseer ese género de juventud que constantemente halle en los párvulos un motivo de alegría. Existen educadoras jóvenes por cuanto a su edad cronológica que no son capaces, por circunstancias diversas, de adaptar su actitud para servir con júbilo o ingenuidad a sus educandos. Hay educadoras maduras por su edad, insensiblemente avanzadas en el tiempo, que sin embargo son capaces de comprender al niño, porque si bien es cierto que han perdido agilidad en el movimiento de sus músculos, también es cierto que han ganado la sabiduría de promover la actitud biopsicosocial de sus educandos".¹³

La educadora, así como lo hicieron Pestalozzi, Montessori y Freinet, por nombrar algunos, deben saber que en las manos de los niños se mueve el mundo.

La educadora, desde un ángulo pedagógico, debe conocer la psicología de la edad preescolar y que existen algunas corrientes psicológicas como por ejemplo: el psicoanálisis, la cognoscitivista evolutiva, por citar algunas, que no debería de pasar por alto en la actuación de las educadoras.

Otro punto de suma importancia, que deben manejar las educadoras, es la introspección que desde un punto de vista

psicoanalítico, ha sido definida según Raths Louis (1977), como "una tendencia o acto de absorber el medio o la personalidad ante sucesos externos como si fueran internos, produciendo la indentificación de uno mismo con otras personas u objetos". 14

Desde este punto de vista, tanto el nivel de la educación preescolar, como en el de la primaria, el mal caracter de la educadora o del profesor, se introyecta en los educandos, de la misma manera que el júbilo y la alegría.

Se dice, ampliando la esfera de estas consideraciones, que incluso algunos procesos inconscientes de los maestros ejercen influencia <<positiva o negativa>> sobre la conducta y los pensamientos de los educandos.

Los estudios psicoanalísticos han dado término a la imagen del niño bueno; por ello resulta de especial interés el estudio de los niños en edad preescolar. La educación debe consiguientemente inhibir algunos actos, encauzar otros y suscitar los que se caractericen por su contenido deseable, dentro de la etapa inicial de socialización infantil.

Nelly Wolffheim (1979), refiriéndose al proceso educativo en la edad preescolar afirma lo siguiente: "podemos hacer que el niño nos obedezca por temor, un procedimiento que los educadores comprensivos desecharon ya hace tiempo. O si no, el niño se adapta por amor y obedece para agradar al educador. En ese caso tiende al ideal que presenta ante su vida los padres amados. El deseo de identificarse con la madre, con el padre o con el maestro, obra como fuerza impulsiva. Así se constituye en el niño un ideal del yo

(el super-yo), al que tiende. Si este ideal del yo es muy atractivo, el niño se preocupará por combatir en sí todo lo que no corresponda al ideal perseguido. Se produce entonces la represión de los instintos y deseos que no le parecen "permitidos" debido a la manera en que lo trata el medio y las prohibiciones expresadas repetidamente. Pero las experiencias psicoanalíticas han demostrado que las represiones demasiado intensas, pueden impedir el desarrollo sano del niño.

Las represiones a menudo originan desarrollos psíquicos fallidos, pero también pueden llegar a producir síntomas corporales. Las inhibiciones de todo tipo que pueden ahogar la alegría, la auto-conciencia y la iniciativa del niño, se deben solamente a que éste se ha visto derrotado en la lucha entre las exigencias impuestas y el esfuerzo por alcanzar su ideal del yo. Los sentimientos de culpa que reinan en el alma de toda persona, pueden llegar a adquirir una fuerza excesiva bajo esas circunstancias, haciendo que el niño se sienta inferior." 15

La educadora << acaso con mayor razón que en ningún otro nivel >> debe compenetrarse de su papel de "segunda madre", ya que el jardín de niños está considerado como el tránsito entre el hogar y la escuela.

El jardín de niños, en su funcionamiento, se basa en una razón de carácter biopsíquico: la edad cronológica del niño y su evolución mental y emocional.

Ahora bien, también en los niños se ejercitan especialmente las manifestaciones sensoperceptivas, por lo tanto la educadora

debe propiciar, desde el primer día la formación de hábitos sin olvidar un trato afectuoso con los niños y una expresión verbal correcta.

B) EL MAESTRO DE EDUCACION PRIMARIA

En las ciudades, por lo general funcionan escuelas de organización completa. No son pocos los planteles que cuentan con grupos numerosos y consecuentemente con un considerable número de profesores.

Se considera necesario señalar, en primer término, que en el presente subtítulo se examinará la personalidad de los maestros desde tres principales perspectivas: el maestro en las relaciones con sus compañeros, el director de la escuela en las relaciones con sus colaboradores y el maestro con sus alumnos.

1ª En la revista de <<La enseñanza en la escuela de maestro único>> (1985), nos menciona: "El personal de una escuela debe constituir un auténtico equipo de trabajo. Los maestros, en las relaciones con sus compañeros, deben ser respetuosos de la personalidad de cada uno de ellos. La solidaridad es rasgo característico de todo agrupamiento, máxime si se trata del que integran los profesores al amparo de la elevada meta de la educación.

Una escuela cuyo personal esté dividido, en donde no exista unidad de acción <<no uniformidad de criterios>>; no es precisamente un fértil campo en donde pueda florecer el compañerismo, ni en donde se recojan frutos de la fraterna solidaridad que debe presindir la obra del maestro." 16

Por lo tanto, en una escuela se refleja necesariamente la actividad del profesorado en la conducta de sus alumnos.

2º. El director de una escuela en este caso primaria, <<responsable de la marcha del plantel en todos los órdenes>>; "debe evidenciar su autoridad, no sólo en el nombramiento que ostenta o en la comisión que le ha conferido, sino fundamentalmente en ese género de autoridad moral que descansa sobre la experiencia, el estudio el esfuerzo continuado y el ejemplo que en el cumplimiento de su deber ofrezca a sus colaboradores. Comprensivo y humano el director de escuela debe procurar que se cumpla con el reglamento respectivo."17

Maestro de educación primaria, director de un plantel de organización completa, inspector de educación o funcionario, cada persona que cumpla con una tarea docente, sabe que en este nivel (educación primaria) tiene la responsabilidad de sentar solidamente las bases de la gran pirámide educativa.

Ahora bien, el maestro de educación primaria, influye voluntaria o involuntariamente, en la vida de sus alumnos. El amor del maestro por sus alumnos, debe ser un amor al servicio de la elevación cultural del niño. Por ello, en esta etapa fundamental del niño, el maestro debe de tratar de predominar los valores vitales relativos a la vida y a la subsistencia de la sociedad donde vive el niño; en una palabra enfocar la educación a la realidad del niño, asimismo; la inventiva, el entusiasmo y la imaginación siempre activa, por parte del maestro es vital para que le permita adentrarse en la vida intelectual y emotiva de los

niños.

En el grado primario, la cultura intelectual del maestro debe ser enciclopédica. Esto trae consigo la necesidad de que esta cultura no sea dispersa, sino que se mantenga en unidad. Poseer un conocimiento, significa aquí, poder situarlo en su lugar dentro de otros conocimientos, conocer las relaciones que aquél tiene con éstos, juzgar de su importancia para la vida, etc. Por otra parte el maestro de educación primaria, debe reconocer los esfuerzos de sus alumnos, no hay que olvidar; que toda enseñanza es por sí misma un acto de donación, donde se trata de dar lo mejor al alumno, lo más noble.

Para finalizar, cabe destacar; que la alegría y buen humor son otras cualidades que debe tener el maestro. La alegría es el gran canalizador de la educación, la alegría del educador de educación primaria debe de ser un hecho espontáneo de su personalidad; es la expresión de su afecto y simpatía hacia la vida y sociedad y lo más importante hacia el niño; su alumno.

C) EL MAESTRO DE SEGUNDA ENSEÑANZA

El maestro de segunda enseñanza, a semejanza de los profesores que presten sus servicios en las preparatorias, tienen ante sí el inicial deber de identificarse con la adolescencia y con la juventud.

Esta identificación requiere a su vez de dos condiciones fundamentales que se deberían de llevar a cabo: comprender a los adolescentes y a los jóvenes y; hacerse comprender por ellos.

La primera condición entraña la necesidad de que todo maestro de enseñanza media conozca la psicología de la edad juvenil.

El segundo aspecto, el de hacerse comprender por los adolescentes y por los jóvenes, implica la necesidad de que todo maestro de este nivel combine técnicas didácticas que el permitan ejercer con eficacia sus funciones educadoras.

Ahora bien, se debe de entender a la adolescencia y a la juventud para educarlas, independientemente de que para algunos psicólogos son pocos perceptibles las fronteras que separan a la adolescencia con respecto a la juventud, puede afirmarse en términos generales que la adolescencia aparece como una edad crítica que se inicia con la pubertad y cuya etapa superior está integrada por una fase de consolidación; la juventud.

La juventud, según la propuesta por Marro (1985) y fijada en el Congreso Antropológico de Berlín, representa "la última fase de crecimiento hacia la edad adulta." 18

Por lo que atañe a la adolescencia, conviene insistir ante los maestros, en que esta etapa constituye un nacimiento o un crecimiento de algo nuevo en todo ser humano.

En efecto, es fácil advertir la impresión dominante de que el mundo interior irrumpe vigorosamente en la vida del que ha dejado de ser niño. El adolescente toma conciencia de esta nueva fuerza en su vida. La adolescencia es un nacimiento de la intimidad.

En esta edad, tanto los maestros como los padres de familia, deben ser respetuosos de las manifestaciones de los educandos, adentrándose en su conocimiento a fin de encauzarlas adecuadamente.

También dentro de esta etapa, es fundamental que el maestro tenga cierto grado de autoridad factor necesario para el adolesecnte que requiere de una imagen diferente a él. El adolesecnte exige el tipo de maestro altruista de que habla Marchand, "el que establece ligas afectivas de amistad con los educandos y el que se entrega a lo mejor de sl mismo en el ejercicio de su noble misión." 19

La tónica fundamental de la edad juvenil, puede resumirse en lo siguiente: plenitud biológica, consolidación de la personalidad, productividad económica, amor y amistad.

Para finalizar; debe ser misión del maestro de enseñanza media dominar su asignatura, comprender a la juventud y hacerse comprender por ella.

D) EL MAESTRO DE EDUCACION SUPERIOR

Las universidades, representan el nivel más alto de la educación, tienen como objetivo comprender al hombre en todas sus manifestaciones técnicas, teóricas y culturales.

Si a las universidades corresponde este elevado rango en la educación, corresponde a sus maestros, la formación integral del universitario. Antes se distinguía al catedrático universitario por el cabal dominio de la disciplina que impartía.

Pueden citarse nombres de ilustres catedráticos que dieron timbre de legítimo orgullo a diversas universidades, no sólo por el domlnio absoluto del contenido de la materia que impartieron, sino también por las enormes proyecciones que alcanzaron en el ilimitado territorio de la investigación científica, de las investigaciones

sociales o de la creación artística.

Cuéntase que Alberto Einstein, una de las más altas cumbres del pensamiento matemático universal, recibía tarde a tarde a una pequeña niña que cursaba su educación primaria. Cuando alguien, intrigado, preguntó al sabio autor de la teoría de la relatividad el motivo de estas visitas infantiles, el ilustre matemático manifestó que estaba enseñando algunas reglas de aritmética a la niña. De esta anécdota se desprende una condición que debería de seguir el profesor universitario: una actitud hacia sus educandos que debe traducirse en comprensión e incluso en una entrega hacia el ejercicio de la docencia.

Por otra parte, a pesar de que el catedrático universitario domina cabalmente su disciplina, se ve inmerso en el campo científico, el maestro universitario debe saber traducir su conocimiento y ponerlo al alcance de sus alumnos, ser capaz de hacerle comprender símbolos abstractos con claridad y saberse colocar al nivel de sus educandos. Esto es lo que hacía Einstein, situarse en el nivel de la niña y poner el conocimiento a su alcance.

Los docentes en la educación superior, deben comprender que la juventud de ahora, se preocupa, discute y participa; el catedrático de educación superior, debe de abandonar definitivamente el carácter tradicional de mero expositor de su clase o de simple tomador de lecciones, para transformarse en el conductor del aprendizaje de sus alumnos, merced al encauzamiento oportuno del interés, a la discusión y a la formación completa de la

personalidad de los jóvenes.

El alumno de hoy; por tanto el universitario, el de la segunda enseñanza, el del nivel primario y el preescolar reclaman con urgencia, no sólo la transmisión de conocimientos, sino la formación y consolidación de hábitos, de habilidades; reclaman el despertar de nuevas capacidades, la formación de nuevas actitudes frente a sí mismos y frente a la sociedad; reclaman una formación que desemboque a la libre expresión de una personalidad apta para satisfacer las necesidades individuales y en condiciones de servir a la comunidad.

**NOTAS
BIBLIOGRAFICAS**

NOTAS

1. PERETTI, A de, La formation des enseignants; n.6 enero-marzo; 1979, p. 210
2. KERSCHENSTEINER, Georg; El alma del educador, Barcelona; Editorial Labor S.A; 1956, p. 25
3. NASSIF, Ricardo, Pedagogía general; Buenos Aires, Editorial Kapelusz; 1958
4. REPUSSEAU, J. Réflexions sur l'action pédagogique et la formation des maîtres, Paris, Armand Colin; 1972 p. 56
5. HENDRY, J-A. Guide d'élaboration et de gestion de programme de formation des enseignants, division de l'enseignement supérieur et de la formation des personnels de l'éducation; Paris, febrero de 1990 p. 20
6. Ibid; p. 30
7. Ibid; p. 35
8. La formation et le perfectionnement des enseignants, Québec; Commission d'études sur les universités; 1987 p. 113
9. MARCHAND; La afectividad del educando, p. 4 y 5.

10. SCHMID, J.R.; El maestro-compañero, la pedagogía; Barcelona, Editorial Fontanella; 1973 p. 82
11. PIGET, Jean. Adonde va la educación, Barcelona; Editorial Teide; 1974 p. 95
12. PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía; Barcelona, Editorial Ariel; 1973 p. 143
13. WOLFFHEIM, Nelly. El jardín de infantes; Buenos Aires, Biblioteca Nova de educación; 1979 p. 9
14. RATHS, Louis. Seguridad emocional en el aula; México, Editorial Pax; 1977 p. 131
15. WOLFFHEIM, Nelly. El jardín de infantes; Buenos Aires Biblioteca Nova de educación; 1979 p. 12 y 13
16. LANDSHEERE G. et al. La enseñanza en la educación de maestro único, varios autores; U.N.E.S.C.O., París; 1985 p. 30 y 31
17. Ibid; p. 40
18. Ibid; p. 45
19. MARCHAD, La afectividad en el educando; p. 6

3. MOTIVACION

CAPITULO 3. MOTIVACION

En el capítulo anterior se estudiarán las relaciones entre profesor y alumno que son de suma importancia en el proceso educativo y, en el presente capítulo se analizará la motivación que es un factor decisivo en éste fundamental proceso.

3.1 DEFINICION

La palabra motivación se deriva de la raíz latina que significa "lo que pone en movimiento", es decir lo que impulsa a la acción.

