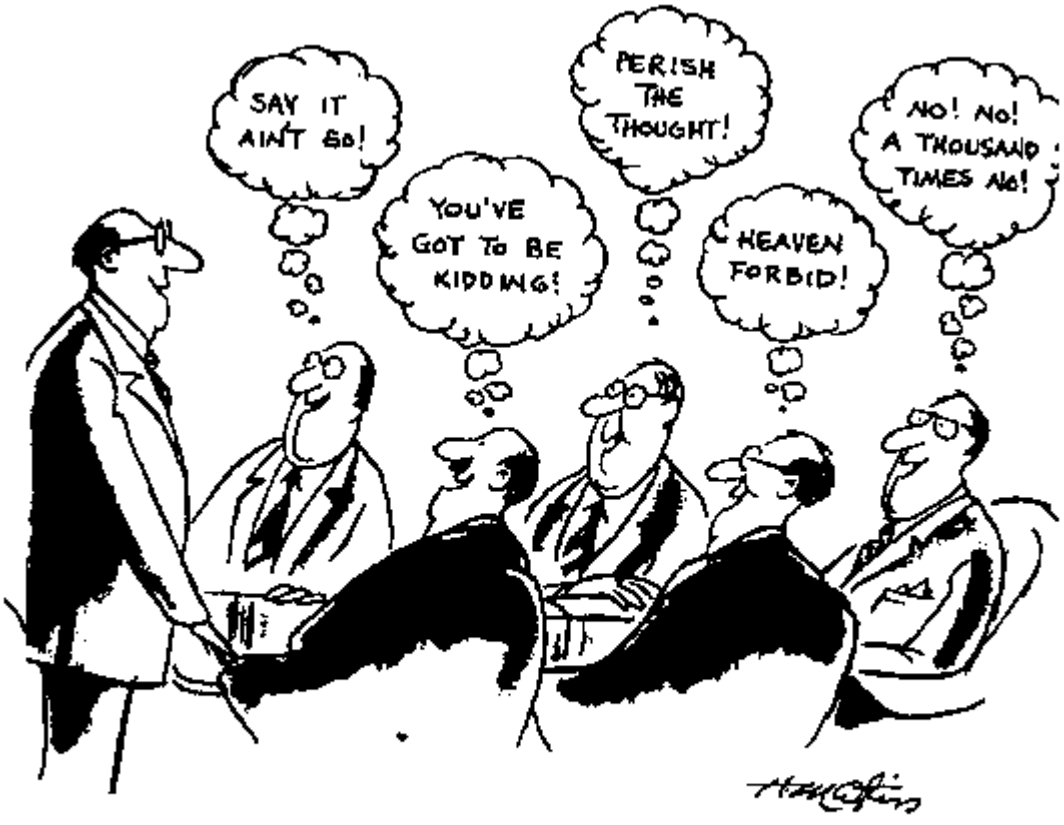
TRABAJO EN GRUPOS Y EQUIPOS



Autor y compilador: PS. SERGIO B. BÓRQUEZ (Ph.D)

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

ÍNDICE

PRIMERA PARTE: TEORÍA Y MÉTODOS	3
CAPITULO 1: Doctrinas y técnicas	6
CAPITULO 2 : La escuela Americana	15
CAPITULO 3: Algunos grandes nombres	39
CAPITULO 4: El punto de vista europeo	45
CAPITULO 5: Herramientas que usa Tavistock	53
CAPÍTULO 6: Los grandes nombres de Tavistock	64
CAPÍTULO 7: El punto de vista humanístico	70
SEGUNDA PARTE. PSICOLOGÍA DEL GRUPO	79
CAPITULO 8: Tipos de personalidad	80
CAPITULO 9: Otras herramientas	124
CAPITULO 10: Estilos de liderazgo docente	140
TERCERA PARTE: EL APRENDIZAJE GRUPAL ACTIVO	144
CAPITULO 11: Pasos previos	145
CAPITULO 12: Participación grupal activa	152
CAPITULO 13.- Estrategias de Aprendizaje Activo	163
CONCLUSIÓN	208
APÉNDICE	210
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	212

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

PRIMERA PARTE

TEORÍA Y MÉTODOS

Introducción General.-

"La sala de clases es una organización social y, por naturaleza, una agrupación psicológica. Es un grupo social al estar formalmente organizado (en cuanto a propósitos, tareas y metas del grupo). Es psicológico, en la medida en que la interacción de unos individuos con otros desarrolla tipos adicionales de experiencia (grupos informales). Sus características distintivas son: a) la meta o finalidad (se han reunido para aprender); b) la participación en el grupo es obligatoria, así como las metas; c)los miembros del grupo no tienen derecho a la elección del jefe. Sus integrantes son más homogéneos que en otros grupos (edad semejante, intereses análogos, necesidades y deseos similares, etc.). Cada sala de clase constituye un sub-sistema separado dentro de la escuela". (Banny Johnson, 1991).

En el verano de 1947 tuvo lugar en Bethel, un lugar perdido en Estados Unidos, el primer cursillo de manejo de grupos. Luego, a partir de los años setenta, el movimiento conoce en el resto de América y Europa, un notable florecimiento, que contagia a muchas actividades formativas. Educadores, maestros y tutores de todo tipo de instituciones de enseñanza, y otros profesionales de capacitación y terapias, usan profusamente técnicas, a las que llaman de una manera vaga y poco definida, dinámica de grupos.

En su compilación de artículos sobre grupos, Carl Rogers[1] comienza preguntándose el por qué de la rápida difusión en el ámbito internacional, del movimiento llamado, de forma muy general, "dinámica de grupos". Con palabras entusiastas llega a llamarlo "la invención de tipo social de más rápida difusión en lo que va del siglo, y probablemente la más poderosa".

En su día, estas palabras llamaron fuertemente la atención, y llevaron a preguntarse qué sería esa realidad tan importante que se expresa con el nombre de dinámica de grupos. En un primer momento todo parecía sencillo. Debía tratarse de uno de tantos métodos como usualmente practica la psicología. Pero esta vez, quizás, de uno especialmente eficaz. Sin embargo, pronto ha ido haciéndose más y más claro que tras esas palabras hay una realidad compleja, y de ninguna manera unívoca.

Para comenzar, dinámica de grupos no es un término que haya llegado a tener un mismo significado internacional. Siendo su origen primordialmente anglosajón, apenas lo encontramos usado en Gran Bretaña o América del Norte. En España y América Latina se viene llamando dinámica de grupos a lo que los norteamericanos y los ingleses más comúnmente llaman *Sensitive Training, Laboratory Method, o Group Encounter*. Se hace necesario, entonces, hacer una aclaración sobre lo que vamos a entender como dinámica de grupos en este curso.

Digamos que cabe distinguir tres formas diferentes de usar este término:

- **Dinámica de grupos**, en su sentido amplio, sería **un conjunto de fenómenos** que suceden cuando dos o más personas se reúnen formando lo que llamamos un grupo. Es decir, dinámica

[1] Carl Rogeros "Grupos de Encuentro", Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1973

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

de grupos sería todo aquello que sucede en cualquier momento de la historia de un grupo, sean los miembros de ese grupo conscientes de ello o no. Surge amistad entre dos personas del grupo, otras dos o tres se someten a los dictados de una cuarta que comienza a dar órdenes sin aparente razón; de repente todos pueden unirse porque amenaza un enemigo común, etc. "Dinámica de grupos", en este sentido, se refiere al conjunto de todas aquellas fuerzas complejas que actúan en cualquier grupo y que determinan el acontecimiento del mismo y, en gran parte, la conducta de sus miembros. Naturalmente que todo grupo tiene algunos aspectos que son menos dinámicos, como, por ejemplo, su nombre, su estructura constitucional, quizás también otras características fijadas de antemano, e incluso escritas en algún documento por los que lo iniciaron. Pero todo grupo tiene siempre unos aspectos dinámicos, porque es un ser vivo que está en continuo devenir, que está realizando algo, reaccionando ante algo, provocando interacción entre las personas que lo forman. Se puede decir que un grupo es un ser en movimiento, y que su moverse es el resultado de unas fuerzas ejercidas desde el exterior, y otras desde el interior del mismo grupo. El entrecruzarse de estas fuerzas y los efectos que producen en cada uno de los miembros, sería lo que llamaríamos en este primer sentido "dinámica del grupo". Si adoptásemos este significado, sería algo que ocurre naturalmente en todo grupo, que nadie ha inventado, y que todo aquel que lo desee puede estudiar y sistematizar en forma de ciencia. Es dinámica del grupo el amor y el odio, el ataque y la fuga, el engaño y la lealtad que vivimos todos los días, muchas veces sin pararnos a reflexionar, en nuestro caminar por este mundo.

- Pero el término **"dinámica de grupos"** se ha usado también para describir una ciencia o un **campo de estudio de las ciencias sociales, o de la psicología**, que se preocupa por aplicar métodos científicos a la investigación del por qué los grupos humanos se comportan de la manera como lo hacen. La dinámica de grupos emplea, para convertirse en ciencia, todos los instrumentos a su alcance, muchos de ellos tomados de otras disciplinas, como son la psicología social, la psiquiatría, la sociología, la antropología, la pedagogía. Y toma como objeto de estudio los fenómenos que ocurren en grupos de muy diversos tipos: en la industria, en la escuela, en la iglesia, y en tantos otros. Como en toda ciencia, también en ésta de la dinámica de grupos, los científicos formulan hipótesis y las someten a experimentación para luego elaborar principios generales y teorías. En este segundo sentido, por tanto, "dinámica de grupos" es sencillamente el nombre de la ciencia que estudia objetivamente los fenómenos grupales[2]. El lector interesado, no debe equivocarse cuando encuentre un libro de muchos que existen con este título, pues fácilmente puede encontrarse que, en vez de técnicas precisas, habrá una exposición de la experimentación acerca de las normas grupales, de los roles, o del liderazgo.

- Por último, **"dinámica de grupos"** se está usando cada vez con mayor amplitud, para hablar de ciencia aplicada, más bien que de ciencia pura. Se quiere expresar bajo este nombre, un conjunto de métodos prácticos de trabajo con grupos. En este sentido quizás habría que referirse, más que a dinámica de grupos, de **técnicas de trabajo basadas en la dinámica del grupo**.

[2] Sentido que le da la clásica obra de Cartwright y Zander "Dinámica de Grupos", Ed. Harper, NY., 1968

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Es en este sentido que vamos a usar, en este curso, el término dinámica de grupo: de unos métodos pedagógicos recientes de trabajo práctico en el aula, y que los psicólogos vienen utilizando desde hace cincuenta años. Dentro del salón de clases lo que buscaremos, será llevar a un grupo disperso y heterogéneo de alumnos, a convertirse en un equipo de trabajo junto a su profesor.

EQUIPOS

La palabra "equipo" deriva del francés équiper, y ésta del antiguo vocablo escandinavo skipa, que a su vez deriva del skip ("barco"), y significa "equipar un barco". Por derivación, equipo pasó a significar todos los pertrechos necesarios para realizar un viaje, y hoy alude al conjunto de enseres o personas que realizan juntos una tarea u operación.
No es tarea simple conseguir asimilar el concepto de equipo a un puñado de estudiantes que provienen de niveles socioculturales y de relaciones familiares diversas, que desde su ingreso al mundo escolar han sido instruidos en técnicas individualistas de aprendizaje y rendimiento. No es tarea fácil conseguir que dichos alumnos reconozcan sus carencias de habilidades sociales necesarias para la conformación de un equipo. Tampoco es tarea fácil que el propio docente se convenza de las ventajas que tiene trabajar con un equipo de alumnos, respecto de una clase dispersa, cada uno dejado a su suerte y responsabilidad. Para el maestro es mucho más cómodo, en el corto plazo, instruir directivamente su materia, hacerlos memorizar la teoría, observar cómo aplican lo aprendido y cumplir con el reglamento de evaluar. Pero pocas duda cabe que, en el largo plazo, trabajar con un equipo de estudiantes, reporta múltiples beneficios generales, partiendo por el propio docente.

CAPÍTULO 1.-Doctrinas y Técnicas

Por supuesto que existe una estrecha vinculación entre el conocimiento teórico y la ciencia aplicada. Sin embargo, es imprescindible distinguir entre el cuerpo de doctrina, por así decir, y las técnicas que de él se derivan. Es interesante traer una cita de Kurt Lewin :

> *"En el campo de la dinámica de grupos, más que en ningún otro terreno psicológico, la teoría y la práctica están metodológicamente unidas de una manera tan estrecha, que si se tuviera en cuenta (esta unión) de forma correcta, no sólo la práctica proporcionaría soluciones acertadas a muchos problemas teóricos, sino que la teoría se acercaría a poner remedio a muchos de los problemas prácticos que no acabamos de tener solucionados"*

Existen hoy día muchas personas, pertenecientes a la profesión psicológica, pedagógica o empresarial, que utilizan con profusión, técnicas de trabajo que pretenden movilizar las fuerzas del grupo. Encontramos entre estas personas profesionales altruistas dedicados desde la difícil tarea de la reinserción de drogodependiente, hasta exitosos consultores. Pocos hay que carezcan

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

en sus archivos personales, interiores o exteriores, de suficientes recursos. Saben muy bien qué hacer si quieren ser eficaces. Pero probablemente son pocos los que saben por qué hacen lo que hacen. Su problema, diríamos, suele consistir en que no han llegado a unir teorías y prácticas de forma adecuada. Frecuentemente, al no saber bien qué principios racionales son los que les deberían guiar y ayudar a la hora de tomar decisiones y de cambiar sus métodos, se ven presos de las pequeñas técnicas, y se encuentran obligados a moverse como por tanteos. Fiándose únicamente de sus éxitos y fracasos diarios y echando de menos sin saberlo una teoría coherente que les permita actitudes más creativas y arriesgadas.

No es éste un fenómeno raro. Si observamos cómo se han ido elaborando las diferentes técnicas de trabajo en grupos, veremos que, en general, no han nacido reflejamente de posiciones teóricas claras. Normalmente no se ha formulado primero lo que un grupo humano es, para deducir luego lógicamente cómo debe ser tratado. Más bien las técnicas de trabajo han nacido de la constatación experiencial de que de ciertos tipos de actuación, en determinadas circunstancias, se siguen unas consecuencias hasta cierto punto predecibles y deseables. Si repasamos la literatura sobre dinámica de grupos, veremos que los diferentes autores no suelen indicar de manera tajante: "como conductor de un grupo hay que hacer esto", sino que más bien su postura es la del que afirma: "*si haces tal o cual intervención, en tal momento, lo más probable es que siga tan consecuencia"*. Una postura muy pragmática.

Sin embargo, no podemos evitar la sospecha de que, en realidad, sí existen posiciones ideológicas, sí existen posturas teóricas tomadas respecto de lo que un grupo deba ser, y que están condicionando fuertemente al técnico a la hora de seleccionar, bien sea los tipos de conducta a observar, bien las consecuencias a tener en cuenta para perseguir determinados objetivos.

Cuando mayores diferencias encontramos entre los que trabajan con grupos, es al intentar averiguar qué objetivos pretenden alcanzar cada uno:

En unos casos, si preguntamos al que lleva el grupo, nos dirá que su objetivo primordial es lograr que todos adquieran un mayor conocimiento de lo que pasa en el grupo, o que los sujetos que constituyen aprendan a diagnosticar y predecir lo que va a suceder en él. En otros casos nos diría que su propósito es lograr personas más capaces de vivir la cohesión de grupo, que lo que pretende es enseñar a estos muchachos o adultos a trabajos mejor juntos, o a ser líderes si llega el caso. A menudo también encontramos que el objetivo es de orden más íntimo y tiene más que ver con el interior de cada uno de los sujetos en cuestión: que todos lleguen a comunicarse más profundamente con los demás y consigo mismo. O incluso que, por medio de la comunicación, todos vayan haciéndose personas más auténticas y maduras, se hagan más abiertos, y lleguen a lograr cambios importantes en su manera de ser y vivir.

No podemos negar que históricamente y en los últimos años, se ha dado un ordenado desplazamiento en los objetivos perseguidos por los profesionales de la dinámica de grupo. Desde acentuar los objetivos intelectuales y de aprendizaje, se ha pasado a subrayar un interés por los objetivos más irracionales y afectivos; de pretender que los participantes "entiendan" se ha pasado a intentar por todos los medios que "experimenten" sin más.

El que predomine los objetivos que buscan más la eficacia externa o los que se preocupan más de los cambios internos y personales se puede deber a una de estas causas:

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

En algunos casos se trata de posturas teóricas previas. El que lleva el grupo se ha fijado unos objetivos porque está convencido de la validez de algunos presupuestos que aprendió bien y a los que quiere ser fiel. Él sabe lo que quiere porque eso está ya implícito en su manera de concebir lo que es el hombre, lo que es la motivación humana, y la respuesta que se da cuando piensa en qué consisten las relaciones entre las personas.

En otros casos el que lleva un grupo persigue el fin con preferencia a otros, porque así lo exigen –y el responsable del grupo lo capta conscientemente o solamente lo intuye inconscientemente- las necesidades del contexto socio-cultural que le rodea. Las circunstancias históricas son tan importantes que frecuentemente mandan con sus imposiciones y sus expectativas.

Nosotros queremos tener ambas causas en cuenta. Para comprender qué es la dinámica de grupos, y lo que ha significado para los que le han practicado en estos últimos años, hay que tener muy en cuenta lo que pensaba y decía en cada caso la psicología acerca del hombre y sus necesidades, y acerca de lo que significa relacionarse con otras personas y madurar con ellas. Sin olvidar que en cada caso que los dinamistas de grupos pretendían atender a unas demandas del entorno que reclamaban casi siempre urgente atención.

Si analizamos estos dos aspectos con atención, no solamente podremos comprender mejor lo que ha sido la dinámica de grupos a lo largo de su breve historia, sino que quizás podremos ver más claro cuáles deberían ser, en este momento concreto y en las circunstancias que vivimos en nuestro tiempo y en nuestro país, el marco teórico más adecuado, los objetivos más urgentes a proponerse, y el diseño más oportuno de actividades de una dinámica de grupo bien concebida.

El propósito de este capítulo es claro. Se trata de hacer un recorrido por los últimos 50 años de la dinámica de grupos:

- ¿Cómo y dónde ha nacido?
- ¿Qué pretendían los que usaron desde el comienzo este poderoso instrumento?
- ¿Cuáles eran sus ideas acerca del hombre, de sus funcionamientos, y qué pensaban del grupo humano?

Y, por último, de este método que ellos diseñaron en un tiempo y un lugar que comienzan a ser lejanos para nosotros,

- ¿podemos decir, honestamente, qué tiene vigencia aún hoy?