Según Barco de Surgni (1975), "las diferentes conductas que tanto el profesor como los alumnos manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje son generadas desde el interior del sujeto, o bien son provocadas por estímulos que las circunstancias proporcionan." 1

Youg (1970), define la motivación como; "el proceso para despertar la acción, sostener la actividad en progreso y regular el patrón de actividad. " 2

Para Crow y Strang (1966), la motivación viene a ser "la fuerza interior que despierta, orienta y sostiene un comportamiento determinado." 3

Menciona, Fernando Arias Galicia (1986) que, el concepto de

motivación; puede decirse que esta contruido por "todos aquellos factores capaces de provocar, mantener y dirigir la conducta hacia un objetivo." 4

Si se toma en cuenta los autores anteriores, se puede concluir que la motivación está constituida por todos aquellos factores que originan conductas; algunos tipos de conductas son totalmente aprendidos, precisamente, la sociedad va moldeando en parte la personalidad; nacemos sí con un bagaje instintivo, con un equipo orgánico; pero; además la cultura va moldeando nuestro comportamiento y creando nuestras necesidades; por ejemplo, en nuestra cultura es importante usar cuchillo, el tenedor, las servilletas; hay que sentarse de cierta manera, etc; para satisfacer la urgencia de alimento. En el ejemplo del hambre, evidentemente tenemos una motivación, puesto que esta conducta consiste en ir buscando alimento y además, la mantiene; es decir, entre más hambre se tiene más directamente nos encaminaremos al satisfactor adecuado: sí tenemos hambre no se nos ocurre de ninguna manera ponernos a resolver algunos problemas de matemáticas; ni pensamos en estudiar la lección de Psicología de la Infancia; por el contrario, tenemos hambre y vamos al alimento; por tanto, la motivación nos impele a satisfacer esa necesidad. Las características más importantes de los procesos psicológicos es su complejidad y su simultaneidad. En realidad, somos capaces de dividir un fenómeno psicológico en sus constituyentes, porque todos ellos están estrelazados y no podemos establecer una continuidad

definida de los procesos por aparecer simultáneamente a nuestra observación. Sin embargo, por razones didácticas se ha descrito detalladamente ciertas secuencias, ya que comenzamos por percibir un objeto sobre el cual dirigimos nuestra atención, retenemos con la impresión de nuestras asociaciones, las cuales estimulan la emoción, la imaginación y el pensamiento, y respondemos a la totalidad de esos procesos con inteligencia. Todas estas funciones están entrelazadas entre sí mediante los centros coordinados del cerebro. Pero estos enlaces que aparecen como fenómeno organizador, seleccionador, integrador y director, es un fenómeno mucho más complejo. Lo que percibimos, lo que llama nuestra atención, lo que conservamos en nuestra memoria, aprendemos y reconocemos, las asociaciones que hacemos, las emociones con que reaccionamos, nuestro tipo de imaginación y pensamiento y con frecuencia, el grado de inteligencia de nuestra respuesta

3.2 REFERENCIA HISTORICA.

Los antiguos griegos analizaban los factores de la motivación en diversas formas. En función de la razón y de los apetitos según Platón y Aristóteles y, de acuerdo con el dolor y el placer según Epicuro.

Descartes explicaba la motivación como un principio mecánico y otros filósofos en función del bien y del mal. La moderna Psicología mecanisista, ha explicado la motivación ya teniendo en cuenta los reflejos, los instintos y los tropismos que como máquinas innatas responden a las fuerzas del ambiente, ya por el

condicionamiento ambiental, punto de vista según el cual todas las máquinas son externas u el organismo sólo proporciona la instalación y los conductores.

Recientemente ha sido considerada la motivación como una función del organismo total más que como simple respuesta a un estímulo. La psicología de las estructuras (Gestalt) subraya el aumento de tensión en el organismo durante la motivación y el psicoanálisis hace hincapié en el trabajo de fuerzas antagónicas.

El conductismo, enfocado a su interés exclusivamente sobre la conducta, ha omitido la motivación de sus teorías. Las hipótesis racionalistas ponen por encima la importancia de la razón, la reflexión, la lógica y la inteligencia sobre la motivación; las teorías del inconsciente subraya los efectos de los impulsos, presiones y directivas latentes.

Ahora bien, por otra parte tenemos, que un motivo es distinto de un estímulo, aunque ambos poseen el poder de incitar, pero el estímulo produce una respuesta determinada en relación con una situación momentánea, mientras que el motivo abarca muchas respuestas y existe antes que aparezca el estímulo.

El motivo es preparatorio y directivo, está compuesto por la fusión de muchas influencias. Un motivo es también diferente de un "incentivo", porque éste procede de fuera del individuo y el motivo de dentro. Unos motivos son conscientes y otros inconscientes y ambos dirigen la conducta del individuo hacia el incentivo, que es la etapa final.

Nuestra motivación está continuamente determinada por dos

tendencias opuestas: una hacia la adaptación y la conformidad, la otra hacia la diferencia y la individualidad. En el psicoanálisis se considera a esta lucha como conflictos entre el yo y el ambiente, entre el principio de la "realidad" y el de "imaginación", estando estrechamente relacionado éste último con los deseos que se refieren a nosotros mismos.

El antagonismo entre las normas morales de un lado y los deseos, aspiraciones y limitaciones de otro, separa la motivación en aparente y latente, expresada en lo consciente-inconsciente. El inconsciente mismo está dividido en fuerzas estimulantes, instintos y fuerzas inhibitoras morales e ideales. Así la motivación más profunda está acosada por todas partes. Son los principales ejércitos de lo que es "deseado" y de lo que es "rechazado". Tanto lo deseado como lo rechazado está formado por muchos batallones de las más pequeñas motivaciones. Cada uno de estos batallones tiene una fuerza de ataque patente (manifiesta), pero obtiene sus municiones de la retaguardia, la cual no es, en realidad, ni vista ni conocida (latente). En la retaguardia reina cierta confusión por el hecho de que es mandada por dos generales; uno que da órdenes (impulso) y otro que se interpone (conciencia, ideales).

Distintos psicólogos han desarrollado teorías dualistas de los instintos ó podríamos decir, de la motivación. Dichas teorías presentan a los ideales como opuestos a los impulsos, el principio del placer actuando contra el de la realidad, el instinto de conservación opuesto al de la muerte, lo consciente contra lo inconsciente, las tendencias egoístas a las altruistas. Estos

ejemplos, demuestran que la motivación depende de muchas fuerzas dinámicas.

3.3 INSTINTO.

Se puede definir como instinto, según O.Tead,(1971) a "un motivo no aprendido o a una tendencia innata." 5

Ahora bien, desde William James hasta la primera guerra mundial, la conducta humana se explicaba basándose principalmente en los instintos. El hombre, se decía, tiende a reunirse a causa de su instinto gregario y trabaja debido a su "instinto de trabajar". Freud expuso los instintos sexuales y el de autoconservación. Por otra parte, las investigaciones de L.L Bernard en 1924 demostraron que los psicólogos han aplicado el concepto de instinto a unas 6000 actividades, incluyendo ciertos hábitos individuales, hablando del "instinto de no comer las manzanas de su propio huerto" o del "instinto de introducir los dedos en las grietas del terreno donde se esconden ciertos insectos para desalojarlos de allí". Las teorías del instinto participan, a veces, de las culturas primitivas, en las que pequeños espíritus dirigían las distintas actividades del hombre. Sin embargo, experimentos posteriores demostraron que muchas reacciones psíquicas llamadas instintos eran adquiridas. La llamada reacción instintiva de perros y gatos en su mutua enemistad no se produce si se crían juntos y la tendencia de los gatos a matar ratones es parcialmente aprendida.

Los conductistas insisten en que la mayor parte de la conducta humana no es innata sino adquirida. Los estudios etnológicos,

muchos de ellos realizados por el antropólogo Mead (1985), han puesto de relieve que "muchos de los llamados instintos son reacciones condicionadas por la cultura."6

En una tribu de Nueva Guinea es el padre, más que la madre, quien cría al niño.

Según H.R. Rivers, los habitantes de la isla de Murray se muestran indiferentes ante el verdadero origen de un niño, practican la adopción y matan a los niños de una familia cuando hay demasiados del mismo sexo. F. Boas, sostiene que el instinto de lucha es desconocido entre los esquimales.

La observaciones psicoanalíticas originaron la sustitución del rígido y mecanisista esquema de un mosaico de instintos por la teoría de la transformación dinámica de la energía psíquica. Se encontró por ejemplo, que "el instinto de lucha" era frecuentemente el resultado de frustraciones, que el "instinto de poderío" podía ser una compensación de sentimientos de inferioridad y que ciertos temores y angustias eran transformaciones de los impulsos sexuales.

Así, una sensación como la excitación sexual puede tener motivaciones muy diferentes. Una de ellas puede ser la angustia. Se ha señalado que tanto el hombre como los animales, pueden llegar a excitarse sexualmente a causa de la angustia. Las relaciones entre castigo, angustia y sexualidad puede producir el masoquismo (que consite en obtener placer maltratando) o sadismo (que es el placer obtenido al castigar a otros), estando también ambos interrelacionados, puesto que el sadista se identifica con su víctima y el masoquismo con su verdugo.

En resumen, los instintos son una disposición natural, interior y automática, independiente de la educación, de la reflexión y de la imitación; el instinto también es un impulso natural de los seres vivos que tienden a protegerse de todo aquello que a veces pudiera dañarles en su integridad física.

3.4 MOTIVACION ADQUIRIDA

Una vez que hemos aprendido algo, esto pasa a formar parte de nuestro equipo conductual. Si los reforzamientos son numerosos, realizados por muchos miembros del grupo y van acompañados de intensas cargas afectivas, esos tipos de conducta pasan a formar parte de diversos mecanismos psicológicos: de nuestros valores (situaciones que la sociedad considera apreciables o deseables) y normas (reglas de conducta que la regulan) y por tanto, de nuestros factores motivacionales "adquiridos" a través del aprendizaje. Por ejemplo: el niño pequeño no tiene el concepto de la propiedad: si algo le parece atractivo, lo toma; pero los padres y los parientes lo refuerzan negativamente (sanciones) en el hogar y cuando el niño asiste a la escuela se encargarán del refuerzo negativo los profesores y los compañeros. Aprende así una norma: no tomar objetos que no son suyos; y después, valores: Honradez, honestidad, etc. Es necesario aclarar que el aprendizaje no solo requiere de sanciones y recompensas. El fenómeno psicológico denominado aprendizaje es muy complejo y para que llegue a efectuarse se precisa tener en cuenta diversas variables: niveles de inteligencia, motivación, antecedentes escolares y biológicos de la

persona; espaciar o juntar los refuerzos, grado de dificultad de lo que hay que aprender, información que dan los refuerzos a los sujetos, etc.

El aprendizaje puede efectuar incluso la percepción de los estímulos.

Después de haber aprendido algo, ya no vemos el mundo con los mismos ojos; he aquí un ejemplo burdo: si ya adolescentes o adultos alguien nos propone arrebatar a un niño su golosina, esa idea nos repugnará. Cuando niños, tal vez lo hubiéramos hecho.

Vemos entonces cómo la motivación es compleja. A ella ocurren tres grandes vertientes: biológica (incluyendo los instintos), psicológica (inteligencia, aprendizaje, elementos inconscientes etc.) y cultural (valores, normas, etc). Ahora bien, el mecanismo por el cual la sociedad enseña a sus miembros la forma de comportarse es a grandes rasgos el siguiente:

- a) Se presenta un estímulo (no olvide el lector que este término significa: factor capaz de producir una reacción).
- b) La persona responde ante un estímulo.
- c) Un miembro de la sociedad, con mayor jerarquía que aquel a quien se trata de enseñar, juzga el comportamiento y decide si este es adecuado o no.
- d) En caso positivo, otorga una recompensa (incentivo o premio), si lo juzga inadecuado, proporciona una sanción (castigo). La recompensa debe ser apropiada al individuo que se trata de enseñar y debe ser dada un corto tiempo después de que ocurre el comportamiento en cuestión.

e) La recompensa aumenta la probabilidad de que en el futuro, ante estímulos semejantes, se repita la respuesta premiada.

Cada vez que esto sucede ocurre un reforzamiento y por tanto, aumentan las probabilidades de obtener la conducta deseada.

Una vez instaurada esa conducta se dice que ha habido un aprendizaje. La recompensa transmite una información; dice a la persona que trata de aprender que sus respuestas son las esperadas. Muchas veces, el simple hecho de que esta se dé cuenta que está aprendiendo, es un incentivo en sí mismo. A veces, también la ausencia de castigo puede tomarse como una recompensa.

f) El castigo es menos efectivo; parece que la información que transmite no es específica, dice que la respuesta no es esperada, sin embargo, disminuye la probabilidad de que se repita ese comportamiento ante estímulos semejantes.

g) El aprendizaje entonces consiste en adquirir nuevos tipos actuales o potenciales de conducta. Este esquema no sólo es válido para enseñar normas sociales sino, además, cualquier tipo de materia.

Un ejemplo aclarará lo anterior: Un profesor quiere enseñar a sus estudiantes el proceso de aprendizaje descrito en los incisos anteriores. Lo explica en clase (estímulo) y pide después que hagan un trabajo en el cual expliquen el proceso y pongan ejemplos. Los trabajos bien hechos contarán algunos puntos (recompensa) para la calificación final. En otra clase, aplica un ejercicio sobre el proceso de aprendizaje y proporciona las contestaciones. Después, en el examen, pone algunas preguntas sobre esto, etc. Cada vez

insiste, esta causando un reforzamiento, al finalizar el alumno habrá adquirido el aprendizaje.

Para finalizar, se puede completar, que el maestro tiene que estudiar profundamente a su alumno si quiere desarrollar una labor educativa acorde, así como lograr un aprendizaje en sus alumnos, un aprender es resolver problemas que afectan vitalmente y no al acto de repetir lo que dicen los libros, ni acumular datos en la memoria, aprender es adquirir experiencias y no sólo conocimientos, aprender debe ser transformar la vida, pero, ¿cómo puede lograr esto el profesor?, con la ayuda de la motivación, que como se ha mencionado, es la fuerza interior que despierta orienta y sostiene un comportamiento determinado. No basta asumir una actitud de ternura frente al alumno para considerarse buen maestro. Esto, simplemente, puede proporcionar más daño que beneficio, si no va acompañado de una buena dosis de conocimiento científico del educando, para lo cual existen una serie de recursos cada vez más perfeccionados.

3.5 MOTIVACION HACIA EL ESTUDIO

Pérez, Aguirre y Arredondo (1972) mencionan que, "para el proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que tener presente que: necesidades, intereses y atención, están en relación dinámica. El conjunto de necesidades, intereses y deseos del sujeto, constituyen la motivación de su conducta, la motivación es considerada como una realidad íntima, formada por las razones profundas que inducen al

sujeto a actuar". 7

Se puede apreciar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la conducta del profesor y de los alumnos es provocada por factores externos: incentivos, estímulos, etc; y por factores internos como es la motivación.

En cuanto a los factores externos, los alumnos aprenden efectivamente sólo en la medida en que:

- confrontan situaciones nuevas para las cuales no tienen respuesta previa.
- consideran útil e interesante estudiar, investigar, experimentar.
- buscan y seleccionan las respuestas por sí mismos.
- perciben los logros y deficiencias de lo que pretenden.

Al profesor en relación con los alumnos le corresponde:

- contribuir a que perciban claramente los logros y objetivos que deban alcanzar.
- seleccionar temas, situaciones, experiencias, problemas, etc.
- graduar las dificultades que deban afrontar.
- ayudar a que superen las deficiencias que tengan, así como las actividades de aprendizaje.
- comprobar y comunicar los logros y fallas con el fin de estimularlos en sus esfuerzos.

También hay que tomar en cuenta que en el proceso de enseñanza-aprendizaje los alumnos actúan por diversos intereses, entre ellos:

- obtener buenas calificaciones.
- obtener el título.
- gozar de la benevolencia del profesor.
- evitarse "malas caras" en su familia.
- entretenerse viendo una proyección, un cartel o cualquier otro tipo de material didáctico llamativo, que suele usar el profesor.
- superarse.
- cubrir las deficiencias de que son conscientes.
- actualizar sus conocimientos.
- mejorar <dentro de sus posibilidades> el medio que les rodea.
- desenvolverse con seguridad entre los demás.

También los profesores actúan por diversos intereses entre ellos:

- transmitir sus conocimientos.
- ayudar a los alumnos a superarse en la medida de sus posibilidades.
- despertar la admiración de los alumnos.
- compartir el prestigio de la institución.
- acrecentar su curriculum.
- despertar en otros el interés por su especialidad.
- formar un equipo de trabajo, que incremente la investigación.
- mantener la comunicación con las nuevas generaciones.
- difundir su ideología.

En cuanto a los factores internos, el profesor para activar en

sus alumnos motivos para el aprendizaje, además de reconocer que los alumnos son diferentes a él en edad, madurez, inquietudes, experiencias, problemas, etc. puede:

- interesarse en ellos <sólo así se interesarán en él>
- verificar si sus intereses corresponden con los suyos de enseñar.
- analizar si lo que pretende enseñar vale la pena de ser aprendido. Si para el profesor vale la pena enseñar, es muy posible convencer al alumno de que vale la pena aprender.
- responsabilizar a los alumnos: hacer los objetivos de aprendizaje y fijar, junto con ellos, los caminos para alcanzarlos en la programación de actividades, que se les presenten durante el curso.
- reforzar la motivación de los alumnos haciéndolos conocer sus avances y logros y estimulándolos a un mayor esfuerzo para superar sus deficiencias.
- orientar y guiar el aprendizaje de los alumnos con entusiasmo demostrando que está convencido de lo que hace.
- establecer y realizar juntamente con los alumnos el control y evaluación de los objetivos.

Existen diversas manifestaciones de la motivación de los alumnos, algunas de ellas son cuando:

- no se interesan exclusivamente por la calificación que puedan obtener o por la asistencia.
- relacionan lo que han aprendido con diversas situaciones de su vida diaria.
- participan con entusiasmo en las actividades de grupo, sin

necesidad de llamadas de atención.

- hacen comentarios, sugerencias y preguntas durante y después de la clase.

- sin que nadie se los exija, consultan, investigan, amplian lo que aprendieron.

- integran las experiencias de aprendizaje y las aplican para lograr sus proyectos.

Expuesto lo anterior, se puede agregar que la motivación no es un momento de clase, debe significar un esfuerzo permanente; ya que sustenta la relación maestro(s)-alumno(s) y se da sentido y consistencia al proceso enseñanza-aprendizaje.

NOTAS
BIBLIOGRAFICAS

NOTA

1. BARCO DE SURGNI, Susana. ¿Antididáctica o nueva didáctica?, Buenos Aires, Axis; 1975 p.85
2. COFER C.N. y APPLEY M.N. Psicología y motivación, Teoría e Investigación; México, Trillas; 1970 preedición, p. 24
3. CROW L. D; STRANG R. y otros; Motivación y diferencias individuales, TR. Buenos Aires, Paidós; 1966, p. 140
4. ARIAS GALICIA, Fernando; Administración de Recursos Humanos, México, Trillas; 1986 p. 65
5. WERNER, WOLFF. Introducción a la psicología, México; Fondo de Cultura Económica; 1975 p. 247
6. MEAD, M. Sex and temperament in three Primate Societies, Nueva York, Morrow; 1985 p. 50
7. PEREZ, AGUIRRE, ARREDONDO; Manual de Didáctica, Asociación Nacional de Universidad de Enseñanza Superior, México; 1972 p.21

4. TECNICAS GRUPALES

CAPITULO 4. TECNICAS GRUPALES

Como se ha descrito en el capítulo anterior, la motivación es un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, sin éste factor tan importante el aprendizaje no sería significativo. En el presente capítulo se hace mención de las técnicas grupales en general, iniciando con una descripción previa de la Dinámica de Grupos, de la cual se derivan diversas técnicas grupales. También se describirá, a lo largo de este capítulo, que estas técnicas grupales deben tener una motivación previa por parte del coordinador o profesor del grupo para que se cumpla su función.

4.1 DINAMICA DE GRUPOS

A partir del desarrollo de las fuerzas productivas posterior a la Primera Guerra Mundial y mucho más alrededor de las condiciones económico-políticas que rodean a la Segunda Guerra Mundial, sobre todo en Estados Unidos, fue adquiriendo una importancia relevante el trabajo colectivo en equipos, en cadena, en un ambiente agradable como forma de intensificar el rendimiento de fuerza de trabajo.

Las organizaciones obreras habían ganado mucho terreno en cuanto a la disminución de la jornada de trabajo y sin embargo la competencia requería del incremento de la tasa de ganancia.

Los inventos del siglo de las luces permitían la alta tecnificación de la producción, pero paralelo a este avance en la ingeniería se dio un desarrollo en la administración de personal que hizo posible un mayor aprovechamiento del tiempo disponible de

la fuerza de trabajo. Todo este proceso contribuyó a crear las condiciones favorables para que el trabajo colectivo organizado se convirtiera en lugar privilegiado de estudio tanto para los industriales como para los investigadores del fenómeno humano, específicamente los psicólogos sociales. Lo colectivo no es simplemente el resultado de la suma de los elementos de un todo. Algo nuevo aparece. Una relación una estructura diferente: el grupo.

Al mismo tiempo y como resultado del mismo proceso, la escuela deja de ser un lugar estrictamente de aprendizaje enciclopedista e ilustrado. Era preciso la formación de hombres útiles para la sociedad. Su papel es la formación de la personalidad de los futuros ciudadanos y capacitarlos para su futura función productiva así como, hacer frente a los problemas de adaptación familiar y social y enseñar a hacer.

Ahora bien, hacia finales de los años treinta, dado el rápido crecimiento de la industria en Estados Unidos, el clima se había hecho altamente favorable para todo lo relacionado con ciencia, tecnología, resolución de problemas en una palabra "progreso". El apoyo económico para este tipo de programas es muy alto, ya que es la condición indispensable para poder continuar con el ritmo de crecimiento impuesto por las condiciones económicas. El respaldo es muy fuerte por parte del ejército para las escuelas y sobre todo para las grandes organizaciones públicas y privadas.

En este contexto aparecen los primeros estudios de Kurt Lewin

sobre Dinámica de grupos. Sus trabajos son los que más impulso dan a la investigación científica de los fenómenos de grupo. Su base es analizar las relaciones causales de las conductas de grupo representándolas en forma visible y medible. Los primeros experimentos, junto con Lippit y White, los hizo sobre el "clima social", como factor fundamental de influencia causal sobre la conducta de los individuos. Es a partir de K. Lewin que se genera un crecimiento acelerado de este tipo de estudios, abarcando tanto la línea estricta de la investigación cuanto la del entrenamiento y capacitación para grupos, como por ejemplo: Grupos de comunicación, trabajo en equipo, estilos de liderazgo, resolución de problemas, desarrollo organizacional, etc. Por otra parte, otro tipo de experiencias que es importante conocer dada su extensión y el matiz popular que le imprime a la Dinámica de grupos es la gran cantidad de pequeños grupos populares que pululan por toda América Latina: grupos juveniles, grupos de promoción popular, clubes culturales, etc. Asimismo, a través de técnicas grupales sacadas de diferentes autores se entrena a los líderes o al conjunto del grupo con el fin de capacitarlos para cohesionar a sus miembros y hacer frente a los problemas sociales. En este tipo de experiencias, utilizando el mismo sistema, se han diseñado algunas técnicas grupales y ejercicios muy valiosos con la finalidad de despertar el interés de los miembros del grupo en algún tema específico o trabajo a realizar.

Ahora bien, los educadores han percibido que la Dinámica de Grupos aplicada al campo educativo significa un extraordinario

avance en el sentido de una nueva concepción de la tarea pedagógica y de un notable mejoramiento de las relaciones humanas y es por esto, que en la Dinámica de Grupos se derivan diversas técnicas grupales que constituyen un conjunto de procedimientos y medios para ser utilizados en situaciones grupales con el fin de hacer aflorar de una manera más expresa o manifiesta, los fenómenos, hechos y procesos grupales que se están viviendo en el seno del grupo en que se aplican.

A continuación se describirá de forma más detallada todo lo referente a las técnicas grupales.

4.2 DEFINICION DE LAS TECNICAS GRUPALES

Edouard Limbos (1979), define técnicas grupales como "un conjunto de medios y procedimientos que, aplicados en una situación de grupo tienen una doble finalidad: lograr productividad y gratificación grupal". 1

Dicho en otros términos, el uso de estas técnicas sirve para facilitar y estimular la acción del grupo en cuanto conjunto de personas, o sea la gratificación grupal y para que el grupo alcance los objetivos y las metas que se ha propuesto de la manera más eficaz posible, ésto con el fin de lograr la productividad grupal.

Asimismo, se debe recordar que las técnicas grupales, son un conjunto de medios y procedimientos y además son instrumentos o herramientas que hay que saber utilizar, esto implica, que no existe "la" técnica grupal más eficaz o adecuada.

Las técnicas grupales son muchas y muy variadas y es necesario

realizar una selección previa a su utilización. Dicho en otras palabras, las técnicas no operan por sí mismas; todo depende en gran medida de su uso adecuado y oportuno.

Las técnicas grupales sólo se pueden emplear cuando se dan situaciones o realidades grupales; si no existe un grupo difícilmente se puede utilizar técnicas para trabajar en un grupo. Ahora bien, cuando se habla de trabajo en grupos, se dice que es necesario que las acciones se lleven a cabo colectivamente, lo que supone una relación mutua entre los miembros del grupo. Esto ayuda a una primera aproximación a lo que es un grupo y que puede servir en la tarea de definir la situación en que se aplican las técnicas grupales, para Limbos (1979), "un grupo consiste en dos o más personas que comparten normas con respecto a ciertas cosas y cuyos roles sociales están estrechamente intervinculados." 2

Con respecto a lo anterior, se puede mencionar que un grupo es un conjunto de personas que interactúan entre sí en un contexto determinado. La interacción que se da en los grupos humanos es a través de la comunicación, por lo tanto, para que puedan utilizarse las técnicas grupales es necesario contar, como mínimo, con una situación o realidad de que se caracterice por la existencia de un proceso de comunicación, en un espacio y en un tiempo determinado y con un objetivo más o menos definido. Asimismo, para que exista un grupo no basta sólo con la interacción en un contexto y la comunicación, es necesario la presencia de un objetivo común que establezca en el grupo la dirección de sus acciones.

Se había mencionado anteriormente, que las técnicas grupales

tenían doble finalidad: lograr la productividad y la gratificación grupal, esta finalidad no trata de lograr dos objetivos por separado, sino de obtenerlos simultáneamente. Esto porque lamentablemente, suele ser frecuente el encontrar grupos altamente productivos desde el punto de vista grupal o sea, logran con eficacia los objetivos que se han propuesto, pero que, sin embargo, no son gratificantes a nivel personal para sus miembros. También suele encontrarse el caso contrario: grupos donde el nivel de gratificación y satisfacción personal de los miembros es muy alto, hay gran amistad, buena comunicación, confianza e integración, pero el grado de productividad es extremadamente bajo.

Los grupos en los que se participa deben de ser ante todo gratificantes, ya que si uno no se siente a gusto en ellos, difícilmente se podrá llegar a un buen rendimiento y a una buena motivación.

Por lo tanto, las técnicas grupales son unos de los instrumentos más útiles para lograr grupos eficaces en su acción y que, a la vez, sean gratificantes y positivos para las personas, en lo que se refiere a los aspectos personales.

Si se mejora la productividad y se eleva el grado de satisfacción, las técnicas grupales, lograrán sus propósitos instrumentales.

4.3 ELECCION ADECUADA DE TECNICAS GRUPALES Y SU UTILIZACION

No hay ninguna técnica que pueda aplicarse siempre y en cualquier circunstancia, esto depende del tipo de grupo y el fin

que se persiga.

Asimismo, casi nunca vamos a encontrar "la" técnica grupal ideal aplicable a todos los grupos. Si existiera, las demás no serían necesarias. Por eso la importancia de combinar, recrear, adaptar, y organizar las técnicas en cada una de las aplicaciones concretas. En esta tarea tan ardua, la sensibilidad o flexibilidad del coordinador del grupo juega un papel fundamental.

Es necesario de que las técnicas que se utilizan sean lo más adecuadas posibles al grupo concreto con el que se trabaja, a sus objetivos y a sus características. Lo más conveniente es utilizar un conjunto de criterios que nos permitan de una manera más eficaz elegir la técnica que mejor se adapte a cada trabajo grupal concreto.

Estos criterios no siempre serán perfectamente compatibles, por lo que habrá que ponerlos en ciertos casos. Lo que sí será siempre conveniente, es tenerlos en cuenta simultáneamente para elegir la técnica apropiada para cada circunstancia.

A continuación, se mencionarán algunos criterios que indican " Cirigliano y Villaverde " 3, en su libro <<Dinámica grupos y Educación>>, esto; en cuanto a los enunciados de criterios, aunque no en sus contenidos, ya que en cada uno de ellos se harán una serie de consideraciones.

4.3.1 LOS OBJETIVOS QUE EL GRUPO PERSIGA

En primer lugar, las técnicas a manejar deben estar adaptadas conforme al objetivo del grupo en general y a la estructura

específica del grupo en particular. Para ello, será necesario conocer muy bien las posibilidades, limitaciones y características de cada una de las técnicas que más se adaptan al objetivo del grupo, como es lógico pensar, el cual tendrá que estar definido con claridad. Por otro lado, las técnicas a utilizar deben adecuarse a los propósitos de cada reunión en concreto. Un grupo puede tener un objetivo preciso, pero en cada una de las sesiones (teniendo propósitos que apuntan a ese objetivo último), puede buscar objetivos inmediatos que requieren el uso de procedimientos diferentes.

4.3.2 MADUREZ Y ENTRENAMIENTO DEL GRUPO

Las técnicas tienen diversos grados de complejidad y exigen distintas condiciones de trabajo en el grupo. A su vez los grupos también son complejos y dependiendo de su grado de madurez grupal, nivel de participación, grado de cohesión, hábitos de comunicación, capacidad de escuchar, etc; habrá técnicas que se adapten mejor al grupo. De ahí que cuanto menos madurez y entrenamiento tenga el grupo, habrá que utilizar técnicas que exijan menor enlace o cohesión, atención, implicación personal, etc; ya que estas cualidades o no existen, o tienen un bajo nivel de logro.

4.3.3 TAMAÑO DEL GRUPO

No todas las técnicas grupales pueden aplicarse en cualquier grupo, independientemente del número de sus miembros. Generalmente, hay algunas técnicas más apropiadas para grupos pequeños (5 o 10

personas) y otras que, necesariamente, sólo se pueden emplear en el caso de grupos numerosos (20 a más participantes). Conviene, tener en cuenta este criterio, a la hora de elegir una técnica para que ésta sea la más adecuada al grupo con el que se va trabajar. No obstante, este factor relativo al tamaño del grupo hay que aplicarlo con flexibilidad, sabiendo que puede superarse (si llega a ser una dificultad) mediante el uso de técnicas combinadas. En estos casos, conviene tener presente que es relativamente más sencillo adaptar a un grupo grande las técnicas para grupos pequeños, que el caso contrario (las técnicas para grandes grupos no suelen desatar las potencialidades posibles en uno reducido).

4.3.4 CARACTERISTICAS DEL MEDIO EXTERNO

Todo grupo está dentro de un contexto social determinado, inmediato o medio institucional de referencia que, de alguna forma, influye (o puede llegar a influir) en él. Por una parte, es conveniente que las técnicas a utilizar no rompan demasiado con las costumbres, hábitos o usos de dicho medio.