1.1.- ¿Existen los grupos?

Cartwright y Zander, ya al comienzo de su clásica obra sobre la dinámica del grupo, advierten que desde el primer momento en que las ciencias de la conducta humana se ocuparon de realidades que superaban lo individual, como sucedió cuando comenzaron a ocuparse de los grupos, las posturas se radicalizaron y se hicieron polémicas. No fueron pocos los que se

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

escandalizaron de que algún psicólogo comenzase a decir que los grupos existían para la psicología con el mismo derecho que existían las personas humanas individuales. Jamás se había podido dudar que un individuo, con sus ideas, sus sentimientos, sus percepciones y sus motivaciones, fuera algo único y unificado que se podía estudiar como se estudiaba cualquier objeto de ciencia. Pero en el momento en que se empezaron a introducir en la psicología términos como "mentalidad grupal", "inconsciente colectivo", o incluso sencillamente "grupo", pretendiendo significar que todas esas realidades eran cosas con existencia de derecho propio, sí se provocaron serios enfrentamientos. Toda una familia psicológica comienza a pensar que al usar esos términos se está cometiendo un desafuero. Ni grupo, ni mentalidad grupal, designan ninguna realidad nueva. Son únicamente construcciones mentales. En realidad no hay más que personas individuales: al hablar de grupos lo único que hacemos es subrayar que cuando ponemos juntos a unos cuantos sujetos notamos que existen analogías entre ellos. Claro que podemos hablar de que ahí existe un montón de piedras. Pero nadie dirá que el montón tiene entidad propia. No es más que una serie de piedras que resulta que todas ellas están juntas. Pero otra cosa es estudiar a los grupos como entidades aparte, como si tuvieran vida por sí mismos. ¡Hasta ahí podríamos llegar! Estudiemos a los individuos, y de la suma de todos ellos nos haremos una idea de eso que llamamos grupo.

Parece que hacia 1920 la polémica alcanzaba su punto culminante. Los nombres de William Mc Dougall y de Floyd Allport son los de los representantes máximos de la controversia:

En un extremo se encontraría la concepción institucionalista, para la cual los grupos, grandes y pequeños son algo tan real como lo son las personas, y tienen vida independientemente considerados de los individuos que lo constituyen. ¿No decimos que el Colo-Colo o la Católica ganaron el campeonato en el año 1963, cuando probablemente ninguno de los que constituyen esos equipos había nacido? Pues entonces esos grupos ya existían y eran los mismos de hoy. Por tanto es posible estudiar los grupos como realidades independientes, con propiedades, fenómenos, y leyes propias, a un nivel distinto del meramente individual.

En el otro extremo se encontraría la postura individualista, para la que un grupo no sería sino una colección de personas y nada más. Se podría decir, en palabras de Allport, que, hablando con rigor, ningún individuo es parte de un grupo. Porque un grupo es solamente la abstracción que cualquiera podría hacer de las semejanzas reales que existen entre los individuos que lo componen.

En realidad toda esta controversia, de naturaleza más filosófica que psicológica (lo que de verdad está discutiéndose es lo siguiente: ¿qué es lo verdaderamente real?), es importante porque persiste de alguna manera en las actitudes profundas que mantienen las distintas direcciones hoy vigentes en dinámicas de grupos. Vamos a ver como algunas de ellas siguen haciendo protagonistas a las personas individuales, mientras que otras van a poner en el centro de su atención a esas realidades misteriosas que resultan de la relación entre las personas y a las que llaman grupo.

Kurt Lewin, en la obra que citamos más arriba, salía al paso de los escrúpulos teóricos de los individualistas, para aclararles que al científico le basta con que un objeto de estudio esté al alcance de sus métodos de trabajo para tener que considerarlo como real a todos los efectos. Kurt Lewin es bien consciente de que el científico comienza a encontrarse, a partir de la segunda decena del Siglo XX, con instrumentos adecuados de estudio que le permiten abordar

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

científicamente el objeto "grupo", cualquiera que sea su entidad filosófica. ¡Si se puede estudiar, experimentar, y trabajar con los grupos, es que existe!

Ya vimos cuál es la postura habitual del profesional de la dinámica de grupos: lanzarse a la manipulación de los fenómenos, sin preocuparse demasiado, en un principio, por analizar las concepciones teóricas que los sustenta. Más tarde, tras haber pasado por la prueba de la acción, elaborará probablemente una teoría en su sentido más estricto. Bien es verdad que, según las fuerzas que se decida a manipular en su acción, es decir, según su actitud inicial sea más individualistas o más grupalista, quedará muy condicionado todo su trabajo posterior.

1.2.- Las fuerzas que operan en los grupos.

Si leemos de nuevo al viejo Cartwright, veremos que señala, como punto de partida para todo dinamista de grupos, el hecho de que los grupos, tal como los observamos en la experiencia cotidiana, movilizan fuerzas muy poderosas que producen efectos de gran importancia en cualquiera de sus miembros. Ante esta realidad el que quiera trabajar con grupos debe preocuparse que estas fuerzas, que pueden producir efectos muy positivos o muy negativos, den como resultado las consecuencias más deseables que sea posible.

El problema para nosotros reside en localizar cuáles son esas fuerzas que operan en los grupos. Si las podemos detectar y describir, lograremos tener un buen apoyo para después elaborar planes sensatos sobre como las podemos encauzar del modo más conveniente para nuestros fines.

Según en qué "fuerzas" pongamos nuestro acento a la hora de hacer planes de trabajo, así elaboraremos métodos distintos y técnicas distintas. Por eso es importante en este momento enumerar brevemente las fuerzas principales que operan sobre cualquier individuo cuando se encuentra con otros en una situación cualquiera de grupos.

- **Fuerzas interpersonales**. Podemos llamar así a las que se originan sencillamente cuando se da la proximidad psicológica de varios individuos. El nombre es convencional, queremos expresar con él que en cuanto nos sentimos próximos a otros seres humanos, se establece entre nosotros una conexión de potencial importante. Surgen sobre todo y predominantemente fuerzas de atracción y repulsión, que nos llevan a situarnos a mayor o menor cercanía de los restantes miembros del grupo.

- O también de fuerzas que nos hacen a situarnos por encima o por debajo de ellos, en actitudes **de dominio o de sumisión**. Fuerzas centrífugas o centrípetas que aglutinan al sujeto con otro, o lo segregan de sus compañeros.

- Fuerzas basadas en **necesidades psicológicas personales**. El mero hecho de que percibamos la posibilidad de pertenecer a un grupo hace surgir en nosotros unas necesidades, de carácter no biológicos, que nos empujan desde el interior con fuerza, y que han sido llamadas con muy diferentes nombres. Necesidades de ser aceptado, necesidad de seguridad, necesidad de comunicación profunda, de pertenencia a alguien o a algo, necesidad de ser algo más que yo mismo. Todas esas necesidades son de hecho, fuerzas que el grupo suscita o resuelve, en- causa o desvía, o quizás

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

hace conflictivas. Son fuerzas que podríamos llamar intrapersonales (por contraste con las interpersonales que decíamos antes), que están en el interior porque existen otras personas, pero que no me ligan directamente a ninguna de ellas.

- **Fuerzas grupales generadas por la historia**. Es responsabilidad del psicoanálisis haber descubierto el poder dinámico de las experiencias habidas en el primer grupo al que se perteneció en la vida y que es la familia. Estas experiencias están depositadas en la reserva del inconsciente, como si fueran antiguas grabaciones que todos tenemos de nuestro pasado más remoto. Las grandes vivencias de nuestras primeras relaciones, con aquellas personas imprescindibles que fue la madre, con aquella otra polémica que se llamó padre, con los hermanos, permanecen vivas en lo profundo de todos los hombres y mujeres de este mundo. Y, precisamente por ser comunes a todos nosotros, son poderosas activadoras del dinamismo personal. Cualquier relación de grupo que tengamos en la vida adulta se parecerá en realidad mucho a aquella primera relación grupal que todos hemos vivido. Por eso podríamos decir que sobre los miembros de cualquier grupo operan las fuerzas que el grupo, con su presencia, es capaz de despertar imaginativamente en la fantasía y en el recuerdo de todos. Podemos llamar a estas fuerzas, que provienen del grupo en su conjunto, fuerzas grupales.

El grupo es sobre todo un lugar donde se viven antiguas y profundas experiencias infantiles. Es como una nueva matriz familiar que fuerza a que se reproduzcan los conflictos básicos de las historias individuales. Conflictos que pueden tener muchos matices, pero que una y otra vez resuenan con los viejos temas de la castración, la dependencia, la rivalidad, la represión.

Es evidente que sobre un individuo operan también fuerzas de carácter más intencional, como son los valores o el sentido a dar a la propia vida. Sin embargo, éste es un campo de fuerzas poco explorado –al menos de modo explícito- por la dinámica de grupos. En realidad, la dinámica de grupos ha tenido siempre un carácter atemático y ha usado metodológicamente el vacío de tema y estructura como instrumento de trabajo. Estas fuerzas son importantes, pero requieren otra forma de abordarse que la más humilde de una dinámica de grupos.

1.3.- Tres puntos de vista desde donde contemplar el grupo.

Si prescindimos de fuerzas que originan las ideas (lo que llamaríamos “el contenido” de grupo), podemos pasar a considerar la importancia que, para el planteamiento básico de una dinámica de grupos, tiene la existencia de los tres tipos de fuerzas restantes. Son los tres grupos de “porqués”, capaces de dar razón de lo que sucede en un grupo cualquiera.

Cualquier trozo de relación en grupo tiene siempre causas múltiples. Pongamos un ejemplo:

> *Durante una reunión del cuerpo docente de un Colegio, llega un momento en que, tras larga discusión sobre si la subvención de este año (varios millones) se ha de dedicar a aumentar el sueldo de los profesores o a construir un laboratorio de idiomas, se llega al siguiente diálogo:*

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Mr. Smith (profesor de inglés): Yo creo que aquí todos piensan que aprender inglés es algo secundario, cuando en realidad es, y va a serlo cada vez más, de primera necesidad para los estudiantes...

Marta (profesora de matemáticas): Usted es soltero, ¿verdad?

Director: Por favor, no discutan, no discutan ahora, quizá lo mejor sería que todos nos tomásemos unos días para pensarlo.

Marta: Qué tontería, tu siempre con sus componendas. Quizá te molesta que se vuelva a hablar de reivindicaciones salariales...

Juan (profesor de historia, hablando sin ninguna ironía): Desde luego los idiomas son tan importantes...

Mr. Smith: ¿Veis, ven como no soy yo sólo?

Esta pequeña pieza de relación entre personas y suceso grupal, puede considerarse como determinada por fuerzas que ligan las personas unas a otras.

Fuerzas de las que hemos llamado antes interpersonales: Ahí está operando probablemente la simpatía de Juan por Mr. Smith, y la antipatía de Marta por el mismo (¿o es su manera de demostrar al exterior que no le es indiferente?). La problemática relación de Marta con la autoridad, resalta en cuanto encuentra una ocasión de revelarse. El estilo peculiar de liderazgo del director, que pretende ser democrático a su manera.

Puede, a su vez, considerarse determinado por las necesidades psicológicas individuales, es decir, por fuerzas de las que hemos llamado antes intrapersonales: la necesidad de prestigio de Mr. Smith, que tiene una asignatura poco estimada por sus compañeros; la necesidad de independencia de Marta (¿o su necesidad de recibir atención de un grupo masculino?); la necesidad de seguridad por parte del director, y de verse libre del miedo a ver en peligro su modesto poder en este grupo.

Como también podemos considerarlo determinado por la situación global del grupo y su repercusión en el universo de vivencias de la historia de cada uno de los sujetos que hace revivir la propia historia en el momento presente: quizá en este momento el grupo está viviendo una situación de lucha por el poder en la cual –depuesta ya la figura paterna del director- se está reproduciendo una riña infantil por un juguete deseado, porque no hay un padre suficientemente fuerte como para poner paz. Cada cual está adoptando actitudes profundas de acuerdo con su historia personal. O quizá el grupo está un poco desmoralizado por el poco prestigio de que goza hoy en día la enseñanza, es decir, por un problema de castración social.

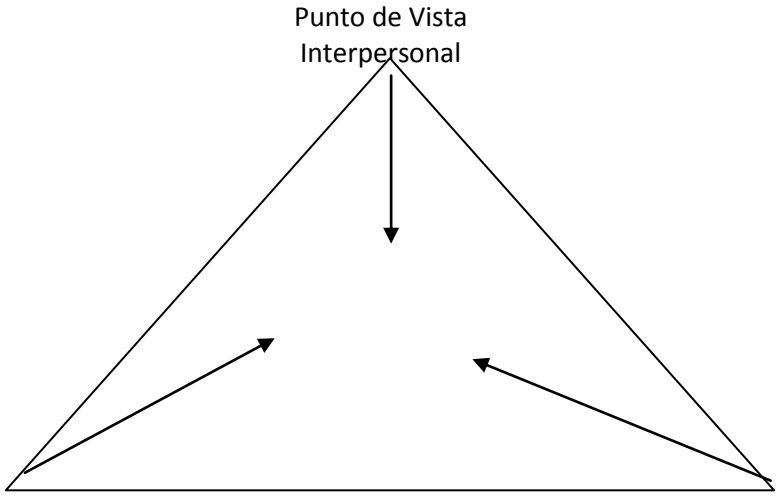
Podemos decir que cuando consideramos que lo que pasa en el grupo se debe a un determinado tipo de fuerzas, estamos ya fijándonos en cada caso en fenómenos muy distintos:

- Fuerzas de orden interpersonal en el caso primero

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

- Fuerzas de orden intrapersonal en el segundo
- Fuerzas de orden grupal propiamente dicho en el tercero

Es como si pudiéramos adoptar puntos de vista distintos para contemplar el terreno de juego representado en el siguiente triángulo:



En el caso de que adoptásemos uno de los tres puntos de vista, tendríamos ojos para todo un tipo de fenómenos, de entre los que suceden en el grupo, y dejaríamos de lado todo, o casi todos los demás. Porque siempre que adoptamos una postura estamos condicionado nuestra percepción. Y eso aún en el caso de que supiésemos que existen también otras fuerzas que reclaman nuestra atención y que no pueden ser olvidadas. Aunque no lo reconozca, todo aquel que trabaja con grupos suele guiarse por el esquema anterior de una manera muy personal, y siempre coloca al grupo, representado por el triángulo que hemos dibujado más arriba, como un iceberg, con uno de sus vértices emergiendo de la superficie, y los otros dos ocultos en el transfondo. Esto, que es verdad incluso para cada intervención que un animador de grupos realiza a lo largo de su trabajo, lo es también para las diferentes orientaciones teóricas que la dinámica de grupos como método de trabajo ha adoptado a lo largo de sus pocos años de historia. Unas se fijan más en lo que sucede en los grupos como consecuencia de las fuerzas interpersonales, otras

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

más en lo que se debe a las fuerzas grupales, y otras en el interno mundo de lo intrapersonal. Nadie es del todo neutral, y cada uno adopta un punto de mira para entender lo que sucede. Este punto de mira determinará en cada caso, los objetivos que se proponga alcanzar y los instrumentos de que se sirva para lograrlos.

Resumiendo:

- Podemos observar que, si no de una forma estrictamente paralela, sí es verdad que hay tres tipos de fuerza que operan en todo grupo: fuerzas interpersonales, fuerzas grupales, y fuerzas intrapersonales

- Estos tres tipos de fuerzas dan lugar a tres puntos de vista acerca de cómo concebir lo que es un grupo y cómo trabajar con él

- Serán tres orientaciones en dinámica de grupo que mantienen viva la antigua polémica entre institucionalistas e individualistas. Quizá lo que más diferencie a las distintas orientaciones existentes en dinámica de grupo y que vamos a considerar por separado, sea el diferente énfasis que ponen en lo estrictamente grupal o en lo más directamente personal. Aunque no se pueda hablar hoy día de verdadera polémica, históricamente las distintas escuelas han ido surgiendo no como reacción, sino como respuesta a distintas exigencias ambientales e históricas. Hoy coexisten. Una de nuestras aspiraciones sería encontrar si, además, pueden complementarse y combinar sus objetivos.

CAPITULO 2 : La Escuela Americana.-

La primera escuela de dinámica de grupos que aparece en la historia es aquella que, cuando piensa en un grupo, piensa en un lugar donde las personas se relacionan entre sí. Usando las mismas palabras que empleábamos en el apartado anterior, es una forma de trabajar con grupos que se interesa sobre todo por los fenómenos interpersonales en el grupo. Vamos a llamarla, aunque el nombre sólo se justifique más tarde, enfoque interaccional.

2.1.- La historia

Tenemos que trasladarnos a los primeros días de Agosto de 1946 en Estados Unidos. Hace calor y muchos han marchado de vacaciones. Todo invita a ello. El recuerdo de los años de la Guerra Mundial está muy reciente, y hay muchas cosas que celebrar.

En esos días se acercaba el aniversario de la primera bomba atómica. Existía un clima de "nunca más" una guerra mundial, y de "manos a la obra" para comenzar la construcción de un mundo nuevo. Había conciencia que durante más de 30 años el mundo había vivido en un permanente estado de crisis, causado en gran parte por unas relaciones sociales e interpersonales aberrantes, y de que todo necesita un lavado de cara. Atrás quedaba, por una parte, la gran

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Depresión con su secuela de fracasos, suicidios y culpabilidades sospechadas. Y por otra el surgir (y en algunos casos morir) de unas ideologías tan nuevas, agresivas y monolíticas como el fascismo, el nacismo, o el stanilismo. En realidad la Segunda Guerra Mundial no había sido sino la culminación catastrófica de un largo proceso de descomposición de las relaciones entre los hombres.

En estos momentos se comienza a constatar que todas las ciencias han experimentado un impulso muy notable, a excepción quizá de las ciencias sociales. La sociología y la psicología sobre todo, comienzan a atraer la atención de las instituciones y más de uno se pregunta qué se podría hacer para favorecer su desarrollo. Así se ha fundado el Centro para la Investigación de la Dinámica de Grupo en el M.I.T. (Massachussets Institute of Technology, de Boston EE.UU.) y al frente de este Instituto se ha colocado a uno de tantos psicólogos alemanes que se han visto expulsados de su país por el enorme pecado de ser judíos. Su nombre es Kurt Lewin, y se sabe de él que intenta hacer de la teoría y la práctica del trabajo con grupos un campo de estudio aparte, dentro de la psicología. Kurt Lewin no era un psicólogo social. Él se dedicaba al estudio de la personalidad, en el clima propicio de Berlín, entusiasmado con la psicología de la percepción que estaba elaborando la llamada escuela de la Gestalt.