De lo que se trata, es de encontrar un punto de equilibrio, de tal modo que se puedan lograr cambios en el medio institucional, aunque evitando siempre el "efecto boomerang" o sea: hacer algo con un fin determinado, pero usando técnicas que chocan en exceso con el contexto externo y terminan produciendo un resultado totalmente contrario al buscado. Por ejemplo, una técnica que culturalmente aceptan.

4.3.5 CARACTERISTICAS DE LOS MIEMBROS

Las técnicas grupales deben seleccionarse considerando las particularidades propias de cada grupo. En este sentido, siempre conviene tener presentes las características culturales del grupo como tal (en el sentido antropológico del término: cultura como ser, de pensar de actuar y de expresarse), ya que todas las técnicas pueden usarse en cualquier tipo de grupo. Y además, habrá que considerar las características individuales de cada uno de sus miembros. De lo que se trata, en este segundo aspecto, es de evitar situaciones incómodas o violentas por parte de alguna persona del grupo. No hay que olvidar que nadie debe "sentirse obligado" a participar en un grupo y que, por lo tanto, toda acción que suponga "forzar" a alguien, lejos de ayudar al grupo lo puede debilitar e inclusive deteriorar.

4.3.6 CAPACIDAD DEL COORDINADOR DEL GRUPO

No todas las técnicas grupales requieren de la misma capacidad, destreza o habilidad en su utilización por parte del responsable de coordinar una sesión de trabajo grupal. Todo lo contrario: existen técnicas que para su adecuado uso es suficiente el conocimiento del grupo y saber en qué consiste su procedimiento. Otras, en cambio, necesitan además de una gran práctica y experiencia por parte de quien las aplica.

Un coordinador de grupo necesita conocer el nivel de posibilidades y riesgos que posee cada técnica. Pero eso no es todo: Un buen coordinador, necesita ser consciente de cuáles son

sus capacidades y habilidades en el manejo y utilización de cada técnica. No es legal tratar a la gente como "conejillos de Indias". Ello demuestra no sólo una falta de respeto al grupo y a sus integrantes, es preferible usar técnicas más simples o menos riesgosas y tener la seguridad de que se puede coordinar un buen trabajo hasta el final que arriesgarse permanentemente a desatar procesos que no se puedan controlar o crear situaciones que a la larga obstaculicen la productividad y la gratificación grupal.

Ahora bien, para que una técnica grupal provoque procesos y potencialidades en su utilización, no basta con tener un buen conocimiento y dominio de la misma, ni siquiera es suficiente haber seleccionado esa técnica con acierto. Para que las técnicas grupales sirvan al grupo de la manera más eficaz, es preciso considerar algunas cuestiones en torno a ellas. Por lo tanto, a continuación se mencionarán algunas reglas que pueden ser de utilidad al coordinador del grupo que cita Raymond Hostie.

1. Dice Hostie (1979): "las técnicas son más útiles si se adaptan, combinan unas con otras o, simplemente, se recrean sobre la base de cada circunstancia en concreto. El usar una técnicas siguiendo el "manual" al pie de la letra, como si fuera un libro de instrucciones, es la mejor manera de empobrecer un trabajo grupal."4 Es por ello que las técnicas grupales nunca se deben de utilizar o aplicar en forma "pura", es decir, de acuerdo con la forma y procedimiento estricto con el que han sido diseñadas.

2. En cada caso específico hay que tratar de adaptar las técnicas que se vayan a usar. Adaptarlas al grupo concreto, a la circunstancia que éste confronte, al problema que el grupo quiera resolver, tipo de personas que lo integran. "Lo más eficaz siempre suele ser la combinación de varias técnicas en una sesión de trabajo, o la recreación de algunos procedimientos prácticos para trabajar en función de los objetivos del grupo". Ibid 5

3. Se ha hecho referencia que no existe "la" técnica ideal, de ahí que no sea recomendable según Raymond Hostie, "<aficionarse> a una o unas pocas técnicas que se conocen y dominan con facilidad y aplicarlas siempre y en toda circunstancia." 6 Además una técnica que puede haber sido buena en una sesión de trabajo, no tiene por qué volver a serlo en otra diferente. Para ello, es necesario que el coordinador de grupos se role permanentemente. No basta saber unas pocas técnicas, es necesario aprender cada vez más, para estar en mejores condiciones de saber trabajar en el grupo con creatividad y destreza en el manejo de los procedimientos.

4. "Utilizar ciertas técnicas de moda, señala Hostie (1979) porque se acaban de aprender, o porque queda bien aplicarlas, no deja de ser una trivialidad sin sentido, además de un engaño a las personas que participan en el grupo." 7 Por otra parte, tampoco es conveniente usar las técnicas de manera rutinaria. Las técnicas grupales siempre deben usarse con un objetivo muy claro y definido. Si se emplea una técnica concreta ha de ser para algo y por algún

motivo determinado.

5. Menciona Hostie Raymond: " para que las técnicas grupales se conviertan en un instrumento de ayuda al grupo, y que hagan posible que este explote al máximo sus potencialidades, es necesario que exista en el grupo una actitud de cooperación y conciencia grupal." 8 Esto es lógico; si en el grupo no hay un mínimo de conciencia del "nosotros", del objetivo común de cooperación y de trabajar conjuntamente, difícilmente las técnicas grupales puedan servir de algo.

6. Es necesario que exista en el grupo una atmósfera cordial democrática que estimule la participación. Si ese clima no está presente en el grupo será necesario crearlo o posibilitarlo (para ello también hay técnicas), ya que de lo contrario explica Hostie, "la gente se verá forzada a trabajar en grupo por exigencias de una técnica, pero sin las condiciones mínimas para lograr productividad y gratificación grupal." 9

7. Afirma Hostie Raymond, que el coordinador de grupo debe de tener un conocimiento previo acerca de la dinámica de grupos, ya que "ayudará a comprender mejor, muchos de los fenómenos, procesos y situaciones que vayan apareciendo en el grupo a medida que va desarrollándose como tal" 10. Ahora bien, la integración y conocimiento de un grupo no se va a dar mágicamente, con una técnica, sino que es un proceso que se va logrando a lo largo de

todo el curso, y para esto el profesor o coordinador debe de estar consciente de las diferentes fuerzas que actúan en cada grupo, estas fuerzas constituyen el aspecto dinámico del grupo y serían: movimiento, acción, cambio, interacción, reacción, transformación, etc. y junto con aspectos relativamente estáticos, tales como el ambiente físico, la interacción o acción recíproca de estas fuerzas y sus efectos resultantes sobre un grupo dado, constituyen su dinámica.

8. Por último, se ha de señalar que el conocimiento del grupo concreto en que se van a usar las técnicas es fundamental si se quiere hacer un buen trabajo. Conocer el grupo como tal y a sus miembros en sus posibilidades, potencialidades y en sus riesgos o limitaciones, ayudará enormemente a emplear las técnicas grupales con la mayor eficacia posible y prestándole al grupo el mejor servicio, desde el punto de vista tanto humano como técnico.

4.4 PRINCIPIOS PRIMORDIALES DE LA ACCION DE UN GRUPO

Para que un grupo sea capaz de resolver problemas de la manera más efectiva y gratificante posible, es necesario que se desarrollen algunas condiciones. A saber:

- ambiente o clima grupal favorable al trabajo colectivo;
- relaciones interpersonales que permitan reducir al máximo la intimidación y al máximo la confianza y comunicación en el grupo;
- establecimientos de acuerdos acerca de la forma en que se

resolverán los problemas;

- libertad del grupo para fijar sus objetivos y tomar decisiones;
- aprendizaje de las formas más adecuadas para adoptar las mejores decisiones.

Como es evidente, el logro de estas condiciones no es una cuestión exclusiva de decisión; es necesario considerarlas también en términos de "proceso". Esto es, la acción del grupo debe asentarse sobre estas condiciones y tender a desarrollarlas cada vez más y mejor. Para ello se ha considerado sumamente importante y útil tener siempre presentes, algunos principios que pueden orientar un grupo participativo: atmósfera grupal; comunicación en el grupo; participación y espíritu de grupo; liderazgo distribuido; formulación del objetivo, flexibilidad; consenso; comprensión del proceso; evaluación continua.

4.4.1 ATMOSFERA GRUPAL

Según Ander-Egg (1985), "la atmósfera del grupo es la disposición de ánimo, tono o sentimiento que está difundido".¹¹ Este temple o tonalidad emocional del conjunto, hace que la atmósfera de grupo sea amistosa u hostil, fría o cálida, rígida o cordial, armoniosa-equilibrada o irritada-agresiva. En determinadas circunstancias de la vida o dentro de la vida de un grupo, existen tensiones atmosféricas que necesitan una descarga. Esta situación de tensión se expresa normalmente por la fórmula: <<Hay una atmósfera cargada>>, o bien, <<está pesado el ambiente>>.

Lo que interesa, desde el punto de vista de las técnicas

grupales, es indicar los factores que pueden ayudar o no, a crear una buena atmósfera grupal, a fin de realizar un trabajo productivo y gratificante. Se suelen señalar tres factores:

- ambiente físico
- sentimiento de igualdad y reducción de la intimidación y
- forma de iniciar la reunión.

4.4.1.1 Ambiente físico.

El ambiente físico o condiciones materiales en el que actúa el grupo, influye positiva o negativamente en la determinación de la atmósfera grupal. Este ambiente es configurado por la iluminación y ventilación la disposición de las sillas y el tamaño del local en relación al número de participantes.

- La iluminación, la temperatura y la ventilación o aún la falta de atractivo de la pieza o sala donde se realiza la reunión, son factores que contribuyen de manera favorable o desfavorable al buen funcionamiento de la reunión. Una reunión que se realiza en un ambiente cargado de calor o de humo, después de un cierto tiempo produce embotamiento mental. Como consecuencia de ello, la gente se vuelve más intransigente y tiene una mayor inclinación a dejarse llevar por la ira, con los inconvenientes que ello supone el buen funcionamiento del grupo.

- La disposición de las sillas también es importante. El sentarse en un esquema circular o elíptico donde uno puede ser visto y ninguna persona está en una posición física dominante, ayuda a crear

un ambiente amigable, informal y adecuado y sobre todo, facilita la comunicación y el diálogo.

- Ahora bien, un local demasiado grande genera la sensación de sentirse un grano de arena y reduce la participación y un local pequeño, produce la sensación de asfixia o sentirse en <<una lata de sardinas>> y no favorece las interacciones, pues obliga a los miembros a concentrarse en problemas de comodidad física, en lugar de hacerlo en los problemas de la discusión. Cuando se trata de establecer un ambiente físico que ayude al funcionamiento del grupo, es importante que el lugar debe ser acorde con la dimensión del grupo y con la finalidad del mismo, o de la sesión que se realiza. Si la finalidad es la resolución de problemas, o toma de decisiones, es evidente que todo lo que rodea a la reunión, ha de contribuir a la efectividad de tal resolución.

En resumen; comentan Cirigliano y Villaverde (1987), que "el grupo debe actuar dentro de un ambiente favorable, cómodo, propicio para el tipo de actividad que ha de desarrollarse." 12

4.4.1.2 Sentimiento de igualdad y reducción de la intimidación.

En este sentimiento de igualdad y reducción de la intimidación y en general, todo lo que ayude a sentirse en plano de igualdad, contribuye a aumentar la efectividad del grupo. Por el contrario, todo lo que intimide o cree sentimientos de desigualdad entre los miembros de grupo, reducirá la productividad (relaciones interpersonales, participación, etc.) y el deseo de estar en el

grupo.

Hay muchas maneras de contribuir a dar sensación de igualdad desde la disposición de sillas hasta el uso del nombre de pila en lugar de apellido o títulos y jerarquías.

Así, por ejemplo, Simard comenta; "el clima permisivo y la informalidad ayudan a crear un clima en el que la gente se siente cómoda, lo que permite obtener una más satisfactoria resolución de problemas o al menos un trabajo productivo. Naturalmente la falta de formalidad en exceso, puede llevar a la trivialidad." 13

Simard, en su artículo de "La pédagogie situationnelle" (La pedagogía situacional) menciona que también la indumentaria siendo informal -salvo que la índole de la reunión exija otra cosa- también ayuda a crear un sentimiento de igualdad. Si el ambiente es tenso, duro, ceremonioso, conviene trasformarlo en uno más confortable, invitando por ejemplo a que los miembros del grupo se sientan más cómodos o se pongan cómodos (se aflojen la corbata o se la quiten o que se queden en mangas de camisa, etc).

Por otra parte, Cirigliano y Villaverde dicen; que "la reducción de tensiones favorece el trabajo y la producción de los grupos. Los miembros deben conocerse lo mejor posible, ser tolerantes y comprensivos. Cuando se está cómodo y tranquilo, a gusto con los demás, la tarea resulta más provechosa y gratificadora y el sólo hecho de estar juntos es valioso." 14

Por último, el tamaño del grupo influye en la posibilidad de lograr un diálogo en el que participen todos los miembros del grupo, si éste está integrado por más de doce personas.

4.4.1.3 Forma de iniciar la reunión.

Un momento crucial en la creación de la atmósfera de grupo, es la iniciación de la reunión. La manera en que el coordinador, presidente o líder presente el tema, el tiempo que habla, el modo como se expresa, cómo se dirige a los participantes y otras cuestiones afines, son factores que contribuyen a una buena o mala atmósfera grupal.

Después de las anteriores explicaciones sobre los factores que contribuyen a la creación de una atmósfera grupal, se reitera la importancia de tenerlos en cuenta. Como ya se mencionó, cuando los individuos se encuentran y trabajan juntos, ya no se comportan sólo como unidades individuales, sino que responden como un todo colectivo a la atmósfera grupal prevaeciente.

En los grupos con una atmósfera cálida, amistosa, democrática, parece haber mayor participación para trabajar y mayor satisfacción, los individuos y el grupo son más productivos. Además hay menos descontento, menos frustración, menos agresión. Se logra mayor compañerismo, cordialidad, cooperación y un sentimiento de grupo. También parece haber una mayor motivación y sobretodo una facultad creadora.

Algunas veces el clima de amistad puede ser ficticio (creado por un coordinador), pero esto no conduce a nada serio y duradero. El clima de amistad debe ser sincero, auténtico apoyado en la profunda convicción del valor de todo hombre y el respeto honesto a los puntos de vista de los otros. Junto a esa creencia y actitud básica, los miembros del grupo deberán desarrollar una sensibilidad

social hacia el grupo y de manera especial, hacia los integrantes del grupo.

4.4.2 COMUNICACION EN EL GRUPO

Se entiende por comunicación, afirma Arias Galicia (1986) "como un proceso mediante el cual transmitimos y recibimos datos, ideas, opiniones y actitudes para lograr comprensión y acción".¹⁵

El proceso de comunicación es algo con lo que se vive cotidianamente. Se ha estimado en diversos estudios sobre la comunicación grupal que un 70% de las actividades diarias, involucran alguna forma de comunicación ya sea verbal o no verbal: hablar, escuchar, leer, escribir.

Como miembros de diferentes grupos, se participa en ellos de distintos procesos de comunicación. Cuanto mejor es la comunicación, mayores garantías se tienen de un buen funcionamiento grupal. Ahora bien, al hablar de comunicación dentro de este contexto se hace referencia a la capacidad que posee un individuo o un grupo:

- Tanto para transmitir sus ideas y sus sentimientos a otros individuos o grupos;
- Como para percibir las ideas y sentimientos de otros individuos o grupos.

Dicho de una manera más precisa, es la capacidad para hacer común lo que saben o viven determinadas personas.

La vida de un grupo es imposible sin la comunicación, es más sin la comunicación ni siquiera podría surgir un grupo. Respecto de

las funciones que desempeña el sistema de comunicación en los grupos se podrían comparar a las del sistema nervioso del organismo: ejercen una función similar a la unión y coordinación de los miembros. Además, la cohesión de un grupo, los comportamientos cooperativos y las decisiones dependen en gran parte de la comunicación que existe en el mismo, su amplitud y naturaleza.

4.4.2.1 Los principios básicos de toda comunicación.

Para una buena comunicación interpersonal dentro de un grupo, lo más importante es tener una actitud de diálogo, lo que plantea básicamente dos exigencias:

- capacidad de escuchar al otro antes de responder, de analizar y discutir un problema o una realidad antes de juzgar o dar una opinión y
- capacidad de rectificar las propias posiciones o puntos de vista, tanto de uno, como de cualquier otro miembro del grupo.

Por otra parte, existen aspectos que también ayudan a mejorar la comunicación dentro del grupo:

- dirigirse a los miembros del grupo con cordialidad y respeto;
- lo que cuenta principalmente es la recepción del mensaje; hay que expresarse teniendo en cuenta a las personas a quienes mandamos el mensaje;
- ser lo más concreto, simple y claro en el lenguaje;
- procurar ser objetivo en las intervenciones.

4.4.2.2 Barreras y obstáculos a la comunicación dentro de un

grupo.

Dentro de los grupos existen una serie de barreras que dificultan la comunicación. El coordinador de grupo debe conocerlas; ya sea para compensarlas y si es posible, para eliminarlas.

Puede ser, por ejemplo, una barrera u obstáculo a la comunicación, la falta de claridad en las expresiones, la falta de coherencia en el lenguaje, la incapacidad para concretar ideas y otras expresiones de parecida índoles.

Sin embargo la principal barrera es de tipo psicológico-emocional: se trata de la tendencia a criticar y reprobar las afirmaciones y conductas de otras personas. El hacer la interpretación más desfavorable de las conductas ajenas, constituye el más grave obstáculo a la comunicación.

4.4.2.3 Algunas sugerencias para superar los obstáculos a la comunicación dentro del grupo.

El rendimiento de un grupo siempre será bajo, sino se superan los obstáculos a la comunicación dentro de este mismo grupo. Hay que encontrar medios para superar estas limitaciones. A continuación se sugerirán algunos;

- No "etiquetar" al otro, hay que creer en sus posibilidades y potencialidades, estar dispuesto a recibir algo nuevo, distinto y en algunos casos, hasta sorprenderse del otro;

- crear una atmósfera favorable a la comunicación: para ello hay que saber escuchar a los otros, respetarlos en lo que tienen de

diferente, estar disponible a los otros, dar importancia al calor humano en el grupo; favorecer el diálogo en libertad, fomentar la sinceridad, etc.

- comprender que acerca de cada problema, no hay un solo punto de vista; además del nuestro hay otros que son diferentes; nadie posee toda la verdad. No sólo hay que respetar los otros puntos de vista, sino también hay que enriquecerse con los aportes de los otros.

4.4.3 PARTICIPACION Y ESPIRITU DE GRUPO

El éxito y buen funcionamiento de un grupo, dependen en gran parte del grado de participación existente en él. Por ello, uno de los aspectos más importantes que debe tener en cuenta un coordinador en su acción con y en los grupos es el de cómo lograr una buena participación.

Asimismo, W.O.Trow (1966) comenta que "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".16

4.4.3.1 Reglas prácticas para alentar y mejorar la participación dentro del grupo.

Como se mencionó anteriormente, la participación de los integrantes del grupo debe ser fundamental, por eso, se presentarán (ha modo de sugerencia) algunas reglas prácticas para lograr esta participación y mejorar la comunicación y cohesión del grupo.

- Posición de las sillas

El ideal es que formen un círculo, aunque esto no siempre es posible por la disposición del mobiliario o de la sala. Lo primordial sería evitar relaciones jerarquizadas como consecuencia de la posición física de los integrantes del grupo.

- Integración en el grupo

Procurar no formar, ni integrar sub-grupos, por el contrario el coordinador debe tratar de promover al máximo la inteligencia del grupo. No sentarse necesariamente junto a amigos o aquellos con quienes se tiene una afinidad. Asimismo, se puede alentar a los participantes a esperar su oportunidad para hablar, evitando el cuchicheo.

-Escuchar con atención y respetar las posturas de los demás.

Hay que ser tolerante y admitir las diferencias existentes entre los miembros del grupo, así como aceptar las propuestas o ideas, aunque no coincidan con las propias.

- No aislarse o alejarse del grupo. Mantenerse atento al desarrollo de la reunión.

- Estimular a los participantes del grupo

Hay que aprender a reconocer los aportes de los otros; esto estimula y ayuda a una expresión más libre. Las personas se desarrollan mejor si son estimuladas en lo que tienen de positivo. Por el contrario, no hay que poner en evidencia el no saber del otro y no tratar de derrotar a un miembro del grupo en una discusión; de los que se trata es de buscar juntos, lo cual exige intercambiar puntos de vista.

- Colaborar para madurar al grupo.

Como coordinador o asesor de cualquier técnica de grupo, se debe lograr que la reunión se desarrolle lo más satisfactoria posible, si la reunión va mal, se puede proponer un paréntesis para examinar lo que está impidiendo el buen funcionamiento del grupo.

En resumen, se debe cooperar para que todos los miembros del grupo tengan oportunidad de hablar y de expresarse; hacer preguntas, manifestar el interés de que se conozca la opinión de quienes no han hablado y por último buscar la participación de todos los integrantes de grupo.

4.4.4 LIDERAZGO DISTRIBUIDO

Este "liderazgo distribuido" consiste en que las tareas de coordinación, o simplemente de moderación en las reuniones grupales, sea rotativas en el grupo. Ello permite el crecimiento de todos los miembros, un mayor desarrollo de habilidades en el manejo de técnicas grupales por parte de todos y ayuda a madurar al grupo,

mejorando su capacidad de acción. Por otra parte mencionan Cirigliano y Villaverde (1987) que, "el liderazgo distribuido favorece la acción y la capacidad del grupo ." 17

4.4.5 FORMULACION DEL OBJETIVO

Un grupo que no tiene claramente definido cuál es su objetivo, nunca será productivo ni tampoco gratificante, muchas veces se pierde tiempo en las reuniones y se es poco efectivo por no tener definido el objetivo a lograr, el ¿para qué? del grupo y de la reunión.

Asimismo, es necesario, que haya una clara definición y formulación del objetivo a lograr. Y esto debe hacerse desde el primer momento. Además en esa clara definición y formulación de objetivos es necesario que participen directa y activamente todas las personas que forman el grupo. De ese modo, se incrementa en cada miembro el sentido de pertenencia, la conciencia colectiva y el sentimiento del "nosotros", indispensable para un buen funcionamiento grupal.

Cirigliano y Villaverde en su libro "Dinámica de grupos y educación" (1987), mencionan que "cuando los objetivos no son determinados desde afuera, sino que responden a las necesidades de todos los miembros y éstos han participado en su elaboración, el grupo se siente más unido y trabaja con mayor interés en el logro de los mismos." 18

4.4.6 FLEXIBILIDAD

Lo fundamental de toda planificación (planificación del trabajo grupal) es la flexibilidad y la capacidad de adaptación a situaciones nuevas. Por otra parte, los objetivos establecidos deben ser cumplidos de acuerdo con los métodos y procedimientos que se hayan elegido. Pero si nuevas circunstancias o necesidades aconsejan una modificación de los mismos, debe existir en el grupo una actitud de flexibilidad, que facilite la adaptación constante a los nuevos requerimientos. Se debe de evitar la rigidez de reglamentaciones o normas pues éstas, sólo sirven cuando favorecen la tarea del grupo y pierden su valor cuando lo entorpecen.

Para que un grupo sea productivo, no basta con su objetivo esté claramente formulado. Es necesario, además que exista un programa de acción o agenda, que permita ir logrando los fines propuestos. Este programa, deberá cumplirse hasta lograr los objetivos fijados o se formulen otros nuevos sobre la base de nuevas necesidades o problemas. Ahora bien, una aplicación rígida del programa o las normas del grupo, pueden constituir un verdadero obstáculo para el buen funcionamiento y rendimiento grupal.

En conclusión no se debe de olvidar que, como menciona Gibb (1983), "el establecimiento de los objetivos, la evaluación continua y la flexibilidad, son las claves de una planificación efectiva. Cuando la comunicación es libre y rápida, los planes flexibles y la evaluación eficiente, los miembros pueden proceder a un efectivo establecimiento de los objetivos y a una acertada elección de actividades." 19

4.4.7 CONSENSO

El consenso es un tipo de solución mixta, donde cada parte cede y logra algo. No es tan satisfactoria como la que desearía cada miembro del grupo o cada parte, pero como contempla parcialmente los intereses y propuestas de todos, permite llegar a un acuerdo sobre lo que procede hacer, aun existiendo desacuerdos en cuanto a intereses y motivaciones.

Un grupo no sólo debe tomar decisiones, sino que también debe de procurar satisfacer los intereses y apreciaciones de los participantes. Con frecuencia, para trabajar en común hay que hacerlo sobre la base del consenso y el crecimiento del grupo, evitando conflictos posteriores a la toma de decisiones como consecuencia de la forma en que éstas han sido tomadas; de ahí que Cirigliano y Villaverde (1987) dicen que "el grupo debe establecer un tipo de comunicación libre y espontánea, que evite los antagonismos, la polarización, los "bandos" y que haga posible, en cambio, llegar a decisiones o resoluciones mediante el acuerdo mutuo entre todos los miembros." 20

4.4.8 COMPRENSION DEL PROCESO

Cirigliano y Villaverde hacen referencia, en que; "el desarrollo de la actividad en sí misma; la forma como se actúa, las actitudes y reacciones de los miembros, los tipos de interacción y de participación, constituyen el proceso de grupo." 21

Por otra parte, el proceso de grupo lo constituye, la forma en que un grupo trabaja, el tipo de comunicación existente, lo roles,

la participación y clase de interacción que se da, los fenómenos y las situaciones que se producen en su seno, entre otros factores. Ahora bien, el grupo debe prestar atención tanto a lo que hace, como a la forma en que lo hace. La comprensión de este proceso grupal permitirá mejorar la participación y comunicación en el grupo, aumentar potencialmente la productividad y mejorar la capacidad de auto-ayuda del grupo.

4.4.9 EVALUACION CONTINUA

Debe de existir una evaluación permanente, tanto en la productividad y rendimiento grupal, como del proceso grupal al que se hace referencia en el principio anterior.

Ello permitirá introducir en la marcha del grupo los cambios necesarios en los momentos oportunos. Y por supuesto, deberá ser el grupo el que determine cuándo y cómo será más apropiada la evaluación; para ello Cirigliano y Villaverde (1987) mencionan que " se requiere una evaluación o examen continuo que indague hasta qué punto el grupo se halla satisfecho y las tareas han sido cumplidas." 22

4.5 TECNICAS DE INICIACION GRUPAL

Las técnicas de iniciación grupal son aquellas que nos pueden ayudar a introducir al grupo y a sus miembros a la integración y espontaneidad en dicho grupo.

La comunicación, el conocimiento mutuo, el descubrimiento de las potencialidades y las fuerzas del grupo, desarrollan al máximo

la participación y crean un ambiente fraterno y de confianza, estos son los objetivos principales de estas técnicas.

El propósito de la utilización de estos procedimientos, es lograr una atmósfera grupal cordial, permisiva y gratificante, que ayude al grupo a constituirse como tal, a fortalecerse en su proceso concreto y a crear un clima favorable para la tarea específica que el grupo se haya propuesto realizar.

Existe una gran variedad de técnicas y no cualquiera de ellas se adapta a todo tipo de grupo y situación particular. De ahí la necesidad de conocer muy bien los objetivos del grupo y su situación actual para seleccionar, adaptar y recrear la técnicas o técnicas más adecuadas. Por otra parte, conviene tener en cuenta que la formación de un grupo puede darse de dos formas diferentes: - el grupo que surge de manera espontánea y - el que se crea para algo. En este último caso, puede darse dos situaciones:

a) la iniciativa la toman las mismas personas que han de constituir el grupo o por parte de el y b); el grupo es creado por un agente externo con un propósito determinado. Estas situaciones tan diferentes que se dan en el nacimiento de un grupo, condicionan la aplicación de las técnicas de iniciación.

4.6 LA FUNCION DE LA MOTIVACION EN LAS TECNICAS DE INICIACION GRUPAL

Hostie Raymond (1979) explica que, "la motivación inicial por parte del coordinador del grupo en todas las técnicas grupales es primordial," 23. En estas técnicas de iniciación, como ya se

mencionó, sirven para la integración y desinhibición y, el coordinador juega un papel fundamental; ya que tiene que motivar y estimular a todos los miembros del grupo para que participen, de tal manera que cada uno sepa lo que va hacer y porqué, además que sientan interés y ganas de colaborar.

Seguramente hemos vivido la experiencia de entrar a formar parte de un grupo, donde la presentación que se hace consiste en que cada uno diga su nombre, su trabajo y un poco más. Sabemos que después de que intervinieron 4 ó 5 personas ya ni se acuerda uno, de lo que dijo el primero.

La gran importancia estratégica de este primer momento, hace que se torne absolutamente necesario prepararla con sumo cuidado y que el coordinador logre motivar apropiadamente al grupo. Algunas consideraciones al respecto pueden resultar de utilidad. En primer lugar, se debe de tener una conciencia clara acerca de cuales son los objetivos de la presentación como:

- permitir al grupo romper la tensión o sentimiento natural de intimidación que siempre existe al principio; platicando una anécdota graciosa, contando un chiste etc;
- facilitar que las personas hablen de sí mismas y no sólo de sus opiniones;
- Por otra parte el coordinador grupal debe tener una visión global de las riquezas y potencialidades humanas que hay en el grupo y se deben de hacer variaciones de tema, por ejemplo: mezclar presentaciones de tipo vivencial, sentimientos, opiniones, anécdotas, etc. También hay que tomar en cuenta, que una técnica se

enriquece más, cuando se combina con otras de la misma clasificación.

En conclusión, de lo que se trata es de establecer una estrategia operativa motivacional que nos permita avanzar hacia el objetivo propuesto. Este tipo de técnicas de iniciación grupal son conocidas también como de rompe-hielo, porque permiten la espontaneidad e integración de los miembros del grupo; cuando se logra esto la motivación empleada fue la adecuada ya que se obtuvo una atmósfera de confianza y buena comunicación en el grupo.

A continuación se presentan algunas técnicas grupales que pueden apoyar este primer momento de iniciación.

4.6.1 TECNICAS GRUPALES DE INICIACION

Los objetivos de estas técnicas son propiciar cierta comunicación mediante la presentación de cada participante ante el resto del grupo. Además permite observar colateralmente las actitudes positivas y negativas, respecto del proceso de grupo, que habrá que reforzar o modificar.

A) Yo soy - Yo siento

Este ejercicio está considerado como una actividad que propicia el "descongelamiento" inicial de un grupo, a través de la manifestación pública de los sentimientos inmediatos provocados por la misma situación grupal.

Consiste en que cada participante o miembro del grupo comunique cuáles son sus sentimientos personales y el estado emotivo en que se encuentra en el preciso momento de realizar este

trabajo. Para ello cada uno (por turno o divididos en subgrupos) debe contestar sucesivamente dos preguntas:

- ¿Cómo me siento en este momento?