Un equipo de investigadores a las órdenes de Kurt Lewin organiza un seminario de verano en el New Britain Teachers College dirigido a profesores, funcionarios públicos, y personas interesadas en las ciencias sociales, en el que se proponía indagar las posibilidades de los pequeños grupos como posibles instrumentos de cambio personal y social, y por tanto como posibles medios de solución para innumerables problemas candentes de la sociedad. El objetivo del cursillo que era al menos doble. Uno, más práctico, consistía en formar personal especializado que pudiera un día dedicarse a la delicada tarea de solucionar los muchos problemas intergrupales que tan frecuentes parecían ya en la Nueva Inglaterra de aquellos días. Se pretendía formar equipos de mediadores ente grupos raciales, y personal que pudiera servir de ayuda a grupos de trabajadores de todo tipo. El otro objetivo era más teórico: Kurt Lewin y sus compañeros querían llegar, por medio de técnicas de observación adecuadas, a desarrollar un mejor conocimiento de cómo funcionan los pequeños grupos, y de qué técnicas son las más idóneas para hacerlos funcionar más eficazmente.

Podemos decir que en el seminario de Agosto de 1946 había tres tipos de personas:

El equipo investigador del M.I.T. al mando de Kurt Lewin, líder indiscutible, del que formaban partes algunos hombres que luego han llegado a ser grandes psicólogos sociales, como Morton Deutsch.

El equipo de monitores, que iban a ser los que llevarían de hecho los pequeños grupos de discusión que se formasen. Éstos eran tres, cuyos nombres ya van a estar ligados para siempre al movimiento de dinámica de grupos: Kenneth Benne, Leland Bradford, y Ronald Lippitt. Los tres habían tenido experiencia anterior en tareas formativas de adultos: Benne era un especialista en filosofía de la educación, y, como los otros dos, había trabajado recientemente en desarrollar métodos de trabajo en grupo que ayudaran a superar a sus víctimas los efectos de la depresión y la guerra. Bradford se había señalado en la organización de cursos para la formación de profesores que trabajaba en zonas deprimidas. Y Lippitt ya era un famoso estudioso de los grupos y su entorno.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

El tercer tipo de personas del seminario eran los participantes: profesores de segunda enseñanza en su mayoría, en número aproximado de 50. Estos participantes –con uno de los tres monitores a la cabeza cada uno- formaron tres grupos de trabajos, que iban a ser la verdadera piedra de toque del éxito del cursillo. En opinión de los investigadores (constituidos en observadores durante todo el seminario) si los grupos eran verdaderamente eficaces, irían evolucionando, a lo largo de las discusiones que se iba a organizar, hasta llegar a ser unidades con entidad propia cada vez más cohesionadas. Y así esos grupos irían constituyéndose en "unidades de cambio independiente". Esto hacía que para el equipo organizador fuera de igual importancia "lo que en los grupos se decía" que "lo que en los grupos pasaba". Lo primero satisfaría su interés pedagógico, lo segundo su interés investigador.

Precisamente porque el equipo investigador, moderadores y científicos, estaba muy interesado en lo que pasaba en los grupos, decidieron reunirse todas las noches para compartir y discutir sus observaciones.

Era la hora de después de cenar y el clima se distendía. Cualquier observación que a alguno se le ocurriera se podía manifestar en voz alta, y Kurt Lewin la celebraba como una aportación importante. Él, con su talante de neoconverso a la democracia, consideraba siempre bienvenidas las ideas de sus colaboradores. Fue en una de estas reuniones donde surgió el que podemos con toda justicia llamar suceso fundacional. Lippitt, en una entrevista con Kurt W. Back, lo narra así (1973):

> *"Una noche tres de los participantes, casualmente tres profesoras de enseñanza media, que no se habían ido a casa aún, asomaron sus cabezas por la puerta preguntando si les dejábamos entrar, sentarse, y mirar. Kurth (Lewin) se mostró al principio un poco confuso, pero, cuando todos pensábamos que les iba a decir que no, se salió con un "por supuesto, pasen y tomen asiento". Y todos nosotros seguimos como si no hubiera pasado nada, y ellas no estuvieran allí. Pero al poco tiempo salió en la discusión el nombre de una de las tres, y comenzamos a hablar de su conducta de ese día. El monitor del grupo y el investigador-observador tenían opiniones un poco diferentes sobre lo que había pasado, y comenzaron a dar cada uno su versión. En esto la chica comenzó a agitarse y, sin poderse contener, saltó con que las cosas no habían sido exactamente así, y dio su propia versión. Kurt Lewin se interesó mucho por estos nuevos datos, los puso en la pizarra que allí teníamos, y empezó a teorizar a propósito de ello. Todo esto volvió a repetirse cuando en nuestra discusión se vino a nombrar a otra de las tres polizones. También esta chica apareció que tenía una visión muy diferente de lo que se estaba hablando cuando aquello de lo que se trataba era un hecho en el que ella había participado como parte activa. De nuevo Lewin se interesó mucho por esos nuevos datos, que originaron una discusión muy viva, e hicieron que al final las tres participantes pidieran poder asistir a la misma discusión al día siguiente. Lewin no dudó un momento (más bien éramos nosotros los que teníamos dudas): podían venir.*
>
> *A la noche siguiente tuvimos allí a los 50 participantes. Aquello se había convertido en lo más significativo del día: Un rato en el que se revisaba y daba feed –back acerca de lo que había pasado a lo largo de la jornada. Una noche, cenando juntos una hamburguesa, Kenn Benne, Lee Bradford y*

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

> *yo, hablábamos ya de una cosa que nos parecía como evidente: nuestras observaciones en voz alta hechas en esas sesiones, cuando eran de determinado nivel, se constituían en punto de partida para que las personas reorganizaran muchas de sus percepciones, cambiaran sus actividades, establecieran ciertas conexiones importantes entre el mundo de sus actitudes y valores con el de sus intenciones y su conducta".*

Probablemente cuando Kurt Lewin permitió la entrada a sus primeras e imprevistas invitadas, no sospechada que el mero hecho de escuchar cómo se hablaba de ellas en público, o el conocer las anotaciones que sobre ellas había tomado el observador iba a tener consecuencias muy dramáticas en la conducta de aquellas chicas.

Las discusiones comenzaron a hacerse interminables. A los pocos días todos los participantes en el cursillo habían comenzado a asistir a ellas en su totalidad, y afirmaban estar recibiendo allí grandes enseñanzas acerca de su propio comportamiento y acerca de lo que un grupo es y puede dar de sí.

El equipo de Kurt Lewin parece haberse dado cuenta bien pronto de que había hallado un "nuevo y poderoso medio de aprendizaje y educación":

> *"Cuando se enfrenta a los miembros de un grupo con la realidad de su propia conducta y sus efectos en los demás, de una manera más o menos objetiva, y sobre todo cuando se logra que los miembros de un grupo piensen y acepten de modo no defensivo los datos que se les proporcionan, se les lleva a lograr un profundo y significativo conocimiento de sí mismos, de cómo reaccionan los demás ante ellos, y de la realidad del grupo humano en general"*

La intuición era clara: tratándose de las relaciones humanas, como de veras se aprende no es leyendo interesantes volúmenes o escuchando sólidos racionamientos sobre lo que es la comunicación humana y sobre lo que pasa en un grupo que funciona bien. Lo que hay que hacer es funcionar realmente en un grupo, y luego reflexionar sobre lo que en él pasa. Y a ser posible no esperar mucho a hacer esa reflexión. ¿No será posible mezclar realidad y reflexión, y comenzar a asimilar directamente y en el momento lo que de hecho nos está pasando?

En realidad se puede decir que de este cursillo de 1946 surgió el plan de la primera experiencia de dinámica de grupos diseñados por Benne, Bradford y Lippit. En él se suprimía toda actividad – con pequeñas excepciones- que no reprodujera las reuniones de después de cenar que tanta impresión habían causado el año anterior.

Iba a ser un curso paraacadémico, que se tendría en Bethel (Estado de Maine, al norte de los EE.UU) en los locales alquilados a un Colegio de Segunda Enseñanza, la Gould Academy, durante el verano de 1947. En él los grupos reflexionarían sobre su propia conducta, ciñéndose al máximo a comentarios sobre los sucesos internos y externos del aquí y el ahora. Se iba a organizar un curso constituido por varios grupos dedicados, todo el día, a contemplar s propia vida. Es decir, a vivir y contemplar las fuerzas que fueran surgiendo, su propia dinámica, y aprender así de ella para la vida.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Kurt Lewin, muy interesado en el proyecto, no pudo asistir a la cita de Bethel, pues había muerto a comienzos de ese mismo año. Su entusiasmo organizador e investigador lo recogerá la asociación N.T.L. (National Training Laboratories), fundada en el mismo año de su muerte, y que va a monopolizar durante casi diez años las actividades en el campo de la dinámica de grupos en Norteamérica. Pero el nombre de Kurt Lewin, como el del pueblecito de Bethel, quedarán para siempre unidos al impulso inicial del método de trabajo llamado dinámica de grupos.

2.2.- La situación sociológica y el problema de los objetivos.

Situemos la dinámica de grupos interaccional en sus coordenadas espacio-temporales. Nace en América y al final de la Segunda Guerra Mundial.

América, el país más poderoso de su tiempo, guarda aún profunda fe en su modo de vida, en la célebre "*American Way of Life"*, que tanta confianza pone en la libertad individual, y que se ajusta en lo posible a la ética protestante según la cual el éxito es prácticamente criterio de bondad, y la eficacia una garantía de éxito. Existe un clima de fe en las instituciones democráticas propias, recién revalidadas por el triunfo de la guerra.

En 1947 Estados Unidos es, efectivamente, el país vencedor: vencedor, según cree la convicción popular, gracias a las propias instituciones democráticas. ¿No es así como ha podido vencer a las potencias autoritarias del centro y sur de Europa?

Se glorifica todo lo que signifique integración en grupos asociados a cuadros que hagan caminar hacia objetivos de eficacia. El americano medio está empeñado en una búsqueda: busca en los grupos prestigio, status, y éxito. Se podría decir que también busca compañía, pero en segundo plano. América es un lugar feliz y lleno de promesas, a donde no ha llegado tan amarga la angustia existencial europea. Aquí la compañía se da por supuesta. La participación en grupos da a todos cierto sentido de comunidad e interdependencia, y a la vez les hace interesarse por los fenómenos de la interacción humana los problemas fundamentales con los que se encuentra el ciudadano medio son de adaptación: ¿Cómo lograr que esta sociedad, tan exitosa, funcione aún mejor? ¿Cómo hacer para lograr una mejor integración de los individuos en los grupos que ya existen, ayudándoles a cumplir así más eficazmente sus altos objetivos en el mundo? Valgan dos citas para reflejar cómo ven los mismos que practican esta forma de dinámica de grupos la situación en que nacieron:

> *"La organización N.T.L. pone todo su énfasis en los fenómenos psicosociológicos del grupo y de las organizaciones. Es natural. Tras la segunda guerra mundial todo invitaba a cultivar el propio jardín y a progresar en la vida. El hombre era el llamado "hombre organización" que, gracias al trabajo eficaz y a los principios democráticos ha ganado una guerra, y ahora quiere seguir por los caminos de la prosperidad".*

La segunda cita relaciona todavía más reflejamente esta situación general sociológica con los propósitos de la dinámica de grupos. Pertenece al manifiesto leído por Matthew B. Miles en el Congreso de Psicología Aplicada de Copenhague en 1961. Dice así:

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

> *"En sociedades urbanas, industrializadas, desarrolladas, es necesaria una sofisticación en el tratamiento de los fenómenos sociales. Las organizaciones formales, las voluntarias, la familia misma, requieren hoy mayores aptitudes más sensibilización social, más trabajo creativo en compañía de otros, y sobre todo unos nuevos conocimientos y aptitudes, todo lo cual implica reeducación del hombre adulto en mayor o menor grado. La dinámica de grupo viene a ser una respuesta a estas necesidades de orden general".*

Los objetivos de este tipo de dinámica de grupos tiene que ver, pues, desde el principio, con perfeccionar el funcionamiento de grupos reales existentes en la situación histórica del momento. Ahora bien, como este perfeccionamiento sólo se puede llevar a cabo por personas especialmente entrenadas, hay que elaborar un método de reeducación y preparación del hombre adulto para esta tarea.

Bethel es el lugar más adecuado para llevarla a cabo. Se puede decir que simboliza el mundo de actitudes y valores que se manejan. Bethel, lugar apto para vacaciones de gente con recursos, rodeado de enormes ríos y maravillosos paisajes, dice bien claro qué debe entenderse por eficacia, por perfeccionar el funcionamiento, y por nuevo orden social.

Es interesante notar que ya en el laboratorio de 1947 a los grupos de trabajo en que se aprendía más que en ningún otro, se les llamaba en Bethel BST – Groups. Y B.S.T. eran las iniciales de las palabras inglesas "*Basik Skill Training".* Se trataba, pues, de grupos en los que el objetivo era ejercitar unas "habilidades básicas" consideradas necesarias para que el individuo funcionara bien en el papel de "agente de cambios".

Y por agente de cambio se entendió, desde el principio,

> *"aquel que posee una especial lucidez (awareness) para captar la necesidad de progreso social; que es capaz de diagnosticar los problemas que esto lleva consigo; que puede planear un cambio en el mundo de las relaciones humanas; que tiene resortes para llevarlo a efecto, y posteriormente para evaluar los resultados".*

David H. Jenkins recoge ya en 1950 esta misma misión formadora de la dinámica de grupos:

> *"al cabo de 3 años no tiene sentido la pregunta de si conviene o no usar la dinámica de grupo. La pregunta, para nosotros, personas que trabajamos con grupo, es ésta: hasta qué punto comprender mejor la dinámica de los grupos nos puede llevar a hacer mejor nuestro trabajo".*

Como se ve la insistencia está sobre todo en que el sujeto comprenda: perfeccionar su habilidad para diagnosticar. Entendiendo como habilidad para diagnosticar la capacidad para ver y comprender las influencias de unos individuos en otros, la capacidad para darse cuenta de la complementariedad de los roles que desempeñamos en la vida, y cómo cuando una persona ejerce un rol, la que tiene el complementario queda afectada por ello, y, por fin, la capacidad para manejar los secretos de esa forma de actuación no competitiva que se llama cooperación.

Así dice un folleto típico de propaganda editado por N.T.L. :

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

"Uno de nuestros principales objetivos es el de lograr una mejor relación interpersonal en los roles que cada participante desarrolla en su trabajo, en la sociedad, en la familia. Nuestros objetivos comprenden el lograr la mayor satisfacción personal del uso más completo de las propias capacidades, y la mayor efectividad operativa de la organización a la que ese individuo permanezca. Las actividades que se desarrollan durante la experiencia de este Laboratorio se irían combinando para que todos experimenten formas más efectivas de aprender y nuevas formas de comportamiento" (1965).

Una formulación más sistemática de los objetivos que la escuela interaccional pretendía al plantear sus dinámicas de grupos es la que hace la misma organización N.T.L. al revisar sus seis primeros años de trabajo.

La extractamos en lo fundamental:

Es verdad que N.T.L. pretende comunicar con sus métodos una forma científica para resolver problemas de grupos. Pero esto implica una serie de actitudes, conceptos, sensibilidades perceptivas y aptitudes para la acción, que han de ser aprendidas simultáneamente si el cambio quiere ser efectivo. Por eso se podrían formular nuestros objetivos de la siguiente manera:

1. *Que los participantes comprendan el proceso que sigue un grupo al resolver los problemas que le van ocurriendo, y a la vez que comprendan las dificultades que lleva consigo el hecho delicado de tomar decisiones en grupo.*

2. *Que lleguen a entender qué fuerzas condicionan la conducta de los miembros de un grupo, y qué fuerzas empujan o estorban la marcha del grupo como tal.*

3. *Que comprenda cuáles son las mejores condiciones para que un grupo madure, y asimilen la metodología práctica que facilita ese desarrollo del grupo.*

4. *Que comprendan bien los conceptos, siempre tan poco claros, de liderazgo y autoridad, y la relación que existe entre esos conceptos y el funcionamiento verdaderamente democrático de las relaciones humanas.*

5. *Que comprendan las relaciones entre el grupo y el entorno social más amplio.*

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

6. *Que capten las interrelaciones entre cada miembro individual y el grupo como conjunto.*
7. *Que se hagan cargo de forma efectiva de los efectos que tienen el grupo sobre el crecimiento personal de cada individuo.*
8. *Que comprendan la teoría, los principios y la investigación que se lleva a cabo acerca de la estructura y los procesos de grupo.*
9. *Que consigan la habilidad necesaria para usar todos estos conocimientos, de forma práctica, cuando les corresponda llevar sobre sí el papel de líder en la vida diaria.*

Resumiendo:

- La dinámica de grupos de dirección interaccional surge en un contexto docente, de manos de profesores universitarios, y con propósitos de investigación, lo cual le aboca a poner especial atención a los problemas de aprendizaje. Entendiendo el término aprendizaje como la asimilación de unos conocimientos, actitudes y habilidades determinadas.
- El entorno sociológico le comunica una "moral de éxitos", y le impulsa hacia una actuación de evolucionismo social sin rupturas, de perfeccionamiento de lo que ya de por sí es considerado como bueno y éxitos, con la casi convicción de que es posible la utopía.
- Esto delimita unos objetivos utilitaristas, funcionales, y condiciona el reclutamiento de asistentes, que pertenecen fundamentalmente a los estamentos dirigentes de la empresa industrial, política, religiosa o educativa.
- Dinámica de grupos es "un método particular de educación de personas", que logra no solamente hacer comprender, sino asimilar el ejercicio de las habilidades prácticas necesarias para la conducción de grupos de manera humana y democrática.
- Todo esto hace que el lenguaje utilizado, el aparato conceptual, y la metodología, sean los propios de la psicología social y la pedagogía, y se hallen bastante alejados de los de la Psicología Clínica.

2.2 .- Instrumentos creados por la dinámica interaccional

La dinámica de grupos de orientación interaccional, usa unas herramientas de trabajo muy peculiares. Algunas de ellas pasarán, prácticamente sin modificación, como esas poesías que hacen fortuna, y que luego el pueblo canta sin conocer al autor, a cualquier otro tipo de dinámica de grupos que se practique en el futuro. Otras, más o menos discutidas, le serán más exclusivas.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Vamos a comenzar por describirlas con detalle. Los nombres pueden resultar llamativos en un principio, pero son importantes porque expresan algo del espíritu que se les quiere infundir. La primera palabra interesante es la palabra *"laboratorio"*. Con ella se designó muy desde el comienzo la principal forma de actuar de la dinámica de grupos, e incluso pasó a simbolizar a todo este método de trabajo.

2.2.1.- Concepto de "laboratorio"

La palabra *"laboratorio"* está tomada de las ciencias empíricas, y pretende indicar un método de trabajo serio y objetivo en el que se da una observación controlada de los objetos que se están estudiando. La psicología, siguiendo ejemplo de la física y de la química, había fundado un laboratorio, también ella, en Leipzig en 1879. Pero en él lo que se estudiaba era muy parcial. Reflejos, tiempos de reacción ante un estímulo, poco más que la velocidad del parpadeo. La ambición de la psicología siempre había sido mayor que todo eso. Debía ser posible estudiar al hombre entero, sus sentimientos, sus actitudes, y su manera tan compleja de relacionarse con los demás. Y, por supuesto, hacer esto en un laboratorio.

Pero en un laboratorio, el psicólogo que observa y hace sus anotaciones debe permanecer neutral. Y en el tema comprometido de las relaciones humanas la neutralidad es poco menos que imposible. Ni nadie es capaz de mantenerse impasible cuando se sabe observado, ni nadie cuando observa a otros hombres que se relacionan entre ellos puede permanecer neutral.

Lo ocurrido en Bethel en 1946 dio la pista para encontrar un nuevo método de acercarse al quehacer psicológico: parece que a lo que sucede en un grupo solamente tiene acceso aquel que vive en él. Organicemos un cursillo en que sea posible la observación directa, seria y con garantías de objetividad de esos fenómenos.

De esta manera pasa a hablarse de la organización no de un cursillo, sino de un Laboratorio. En dinámica de grupos "laboratorio" indica un método de trabajo en que existe la oportunidad de ser simultáneamente observador y participante del proceso de que se trata y en el que se tiene la oportunidad de "experimentar" en condiciones ideales, introduciendo cambios en la conducta (que en este caso es la propia conducta) para ver qué sucede como resultado.

Lo típico del laboratorio psicológico de dinámica de grupos, será que el participante no hace solamente el papel de sujeto que observa, sino también el de objeto observado del experimento. Un experimento no exento de riesgos, ya que junto a cada persona participan en él también otras, improgramables, impredecibles, a las que nadie puede controlar.

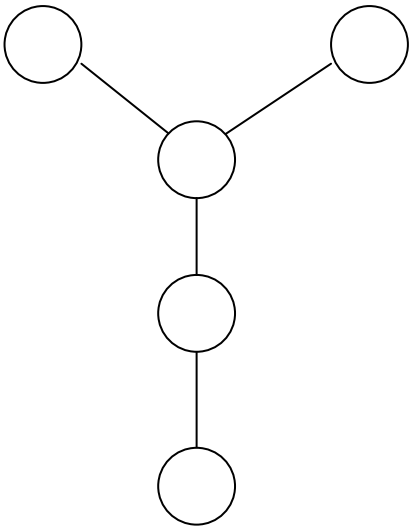
Un laboratorio suele constar de cinco o más días de trabajo, y normalmente se desarrolla en régimen de internado. En un laboratorio tipo participaban, desde sus comienzos, unas cuarenta personas, que para muchas de las actividades se dividirían en grupos menores, de unas diez personas solamente.

Un laboratorio (frecuentemente llamado después en algunos países "taller") consta de diferentes actividades, que vamos a describir a continuación.

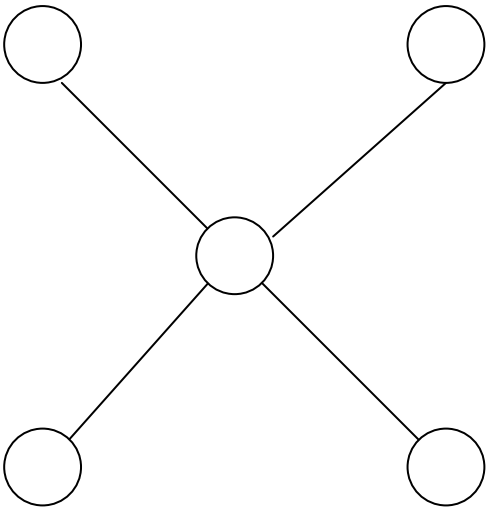
Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

2.2.2.- El T-Group: El grupo pequeño

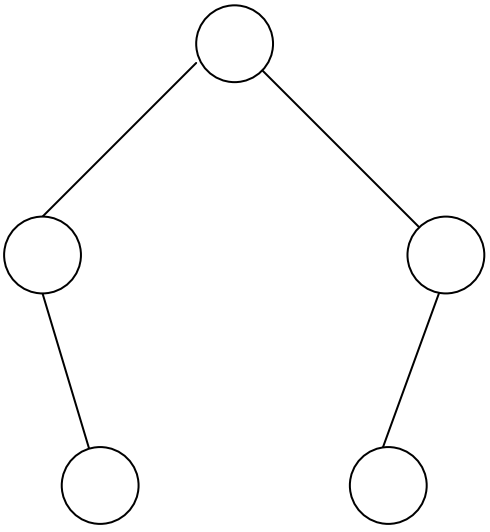
Canales de Comunicación en un grupo pequeño.



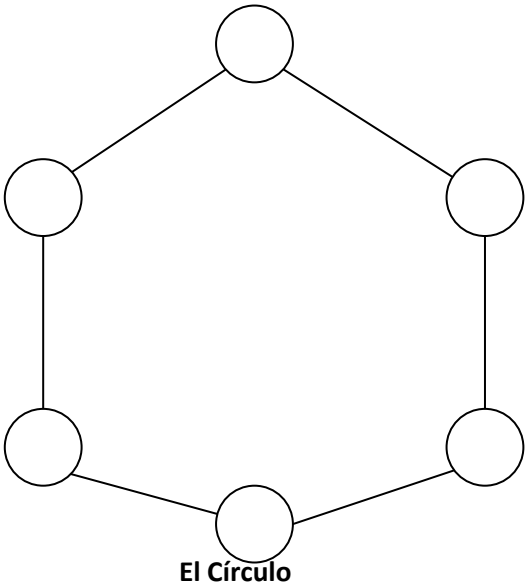
La Y



La Rueda



La cadena



El Círculo

.

El *T-Group* es un grupo formado por un pequeño número de participantes, entre ocho y diez, que se reúne con el propósito de lograr aprender algo importante, utilizando para ello los datos que el mismo grupo crea, y no los que recibe de afuera. En este grupo, un moderador ayuda a interpretar lo que va sucediendo, y a ir así leyendo el libro que, con las conductas de todos, se escribe minuto a minuto. La organización NTL popularizó en los países de habla inglesa el nombre de *trainer* para el moderador de los pequeños grupos en esta escuela; es decir, entrenador. En

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

realidad el nombre *T-Group* le viene a este tipo de grupo de la palabra inglesa *Training (Training-Group).* Es un grupo de entrenamiento. Entrenamiento en las habilidades necesarias para ser mejor participante o incluso autoridad en cualquier grupo de personas.

Vamos a describir cómo son estos pequeños grupos:

Una situación ambigua

El pequeño grupo de Bethel pretende crear un vacío. Cualquier grupo de los que movilizan nuestras energías cada día, tiene un contenido, un tema de que hablar, unos objetivos claros que perseguir, una pequeña estructura interna en que apoyarse. Cada miembro que lo constituye suele saber qué esperar de los demás, localiza fácilmente a las figuras de autoridad, y sabe qué es lo que se puede y qué lo que no se puede hacer. Crear vacío quiere decir formar un grupo que no tiene una tarea clara que llevar a cabo, ni unas expectativas concretas acerca de lo que debe pasar aquí, ni procedimientos de trabajo prefijados, ni una forma explícita de liderazgo. No existen roles, ni normas acordadas de antemano.

Un *T-Group* puede perfectamente comenzar de la manera siguiente:

> *"Este grupo va a ser durante todos estos días nuestro grupo pequeño. Nos reuniremos bastantes veces al cabo del día. Y lo que tenemos que hacer aquí es sencillamente relacionarnos entre nosotros. Ir, por así decir, haciendo nuestra propia historia. Bueno, la harán ustedes , porque yo no soy un miembro más del grupo. Yo solamente intervendré cuando crea necesario aclarar algún punto, o decir alguna cosa que crea va a ayudar al grupo en su marcha. Tenemos hora y cuarto. Podéis comenzar".*

Evidentemente esta situación hace aumentar la ansiedad de los participantes, y les obliga a oír con mayor atención sus "ruidos interiores" ya que poco hay que esperar del exterior. A la vez, al no haber ningún tema específico del que tratar, y que centre el interés de todos, la atención de cada uno, imperceptiblemente, se focaliza en el proceso de relación entre unos y otros. El contraste con lo que ocurre en los grupos en los que estamos acostumbrados a participar todos los días, es enorme. En ellos normalmente, la mayor parte de la atención se dirige al contenido del grupo (es decir a la tarea que se trae entre manos, a la materia de discusión, etc.) haciendo que apenas se tenga en cuenta lo que realmente "está pasando" entre nosotros.

Este vacío moviliza mucha energía individual, ya que hace surgir una necesidad imperiosa de poner orden en el caos. Si hemos de seguir aquí no va a haber más remedio que empezar de cero. Y así cada uno se ve obligado a crear, junto con los demás miembros del grupo, una especie de cultura común. Un sistema nuevo de relaciones interpersonales.

Aprender a colaborar

El pequeño grupo enfrenta a cada uno de sus miembros con una cuestión vital. Todos estamos atrapados en un grupo que no entendemos, en el que la apariencia es de algo cercano al absurdo. ¿Hasta qué punto estás dispuesto a participar en el proceso de aprendizaje y cambio que es este grupo? ¿Cuál es tu capacidad y tu dificultad para colaborar en la construcción de esta realidad nueva que está naciendo?

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

La ventaja que tiene esta situación sobre otras de la vida, es que permite correr mayores riesgos sin peligro; uno puede ensayar formas de actuación que normalmente le resultan difíciles, ya que se siente protegido por la "situación de laboratorio". El laboratorio es algo provisional, y en cierta manera artificial, en la que todo paso puede ser revisado sin especiales implicaciones para la vida diaria. Aquí, en este pequeño grupo puedo ensayar, por una vez, hacer más agresivo en mis afirmaciones. O a dejar de lado mi timidez. O a oponerme a la autoridad (al que lleva el grupo). Puedo, abiertamente, decir que no entiendo, o que, sencillamente tengo miedo a manifestar lo que realmente estoy viviendo.

Son las ventajas de haber creado una verdadera isla cultural respecto de la vida diaria. Las personas son desconocidas. Nadie tiene por los otros una historia pasada en común (ni, presumiblemente, la va a tener en el futuro). El lugar es asimismo nuevo y ajeno al mundo diario del trabajo y la familia. Nadie a dado instrucciones muy precisas de cómo hay que actuar. Todo invita al ensayo, al tanteo y el cambio.

Y todo esto sin imposición desde arriba, y al ritmo que cada uno se quiera fijar. Con casi todo confiado a la colaboración personal, que es la gran virtud que se quiere aprender.

Feed – Back

Una característica que siempre se ha considerado importantísima en el *T-Group* es que expone a cada miembro del grupo a la influencia de los demás. La principal manera de influjo de unos en otros que se da en los pequeños grupos es a través del llamado *Feed- Back.*

La palabra *Feed-Back* ha llegado a tener cierta extraña popularidad a pesar de sus aspectos bárbaros. Significa, literalmente, retroalimentación, y podría ser descrita como aquel tipo de comunicación que aporta datos a otras personas sobre el impacto o impresión que causa en los demás. Es una manera de ayudar al otro a que se conozca mejor y modifique o controle de manera adecuada su comportamiento social. Cuando le digo a alguien, "tu manera de manifestarme afecto y simpatía me asfixian un poco", le estoy dando *Feed-Back*, ya que le doy datos acerca de la impresión que produce en mí su manera de proceder, y le intento ayudar a modificar, en sentido positivo, su comportamiento. Se puede decir que un grupo practica buena comunicación cuando en él se da abundante y eficaz *Feed-Back*, ya que, en este caso cada uno está al tanto de cómo se recibe y entienden sus mensajes, y puede ir averiguando cómo hacer para ser mejor entendido.

El grupo pequeño, desde el comienzo, se preocupó mucho por ayudar a que las personas aprendiesen a darse y recibir datos unas a otras de forma adecuada. Es decir, se preocupó por que los participantes aprendieran a proporcionarse unos a otros un tipo de *Feed-Back* que ayudase a una mejor comunicación, y no uno que hiciese más altas las barreras que ya existen comúnmente entre los hombres. Un *Feed-Back,* para ser eficaz, deberá ser:

- Descriptivo y no evaluativo (el insulto, o el cantarse "verdades" son muy mal *Feed-Back),*
- Concreto y no general,

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

- Que se ocupe de lo que puede ser cambiado y no de lo inmodificable (¡Qué mal *Feed – Back* es el que sencillamente dice "eres vieja"! ¿Qué puede modificar nadie en su edad?),
- Que no deje pasar tiempo hasta que se produce, sino que se dé lo más cercanamente posible a la conducta que lo ocasionó,
- Y que pueda ser validado por otras personas que tengan también algo que decir sobre aquello de que se trata.

De nuevo el pequeño grupo pretende algo que no es fácil conseguir en la vida diaria. El *Feed-Back* se silencia. No se da. El pudor aprendido impide que nadie se entere de cosas que importan tanto como que no se te entiende al hablar, que tus chistes no producen gracia en nadie, que lo que dices siempre resulta inteligente y útil aunque no lo creas, o que tu presencia alegra el corazón.

2.2.3.- Transmisión de teoría

Desde los primeros laboratorios de dinámica de grupos y orientación interaccional creyó conveniente emplear, como parte de la experiencia de aprendizaje, el dar unas pequeñas charlas en las que debía transmitirse aquella teoría que resultara pertinente para la mejor intelección de lo que iba ocurriendo. Benne confiesa, sin embargo, que la transmisión de teoría se fue haciendo cada vez más infrecuente, o al menos más limitada en el tiempo, a partir de 1954.

Es verdad que casi nunca se eliminaron, en los laboratorios más corrientes, algunas charlas dedicadas a transmitir contenidos conceptuales. Los primeros manuales de esta orientación recomiendan, sintomáticamente, que se trate la siguiente temática:

- Algunos conceptos sobre el cambio social y personal
- Conceptos sobre psicología de los roles y normas sociales
- Teoría del liderazgo y sus estilos
- Teoría de la toma de decisiones y resolución de conflictos de grupos
- Teoría de la comunicación interpersonal

Sin embargo, en varias evaluaciones efectuadas en los Laboratorios de Bethel en los veranos de los años 60, queda bastante claro que no todo el mundo está satisfecho con el ensamblaje entre estas sesiones teóricas y lo vivenciado en los T-Groups .

Quizá la razón de esta falta de integración resida en algo profundo: el moderador del pequeño grupo es el que, llegado al caso, tendrá que impartir esas charlas tan interesantes en sí mismas. Pero al hacerlo introduce una cierta ambigüedad en su papel. ¿No era éste el observador del grupo, que aparentemente no quiere señalar metas, ni hablar como el que tiene autoridad? ¿Cómo es que ahora expone con seguridad unos contenidos bien estructurados que todos debemos recibir y asimilar? Pasar de ser profesor en unos momentos del Laboratorio, a ser gente de cambio muy permisivo en otros, suele introducir una cierta confusión nada productiva en los que participa en el laboratorio. Por eso las intervenciones teóricas han ido cayendo en desuso, y son cada vez más breve.

2.2.4.-Ejercicios de sensibilización o de apoyo

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Generalmente se han usado ejercicios auxiliares que refuercen la experiencia del grupo pequeño, y que se conocen popularmente con el nombre de ejercicios de sensibilización. Nos referimos aquí a todas esas actividades estructuradas, y propuestas por los organizadores de manera directa, que intentan de manera explícita:

- proporcionar un punto de vista nuevo desde el que observar determinados sucesos o relaciones interpersonales
- hacer que suceda algo que parece conveniente para la vida del grupo en este momento, en el orden de la acción o del sentimiento
- debilitar algún bloqueo que de otra manera iba a entorpecer el progreso del grupo

Existen básicamente dos tipos de ejercicios de sensibilización:

1. Ejercicios verbales, como escenificaciones, respuesta individual o colectiva a cuestionarios que se comentan después en parejas, en grupos pequeños, o de los que se tiene una apuesta en común, ejercicios de comunicación o de toma de decisiones sobre hechos reales, etc.
2. Ejercicios no verbales, como mantener la mirada, probar la propia confianza dejándose caer en los brazos de los demás miembros del grupo, o cosas semejantes a éstas.

Podríamos decir también que los ejercicios de sensibilización pueden dividirse en instrumentados o no instrumentados, según que usen puramente el propio cuerpo y la propia palabra, o emplee objetos variados como vehículos de comunicación y simbolismo: una naranja que pasa durante el jugo por ser yo mismo, igual a sí misma y diferente a todas las demás naranjas del mundo, un dibujo, una careta. (Ni que decir tiene que un exceso de instrumentación en un ejercicio puede dar al traste con el objetivo de espontaneidad que pretende).

Consecuente con su orientación de base, esta escuela de dinámica de grupos cultivó siempre con especial interés los ejercicios verbales. Con ello reflejaba su interés por lo racional y estructurado, más que por lo inestructurado y más abiertamente afectivo.

En un buen laboratorio los ejercicios de sensibilización siempre están en función de lo vivido en los grupos pequeños, que son la experiencia primordial de un laboratorio. En el fondo lo único que intentan es aplicar sencillamente la teoría de lo que lo activo se aprende mejor que lo que puramente receptivo, y que es mejor práctica pedagógica la que lleva a actuar primero para luego reflexionar sobre lo actuado.

Este tipo de técnicas siempre llevan, y más en el caso de *Trainers* inexpertos, a una paradoja semejante a la que se daba con las exposiciones teóricas: es verdad que el método de dinámica de grupos contempla como propia una escala de valores en que la palabra Democracia ocupa un lugar preponderante, y que quiere transmitir una experiencia de liderazgo compartido. Y sin embargo, con ocasión de cualquiera de estos ejercicios, someten a los participantes en sus cursillos a una situación de profunda dependencia y de liderazgo autoritario. Durante el tiempo que dura un ejercicio de sensibilización casi todo lo que sucede, incluso los sentimientos de los individuos, está a la orden del que dirige la experiencia. Por eso es opinión de grandes expertos en dinámica de grupo que la interacción espontánea de los pequeños grupos proporcionan más que suficiente eventos, sentimientos y problemas para el análisis, sin necesidad del uso de abundantes juegos estructurados. Alguno apunta incluso la cuestión siguiente: ¿Ilustran realmente los ejercicios la

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

problemática del grupo, o son ellos los que crean unos problemas innecesarios, para luego proporcionar al Trainer la oportunidad de resolverlos?