- ¿Quién soy yo?

Por otra parte existen ciertas limitaciones en este tipo de técnicas las cuales son: que a veces suele presentarse bloqueo y resistencia a la integración grupal, sobre todo si la motivación inicial no ha sido la adecuada. Ello puede generar obstáculos para la creación de un atmósfera afectiva y cordial.

B) Cinco características

Es una técnica propia del inicio de la vida grupal. Puede emplearse cuando nadie se conoce y también aunque se conozcan superficialmente.

Esta técnica es ideal cuando no es muy numeroso el grupo y consiste en que cada uno de los participantes deberá expresar y comunicar a sus compañeros de tres a cinco características personales. No se trata de características externas, sino de cualidades y condiciones personales que cada uno cree que tiene, sin importar que en algún momento otros se las hayan reconocido. Lo fundamental es que uno las considere como identificatorias de sí mismo.

El objetivo de esta técnica grupal es que, permite al grupo, si está motivado, romper la tensión inicial, facultando a las personas para que hablen más fácilmente de sus sentimientos y no sólo de sus ideas. Al prevalecer lo subjetivo (cómo me veo) frente

a lo objetivo (cómo me ven) se facilita el conocimiento a los otros del uno mismo. Además, ayuda a que los otros tengan una comprensión de esferas que habitualmente no expresan de la personalidad o forma de ser de cada uno. Como es obvio, esto puede ayudar a la organización del trabajo posterior y en la tarea de asignación de responsabilidades.

Por otra parte, también se puede caer en repeticiones de características "socialmente aceptadas" para quedar bien, esta sería una limitación, que podría mejorar parcialmente, si se combina el ejercicio con otras técnicas.

C) Dos anécdotas

Con este ejercicio, que exige de un nivel más profundo de comunicación personal, se pretende lograr una atmósfera lo más abierta posible en el grupo. La integración mayor que exige y desarrolla esta técnica, mediante la narración y comentario de anécdotas personales significativas, hace que los participantes del grupo se desenvuelvan después con más libertad y dentro de un clima de confianza y de una mayor cohesión.

Ahora bien, esta técnica consiste en que los integrantes se subdividen en pequeños grupos 4 o 6 personas, ya que la exigencia de la técnica hace que no funcione en grupos más pequeños ó más numerosos, salvo que exista un alto grado de cohesión grupal. Una vez constituidos los grupos, cada uno pasa a describir dos anécdotas de su vida, que por el motivo que sea, hayan sido significativas, tratando de ubicarlas en su infancia, juventud o

cualquier anécdota que considere importante.

También puede hacerse algunas variaciones., si la índole del grupo así lo aconseja. Por ejemplo: narrar las dos anécdotas más significativas del último año de su vida, de los últimos dos meses etc. Por otra parte: ¿cuántas veces no se ha estado reunido con personas en diferentes grupos y durante bastante tiempo, sin llegar a conocer realmente sus experiencias, sus preocupaciones, sus deseos? Por ello, esta técnica resulta sumamente útil aun en grupos que "aparentemente" ya se conocen o tienen bastante tiempo de vida grupal.

Asimismo, uno de los objetivos principales de esta técnica, es que ayuda a aumentar la confianza en el otro y a disminuir tensiones y diferencias de opinión. Por ello, este trabajo, si se desarrolla en un clima de libertad, sin presiones, de sinceridad y con deseos de hacerlo, puede llegar a transformar al grupo.

Por ser un ejercicio que exige un mayor grado de apertura en la comunicación, no siempre se dan las condiciones para poder aplicarlo. Hay que tener sumo cuidado en asegurarse que las condiciones básicas para su empleo están dadas, ya que se puede llegar a correr riesgos innecesarios.

Las mayores limitaciones que se podrían encontrar en esta técnica se resumirían en dos:

- la necesidad de que exista un clima grupal de confianza y comunicación adecuado y
- la capacidad del coordinador de contener o canalizar fuerzas del grupo que pueden llegar a desatarse en cualquier momento, fruto de

la vivencia y recuerdo de experiencias, que no necesariamente son alegres o positivas. Por eso, al realizar la propuesta al grupo, deberemos indicar: que el ejercicio se hace si ellos lo desean y que el criterio para seleccionar las experiencias lo establece cada uno, sin necesidad de sentirse "arrastrado" por el tipo de anécdotas que cuenten los otros integrantes del grupo.

Por último no hay que olvidar que todas las técnicas pueden variar dependiendo de la atmósfera del grupo y estas técnicas de iniciación son algunos ejemplos, pero cabe señalar que existe una gran bibliografía de técnicas grupales de iniciación que pueden servir para la primera reunión.

4.7 LA FUNCION DE LA MOTIVACION EN LAS TECNICAS DE PRODUCCION GRUPAL

Las técnicas de producción grupal pretenden ayudar a organizar el trabajo grupal de la forma más eficaz para sus miembros. Desde el punto de vista de Edouard Limbos (1979), "cuando la motivación en el grupo es la adecuada el conjunto de necesidades, intereses y deseos de los participantes constituyen una adecuada productividad, la forma en el que el grupo se organice para la realización de sus actividades conjuntas es de gran importancia y significación". 24 De lo que se trata es de aprovechar de una forma útil, todas las potencialidades de trabajo que puede tener un grupo, ya sea por la diversidad de informaciones y puntos de vista que pueden reunir, por el conjunto de esfuerzos que pueden realizar, por el enriquecimiento humano que propicia etc.

Todas esas potencialidades existen en los grupos; pero hay que saber motivar al grupo para que surjan, esto con base en los incentivos y estímulos.

Ahora bien, es necesario saber canalizar todas las energías latentes que hay en los grupos y organizar la tarea propuesta de la manera más adecuada al objetivo que se pretende lograr y para ello, el uso de las técnicas de producción grupal pueden ser un instrumento de gran utilidad.

Las técnicas de producción grupal, que son las orientadas a organizar al grupo para una tarea específica, son las que permiten sobre todo, lograr un buen rendimiento grupal, aunque dentro de un clima gratificante. Por otra parte, este tipo de técnicas favorecen las relaciones humanas, el trato personal, en una palabra; tratan de establecer un puente entre los miembros del grupo para una mejor comunicación y relación entre ellos.

A continuación se presentan algunas técnicas de producción grupal, así como diferentes juegos y ejercicios motivacionales para la evaluación del grupo que pueden apoyar este momento.

4.8 TECNICAS DE PRODUCCION GRUPAL, JUEGOS Y EJERCICIOS MOTIVACIONALES PARA LA EVALUACION GRUPAL

A) Brainstorming

En el "brainstorming", se desmontan las inhibiciones de la creatividad y se democratiza el trabajo en equipo, en este tipo de técnica grupal; un grupo pequeño presenta ideas o propuestas en torno a una cuestión, sin ninguna restricción o limitación.

Provee el "brainstorming", también llamado torbellino o tormenta de ideas, la máxima oportunidad para la interestimulación y excitación de la facultad creadora de los integrantes del grupo.

Esta técnica es un procedimiento útil para apartarse de las acciones tradicionales o habituales y explorar nuevas posibilidades de acción. Además, permite al grupo el examen de muchas propuestas y modalidades de solución al problema. También puede ayudar a presentar los aspectos o matices de una situación o tema, sin dejar nada de lado, por secundario que sea. Además, sirve para establecer una atmósfera de comunicación y provocación de ideas que permite al grupo contemplar con mayor facilidad la posibilidad de hacer algo totalmente imprevisto. La liberación de todo tipo de restricciones en los aportes crea las posibilidades para que surjan buenas ideas.

Esta técnica puede presentar bastantes dificultades y limitaciones, y como consecuencia poco éxito, si no se tienen en cuenta algunas cuestiones:

- Si bien en una sesión de "brainstorming" puede tratarse todo tipo de cuestiones, hay que saber que el problema que se trate debe estar formulado con mucha precisión (preguntas imprecisas conllevan respuestas imprecisas), aunque no con tanta especialización que nadie sepa responder.

- En principio, todas las personas pueden participar en un trabajo de este tipo, pero si el grupo es reducido, no se produce la estimulación recíproca suficiente y la técnica tiende a decaer. Por el contrario, en un grupo numeroso, fácilmente se pueden perder buenas ideas. Por ello, lo óptimo es aplicarla en un grupo de 10 a

15 personas.

Para que esta técnica desate sus potencialidades, es necesario respetar las reglas básicas del procedimiento y que todos en el grupo las tengan también claras.

1. Se prohíbe radicalmente toda crítica.

2. Toda idea es admitida, cuánto más fantástica mejor.

3. Cada uno debe prestar y desarrollar tantas ideas como sea posible.

4. Cada uno puede adherirse a las ideas de los demás y desarrollarlas por su cuenta.

5. Toda idea debe de ser considerada como propia del equipo y no del individuo que la expone.

Para llevar a cabo esta técnica:

- El grupo debe conocer el problema, tema o área de interés sobre el cual se va a trabajar, de la manera más precisa y detallada posible.

- También debe saber el tiempo de que dispone para discutir el problema.

- Hay que establecer un ambiente físico informal, pues de lo contrario no se produce todas las ideas de que el grupo es capaz.

Ahora bien, el desarrollo del "brainstorming" es el siguiente:

- El coordinador debe explicar las reglas y el procedimiento; precisado el problema a tratar (si lo puede hacer en forma de pregunta, mucho mejor).

- Se designa a la persona responsable de llevar un registro de las ideas expresadas. Este registro conviene que se haga a la vista de

todos para favorecer la estimulación mutua de respuestas (en el pizarrón, rotafolios, etc).

- El coordinador debe ayudar en todo momento a cumplir las reglas del "brainstorming" y procurar desarrollar una atmósfera grupal adecuada.

- También será el coordinador el que asigne turno cuando dos o más personas desean hablar al mismo tiempo y alentar a los que no participan.

- Terminado el tiempo, el coordinador puede hacer un resumen y conjuntamente con los participantes extraer conclusiones. Otra posibilidad, en este momento, es examinar todas las propuestas una a una, desechar las que el grupo considere inadecuadas y dejando las que estime convenientes. Todo ello dependerá, en última instancia, del objetivo con que se emplee esta técnicas.

Puede hacerse, por otra parte, algunas variaciones, como lo que se denomina "lluvia de ideas con tarjetas". En este caso, el procedimiento es el mismo, pero cada uno de los miembros del grupo deberá escribir sus ideas en tarjetas preparadas y pegarlas en una cartulina, pared o papelógrafo pensado para ello. Esta modalidad del "brainstorming" es más lenta y solo aplicable en grupos reducidos, dada la poca visibilidad de las tarjetas desde lejos. Aunque facilita el registro de las ideas tal como éstas han sido formuladas.

B) Estudio de casos

El "estudio de casos" o "método de casos" consiste en la

investigación, análisis y búsqueda de soluciones a un caso (situación) real, mediante la discusión y el diálogo en el grupo tendiente a la extracción de conclusiones.

El caso debe ser lo más detallado y completo posible, pues ello ayudará al grupo en la búsqueda de soluciones o problemas complejos. Estimula los pensamientos originales e incita las decisiones. Además y quizás como ningún método, ayuda a comprender los problemas en su complejidad y múltiples interrelaciones.

También estimula la flexibilidad mental, ya que para la resolución de un caso siempre hay más de una alternativa. O al menos, nunca existe la alternativa, hay que bucear entre muchas posibilidades, todas ellas con ventajas y desventajas.

Esta técnica tiene como limitación más importante el hecho de su preparación: hay que elaborar materiales con la descripción del caso, elegir el más apropiado y sobre todo, el coordinador debe tener un dominio bastante amplio del caso en todos sus detalles y posibilidades de trabajo grupal. También, si el caso es de cierta complejidad, demanda bastante tiempo de aplicación.

Este procedimiento, tiene grandes posibilidades de empleo en grupos de aprendizaje o formación, pero en el caso de grupos de trabajo, su aplicación se limita a la ilustración de ciertas situaciones o problemas o un entrenamiento para la búsqueda de soluciones que luego el grupo tendrá que hacer para sus verdaderos y reales problemas.

Ahora bien, el coordinador grupal explica los objetivos de la reunión y el procedimiento que se va a utilizar. Después se expone

el caso a estudiar, ya sea leído o por escrito (generalmente conviene tenerlo por escrito aunque se lea, para evitar que se olviden datos.)

El grupo comienza el estudio del caso tratando en primer lugar de realizar un diagnóstico de situación, formulando los principales problemas, examinando sus causas e interrelaciones recíprocas, etc. Ello se hace mediante la conversación y el libre intercambio de ideas y opiniones. El coordinador mientras tanto puede ir registrando aportes en un rotafolio o en el pizarrón, a fin de que el grupo pueda concluir con mayor facilidad.

Una vez agotada la discusión del caso (realizando el diagnóstico y elaboradas las posibles soluciones), el coordinador puede recapitular el trabajo realizado. Conviene, asimismo que el grupo llegue a un acuerdo respecto de las soluciones que le parecen más adecuadas de entre todas las propuestas.

Y finalmente, el grupo debe tratar de sacar las conclusiones del caso que le puedan servir para resolver sus propios problemas. No debemos olvidar que el estudio de casos <salvo que se aplique con un objetivo pedagógico e ilustrativo> debe servir a los objetivos e intereses concretos del grupo en que se emplea. Un buen estudio de casos, puede ayudar a clasificar muchos problemas o situaciones que el grupo debe resolver en su vida real. Permite además, una cierta posición objetiva o que resulta útil para comprender aspectos del problema que con frecuencia se dejan de lado por diversos motivos.

C) Conferencia, "screening panel" y "buzz-session"

Esta técnica consiste en la exposición oral de una persona, acerca de un tema, que puede ser seguida de un coloquio público.

Con esta técnica se logra:

- Propiciar información a muchas personas en poco tiempo.
- Transmitir conocimientos de manera sistemática (si la charla está bien preparada).
- También puede servir para persuadir o motivar.

La principal limitación de esta técnica puede ser, la escasa o nula posibilidad de participación entre los miembros del grupo, si no se combina con otras modalidades de trabajo. Si el conferencista no tiene una buena capacidad de comunicación puede ser sumamente aburrida.

Por otra parte, para superar esta limitación tan importante en esta técnica, se ha elaborado dos combinaciones con la conferencia:

- "Screening panel"; también denominado "grupo de proyección", consiste en que un grupo de 3 a 5 personas representantes del auditorio, discuten entre sí y delante del conferencista y del grupo, antes de la plática, sobre las necesidades e intereses del mismo respecto del tema previsto. Este procedimiento permite la expresión de necesidades importantes, lo que ayudará al conferencista a no "pasar por alto" ciertas cuestiones fundamentales del tema desde el punto de vista del grupo. En definitiva, permite la conexión previa entre conferencista y auditorio, contribuyendo a una mayor utilidad de la conferencia.

- "Buzz-session"; un auditorio con todos sus integrantes en su

lugar se dividen en pequeños grupos para discutir un tema, acotar algún punto, etc. El "buzz-session" no dura más que algunos minutos. Conviene encargar el tratamiento de una cuestión simple, como por ejemplo, proponer una o dos cuestiones al conferencista. Una vez que el "buzz-session" termina, después de haber recogido el resultado del trabajo en pequeños grupos, la conferencia continúa. El "buzz-session" permite obtener en muy poco tiempo muchas opiniones, cuestiones o recomendaciones. Cada miembro del auditorio encuentra así la posibilidad de expresar sus necesidades e intereses. Lo ideal es que "buzz-session" se haga después de que el conferencista haya realizado una breve presentación del tema, las orientaciones que piensa darle o la manera cómo lo enfocará. Después se hace esta técnica y la conferencia continúa, sabiendo el conferencista lo que el público necesita de lo que él ha ofrecido. Este procedimiento sólo conviene para temas simples.

Por otra parte, existen juegos y ejercicios motivacionales para la evaluación grupal, a veces; también puede obtenerse la información básica que permite hacer la evaluación del grupo sin necesidad de utilizar cuestionarios. Un grupo grupal con preguntas bien formuladas y adecuadamente organizado puede también dar buenos resultados.

Ahora bien, estos pequeños juegos y ejercicios de evaluación grupal, que se basan en el diálogo de los miembros del grupo directamente (sin haber realizado previamente una evaluación individual), exigen de ciertas condiciones en el grupo que eviten

el efecto de "contagio". Este efecto se produce cuando al hacer la evaluación oral colectiva, las intervenciones de los participantes "arrastran" las siguientes, casi siempre de manera inconsciente. Por ello es necesario distinguir muy bien cuándo están dadas las condiciones que permiten hacer una evaluación oral colectiva, sin que unos influyan en otros. Generalmente, cuando el grupo está cohesionado, tiene madurez grupal o simplemente existe un buen clima que permite la auto-crítica, se puede aplicar este tipo de ejercicios y juegos motivacionales sin dificultad.

También puede ser conveniente utilizarlos cuando el grupo es difícil en cuanto la aplicación de cuestionarios, o simplemente, cuando lo que se pretende es hacer una evaluación general, de tipo impresionista, donde lo fundamental puede ser la creación de un determinado clima grupal, más que los resultados objetivos de la evaluación. En este último caso, hay que saber muy bien con qué objetivo se hace la evaluación, ya que es muy fácil tomar a la gente como experimento solamente para manipularla de una manera más o menos encubierta.

A continuación como sugerencia, se presentarán algunos ejercicios y juegos motivacionales que pueden ser útiles, a los cuales se les puede hacer modificaciones y adaptaciones de acuerdo con el grupo y su situación específica.

A) Te acuerdas cuando.....

Este tipo de ejercicio de evaluación general, puede servir al grupo y ayudarlo en la visualización crítica del proceso grupal

desarrollado hasta la fecha. También puede ser una forma de comenzar un proceso de evaluación más profundo en el grupo, examinando, en primer lugar, la globalidad del proceso grupal vivido.

Dado que de lo que se trata es de recordar y rememorar la totalidad del proceso grupal, conviene comenzar por una introducción motivadora por parte del coordinador, ya sea hacer una reconstrucción del trabajo grupal, mencionar los momentos de mayor importancia o los que se consideran más relevantes. Esta tarea preparatoria tendrá por objetivo situar al grupo intelectual y psicológicamente en el tema y sensibilizarlo en la importancia del trabajo grupal.

El ejercicio en sí consiste en dibujar colectivamente, en un pizarrón o papel, una línea del tiempo donde se marquen las diferentes fases, períodos o etapas de desarrollo que ha vivido el grupo.

Esta tarea que el grupo debe realizar conjuntamente, debe reflejar la vida del mismo tal como el grupo la recuerda, no importa si realmente pasó así o no. Para ello el coordinador deberá motivar y estimular la participación de todos los miembros del grupo, invitándolos a que expongan las imágenes y recuerdos que tienen del grupo en su evolución y aquellos que les resultó más significativo.

También es importante permitir que todos (incluyendo al coordinador) pregunten y se pregunten de sus modos de ver los cambios ocurridos en el grupo y las reacciones ante lo que gustó o

disgustó. En esta tarea radica la importancia y significación del ejercicio, pues hacer el dibujo sin el diálogo no servirá para nada.

Es conveniente tener presente, de que un ejercicio de este tipo puede ser útil para evaluar la globalidad de un proceso en términos mas vivenciales, pero también puede resultar limitado si lo que se pretende es evaluar algún aspecto particular del grupo. También ofrece demasiados elementos para poder introducir las correcciones oportunas en el tipo de tareas y organización del grupo.

B) Capsula temporal

La propuesta de trabajo que se explica a continuación, es una de las pocas que puede permitir al grupo tomar conciencia de cuáles han sido sus acontecimientos, anécdotas, problemas, conflictos etc; fundamentales, en relación con la vida y proceso grupal. Todo ello, se puede hacer, en una sola sesión de trabajo. Este ejercicio; requiere mayor tiempo de aplicación que otros, ya que entre la propuesta de acción y su realización debe transcurrir un cierto período de tiempo que permita a cada miembro del grupo, pensar y buscar en relación a lo que se le ha pedido realizar.

Para organizar el trabajo grupal, el coordinador debe formular la propuesta de acción, invitando al grupo y a todos sus miembros a que reúnan una serie de cosas de cualquier tipo, que representen las características del grupo como tal, pero haciéndolo de manera que una persona que se encontrase con todas esas cosas al cabo de

10 años, pudiera deducir como era el grupo.

Entre las cosas, puede haber de todo: fotos, poemas, mascotas, proyecciones, proyectos, historias, chistes y objetos diversos.

Lo importante, además de lo divertido que pueda resultar esa búsqueda y confección de cosas, es la recopilación final y los comentarios que han de hacerse con la aparición y selección de cosas. Como es lógico, el grupo puede decidir conjuntamente si se incluye alguna cosa más, además de las recopiladas individualmente, o si se excluye alguna por ser falsa.

Un trabajo de este tipo, no necesariamente debe hacerse en una sola sesión de trabajo. A veces puede resultar más práctico realizar la propuesta en un momento (al comienzo del día, si se trata de una jornada completa del trabajo; o al final de una reunión anterior) y hacer la sesión de recopilación y comentarios en otro momento (al final del día o en la siguiente reunión).

Por otra parte, en este ejercicio se requiere de un grupo con cierta cantidad de "vida grupal", ya que se trata de recopilar hechos del proceso de grupo en su evolución. Pero esta limitación puede superarse, siempre que no se espere de este ejercicio más de lo que puede dar en un grupo recién formado. Puede ser útil para cerrar un ciclo escolar, un curso, etc.

C) Mensajes Positivos

La importancia de este ejercicio motivacional de evaluación grupal, radica en que además de crear un clima favorable en el grupo, permite a cada miembro sentirse bien, ya que recibe un

mensaje positivo de todos y cada uno de los integrantes de su grupo. Igualmente y de manera indirecta, este ejercicio ayuda notablemente, a acrecentar la autoestima de los miembros del grupo, al verse reforzados en sus cualidades y caracteres positivos que contribuyen a mejorar el funcionamiento del grupo. También podría utilizarse en el caso de que exista un clima negativo en el grupo, o de no aceptación de algún integrante, con el fin de modificar dicha situación, tratando de que ese miembro participe pero no obligándolo, el coordinador grupal debe saber manejar este tipo de situaciones, para que el integrante del grupo renuente a participar se integre a éste, por voluntad propia, ya sea dialogando con el o permitiéndole que intervenga como observador, haciendo ésto el miembro del grupo no se siente presionado y puede más adelante participar en el juego.

El trabajo grupal se organiza de la siguiente manera:

El coordinador tiene que entregar a cada integrante del grupo, tantas hojas pequeñas como integrantes tenga el grupo (incluyendo al coordinador). Después, cada persona debe escribir un mensaje personal a los demás miembros del grupo, de tal manera que la otra persona, al leerlo quede satisfecha. Puede tratarse de algo que haya conocido de la persona gracias a su participación en el grupo. Estos mensajes deberán ser siempre positivos y lo más específicos (esto debe de dejarlo claro el coordinador antes de que la persona comience a escribir). Los mensajes pueden o no firmarse, de acuerdo con el deseo del que lo escribe. Una vez terminados todos los mensajes se doblan, se escribe por fuera el nombre del destinatario

y se reparten los mismos. Después de que cada uno ha leído los mensajes que el resto del grupo le ha enviado, puede hacerse un comentario final y personal si se desea.

Por último, este ejercicio no resulta práctico en grupos muy numerosos ya que se haría muy lento el trabajo.

NOTAS
BIBLIOGRAFICAS

NOTAS

1. LIMBOS, Edouard. Como animar un grupo: Ejercicios y experiencias; Madrid, Marsiega. (la edición original es en francés y es el mismo año); 1979 p. 17
2. Ibid; p. 21
3. CIRIGLIANO, Gustavo y VILLAVERDE, Aníbal; Dinámica de grupos y Educación, Buenos Aires, Humanitas; 1987, p. 71
4. HOSTIE, Raymond; Técnicas de dinámica de grupo. Curso de Sensibilización en las relaciones humanas; Publicaciones ICCE, Colección Educación 96, Madrid; 1979 p. 14
5. Ibid; p. 16
6. Ibid; p. 16
7. Ibid; p. 17
8. Ibid; p. 20
9. Ibid; p. 22
10. Ibid; p. 22

11. ANDER - EGG, Ezequiel; Técnicas de reuniones de trabajo, Buenos Aires, Humanitas; 1985
12. CIRIGLIANO, Gustavo y VILLAVERDE, Aníbal. Dinámica de grupos y educación; Buenos Aires, Humanitas; 1987 p. 69
13. SIMARD, M; La pédagogie situationnelle les sciences de l'education; No 4, p. 14 Sistema pedagógico centrado en la utilización sistemática que viven las personas dentro de las técnicas de grupo.
14. CIRIGLIANO, Gustavo y VILLAVERDE, Aníbal. Dinámica de grupos y educación; Buenos Aires, Humanitas; 1987 p. 69
15. ARIAS GALICIA, Fernando; Administración de Recursos Humanos; México, Trillas; 1986 p. 387
15. W.O TROW y otros; Psicología de la conducta del grupo; en Strang y otros; Motivación y diferencias individuales en la escuela, Buenos Aires, Paidós; 1966
16. CIRIGLIANO, Gustavo y VILLAVERDE, Aníbal. Dinámica de grupos y educación; Buenos Aires, Humanitas; 1987 p. 70
17. Ibid; p. 70

18. GIBB, JACK. Manual de dinámica de grupos, Buenos Aires; 1983
p. 34
19. CIRIGLIANO, Gustavo y VILLAVERDE, Aníbal. Dinámica de grupos y educación; Buenos Aires, Humanitas; 1987 p. 70
20. Ibid; p. 71
21. Ibid; p.71
22. HOSTIE, Raymond. Técnica de dinámica de grupos, Curso de sensibilización en las relaciones humanas; Madrid, 1979 p. 23-26
23. LIMBOS, Edouard. Como animar un grupo, ejercicios y experiencias; Madrid, Marsiega; 1979 p. 24

**5. VINCULACION ENTRE LA MOTIVACION Y
LAS TECNICAS DE GRUPO**

CAPITULO 5. VINCULACION ENTRE LA MOTIVACION Y LAS TECNICAS DE GRUPO.

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, las relaciones entre profesor y alumno son de suma importancia en el proceso educativo, así cabe insistir en que el profesor, apesar de todas las nuevas concepciones pedagógicas, continúa siendo indispensable y fundamental en el proceso educativo, de él depende, casi siempre, el éxito o el fracaso del alumno. De nada valen instalaciones magníficas, edificios modernos y abundancia de técnicas y material didáctico, si no está, por detras de todo eso, la motivación y el espíritu del profesor para animar, para dar vida y sentido a lo que sin el sería materia muerta. Es por esto, que el docente emplea diversos instrumentos o medios, como son las técnicas grupales, estas técnicas, como anteriormente se ha mencionado, requieren de una motivación previa para su utilización, en éste capítulo se tratará de exponer en forma general la importante relación que debe existir entre dicha motivación y las técnicas de grupo.

La motivación consiste en el intento de proporcionar a los alumnos una situación que los induzca a un esfuerzo intencional, a una actividad orientada hacia determinados resultados queridos y comprendidos. Los propósitos de la motivación consisten en despertar el interés, estimular el deseo de aprender y dirigir esfuerzos para alcanzar metas definidas. La motivación es un factor decisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y éste no podrá existir, si el alumno no está motivado, si no está dispuesto a derrochar esfuerzos. De ahí la necesidad de motivar las actividades

escolares a fin de que haya esfuerzo voluntario por parte de quien aprende. Ahora bien, muchos de los fracasos de el docente o del coordinador al aplicar técnicas grupales estriba en que no motivan sus clases, quedando de ese modo, profesor y alumno estancados, sin comunicación, esto es, el profesor queriendo dirigir el aprendizaje y los alumnos no queriendo aprender.

Por otra parte, a lo largo de mis estudios superiores y en la actualidad, he tenido la oportunidad de participar en distintos cursos orientados hacia la educación y en donde se han aplicado diversas técnicas grupales, he podido observar que dentro de las técnicas en las que he participado éstas no han logrado el objetivo que se proponían, así es que al participar como un alumno más no existía la necesidad de aprender, no estaba motivada para esforzarme en el trabajo grupal, analizando la situación, llegué a la conclusión de que algo faltaba para que esa participación fuera significativa. Muchos profesores o coordinadores de grupo que aplican técnicas grupales tienen definidos los objetivos que quieren lograr, saben en qué y como determinada técnica puede cooperar en la formación del educando, pero al momento de ponerla en práctica es un fracaso total. Esto se debe a una carencia de motivación por parte del coordinador o profesor que aplica dichas técnicas grupales. Generalmente algunos alumnos manifiestan aversión hacia determinadas técnicas ó simplemente no les gusta participar en ellas y debido, unicamente a la falta de motivación. La motivación consiste en el hecho de poner en actividad un interés o un motivo. El profesor debe esforzarse para llevar a los alumnos

a adquirir motivos desables para participar en una técnica grupal, incentivandolos, ya sea con puntos extras, calificaciones más elevadas, etc. o estimulandolos con frases de aprobación, y lograr con esto una mayor integración y producción grupal, asimismo la motivación no sólo se debe presentar en el principio de una clase, sino además durante su desarrollo.

Un alumno esta motivado cuando siente la necesidad de aprender lo que se esta tratando. Esta necesidad lo lleva a esforzarse y perseverar en el trabajo grupal hasta sentirse satisfecho. Por eso la motivación, debe ser una preocupación constante del profesor al aplicar técnicas grupales.

Es por eso que, a continuación se describirán diversos tipos de motivación que se pueden clasificar dentro de las técnicas de grupo, las cuales, son de gran ayuda en el proceso educativo.

5.1 TIPOS DE MOTIVACION

- Motivación Inicial. Es la que se emplea al iniciar una técnica grupal. Con ella el coordinador procura predisponer a los alumnos para ejecutar los trabajos a realizar dentro de dicha técnica. Cuando la motivación se detiene ahí, se tienen clases bien iniciadas pero que, al transcurrir ésta, los alumnos o participantes van perdiendo el interés y comienzan a distraerse en otras ocupaciones mentales y físicas distantes de los trabajos grupales. Para esto, el coordinador en todo momento debe de mostrarse seguro de su conocimiento y procurar que la clase no decaiga, ya sea creando nuevas situaciones, planeando diferentes

trabajos, escuchándolos, animándolos, comprometiendo a los participantes en actividades individuales o colectivas (dependiendo de la técnica que se va a utilizar),

- Motivación de Desenvolvimiento. Es la que se emplea durante el desarrollo de la técnica grupal, debe ser planeada de modo tal que se renueve constantemente el interés de los alumnos y, asimismo, aprovechar las situaciones de cada momento para reavivar dicho interés. De ese modo se procura conservar el impulso y la disposición iniciales. El mejor esfuerzo o incentivación consiste en la participación de todos los integrantes en el trabajo grupal; esto es, que todos coadyuban al logro de los objetivos; trabajando, realizando, discutiendo, dialogando. No debe olvidarse que la técnica aplicada en ese momento debe de ser cuidadosamente seleccionada por el coordinador, de acuerdo a las necesidades del grupo.