Estas consideraciones han hecho que los Trainers de estilo interaccional se hayan ido volviendo cada vez más cautos en el uso de ejercicios de sensibilización, y sometan los que emplean a continua evaluación.

Muy especialmente convendría cuestionar la oportunidad de cada uno en cada momento.

2.2.5.- Quién es el moderador, y cuál es su estilo

Indudablemente el principal instrumento que un instructor de dinámica de grupos tienen en sus manos en su propia personalidad y su propia conducta.

El "Trainer" interaccional es consecuente con una premisa básica: solamente se dará un verdadero aprendizaje si sabemos crear en el grupo un clima adecuado, en el que cada una de las personas que participa en el proceso pueda proporcionar a los demás, libremente, una información válida sobre sí mismo, sobre su propia conducta y sobre la del grupo. Por eso el moderador se siente ante todo responsable por crear ese clima. Para ello sabe que debe procurar que se de, como ingrediente esencial, una atmósfera de confianza, una disminución de la ansiedad, una cada vez mayor interdependencia, y una progresiva apertura del propio mundo a los demás. Y sabe que todo esto no va a resultar si no fomenta y practica una forma democrática de autoridad.

Convencidos de estas cosas, el "Trainer" sabe que no puede intervenir en el grupo (especialmente en el pequeño grupo) de cualquier manera. En algunos de los manuales en los que se describe su modo de comportarse, se suele hacer así:

a) Se comporta como un auténtico modelo para los demás participantes, de modo que su forma de comunicarse – directa, sencilla, sin abstracción exageradas – indica ya cuáles son las formas de comportamiento que se tienen por buenas y cuáles por pobres en el grupo.
b) Actúa con espontaneidad, de manera no defensiva, intentando crear un clima de confianza mutua .
c) No teme revelar sus propios sentimientos si cree que ello es necesario para crear ese clima, o para ser un verdadero ejemplo de transparencia .
d) Huye de posturas autoritarias que prolongaría en el *T-Group* actitudes de dependencia poco favorables al surgimiento de normas y roles espontáneos y que privarían por tanto de valiosas experiencias de aprendizaje al grupo.
e) Reconoce la existencia de una dinámica grupal (del grupo como la totalidad) importante, pero suele insistir en los aspectos relacionales o interpersonales, como más inmediatamente influenciables por el cambio. En realidad cree que es el cambio en el modo de relacionarse el que efectúa los cambios más durables en el grupo.
f) A veces adopta el papel de profesor o de experto para llamar la atención sobre datos que están ocurriendo aquí y ahora, y que pueden ser útiles para todos los miembros del grupo, que por su menor sensibilidad no son capaces aún de

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

percibirlos. Pero siempre procura que sea el grupo, no él, el que proporcione esos datos.

Quizá tenga razón Shepard cuando dice que una hipótesis de los moderadores de grupo de dirección interaccional es la de que los individuos de nuestra cultura tienen "excesiva experiencia" de vivir dentro de estructuras jerárquicas, y que, por tanto, no tienen especial necesidad de aprender subordinación, competitividad, estructuración. Lo que precisan, y el moderador se esfuerza en proporcionarles, es un contexto diferente e innovador.

Ordinariamente el moderador de grupos es consciente de que los miembros del grupo proyectan en él, fantasías de autoridad, etc., pero en vez de favorecer su formación, las limita en todo lo posible. Evidentemente los problemas de enfrentamiento a la autoridad van a quedar reducidos a un mínimo, lo cual no parece ayudar a sus análisis y desmontaje.

Por último, y para acabar de comprender el papel del "trainer" en un laboratorio interaccional, vamos a sintetizar las cualidades que la famosa red de dinamistas de grupo, hoy ya disuelta, Network, of NTL Trainers deseaba en sus colaboradores. Según los objetivos de esta asociación el moderador de grupos o trainer debía poseer, en este orden:

1. Un suficiente bagaje académico. Sociología, psicología, psiquiatría, administración de empresas... se citan entre otros campos de preparación convenientes. Nótese la variedad teórica que esto presupone.

2. Experiencia de trabajo con grupos. Se refiere a una experiencia cualificada, no a una que haya servido para congelar viejos hábitos incorrectos de liderazgo.

3. Comprensión de sí mismo. Especialmente de las propias motivaciones y mecanismos de defensa, en orden a que no interfieran con los problemas interpersonales de los miembros del grupo.

4. Seguridad personal. Eso le permitirá una relación cálida, aceptante y no punitiva.

5. Dominio de diversas técnicas específicas. Es la cualidad más susceptible de ser adquirida, y por eso el dinamista de grupos debe someterse a un proceso de entrenamiento práctico.

6. Una mentalidad democrática. Aunque NTL tiene confianza en que una persona que posee las cualidades anteriores "de ipso" posee ya mentalidad democrática".

No pretendemos decir que el papel de moderador de grupos en esta escuela fuera algo definitivamente establecido desde el comienzo. Al revés, estuvo continuamente sometido a debate, quizá debido a su misma ambigüedad. Prueba de ello son artículos y publicaciones, repletos de preguntas más que de respuestas.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Resumiendo

- La orientación interaccional usa una variedad de recursos en su trabajo, pero, con mucho, el principal de todos ellos es el que tradicionalmente se llamó *T-Group*, el grupo pequeño que funciona en el vacío.
- Aportaciones teóricas, ejercicios de sensibilización y un estilo democrático de animación por parte del moderador, constituyen el instrumento total.
- El conjunto de características de estos instrumentos sugiere cierta incertidumbre entre autonomía y dependencia de los participantes, entre movilización de sus niveles racionales y los emocionales.
- En concreto el moderador se mueve en un rol múltiple. Unas veces a lo que más se parece es a un profesor que enseña por medios prácticos, a un preparador deportivo que entrena para la acción. O el de alguien que es un impulsor del cambio personal y social. Pero sobre todo es alguien que intenta con todas sus fuerzas ayudar a que se dé entre los participantes una buena relación interpersonal de forma que aprendan a dar y recibir *Feed- Back*, como vía óptima para el aprendizaje de las relaciones humanas.

2.2.6.- Algo acerca de aplicaciones prácticas.

El hecho de considerar la dinámica de grupos como una experiencia de aprendizaje, implica que con ella se desarrollan unos conocimientos, unas capacidades y unas habilidades que van a servir de utilidad más tarde, en la vida real. Es decir, en la vida que sigue tras el laboratorio. Desde esta perspectiva es muy importante tener presente que la experiencia que se tenga en esos días privilegiados tiene vocación de ser aplicada a la vida diaria. Un laboratorio pretende, evidentemente, tener proyección más allá del impacto emocional de la experiencia misma.

En los innumerables estudios que existen sobre los efectos de la dinámica de grupos, nunca faltan estas preguntas: ¿En qué se diferencia un individuo que ha asistido a un laboratorio , de uno que no lo ha hecho? ¿Qué efectos produce este método en sus relaciones personales, en su actitud ante la cooperación y el trabajo? En psicología se llama a estas cuestiones “problemas de transferencia de aprendizaje”.

Dos parecen ser las condiciones que hacen del aprendizaje de un laboratorio o del simple grupo pequeño, actividades útiles y transferibles a la vida real:

a) en un laboratorio el participante tiene oportunidad de localizar, en situación poco amenazadora y especialmente protegida, los problemas de relación que pueda tener con otras personas. Puede, por ejemplo, confesarse por primera vez en la vida asimismo y decirles abiertamente a los demás, que tratar con personas muy impositivas le causa gran inseguridad. Una vez reconocida estas dificultades, el Laboratorio le proporciona muchas oportunidades de ilustrar esta reacción suya con ejemplos vivenciales, y de abordar posibles soluciones con ayuda de otros. Efectivamente, las condiciones de isla cultural que posee hacen del laboratorio una situación muy segura.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

b) Por otra parte las experiencias del *T-Group* o del Laboratorio en su conjunto, tienen un alto índice de comparabilidad con las de la vida exterior. Por eso los sucesos del Laboratorio nunca deben ser demasiado "sui generis", ni debe exagerarse en ellos el carácter de "experiencias únicas". Esto es algo que conviene recordar porque será uno de los rasgos que más nos sirvan para diferenciar la dinámica de grupos interaccional de aquellas otras en las que es precisamente el carácter de "experiencia culminante" (y por tanto excepcional) el que confiere su poder a lo que allí se hace.

Esta preocupación por problemas de transferencia de aprendizaje del laboratorio a la vida práctica, a hecho que la situación ideal para una dinámica de grupos interaccional sea aquella en la que la realidad esté ya de algún modo incluida en el mismo laboratorio. Esto puede hacerse de diversas maneras. Una será de lograr una composición tal de participantes que el mismo grupo remita a una realidad concreta por sus características: pueden ser todos miembros de la profesión de la enseñanza, o quizá pertenecer al mundo de la empresa.

O puede hacerse por vía temática: se puede proponer un laboratorio para trabajar especialmente sobre problemas de liderazgo en la industria, o sobre relaciones matrimoniales. O, sencillamente, sobre mecanismos de defensa en la comunicación.

Se han hecho algunas aplicaciones típicas de la dinámica de grupos interaccional que merece la pena reseñar. Son distintos tipos de laboratorio, o quizá formas distintas de actuación, fuera del esquema del laboratorio, de un instructor de grupos que lleva sus métodos de trabajo a un contexto diferente.

Serían las siguientes:

***Team Building,* o formación de equipo**.

Recibió este nombre (TB) la dinámica de grupos llevada a cabo con personas que pertenecen al mismo grupo, y que desean comenzar a funcionar más cohesivamente como tal grupo. Queda claro que tienen algunas características que le hacen diferentes de los laboratorios que hemos conocido hasta ahora. Cuando se realiza formación de equipo.

- Existe homogeneidad entre los participantes, que tienen ya desde el comienzo una historia común pasada y prevén una futura.

- Se emplean técnicas propias de la dinámica de grupos, especialmente ejercicios de sensibilización a la comunicación, siempre insistiendo más en la situación real de la vida externa al laboratorio, puesto que en estos casos el laboratorio no es sino una prolongación de la vida real.

- El punto crucial de análisis es normalmente la profundización del nivel de comunicación, y la explicitación de datos mutuos, que de otra manera no se dirían en un ambiente no defensivo.

- Cautelas elementales que se suelen tomar son las de no suscitar más conflicto interpersonal del que realmente se pueda resolver en las mismas sesiones de

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Team Building, a no ser que vaya a ser posible proseguir el trabajo con el grupo en una especie de proceso común de análisis o seguimiento.

"***Organizational Development*" o desarrollo institucional:**

Es la aplicación de los métodos de la dinámica de grupos a un contexto organizativo que ya existía. Según uno de sus grandes defensores Mike Donahoe, **O.D**. dio nombre a una serie de estrategias que sirvieron para ayudar a una institución a cambiar, logrando así que tuviera mayor eficacia.

OD analiza la cultura del grupo, del equipo, de la organización, para lograr un cambio en la estructura informal de la misma, más favorable a los fines que pretende. Es una dinámica de grupos que no se parte de cero. Hay una historia pasada y la va a ver futura. Por todo ello:

- Sus objetivos tienen muy en cuenta la tarea común que llevan a cabo en su vida diaria los participantes, y algo menos el proceso puro de las interacciones entre ellos.

- El interés primordial está puesto en que cambie la organización más que en que se reestructure el individuo particular.

- El ideal de "comunicación más abierta" se suele sustituir por el de "comunicación más efectiva".

- En la práctica O.D. trata de sustituir un sistema grupal que ha llegado a ser rutina de la competición, el ocultamiento de conflictos, la comunicación defensiva y el liderazgo piramidal, por otro en que sea norma la cooperación, la confianza, la confrontación con la realidad, y la corresponsabilidad.

- Sus métodos son sobre todo ejercicios estructurados y verbales. Suele usarse el *T-Group* en una mínima proporción, y en los casos en que se usa se convierte en un grupo de análisis de casos o en un grupo temático que somete a juicio toda la organización. Se da más importancia que en los laboratorios básicos de interacción humana a la transmisión de teoría pertinente.

O.D. llegó a ser un producto típico de la dinámica de grupos con origen en Bethel. De tal modo que muchos la consideraban, en los años 60, una verdadera profesión en sí misma. La fiebre de psicólogos dedicados a fomentar la mejor comunicación informal en las organizaciones subió de grados de manera fulminante. De tal forma que algún autor (O.J. James) llegó a titular sus reflexiones, no sin cierta alarma, de una manera sospechosamente crítica: "¿Se está pasando de moda la comunicación sincera?"

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Una cosa era clara. El carácter informal, cordial y afectivo de los laboratorios , chocaba de frente en muchas ocasiones con las aspiraciones de eficacia sin concesiones, con la frialdad y la competitividad del mundo de la empresa. "Venga usted a nuestros laboratorios – parecía ser la recomendación – si quiere humanizarse. Pero hágalo sólo y fuera del contexto laboral en el que está inmerso todos los días". Era un esfuerzo más por preservar la isla cultural, pero a la vez una tácita concesión de que en el maridaje entre eficacia y humanización comenzaban a surgir conflictos.

Laboratorios temáticos:

Se trata de laboratorios en que el reclutamiento y motivación se han hecho sobre la base de un punto concreto de las relaciones interpersonales. Nos referimos a aquellos laboratorios que pretenden enseñar una técnica concreta, o sensibilizar a un fenómeno muy particular. Son ejemplos de este tipo de actividades:

- Laboratorios sobre la entrevista personal de ayuda.
- Laboratorios sobre fenómenos de liderazgo y autoridad.
- Laboratorios sobre las relaciones profesor – alumno
- Laboratorios sobre las actitudes frente al cambio social, etc.

Este tipo de laboratorios (los tan traídos y llevados "talleres" de nuestra terminología en castellano), prescinde en general del típico Grupo pequeño, para quedar reducidos a una mezcla proporcionada de ejercicios de sensibilización y charlas informativas. Una dinámica de grupos *"light",* que se queda en pedagogía activa.

2.2.7.- Dificultades

Una palabra más sobre las dificultades que estas aplicaciones concretas del método plantean al teórico y al práctico de la dinámica de grupos:

En primer lugar plantean siempre la pregunta de cómo hallar un equilibrio entre lo estructurado y lo desestructurado en estos métodos de trabajo. En estos casos la dinámica tiende a definir más sus objetivos, las expectativas de los participantes son también más claras, y por tanto existe el peligro de que fuercen al instructor a una actitud más docente y a un papel más autoritario del que él mismo querría.

No suele ser fácil acertar en el cómo mantener la atención del grupo dirigida hacia los procesos grupales o interpersonales, cuando el contenido pasa a ser de mucha más importancia, y quizá lo decisivo, en la motivación de los participantes.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Tampoco suele ser sencillo lograr una mezcla adecuada de análisis de los problemas vividos, experimentados o dramatizados en el aquí y el ahora del laboratorio, y el análisis de la realidad externa a él.

Estas y otras dificultades han sido planteadas por diversos autores que trabajan en este campo y nos pueden servir como muestra de la ansiedad que produce a los profesionales de la dinámica más puramente interaccional el peligro de abandonar, en aras de la eficacia inmediata, algunos de los principios básicos del método.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

CAPITULO 3 : Algunos grandes nombres

A nadie se le conoce del todo hasta que no se sabe bien dónde nació y cuál es su familia. La dinámica de grupo, ya lo decíamos al principio, usa consciente o inconscientemente, las tomas de postura, los conceptos, e incluso las formulaciones concretas, hechas por algunos de los grandes teóricos de la psicología del siglo XX. Ellos son su lugar de nacimiento y su verdadera familia.

La dinámica de grupos de orientación interaccional tiene su apoyo en tres nombres. De ellos dos simbolizan mejor que ningún otro su origen. El tercero constituye una deuda no del todo reconocida. Los nombres son: John Dewey, el filósofo – psicólogo funcionalista, Kurt Lewin, el gestalista y psicólogo social, y Sigmund Freud.

3.1.-John Dewey

El anciano Dewey ha producido ya toda su obra en 1947. Él ha sido el fundador del funcionalismo en psicología. Siempre se interesó por los procesos psíquicos entendidos como operaciones, no como contenidos. Más que dedicar su tiempo a investigar lo que piensa o lo que dice el ser humano, puso toda su potencia al servicio de averiguar cómo funciona. Durante años, en Chicago, se había esforzado por situar los hechos psicológicos en su marco natural, y por estudiarlos desde el punto de vista del "para qué", de su utilidad. Esto era, verdaderamente, cosa muy nueva en un pensador de su talla.

Frente a la visión más parcial de los psicólogos experimentales, Dewey ha inculcado a América la pasión por situar todo lo que pasa en su contexto global. La pasión por la situación. Por otra parte su constante atención a lo que la psique humana realiza en la sociedad, no puede evitar una referencia casi constante al mundo de los valores. ¿Cómo se puede hablar del hombre sin referirse a lo que hace bien y a lo que hace mal, a su actividad educativa, política, social?

Cuando nace la dinámica de grupos, las ideas de Dewey son populares en América. Han creado un clima que favorece mucho a la adopción de determinadas actitudes, y el cultivo de determinados valores.

Su filosofía de la educación no está centrada en principios metafísicos sino en observaciones de la realidad del mundo. La suya es una postura científica, de síntesis, que une acción y pensamiento, teoría y práctica, pedagogía, psicología y política. Este tipo de síntesis va a

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

ser muy del gusto de los nuevos profesionales, psicólogos en su mayoría, que son los dinamistas de grupo.

Existe en Dewey una gran fe en la capacidad de los seres humanos normales para gobernarse a sí mismos y desarrollar pautas acertadas de conducta. De ahí surge su profunda convicción de que la democracia no es solamente una forma de gobierno, sino una forma de relación interpersonal, que por sí misma hace que se desarrollen las posibilidades plenas y la maduración del individuo.

Es importante la descripción que hace Dewey de las condiciones óptimas de aprendizaje: en su opinión se aprende realmente cuando se comparten intereses y motivaciones. Más, por supuesto, que cuando se realiza una mera transmisión de conocimientos. Un buen maestro será aquél que sepa crear aquellas óptimas condiciones en el entorno educativo que faciliten que el discípulo desarrolle por sí mismo su plena madurez.

Claramente, cuando decimos de un moderador de grupo de estilo interaccional, que es un profesor o educador, estamos recogiendo, sin querer, esta manera de describir lo que es un maestro.

3.2.- Kurt Lewin

Alemán, formado en la escuela de la Gestalt, está en Estados Unidos desde que el régimen totalitario de Hitler ha hecho imposible su vuelta a Alemania. Nada más llegar, Lewin ha quedado deslumbrado por el contraste entre la organización totalitaria de su país de origen, que él ha conocido tan bien, y el clima grupalista, asociacionista, de su país adoptivo. De este deslumbramiento surgirá un entusiasmo sin límites por las formas de hacer democráticas e igualitarias.

Por otra parte la psicología de la Gestalt le proporcionaba abundantes elementos para el análisis de la realidad de todo lo que tiene que ver con los grupos: Köhler y Koffka compañeros suyos en Berlín, habían expresado claramente que en psicología, el análisis de los elementos no lo explica todo. Lo único que explica satisfactoriamente lo que les sucede a las personas es la disposición del campo total en que se sitúan. Nunca te conoceré bien, podrán decir, por mucho que analice tus pequeñas y grandes percepciones, tus motivaciones, y tus impulsos. Necesito

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

situarte en el contexto total en el que tú entero pases a ser visto como una figura que se destaca de un fondo que te hace inteligible y con sentido. “Solamente te puedo comprender del todo si te sitúo en el grupo al que perteneces”, parece ser la lógica conclusión.

La postura correcta ante el hombre no es ni la mecanicista, (estudiarle como si fuera una máquina), ni la vitalista; ha de ser dinámica. Al ser humano hay que estudiarle reconociendo con cuidado y analizando con delicadeza el entorno total de fuerzas que le rodean y que determina hasta sus más pequeños movimientos.

Podemos hacer un sumario de los puntos de la psicología de Kurt Lewin que resultan más decisivos para el nacimiento de la dinámica de grupos como método de trabajo:

Es trascendental su concepto de espacio vital. Todos los hechos que determinan la conducta de una persona en un momento determinado constituyen su campo vital. Personas que quiere, que le atraen o que aborrece. Libros que llenaron su mente de ideas, su fantasía de estimulación, y su corazón de sentimientos. Ideologías admiradas y temidas. Alimentos, aventuras, o quizá obras de arte. Mundo de recuerdos, de sentimientos y vivencias actuales y presentidas. Todo ello junto con sus atracciones positivas y sus valencias negativas, constituye nuestro espacio vital. Sin tener en cuenta a este espacio vital no se puede comprender nada de lo que una persona hace. Ni siquiera se puede conocer quién es esa persona.

Naturalmente el espacio vital de cualquier persona está constituido sobre todo por un marco social, es decir, por su pertenencia a grupos. Y no olvidemos la convicción gestáltica en que solamente la disposición del campo total (del grupo en este caso) puede dar razón adecuada del comportamiento de uno de sus elementos (el individuo), porque cada elemento parcial desempeña su función respecto del todo como la desempeñan cada uno de los miembros respecto del cuerpo.

El modo de explicar el acontecer psíquico que tiene Kurt Lewin revoluciona la psicología también en otro sentido. Para él solamente son válidas las explicaciones que se basan en la dinámica actual de la situación, no las que hacen arqueología en el pasado. Sólo se comprende lo que a una persona le pasa si se observa qué le afecta aquí y ahora. Por eso en los grupos lo verdaderamente interesante será el efecto que tienen en cada una de las personas las acciones, los gestos y las palabras de los demás. Pero las que se producen aquí y ahora, en esta situación.

Kurt Lewin siempre manifestó un interés muy grande por averiguar las leyes psicológicas que permiten predecir cómo evolucionará una persona o un grupo como consecuencia de las fuerzas que constituyen su propia dinámica interna. Esto llevó a todos sus seguidores a intentar descubrir qué sucede cuando se permite la libre interacción de los elementos que forman ese grupo o esa persona. A este esfuerzo le pudieron llamar con toda razón “hacer psicología”. Permitir que las cosas sucedan en una situación de suficiente libertad, y luego observar. Es exactamente lo que se da en la dinámica de grupos.

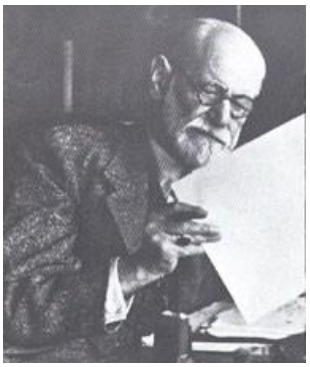
El pedagogo, y en especial el psicólogo, se dibujan como un científicos destinados a desarrollar técnicas de observación y medida que le permitan analizar las fuerzas que determinan la dirección y velocidad de los movimientos p individuales y sociales de los alumnos o las personas. Podemos traducir a nuestro caso: El instructor es un técnico que, en los grupos humanos, detecta qué fuerzas influyen en que cada persona reaccione de una manera y no de

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

otra. Y logra que esas personas caigan en la cuenta de lo que sucede, para así aprender a funcionar mejor.

Claro está que las fuerzas en las que Lewin está pensando no son "inconfesables impulsos inconscientes", sino la fuerzas de la atracción que otros ejercen sobre mi y yo sobre ellos, las de repulsión y rechazo, las de sumisión, rebeldía o simple subordinación... Es decir las fuerzas que origina lo que hemos llamado interacción.

3.3.- Sigmund Freud



No hay que excluir, ya muy desde el principio, la influencia de Freud y el psicoanálisis. En la obra básica para entender la dinámica de grupos interaccional, el libro de NTL tantas veces citado "T-Group Theory and Laboratory Meted", ya se dedica todo un capítulo, titulado "Principios psicodinámicos que subyacen a los procesos de T-Groups", a hacer explícita la referencia al psicoanálisis. En él se admite que los fenómenos inconscientes del grupo no sólo han de ser tenidos en cuenta, sino que quizá exista siempre un conflicto focal del grupo, de orden inconsciente, que puede ser la clave para entender muchas conductas de los miembros del grupo que aparentemente no tenían nada que ver entre sí.

Sin embargo, el autor mismo del capítulo, Roy M. Whitman, ha de esforzarse por conciliar una postura psicoanalítica, conturbadora de las aguas pacíficas de la dinámica grupal y generadora de ansiedad, con una más lewiniana de reducción de tensiones, de permisividad y análisis de objetos externos más que internos. Su éxito es muy dudoso, y más bien nuestra impresión es que la distancia entre ambas concepciones del grupo sigue siendo grande.

Con todo Freud está presente desde el principio. Cuando se da relación entre personas están presentes el conflicto, la historia pasada y lo inconsciente. Es algo que en 1947 nadie podía negar ya impunemente. Y sin embargo, su influjo apenas será explícito hasta que otro equipo de psicólogos no den un giro a la dinámica de grupos. Pero esto deberá venir de Europa, y de un ambiente muy distinto. Ha de pasar aún un poco de tiempo.

Resumiendo

- Se puede decir que la influencia de Dewey ha determinado en gran parte la actitud peculiar de la dinámica de grupos que consideramos, su sistema e valores democrático,

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

su peculiar filosofía de la educación. La influencia de Lewin determina el interés por hacer de la dinámica de grupos un método verdaderamente científico a la vez que dirige la atención a las relaciones entre las personas casi más que a las personas en sí mismas.

- Lewin aporta una nueva atención al todo del que el individuo es una parte, al grupo, y Dewey avisa que es en ese todo grupal donde el sujeto puede ser sujeto de cooperación y trabajo común, de educación y progreso.

- Ambos determinan que el lenguaje de la orientación interaccional en dinámica de grupos sea el de la psicología social y de la ética, más que el de la Psicología clínica o el de la mística.

- Ambos son decisivos en el hecho de que se haya llegado a formular una nueva definición de lo que es un grupo: Es aquel espacio vital, limitado por unas normas de participación, unos esquemas de comunicación, una estructura de roles y de liderazgo donde la cohesión y cooperación entre los miembros puede aumentarse prestando más atención al aquí y ahora de los fenómenos grupales y favoreciendo la democratización de su estructura. Un grupo "bueno" será un grupo más eficaz, y también, pero en segundo término, un grupo que ayuda a la integración personal del individuo.

- Freud está presente desde el principio, recordando que el hombre es también conflicto. Tampoco en la situación de relación de grupo está inactivo el inconsciente.

CAPITULO 4 : El punto de vista europeo

La segunda orientación en dinámica de grupos es hija del psicoanálisis, o, si se quiere, es la que presta especial atención al grupo y a lo que en él sucede a un nivel más profundo, aun a costa, a veces, de desatender las cuestiones de relación interpersonal.

4.1-. La Historia

En 1945 se organiza en Inglaterra el primer grupo de formación, abierto a todo tipo de personas. Doce fueron los participantes que pretendían "ponerse en contacto con la dinámica profunda de un grupo de trabajo". A. K. Rice, su organizador, lo ve nacer y morir a las seis sesiones. Esto le hace sentir la necesidad de formarse mejor para este tipo de trabajo, y le acerca a W. R. Bion. Bion es médico, y trabaja en la clínica Tavistock de Londres, un establecimiento psiquiátrico especialmente preocupado por mejorar la calidad del trabajo con los pacientes, y también la calidad de las relaciones entre el equipo de médicos y enfermeros con los enfermos.

Durante 1947 y 1948 comenzaron a reunir a unos cuantos médicos y enfermeros en lo que llamaban un **"grupo de estudio**" (así se va a llamar en adelante el grupo equivalente al *T*-

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Group americano) a razón de una reunión por semana, bajo la dirección de Bion y con la asesoría de Rice. No tenemos muchos datos sobre el funcionamiento de este grupo, ni de sus objetivos precisos. Solamente hay registros de que el trabajo con "normales" en una clínica psiquiátrica fue visto muy pronto como algo excesivamente costoso por parte de la dirección. Poco rentable quizá. De modo que a los dos años se suspendía la actividad.

Bion y sus colaboradores no pierden la ilusión. Inmediatamente pasan a ocuparse de grupos de enfermos. Pero eso no hace que los protagonistas de Tavistock dejen ya de propiciar la formación de grupos de estudio. En cuanto puedan van a formar grupos de formación, dándoles el enfoque de "grupos para el desarrollo profesional del equipo psiquiátrico".

En Septiembre de 1957 el recién nacido Tavistock Institute of Human Relations, en colaboración con la Universidad de Leicester, organiza la primera llamada "Conference" – Encuentro o reunión, diríamos nosotros - que es como van a llamar en Inglaterra a lo que América había consagrado con la palabra laboratorio. Se trataba de una reunión en régimen de internado, y dirigida por el mismo Rice. Desde entonces, aunque sin especial profusión, se repite esta actividad de colaboración entre Tavistock y la Universidad de Leicester, con mucho provecho para la dinámica de grupos.

En 1965 se tiene la primera Reunión de este tipo en los Estados Unidos, patrocinada, sintomáticamente, además del Instituto Tavistock de Londres, por dos escuelas de psiquiatría: la Washington School of Psychiatry y el Departamento de Psiquiatría de la Universidad de Yale. Buenos patronos ambos, y de gran prestigio. Ambos son escuelas de Psiquiatría, y por tanto más en contacto con el mundo de la enfermedad que con el de la relación normal entre las personas sanas.

En 1971 N.T.L. invita por primera vez a cinco moderadores de grupo de orientación analítica formados en la línea Tavistock, y pertenecientes a la Universidad de Yale, a que dirijan un pequeño cursillo en Bethel, como parte del programa de formación de instructores de grupos que organiza todos los veranos. Comienza un proceso de influencia mutua entre estas dos escuelas de dinámica, que empieza a reflejarse en la literatura sobre el tema.

La Reunión de Tavistock, llamada también de forma descriptiva "laboratorio de relaciones grupales", "seminario de relaciones interpersonales e intergrupales", es desde el principio un laboratorio al modo Betheliano, en el que se han invertido algunos términos, y se han cambiado de lugar algunos acentos. Quizá el principal cambio esté en el interés dedicado a los problemas de autoridad. "Es, ni más ni menos, un método para enfrentar a los participantes con la compleja realidad del liderazgo".

4.2.- El entorno sociológico y el problema de objetivos

Diríamos que son dos los rasgos de la situación que tienen parte importante en la configuración de esta segunda escuela de dinámica de Grupos: la situación europea de postguerra, y el contexto clínico en que se desarrollan sus primeros pasos.

Londres, en 1945 no es la América triunfante y en paz tras una conflagración lejana. Es la víctima doliente de una muy cruel realidad. Una vez más, en un país de vieja historia, como todos

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

los de Europa, se han soportado las consecuencias de una guerra en la que ha habido más de perder que de ganar. El telón de fondo no es optimista, ni apto para que nadie se permita pensar en utopías de relación humana. Todo invita a pensar y tomar conciencia de la dura realidad. El hombre, parece probarse una vez más, es lobo para el hombre, y va a haber que tomar las medidas que parezcan necesarias para que "aquello no se repita nunca más".

La historia europea ha empujado siempre a mirar hacia atrás más bien que hacia delante. A volver la vista al origen para reflexionar sobre él, más que a mirar confiadamente al futuro. Y el origen será glorioso y despertará orgullo, pero siempre estará manchado de sangre, de lucha y de una inexplicable ansia de destrucción. En psicología Sigmund Freud ha recogido este ambiente, y lo ha reflejado, como saben hacerlo los genios, en su actitud de búsqueda de origen de los problemas, en su bucear en la profundidad. El individuo humano no tiene limpia su ejecutoria.

Por otra parte, si el primer cursillo de dinámica de grupos interaccional nacía en un contexto académico, organizado por investigadores y científicos de la psicología social y las relaciones humanas, la primera reunión de Tavistock es producto de un contexto clínico psiquiátrico y obra de médicos acostumbrados a tratar con el enfermo como interlocutor habitual.

Tanto Bion como Rice están empapados de la actitud de sospecha propia de psicoanálisis. Ellos saben bien que las cosas frecuentemente no son lo que parecen. La conducta externa no suele ser sino un síntoma de profundos movimientos internos, ocultos a la mirada superficial, que el individuo vive como consecuencia de las presiones tanto de sus impulsos como de las presiones del medio. Estos movimientos internos no son observables, pero si son sospechables. Es evidente además, que están complicados casi siempre con los más íntimos conflictos.

Por eso la "reunión" de Tavistock va a fijarse sobre todo en los aspectos conflictivos del grupo. Y si algún conflicto es más importante que todos los demás en el grupo, el primero y más radical, es el conflicto con la autoridad. La postura es totalmente distinta a la del Laboratorio: El laboratorio minimiza los conflictos o intentaba suprimirlos, para poder desarrollar su actividad. "Supuesto que nuestra experiencia habitual en la vida es la de una sociedad empañada por un borocraticismo grande, y ciertos hábitos autoritarios, aprendamos a vivir en un esquema nuevo democrático, colaborador fraterno", parecía decir.

Tavistock sabe que los conflictos son de la esencia del hombre y por tanto del grupo. Nada se puede hacer por suprimirlos que no sea falsear la realidad. Pero mucho se puede hacer por aprender a lidiar con ellos.

El laboratorio abordaba el conflicto como algo que debe ser resuelto logrando una metodología adecuada que logre un consensus entre los miembros del grupo, y les ayude a caminar hacia sus objetivos comunes. Tavistock sabe que (siempre) perduran los intereses profundos de cada uno de los miembros, a pesar de aparentes sonrisas de consensus, y que eso les hará víctimas (siempre) de errores irremediables. Por eso toma como tarea suya "poner en guardia", "hacer conscientes" a los miembros del grupo de esos ocultos y siempre presentes enemigos que estarán omnipresentes cada vez que un grupo de personas humanas se reúna para convivir.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

4.3.- Valores que subyacen

¿Implica todo esto una nueva escala de valores? Parece que sí. A los valores de la postura científica y de la democracia formal, Tavistock opone otros valores no tan claramente formulados, pero que se pueden deducir de muchas de las expresiones que leemos en los autores más representativos. Una larga cita tomada de la documentación que se proporcionaba a los participantes en una Conferencia de Tavistock ,del año 1971, resulta altamente iluminadora.

> *"Uno de los grandes valores por los que se rige la organización de esta reunión es la implacable honestidad necesaria para pensar en sí mismo y en el propio grupo aun a sabiendas de que muchas veces esta honestidad no va a llevar a una resolución pacífica de los conflictos. Nosotros valoramos mucho el pensamiento, la inteligencia, la racionalidad, así como toda decisión clara y firme hecha al servicio de los propios objetivos..."*

Honestidad, implacablemente perseguida, y que lleva a desconfiar de las apariencias. Racionalidad que se impone a la fuerza inconsciente del impulso y lo canaliza, como la máquina bien dispuesta canaliza las fuerzas ciegas de la naturaleza. Y éste es el momento de advertir hasta qué punto esta actitud colige con la postura gestaltista, para la que no hay fuerzas ciegas de la Naturaleza, sino, como veremos más adelante, profundas tendencias equilibradoras y positivas: fuerzas que no son ciegas, sino verdaderamente sabias.

Porque valora implacablemente esta honestidad, es por lo que Rice critica algunos de los valores que el laboratorio interaccional siempre respetó y tuvo por absoluto. Critica, por ejemplo, la valoración que hacen las dinámicas de Bethel de la colaboración como típico ideal de unas buenas relaciones humanas. Tanto exaltar la colaboración como algo muy deseable, piensa Rice, hace ya sospechar que estamos queriendo escamotear algo importante. Y lo que el grupo que habla demasiado de colaboración está escamoteando es el hecho dramático de que los que están al mismo nivel no suelen firmar pactos entre sí más que para defenderse de algún poder que viene de más arriba que ellos y que es enemigo. Este poder enemigo, en un grupo, es siempre la autoridad.

Otra sospecha se va dibujando en la mente de Rice. Y es la de que las paces entre iguales suelen ser un refugio para protegerse de las diferencias entre distintos. ¿No será que el tanto hablar de colaboración y democracia está ocultando un trasfondo de envidia y deseo de vencer?

Probablemente el hecho de favorecer un clima de optimismo a la americana no es un valor, es un pecado contra la honestidad.

Permítaseme, de nuevo, una irónica cita:

> "*Los organismos organizadores de este cursillo, saben muy bien que los seres humanos forman grupos fácilmente. Constituyen piquetes para linchar, grupos que glorifican a lideres fanáticos, grupos que se deslizan sin sentir hacia experiencias orgiásticas o simplemente hacia el cálido éxtasis de estar juntos. Y también saben que formar un grupo dedicado con seriedad y consistencia a una*

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

tarea importante, sin fanatismo y sin ilusiones vanas, es un proceso muy difícil y algo que raramente ocurre(...)"