- Motivación Positiva. Es positiva la motivación cuando procura llevar al alumno a participar voluntariamente en una técnica grupal, teniendo en cuenta el significado del aprendizaje que puede adquirir el alumno, al participar en dicha técnica, el incentivo y el estímulo siempre son amigables, por ejemplo; el coordinador puede llevar algún tipo de recompensa material que mantenga el interés del alumno, como; dulces, posters, lápices, etc. ó alguna frase estimulante dirigida a los miembros del grupo.

- Motivación Negativa. La Motivación Negativa es la que consiste en llevar al alumno a participar en cualquier técnica grupal por medio de amenazas, represiones, sanciones y castigos, éstas pueden

consistir desde reprobación, notas bajas, suspensiones expulsiones. etc.

Como se ha mencionado anteriormente la motivación dentro de las técnicas de grupo es sumamente necesaria para lograr mayor gratificación y producción grupal y, el profesor o coordinador que aplique estas técnicas debe estar consciente de la importancia de la motivación al emplear éstas. Ahora bien, el resultado positivo o negativo, de determinada técnica grupal, dependerá de una serie de factores intrínsecos y extrínsecos al educando, y de sus diferencias individuales. Tanto es así, que en una circunstancia una técnica puede surtir efecto y en otra no. Una técnica grupal puede sensibilizar a un grupo de alumnos, y otra no. Resulta fácil percibir en qué medida es difícil motivar una técnica de grupo y qué cantidad de recursos son necesarios para motivarla medianamente. Es necesario recordar que motivar una técnica de grupo no es, simplemente, basarse en la motivación inicial, que ya antes se ha preparado, sino que es un trabajo de acción continua al lado de la clase y junto a cada alumno, para inducir a trabajar a querer y a comprometerse en el momento de la técnica grupal, tanto de los alumnos como del coordinador de grupo. Es por eso, que dentro de las técnicas de grupo existen diversos procedimientos motivacionales que son de gran ayuda para el profesor o coordinador de grupo que utiliza técnicas, y que a continuación se describirán.

5.2 PROCEDIMIENTOS MOTIVACIONALES DENTRO DE LAS TECNICAS DE GRUPO

- Buenas relaciones entre coordinador y alumno. Nada entusiasma más al educando que percibir que el profesor lo ve, lo distingue y lo comprende. La buena relación entre ambos crea un clima que facilita los trabajos escolares e invita a participar y cooperar en el trabajo grupal.

- Personalidad del profesor. La personalidad del profesor o coordinador, a través de su manera de ser, de su entusiasmo, simpatía, tolerancia, comprensión puede actuar, indudablemente como factor decisivo de motivación. Para ello es preciso que el profesor viva sus clases y que los alumnos sientan que él se da por entero a su trabajo, e indirectamente a ellos.

- Reducción de los factores negativos y aumento de los positivos.

Es preciso reducir al mínimo las condiciones desfavorables para el trabajo grupal, como: reprimendas, críticas exageradas, comparaciones ridiculizantes, exceso de materia de estudio, injusticias, desequilibrio emotivo del profesor o coordinador de grupo, etc. Corresponde por el contrario, aumentar las condiciones favorables, la camaradería, la consideración, el respeto, las atenciones, los consejos, el reconocimiento de todo lo bueno que realice el alumno, etc.

- Necesidades del alumno. Es necesario destacar la importancia de tener en cuenta las necesidades del alumno. Esta actitud no solamente es más educativa sino que también se presta para la

motivación, ya que las actividades escolares y en este caso la participación en técnicas de grupo, pasan a tener significado y utilidad inmediatas. Debe ser, pues, actitud del coordinador o profesor de la de estar siempre atento en el sentido de encaminar la aplicación de técnicas de grupo en la dirección de las necesidades biopsicosociales de sus alumnos.

- Elogios. Estos producen mejores resultados en alumnos flojos o medianamente flojos. Son de poco efecto en los que son capaces. Los elogios deben ser oportunos y no deben ser exagerados, pues, sino, el alumno desconfía.

- Censuras. Producen mejores resultados en los alumnos capaces. En los alumnos flojos la censura es inhibitoria. Cuando es necesaria la censura, es recomendable efectuarla a solas, para no humillar al alumno. Una censura oportuna, llevada a cabo en forma privada, suele dar excelentes resultados. Es importante hacer notar que las situaciones de humillación deben ser evitadas, pues generan resentimientos difícilmente superables en el ánimo del alumno. El elogio, en términos generales, es superior a la censura.

Por último, se presentan a continuación, algunas sugerencias que pueden apoyar al profesor o coordinador de grupo al momento de aplicar técnicas grupales; no hay que olvidar que la motivación es un factor indispensable para el logro satisfactorio de estas técnicas.

5.3 RECOMENDACIONES FINALES

1. El éxito es más incentivador que el fracaso.
2. Los resultados son mejores cuando las técnicas de grupo son aplicadas sin coacción.
3. El progreso es más rápido cuando los alumnos reconocen que la tarea coincide con sus intereses inmediatos.
4. El conocimiento de los resultados al aplicar una técnica grupal, es un fuerte estímulo para obtener más rapidez y mayor exactitud.
5. Los objetivos bien definidos invitan a trabajar.
6. Los incentivos positivos son superiores a los negativos.
7. Es necesario tener en cuenta que dentro de la motivación como elemento fundamental dentro de las técnicas de grupo las diferencias individuales existen.
8. El educando, siendo como es, complejo y sensible, puede sufrir una variedad de estímulos psicológicos y sociales que actúan sobre él en forma simultánea.
9. El profesor debe estar siempre dispuesto a incentivar a sus alumnos, ya sea presentando ilustraciones, creando situaciones, planeando trabajos con ellos, o bien comprometiéndolos a participar en técnicas grupales, escuchándolos y animándolos.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Aunque por cuestiones de método y redacción se cae a veces en generalizaciones, nada más lejos de mis propósitos que formular definiciones o caminos únicos para destacar la importancia de la motivación como elemento fundamental dentro de las técnicas de grupo. Por lo que las conclusiones de esta tesis no representan sino apenas las reflexiones para situar y empezar a explorar este tema, que a mi juicio es sumamente interesante.

- La raíz de la motivación, es la necesidad humana de actuar. El individuo actúa con el fin de alcanzar algún objetivo, algo que desea; ya que el hombre, sin cesar, busca medios para satisfacer sus necesidades. Estos medios, representados por cosas, personas o situaciones, toman el nombre de incentivos a la acción. Para satisfacer sus variadas y múltiples necesidades, tanto profesor como alumno y hombre en general actúa. De aquí nace el motivo, que es un estímulo más o menos persistente que crea y mantiene el entusiasmo por la actividad. El individuo, pues, emprende la actividad y persiste en ella en la medida en que el objetivo a alcanzar, le parece importante.

- Todo verdadero aprendizaje debe de ser motivado. Una vez que se aprende algo, lo aprendido da pie para un nuevo proyecto y por tanto para una nueva motivación. De aquí que el aprendizaje, para que sea más significativo; el educador llega a utilizar una serie de medios y procedimientos, como son las técnicas grupales para

lograr dicho aprendizaje.

- Las técnicas grupales son muchas y muy variadas y es necesario realizar una selección previa a su utilización. Estas técnicas no operan por sí mismas; todo depende en gran medida de su uso adecuado y oportuno, así como de la capacidad del coordinador del grupo para conocer el nivel de posibilidades y riesgos que posee cada técnica.

- Una conducción creadora y motivadora, selecciona las técnicas apropiadas, combina y ajusta, dependiendo de las situaciones que se le presenten en el grupo. Empleadas en la forma y en el ambiente social adecuado, dichas técnicas grupales tienen el poder de activar las motivaciones individuales, de estimular factores internos y externos de los integrantes del grupo y de mover a éste hacia sus metas.

- La motivación como elemento fundamental dentro de las técnicas de grupo y como un factor indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es también un esfuerzo orientado por un interés. De la motivación depende la marcha y la continuidad de la enseñanza. De ahí, que el maestro deba sin cesar, buscar las fuentes o sectores de los motivos didácticos para despertar el interés de sus educandos y así, lograr un rendimiento productivo en la tarea a desempeñar porque la motivación reconoce el hecho de que la conducta humana es dinámica y orientada siempre hacia un objetivo.

- Otro aspecto que no se debe de pasar por alto, es el vínculo profesor-alumno, que es fundamental en el proceso educativo. Debido a que el acto de enseñar es esencialmente, un método creador de aprender; la relación maestro-alumno debe ser activa para que haya una interacción y se logre el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Piaget menciona que el maestro es al mismo tiempo un estudiante y un intelectual. Pero, en diferentes grados, los maestros más conscientes son también artistas. De alguna manera muchos profesores comunican entusiasmo, actitudes y normas de acción. Propiciando así una relación de importancia fundamental.

- Las experiencias de los alumnos fuera de clase, con sus familias, sus compañeros, la escuela y la comunidad, son influencias dominantes en su vida. Desde la infancia, la mayor parte de lo que un ser humano aprende, está directamente condicionado a otras personas, desde ese momento en adelante el individuo está siendo constantemente "educado", recompensado y castigado, a medida que avanza a lo largo de una curva de aprendizaje tras otra, dentro de un medio ambiente constituido por otras personas. Asimismo, no hay que olvidar que la comunicación entre maestro-alumno requiere una apreciación de esos dinámicos factores sociales y personales antes mencionados, que son tan importantes para dar forma al aprovechamiento académico de los alumnos.

- Los alumnos de todos los niveles reclaman, no sólo la transmisión de conocimientos, sino la formación y consolidación de hábitos, de habilidades, el despertar de nuevas capacidades, reclaman la formación de nuevas actitudes frente a sí mismos y frente a la sociedad, reclaman una formación a la libre expresión de una personalidad apta para satisfacer las necesidades individuales y en condiciones de servir a la comunidad.

- Como se ha visto a lo largo del trabajo, no hay mejor muestra de dominio del arte de enseñar, que la aptitud de un maestro para aumentar la motivación para aprender.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

1. ANDER-EGG, Ezequiel; Técnicas de reuniones de trabajo, Buenos Aires, Humanitas; 1985.
2. ARIAS GALICIA, Fernando; Administración de Recursos Humanos, México, Trillas; 1986.
3. BACHER, F; etc. Psicología; 1980.
4. BARCO DE SURGNI, Susana. ¿Antididáctica o nueva didáctica?, Buenos Aires, Axis; 1975.
5. CAMPOS, F. Luis, Psicología del aprendizaje, México; ECCSA, 1983.
6. CIRIGLIANO, Gustavo y VILLAVERDE, Aníbal; Dinámica de grupos y Educación, Buenos Aires, Humanitas; 1987.
7. COFER C.N. y APPLEY M.N. Psicología y motivación, Teoría e Investigación; México, Trillas; 1970.
8. CROW L.D; STRANG R. y otros; Motivación y diferencias individuales, TR. Buenos Aires, Paidós; 1966.
9. FILHO, Laurencio; Introducción al estudio de la escuela nueva; Kapelusz, Buenos Aires; 1964.

10. FREINET, Celestin y SALANGROS, R; Modernizar la escuela, Laia; Barcelona; 1972.
11. FREINET, Celestin; Nacimiento de un pedagogía popular, Laia; Barcelona; 1975.
12. FREINET, Celestin; La escuela por el trabajo, Fondo de cultura económica, México; 1974.
13. FREINET, Celestin; Vers l'école du proleariat la dernière étape de l'école capitaliste en Partisans. Education ou mise en condition?; Maspero, Paris; 1974. (Hacia la escuela del proletariado, la última etapa de la escuela capitalista en Partisans, Educación opuesta en condición?) <<la edición en español no incluye este artículo de Freinet>>
14. GIBB, Jack; Manual de dinámica de grupos, Buenos Aires; 1983.
15. HADDAD, Slim Mario; Psicología y aprendizaje una aventura intelectual, México, McGraw-Hill; 1978.
16. HENDRY, J-A; Guide d'elaboration et de gestion de programme de formation des enseignants, division de l'enseignement supérieur et de la formation des personnels de l'éducation, Paris; 1990.
(Guía y elaboración de gestiones de programas de formación y de enseñanza, división de la enseñanza superior y de la formación de

personal de la educación)

17. HOSTIE, Raymond; Técnicas de dinámica de grupo. Curso de sensibilización en las relaciones humanas; Publicaciones ICCE, Colección Educación 96, Madrid; 1979.
18. JOSEPH, Leifty., DELAY Jean; Psicología y la educación del adolescente, KAPELUSZ, Buenos Aires; 1975.
19. KERSCHENSTEINER, George; El alma del educador, Labor S.A; Barcelona; 1956.
20. KOHOL, Herbert R; Autoritarismo y libertad en la enseñanza, Ariel, Esplugas de Llobregat, Barcelona; 1972.
21. LANDSHEERE, G. et al; La enseñanza en la educación de maestro único, varios autores; U.N.E.S.C.O., Paris; 1985.
22. La Formation et le perfectionnement des enseignants, Québec; Commission d'études sur les Universités; 1987. (La formación y el perfeccionamiento de la enseñanza. Comisión de estudiantes dentro de las Universidades)
23. La pedagogía moderna; Nogueer, Barcelona España; 1978.
24. LIMBOS, Edouard; Como animar un grupo. Ejercicios y

experiencias; Marsiega, Madrid; 1979. (la edición original es en francés y es el mismo año)

25. MARCHAND; La efectividad del educando.

26. MEAD, M; Sex and temperament in three Primate Societies, Morrow, New York; 1985.

27. MESNARD, P; La pedagogía de los jesuitas, en CHATEAU, J.

28. MONTESSORI, María; La mente absorbente del niño, Araluca, Barcelona; 1969.

29. NASSIF, Ricardo; Pedagogía general, Kapelusz, Buenos Aires; 1958.

30. PERETTI, A de; La formation des enseignants; n.6 enero-marzo; 1979. (La formación de enseñanza)

31. PEREZ, AGUIRRE, ARREDONDO; Manual de Didáctica, Asociación Nacional de Universidades de Enseñanza Superior, México; 1972.

32. PIAGET, Jean; Adonde va la educación, Teide, Barcelona; 1974.

33. PIAGET, Jean; Psicología y Pedagogía, Ariel, Barcelona; 1973.

34. PLANCHARD, E; Pedagogía, scol.
35. RATHS, Louis; Seguridad emocional en el aula, Pax, México; 1977.
36. REPUSSEAU, J. Réflexions sur l'action pédagogique et la formation des maîtres, Armand Colin, Paris; 1972. (Reflexiones dentro de la acción pedagógica y la formación de maestros)
37. SARNOFF, A. Mednick; Aprendizaje, Hispano-América, México; 1979.
38. SIMARD, M; La pédagogie situationnelle les sciences de l'éducation; No 4,. (Sistema pedagógico centrado en la utilización sistemática que viven las personas dentro de las técnicas grupo)
39. SCHMID, J.R; El maestro-compañero. La pedagogía; Fontanella, Barcelona; 1973.
40. SNYDERS, G; Los siglos XVII y XVIII, en DEBESSE, M y MIALARET, G; Historia de la pedagogía, Oikos-Tau, Barcelona; 1974, tomo II.
41. TITONE, Renzo; Metodología Didáctica, Rialp, Madrid; 1970.
42. WERNER, Wolff; Introducción a la psicología, Fondo de Cultura económica; 1975.

43. WOLFFHEIM, Nelly; El jardín de infantes; Biblioteca Nova de educación, Buenos Aires; 1979.