Recordaremos que uno de los objetivos de la reunión de Tavistock era ayudar a aquellos que quieren formar grupos de trabajos serios, consagrados a tareas claramente definidas. El que los miembros de esos grupos sientan o no amistad, calor, competitividad u hostilidad entre sí, es muy secundario. Ya se supone que estos sentimientos van a sobrevenir de vez en cuando, y con ellos se cuenta, pero ese no es el problema. El problema es el objetivo común al que cada individuo debe hacer su aportación, diferente de todas las demás, quizá conflictiva. Pero honestamente, a pesar de todo y con todas sus consecuencias, la suya.

4.4.- Análisis detallado de los objetivos.

Ahora podemos concretar más los objetivos de la reunión de Tavistock, que se pueden reducir a uno sólo: En una palabra – dice Rice – el objetivo principal de los cursos de dinámica de grupos de Tavistock es el de proporcionar a los participantes una oportunidad de aprender sobre liderazgo. Podríamos traducir que se pretende proporcionar una ocasión excepcional para ponerse en contacto con los problemas de relación con la autoridad.

Para analizar con un poco de detalle este objetivo podemos examinar lo que se trata de aprender, y hasta qué profundidad se pretende que eso se aprenda. En una palabra tendremos que preguntarnos qué significa aprender para los psicólogos de Tavistock.

4.4.1. Qué se puede aprender

Mientras que en Bethel lo más importante que se pretendía aprender tenía que ver con las personas individuales y por la manera que tienen de relacionarse con los otros miembros del grupo, la orientación de Tavistock se centra casi exclusivamente en el complejo entramado de la relación vertical. Es decir, en la relación entre dos roles muy definidos en el grupo, que son el del que manda y el de subordinado.

Todos sabemos que relaciones de autoridad se dan en los más diversos contextos. Se dan en grupos pequeños, donde las relaciones son cara a cara y el que tiene poder está cerca. Se dan en los grupos más grandes, en lo que no es posible verse el rostro, pero en los que el que manda tiene que enfrentarse a muchas situaciones masificadas y caóticas de pérdida de control y de contagio emocional. Y se dan, de manera muy aguda, en el seno de las organizaciones, cuando no es uno, sino que varios grupos los que están funcionando simultáneamente y pretenden coordinarse entre sí con toda la secuela de diferentes autoridades y niveles de poder.

Claro que existen formas específicas de liderazgos en cada una de esas situaciones, y en el participante en una dinámica de grupos debe interesarse por conocerlas todas para tener una visión completa.

Ahora bien, liderazgo significa, en el modelo tavistockiano, algo que conviene precisar. Mientras que líder para la dinámica de grupos interaccional es sencillamente aquel que sabe sacar el mayor partido de los recursos disponibles en el grupo, o quizá el que es capaz de convertir en

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

recursos disponibles muchos que no existirían sin él, aquí líder es una figura cargada de simbolismo, que llega a conectar de una manera casi misteriosa con aspectos inconscientes de cada uno de los miembros del grupo y del grupo en su conjunto.

Líder es aquel que sabe expresar, sea el mismo consciente o no, en nombre del grupo, los impulsos y deseos profundos, las actitudes inconscientes de todos. Líderes así surgen de forma espontánea siempre que varias personas se unen para funcionar juntas. Pero buenos líderes son aquellos que llegan a tomar conciencia del poder enorme que él conecta con los impulsos profundos de grupo puede proporcionar. Por eso un buen líder es el que conoce ese trasfondo inconsciente del grupo, lo expresa con fidelidad, lo interpreta, y es capaz de entablar diálogo con él.

El gran defecto del líder oficial de un grupo no será carecer de técnicas adecuadas de actuación, ni el tener escasa capacidad para elaborar planes. Estas cualidades le pueden hacer falta, ciertamente, pero el defecto que le puede llevar al fracaso está en que no sepa reconocer las emociones reprimidas del grupo, y que entonces éste le rechace para buscar a otro que sepa conectar con el grupo de forma más profunda.

4.4.2.- A qué nivel se debe aprender

El nivel de aprendizaje que se adopta en Tavistock quiere ser de gran profundidad. Si clasificamos los distintos niveles de aprendizaje que podemos obtener de una situación cualquiera, podemos distinguir tres principales:

- Nivel de conciencia, cuando queremos que la persona se haga consciente de algo de lo que hasta ahora no lo era,
- Nivel de cambio de actitudes, cuando queremos que la persona cambie sus actitudes tras pasar por la experiencia que le proporcionamos, y
- Nivel de mayor capacidad de acción.

Podemos decir que Tavistock se centra en el primero de todos. Aprender es lograr que el participante haga conscientes, vea con lucidez, consiga no defenderse de los conflictos profundos que explican y dan razón de los sucesos grupales. No se trata de cambiar inmediatamente, o de asimilar formas mejores de actuar; esto, si bien es deseable, se dará espontáneamente más tarde. Sólo cuando se haya logrado hacer consciente el mundo subterráneo que ahora está impidiendo que las cosas funcionen mejor.

Igual que se da una nueva libertad de acción cuando emerge a la conciencia lo reprimido en el psicoanálisis individual, así se da un mejor funcionamiento espontáneo del grupo cuando sus miembros hacen conscientes los conflictos que había en el inconsciente grupal.

La palabra favorita para designar el aprendizaje es percepción penetrante, en inglés "*insight".* La percepción penetrante, el *insight,* es algo que solamente se da cuando partimos de experiencias concretas, y es muy difícilmente previsible. A lo largo de una reunión de Tavistock unos tendrán "*insights"* y se encontrarán como sin pensarlo con intuiciones válidas, y otros no. Qué se le va hacer. Después de todo la realidad nos dice que hay personas mejor y peor dotadas para el aprendizaje. Tavistock lo sabe: las bien dotadas serán precisamente los líderes futuros a

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

los que la dinámica está especialmente dirigida. Por las otras poco se puede hacer. Es una manera de entender a la humanidad en cierto modo elitista y no precisamente democrática. Pero la pretensión es de ser implacablemente realista, caiga quien caiga.

De nuevo tenemos que repetir el carácter psicoanalítico de la dinámica de grupos tavistockiana y el papel importantísimo, central, que juega en este modelo el inconsciente. De que se produzcan cambios en la persona que aprende, es más responsable lo oculto que lo manifiesto. Hay que reconocerlo, es a niveles inconscientes donde se realiza el verdadero aprendizaje:

> *"...casi todo el aprendizaje lo hacemos a un nivel inconsciente y experimental. El proceso de aprender es un proceso de internalización, es decir, de incorporación de experiencias vividas al mundo interno de la fantasía y la razón. El individuo tiene derecho a determinar lo rápido que va a irse ese proceso: se resistirá si le resulta un proceso amenazador o le parece que no compensa. Pero hay que tener en cuenta que tanto aprender como resistirse son cosas cumulativas, y que cualquier pequeño aprendizaje puede ser el principio de un verdadero proceso de crecimiento y maduración del organismo total".*

Tavistock cree que existe la resistencia, es decir, que el que aprende puede no querer aprender. También el que viene a aprender, tiene, sorprendentemente, defensas. Por tanto, siempre hay que contar con que es necesario, antes que nada, desmontar esas defensas. Y un desmontaje es siempre una operación que lleva consigo cierta violencia, porque las situaciones ya establecidas han fraguado en viejas formas endurecidas. Y la sola mención de la palabra violencia (va a haber que hacer violencia) no sitúa en una postura que tiene poco que ver con aquellas relaciones de apertura amable y de aceptación calurosa al que nos tenía acostumbrado Bethel y su orientación interpersonal.

Hacer violencia sugiere más bien una forma de relacionarse que invita a la confrontación abierta, al silencio, o incluso a cierta lejanía. Todo con tal de que los individuos que se nos han confiado para que le hagamos aprender, al ir reviviendo en el grupo conflictos antiguos e inconscientes, e irlos contrastando con la realidad, los incorpore de forma correcta a la estructura de su personalidad, en la que se dará un aprendizaje, es decir, un proceso iluminador y casi terapéutico.

Resumiendo

- La dirección analítica surge de un contexto clínico, lo cual le da una orientación hacia problemas de análisis de conflictos más que hacia problemas de estricto aprendizaje de conductas.

- El momento histórico en que nace le comunica una moral pesimista, donde el valor primordial es no rehuir la dureza de la realidad ambiental, sino hacer conscientes sus mecanismos ocultos para adueñarse de ellos en alguna forma. "Aprendamos lo que puede dar de sí este mundo ya que la utopía es imposible".

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

- Estas características limitan el reclutamiento de participantes en las actividades de Tavistock, que proviene primordialmente de personas que quieren llevar racionalidad a las instituciones a que pertenecen, o son aquellos que más que hacer evolucionar las estructuras, quieren hacerlas saltar desde sus cimientos.

- Todo esto hace que el lenguaje utilizado, el aparato conceptual, la metodología, sean propios de la psicología clínica y el psicoanálisis, y no los de la psicología social o la pedagogía.

CAPÍTULO 5 : Herramientas que usa Tavistock

5.1.- La Reunión

No hay salones amplios, sin apenas mobiliario, para que los asistentes, vestidos de cualquier manera, puedan sentarse en el suelo con almohadones. Los 40 ó 50 participantes se han reunido en una clase bastante convencional, sillas con respaldo rígido poco acogedor, y una presidencia clara donde se van a sentar los monitores.

Las instrucciones del que parece ser el jefe son escuetas, aparentemente clara, y no admiten réplica. Se formarán cuatro grupos, y cada uno tendrá al frente un instructor de los aquí presentes. El equipo organizador está a disposición relativa de los participantes, porque fuera de las reuniones programadas no tendrán trato con los miembros del cursillo. Si no hay ninguna pregunta -que no la hay- ha comenzado la reunión tavistockiana.

Una reunión está constituida, como sucedía con el laboratorio, por un conjunto de actividades diversas, que enseguida vamos a explicar. Llama la atención en ella su carácter de formalidad y respeto a los límites estructurales, y la exactitud con que en ella se definen las tareas y objetivos que se intenta llevar a cabo en cada momento.

En la sesión de apertura todo ha quedado perfectamente definido por el equipo director. Su misma manera de presentarse, los varones quizá trajeado de chaqueta y corbata, ha dejado establecido los papeles que va a desempeñar cada uno: aquí hay un equipo de trabajo, y unos participantes. Hay quien da instrucciones y quien las recibe. Quien manda y quien obedece. Nadie podrá reprochar que no se haga una mención expresa a los objetivos de cada actividad, o que no exista una esquema de la estructura global de la reunión. Otra cosa es que todo quede subjetivamente claro. Pero hay que darle tiempo al tiempo.

Las actividades de una reunión convencional son las siguientes: el pequeño grupo o "*study group",* el grupo grande, el grupo de aplicación, ejercicios prácticos y charlas teóricas.

La gran preocupación del equipo organizador al planear la reunión, está en crear una esquema claro de relaciones, y quizá incluso rígido, dentro del cual los individuos puedan, con garantías de suficiente protección y aislamiento, experimentar en libertad.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

5.2.- El grupo de estudio

Equivalente al *T-Group* de Bethel, y como él, está formado por un número de miembros que oscila entre los 8 y los 12, y un consultor, que es el nombre que va a recibir el moderador de orientación analítica. También en el grupo de estudio se trabaja en el vacío, es decir, sin tema ni estructura, ni contenido previamente señalado.

Su funcionamiento, si bien es similar en algunos aspectos al *T-Group,* parte de bases distintas. En él se va a tratar de localizar qué fuerzas inconscientes se mueven en el fondo de los participantes, y del grupo en su totalidad.

De acuerdo con Bion, que considera que los grupos actúan siempre a dos niveles, intenta distinguir entre ambos:

- El nivel manifestado, o nivel de grupo de trabajo:
  A este nivel funciona el grupo en cuanto tiene una tarea por realizar, en cuanto tiene un objeto, claro o no, pero visible y conscientemente reconocido. Un equipo de fútbol que prepara el partido del domingo, mientras entrena, está funcionado fundamentalmente a nivel de grupo de trabajo.
- El nivel oculto o nivel de grupo básico:
  A este nivel funciona el grupo en cuanto procura inconscientemente a atender a motivaciones profundas que solucionan bien o mal necesidades también profundas del grupo. Ese mismo equipo de fútbol vive con intensidad el rencor de saberse tratado de forma desigual por la directiva, que paga y valora de manera muy distinta a cada uno de los jugadores, y ellos lo saben. Y es un grupo que tiene dinero, familia y acceso a las cosas normales de la edad adulta, pero está a la vez empapado por una cierta frustración, al presentir que no goza del prestigio de una carrera socialmente estimada ni de una cultura a la altura de su posición económica. Todas estas cosas produce un estado emocional profundo, que constituye el funcionamiento del grupo al nivel de grupo básico.

El grupo de estudio, con la ayuda del consultor, tiene como tarea primordial hacer manifiesto el nivel oculto de la vida del grupo. Este grupo tiene como tarea solamente lograr ponerse en contacto con el mundo desconocido del grupo básico.

Parecería inabarcable intentar enumerar todos los impulsos, sentimientos y fantasías que pueden ocupar un lugar en el mundo de lo oculto. Sin embargo, y siendo consecuente con el estilo analítico, tan temático siempre, Bion concreta las motivaciones ocultas del grupo básico en tres. Son las que conocemos con el nombre de hipótesis básica (*basic assumptions*). Es como si todo grupo actuase como si fuera una persona que tiene sus prejuicios, sus propias interpretaciones acerca de lo que pasa y de lo que es necesario, y ello condicionase en gran medida cada gesto, cada palabra, cada acción suya.

Así el grupo actúa como si quisiese ante todo satisfacer una de tres necesidades:

Como si quisiese obtener seguridad de un individuo del que todos pueden depender: **Hipótesis de dependencia.**

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Como si quisiera protegerse así mismo de enemigos desconocidos, y esto no pudiera hacerlo sino atacando y huyendo al mismo tiempo, como se hace en una batalla: **Hipótesis de ataque – fuga.**

Como si quisiera reproducirse así mismo para perpetuarse en la vida, y como si eso sólo pudiera conseguirlo mediante una estrechísima unión de unos con otros, en una especie de matrimonio total que engendre algo nuevo y redentor: **Hipótesis de emparejamiento o fusión.**

Estos estados emocionales profundos, o fantasías profundas, que a menudo hacen olvidar, o al menos distorsionan enormemente el nivel del grupo de trabajo, solamente se pueden comprender si se han experimentado y hecho conscientes con ayuda del consultor. Si esto llega a suceder, los miembros del grupo habrán ganado gran comprensión sobre cómo dominan la vida íntima de los grupos estas fantasías tan primitiva y tan universalmente compartidas. Y podrán intentar resolver los conflictos más frecuentes que su existencia provoca.

Porque el hecho de compartir algunos o todos estos supuestos básicos engendra conflictos:

- Conflictos entre el grupo básico y los individuos que lo componen. No todos los individuos, en un momento dado, se identifican con el supuesto básico que ha adoptado el grupo en su conjunto de modo inconsciente. Una persona, por ejemplo, con una larga historia de rebeldía y malos tratos en la familia, puede estar espontáneamente situada en actitud de ataque fuga, mientras que el grupo, recién nacido, aún no ha salido de una vieja postura de dependencia y todo lo espera del que manda.

- Conflictos entre el grupo básico y el grupo de trabajo, como cuando en un consejo de administración, con definidísima tarea por hacer, no se advierte que varios de los miembros son parientes, mientras que otros no lo son. Unos están vinculados a la empresa por lazos de vieja amistad y otros no. Y para colmo no se sabe bien quién va a suceder al actual presidente, aunque deben salir de entre los miembros de este grupo.

- Conflictos entre elementos emocionales de una hipótesis o supuesto básico, y elementos reprimidos de los otros dos. Como cuando un grupo de recia estructura jerárquica asumida con la alegría de la disciplina aceptada –y en supuesto de la dependencia por tanto- se ve invadido de unos fuertes deseos de dar y recibir afecto, de refugiarse en un ambiente grupal cálido y tolerante que arrope como madre.

Como se ve, el grupo de estudio llama la atención sobre aspectos grupales más que sobre aspectos interpersonales. Normalmente presupone que cuando un individuo habla, lo hace en nombre del grupo o una parte de él. Es el “ello” grupal que se expresa por boca de cualquiera de sus miembros, y que formula la fantasía inconsciente que mueve al grupo ahora. Es decir, que cualquier palabra que se dice se toma como expresión de las actitudes de fondo que hay en el grupo. Y estas actitudes, ya se sabe, son casi siempre actitudes impregnadas de agresividad.

Naturalmente que para que sucedan con cierta claridad fenómeno analizable, el grupo de estudio debe ser un espacio apto, en el que se establezca una verdadera transferencia en el sentido psicoanalítico. Para ello tanto la atmósfera externa como el consultor en su misterioso y lejano papel de autoridad, favorece en los participantes la formación de fantasías acerca de la autoridad, verdaderos procesos de libre asociación que producen rico material interpretativo.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Se puede decir que al grupo de estudio en la reunión de Tavistock le sucede igual que a la persona individual en el diván psicoanalítico. A los dos se le sitúa en una situación muy estructurada, pero de gran libertad. Los dos son totalmente libres de situarse como quieran, pero siempre dentro de unos límites claros, neutral, lejano, que ofrezcan perfiles frente a los que se contraste esa libertad. Solamente así existirá la garantía de que las palabras y las acciones que se produzcan proceden del inconsciente del sujeto que habla, y no del consultor, ni de ninguna otra parte. Por eso el consultor calla tanto: no deben ser sus palabras las responsables de lo que aquí pasa, sino los movimientos interiores de las personas que forman el grupo.

Podemos decir que la tarea primordial del grupo de estudio no es poner en relación unos individuos con otros para posibilitar un mejor *feed back* y como consecuencia un mayor aprendizaje, sino poner en contacto al grupo con su propio inconsciente, y así provocar intuiciones válidas, profundas y permanentes. El objetivo es que surjan *"insights".*

5.3.- El problema de la ansiedad

Es claro que toda vida grupal, y en especial aquella que comporta tomas de decisión, causa ansiedad. Por eso, es importante que el grupo enseñe algo acerca de la ansiedad. Pero como es muy poco probable que nadie aprenda nada sobre la ansiedad sino la ha sufrido de cerca él mismo, el grupo de estudio no evitará ninguna situación en que la ansiedad se produzca. En palabras de Rice, no hay que crear ansiedades adjetivas, pero tampoco mantener inveteradamente al grupo en una situación de oculta dependencia. "El consultor conoce su trabajo, es digno de crédito, pero en ningún momento no va a sacar las castañas del fuego. Ni siquiera el nombre de la democracia y la cercanía". Aunque eso suponga ansiedad.

5.4.- El papel de moderador (consultor)

Bastante hemos dicho ya de forma implícita y explícita acerca del papel del moderador en Tavistock. Vamos a señalar ahora las características que le hacen distinto del moderador tradicional.

a) Su relación con los participantes se parece más a la de un técnico frente al que no lo es, que a la relación de uno igual con su igual o a un modelo. Es decir, es una clara figura de autoridad.

b) Por eso, insiste más en la delimitación de su propio papel, cohibiendo al exterior su espontaneidad siempre que es preciso, sobre todo si cree que su espontaneidad puede impedir el desarrollo de los procesos del grupo o interferir en las relaciones profundas del grupo con sus propios problemas.

c) Sus comentarios se centran en aspectos grupales, de modo que raramente se dirige a individuos concretos, y no muy frecuentemente les llama por su nombre.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

d) Su gran dificultad consiste en mantenerse lo suficientemente dentro del grupo como para compartir sus sentimientos y actitudes básicas, y a la vez lo suficientemente separado como para ser un cualificado observador.

e) De todas maneras se puede decir que es un líder ambiguo. Por una parte rechaza el poder "político" que le llevaría a dar órdenes, y por otra estimula con su actitud la fantasía de que es alguien distinto, un verdadero líder. En realidad está provocando que el grupo viva con especial dramatismo la confusión que todos tenemos sobre lo que es el poder, el liderazgo, la autoridad. Esa ambigüedad se da en la vida, y por eso – cree él – debe reproducirse en el grupo. No importa si, como consecuencia, muchas de sus intervenciones son tenidas por crípticas e incomprensibles.

   Es significativo el silencio del consultor. No aparece como el silencio de quien no tiene nada que decir, sino como "el misterioso, el poderosísimo silencio de los faraones en sus tumbas. Ausentes pero en su ausencia omnipresentes, porque solamente el ausente no se equivoca, y solamente el silencioso es el que quizá lo sabe todo y puede intervenir de forma definitiva" (Rice).

f) No evita que el grupo lo vea como un manipulador, o como alguien que usa el poder (y la ansiedad le reviste de un poder enorme) para lograr "algo" del grupo (¿un lavado de cerebro quizá?, suele pensar alguno). Esta conducta nace de la convicción de que solamente si el grupo aprende a vencer en esa batalla, a sobrevivir frente a la autoridad y a aclararse su papel respecto de ella, podrá enfrentarse a las situaciones reales de autoridad irracional y confusa que la vida presenta todos los días.

g) El consultor, con sus intervenciones, quiere ayudar a los participantes a examinar cómo surge en ellos el deseo de dominar y el deseo de someterse, la necesidad de pertenecer a un grupo y la necesidad de mantenerse independiente, el miedo a quedarse solo y aislado y el miedo a verse absorbido en una entidad globalizante. Como resultado – secundario a todo esto que es anterior y primordial – logrará que los miembros del grupo definan sus relaciones de unos para con otros, pero lo primario es que definan sus relaciones con sus propios sentimientos e impulsos profundos.

El gran peligro que el consultor de grupo así descrito lleva consigo, es el de caer en el papel frío del técnico que distribuye interpretaciones mecánicas, alejadas del proceso básico en que los sucesos están ocurriendo. Rice, como Crowfoot, sale al paso de esta dificultad cuando nota que su fe en la importancia de los procesos inconscientes, le hace considerar tan relevante lo que se transmite con la conducta, el tono de voz, etc. Como lo que se transmite verbalmente con la palabra. Y todos estos vehículos, en el caso del consultor, deben estar transmitiendo honestidad, entrega y realismo. Por eso solamente el que se ha puesto muy en contacto con sus propios mecanismos interiores puede subir hasta el protegido papel del que interpreta a los demás. So pena de traicionarse constantemente y estar a merced de la contratransferencia.

5.5.- El grupo grande.

Está actividad de la reunión consiste en una asamblea de todos los individuos de los distintos grupos de estudios, con los miembros en pleno del equipo director. Su objetivo es estudiar las

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

relaciones personales, y las reacciones grupales en unas circunstancias en que la relación cara a cara no es posible, y en que existen diversos subgrupos con historia independiente.

El papel de los consultores en está actividad es el mismo que en el pequeño grupo, con la dificultad de que ahora son varios y actúan a la vez. Son un equipo que intenta interpretar el inconsciente no de un grupo pequeño, sino de una masa.

El grupo no se llama a grande porque conste de 40 ó 50 miembros. Sino porque éstos están dispuestos de tal manera que no pueden tener un fácil contacto visual cara a cara. Es normal que las sillas se hallen dispuestas en círculos concéntricos, de forma que cada persona dé la espalda a alguna otra. Sólo ya ese hecho cambia de manera dramática la forma de relación.

El grupo grande es un actividad que tiene lugar una vez al día, y que desencadena fenómenos muy complejos, y más primitivos que el grupo pequeño. La dificultad que encuentra este grupo en autoorganizarse es enorme, y a menudo la agresividad que desarrolla aparece de forma espectacular. Es la oportunidad de vivir hasta qué punto es fácil que un grupo caiga preso de la irracionalidad.

Para los consultores se da en esta situación una dificultad añadida. Al actuar juntos, tienen el peligro de reflejar en público, y sin advertirlo, cualquier problema de relación que pudiera existir entre ellos.

Se puede decir que la mecánica profunda del grupo grande ha sido mucho menos estudiada que la del grupo cara a cara, y la actuación frente a él está menos respaldada por la investigación. Pero su impacto es enorme, y se cuenta entre los más características de la dinámica de grupos de orientación " grupal".

La idea básica es que en un grupo grande (suele ser de unos cuarenta miembros aproximadamente) se estarán adoptando simultáneamente distintas hipótesis básicas en los distintos subgrupos, que éstos cambiarán de composición con cierta facilidad, al haber trasvases espontáneos de un grupo a otro de lo largo de todo el proceso, y que en la confusión subsiguiente surgirán fenómenos de liderazgo muy "sui generis".

Tavistock ha dedicado desde el principio mucha atención a este tipo de actividad, siendo consecuente en ello con su objetivo primordial de estudiar el liderazgo. Una dinámica de grupos, piensan, quedaría incompleta si no dedicara atención a lo que ocurre en aquellas situaciones más masivas en que los sujetos están a merced del primitivismo de los impulsos y de la fuerza más libremente ejercida.

5.6.- Ejercicios prácticos

Tavistock usa solamente dos tipos de ejercicios muy concretos, y ninguno de ellos se puede llamar estrictamente ejercicio de sensibilización en el sentido que le daba N.T.L.

- **El ejercicio intergrupal**: Se suele dedicar un día entero de la Reunión a este ejercicio. En él los consultores abandonan a los participantes casi por completo a su propia iniciativa. Ellos adoptan un rol muy limitado; relación directa con nadie, sino que se retiran a una habitación alejada a la espera de lo que suceda. Deciden ser ese día un equipo de apoyo

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

que estará disponible solamente en caso de que algún grupo de los que se formen necesite ayuda y venga a solicitarla.

Aparte de éstas no hay otras normas o reglas, sino que los participantes, durante las veinticuatro horas que dura el ejercicio, deben formar libremente grupos como lo deseen, y deben profundizar en sus relaciones con los otros grupos que se formen de la manera que crean conveniente.
Surgen unos grupos pequeños y otros grandes, unos con deseos de trabajar y aprender, y otros cansados ya de todo ese profundizar tan costoso y sólo deseosos de divertirse. Hay grupos claramente defensivos, que se unen para evitar enterarse de nada. Las tensiones crecen hasta extremos insospechados, y las relaciones de los sujetos con sus grupos, con los demás compañeros de experiencia, y con sus propios miedos y problemas se muestran con crudeza al desnudo.

Quizá algún grupo decida pedir ayuda. Los consultores requeridos a ello se pensarán muy mucho si acuden a darla. En algunos casos la denegarán si piensan que el grupo que la pidió tiene recursos suficientes como para salir del paso. Están más ausentes que nunca y más presentes a la vez, porque es mucho lo que se desea su presencia.

El ejercio acaba con una sesión plenaria en que se examinan las conductas de los distintos grupos, sus relaciones entre ellos, las reacciones de las personas y su relación con el equipo directivo (que representa obviamente "la dirección suprema", "el sistema", en su espléndido aislamiento).

- **Los grupos de aplicación:** En la "*Conference"* o Reunión de Tavistock, al revés de lo que sucede en el Laboratorio con el T-Group, el grupo pequeño no se mantiene hasta el final. En los últimos días es sustituido por el llamado grupo de aplicación, compuesto de intento por sujetos de intereses profesionales parecidos, y que van a tener una tarea semejante en la vida.

  Ahora se trata de aplicar lo aprendido, las instituciones que cada uno ha ido logrando tener, a situaciones reales de la vida de los restantes miembros. Uno propone una situación de su vida que requiere aclaración, y los demás le ayudan a realizar la tarea asociando lo que su buen entender les sugiere desde lo que ellos mismos han vivido. Es decir, el grupo de estudio se convierte en un grupo de análisis de casos.

  En realidad lo que pretende el grupo de aplicación es preparar la transferencia de lo adquirido al mundo de la vida diaria, y a la vez proporcionar un modelo de grupo de trabajo que puede ser muy útil para continuar el aprendizaje y el análisis de actitudes grupales profundas en el entorno al que cada cual pertenezca.
  En estos grupos el papel del consultor es muy parecido al que ha tenido hasta ahora. Es el de ayudar a todos con su experiencia a ver más clara la situación que se expone como problemática en cada sesión.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

5.7.- Sesiones teóricas

En las primeras reuniones, de 14 días de duración, siempre hubo un tiempo dedicado a charlas teóricas sobre temas de grupo u otros de relevancia para el conocimiento de los procesos grupales. Venían a ocupar un 10% del tiempo total. Sin embargo, igual que ha sucedido en los laboratorios Bethelianos, cada vez es menor la importancia que se da al uso de teoría, e incluso tienden a desaparecer estas charlas por completo, siendo sustituidas por una lista de selecta bibliografía.

Temas que se solían tocar eran, como puede suponerse, los referentes a la estructura de la personalidad según el psicoanálisis, a la estructura de poder en el grupo, el liderazgo y sus implicaciones, los mecanismos de defensa, u otros por el estilo.

Resumiendo

- Tavistock usa unos instrumentos muy simples y homogéneos, de los que el centro es el grupo de estudio, particular versión del *T-Group* basado en presupuestos psicoanalíticos, y que determina un estilo de animación por parte del consultor en consonancia con ellos.
- El conjunto de estos instrumentos sugiere un sistema muy coherente y bien trabado, como corresponde a la lógica cerrada del psicoanálisis. Todos ellos hacen girar los problemas suscitados alrededor del poder, de las relaciones la autoridad, y de la distribución de liderazgo en el grupo.
- Han desaparecido las actividades, como ejercicios de sensibilización, que entroncan más con la pedagogía y sus métodos que con la clínica.
- El consultor tiene un definido papel, que le aleja de ser un modelo de conducta, y hace de él más bien una pantalla de proyecciones inconscientes, y una fuente de interpretaciones de esas proyecciones.

5.8.- En qué sentido se debe hablar de aplicaciones prácticas

Al hablar de aplicaciones de la dinámica de grupos de orientación analítica a la realidad, no podemos hacer una descripción paralela a la que hacíamos al tratar de la escuela interaccional. Los psicólogos de NTL, tras desarrollar un cursillo se ven obligados a organizar algunas otras actividades que logren transferir lo aprendido al mundo real. Tienen que salir de la isla cultural para aterrizar en la vida. Pero los de Tavistock saben bien que si alguno ha llegado a localizar cuáles son los conflictos angulares del ser humano, y ha vivido con profundidad lo que esos conflictos significan, ha quedado ya muy realmente enraizado en la vida real, y nada hay que necesite transferir.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

En segundo lugar los grupos de aplicación, que forman parte integrante de la Reunión tevistockiana típica, son una forma de aplicación en sí mismos, y salen al paso de cualquier escrúpulo de falta de relación con la realidad.

Dos cosas sí podemos poner de relieve:

1. Que ha habido una clara ligazón entre la experiencia de dinámica de grupos de Tavistock y la práctica de terapia de grupo.

2. Que el Instituto Tavistock ha tenido siempre una gran actividad trabajando en asesorar a empresas y organizaciones. En algunas de sus publicaciones aparece claramente el trabajo de análisis institucional con profusión de material descriptivo que desciende a los casos particulares, y que es de gran valor.

5.9.- El problema de selección de participantes

Hay algo que no ha sido respondido todavía, y es la pregunta sobre los criterios de selección de participantes para una experiencia que implica tantas tensiones como ésta. En realidad autores como Rice o Crowfoot, rechazan cualquier procedimiento de selección que sería excesivamente costoso para una experiencia tan breve. Admiten que existe un riesgo, y aceptan la responsabilidad contraída para con aquellos que sucumben a él. No sin hacer algunas interesantes afirmaciones de descargo:

a) Toda forma de educación lleva consigo un riesgo, y crea tensiones. Adaptarse al participante más débil sería dejar a casi todos sin experimentar nada verdaderamente importante.

b) Un método que pretende comunicar cuáles son las tensiones que llevan consigo las relaciones entre personas en un grupo, es imposible que lo haga sin reproducir esas mismas tensiones.

c) En relaciones humanas, evitar los problemas es a menudo más perjudicial que intentar resolverlos, por muy torpemente que se haga. Esto no niega a nadie el derecho a las propias defensas, pero si ese alguien pretende ser líder y tener responsabilidades sobre otros, debe saber que sus propios problemas pueden ser destructivos para ellos.

d) Por otra parte, todo papel social en esta vida lleva consigo tensiones, casi siempre mayores que las de la dinámica de grupos. La dinámica de grupos sabe que no es la única fuente de tensión, y sin embargo sí es casi el único medio conocido para explorar un poco en la propia vivencia de tensión, y aprender a manejar eso que tanto abunda en nuestra tensa vida.

A pesar de estas razones, es verdad que en una reunión de aprendizaje grupal, llevada al estilo de las que organiza Tavistock, se pueden producir incidentes graves. Para estar prevenido en estas ocasiones, los miembros del equipo directivo deben contar con recursos suficientes, y alguno de ellos al menos debe tener formación especial, para poder ayudar al caso excepcional. No sería, desde luego, la primera vez que en una dinámica se hace necesario el recurso a especialista para abordar algún caso de perturbación grave

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

ACTIVIDAD : ORGANICE UN GRUPO DE ESTUDIO.-

1.- Objetivo: Aprender a diferenciar distintos niveles de comunicación.

2.- Tamaño: Pensado para un grupo de 12 a 15 alumnos.

3.- Duración : 60 a 90 minutos.

4.- Materiales : Hoja con frases incompletas, para iniciar conversaciones.

5.- Disposición : Sentados en círculo.

6.- Su papel: Usted moderará con una postura directiva, especialmente para dar tiempos equivalentes a los participantes que opinan. Debe ser permisivo para no evaluar, y tolerante para aceptar todas las opiniones.

7.- Funcionamiento: Elija una de las frases incompletas y se la propone al grupo, para que cada cual hable sobre lo que les sugiere. Así, hasta completarlas todas. Al finalizar cada una, proponga una discusión abierta. Al finalizar, usted cierra con un resumen sobre los distintos niveles de comunicación que allí surgieron, tanto a nivel personal como social.

8.- Frases incompletas:

a) Los demás piensan de mí que soy…
b) Dentro de diez años yo…
c) Cuando me descontrolo…
d) Una cosa que me molesta mucho es…
e) La gente que manda debería…
f) Me gustaría tener la habilidad de…
g) De mí me gusta mucho…
h) Cuando era niño…
i) Una de las personas que más ha influido en mi…
j) Me divierto mucho cuando…
k) Mi cuerpo me parece…
l) A mí me quieren porque…
m) Cuando tengo algo que decir…
n) Lo que me pasa con el otro sexo es…
o) Me pongo muy tenso cuando…

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

CAPITULO 6 : Los grandes nombres de Tavistock

No vamos a hacer una exposición detallada de todos los principios analíticos que dan base a la orientación tavistockiana de dinámica de grupos, pero quizá podemos intentar, como hicimos antes, hacer un recuento de aquellas intuiciones básicas del psicoanálisis cuya influencia ha sido mayor. Tres son los nombres que simbolizan mejor estas fuentes: Sigmund Freud, Melanie Klein, y W.R. Bion.

6.1.- Sigmund Freud

Volvemos a Freud, quien escribe en 1921 su libro *Psicología del grupo y análisis del Yo,* en el que por primera vez se ocupaba en detalle de la psicología del grupo. Desde un primer momento enfoca el problema adoptando el ángulo más decididamente colectivo. La gran pregunta sobre un grupo es: ¿En qué consiste el verdadero influjo que un grupo ejerce sobre lo que tenemos las personas de individual? Porque la realidad más importante a la hora de abordar el estudio de un grupo es el hecho de que un grupo es "algo más" que la suma de individuos, y modifica de alguna manera lo que éstos son en si mismos.

Las respuestas que se han dado antes de Freud van en la línea de suponer que existe un instinto gregorio, o una tendencia al contagio emocional. Freud vio muy claro que si se tiene en cuenta la existencia de la libido, todo puede quedar mucho mejor explicado: no sólo qué es un grupo, sino también cómo influye en los individuos que lo componen.

Así bajo la suposición de que la última explicación de los hechos humanos está en la libido y en sus avatares históricos, Freud hace sus afirmaciones.

Lo primero es que si existe el grupo es porque las personas que lo componen se mantienen cohesionadas por alguna poderosa fuerza. Y como ésta no es observable, hay que deducir que será una fuerza de orden profundo e inconsciente, como lo es la libido.

Pero como todo lo profundamente humano, también la relación interpersonal en el grupo es muy ambivalente. Necesitamos relacionarnos, pero entrar en contacto con otras personas nos deja a la vez una sensación agridulce de rechazo que revela la agresividad originaria que sentimos hacia ellas.

Porque una cosa es clara:

Los hombres se unen en la hostilidad. La afirmación es atrevida. Si las personas son hostiles entre sí, ¿por qué se unen? ¿Será solamente porque tienen intereses comunes? Claramente no. Sus uniones en grupos suelen ser mucho más estables – en medio de sus fluctuaciones – que todo eso. La verdad es más rotunda.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Difícilmente se puede explicar la existencia de grupos si no es recurriendo a conflictos muy antiguos y muy reprimidos, a fijaciones infantiles. El conflicto que nos liga a otras personas iguales a nosotros es el deseo común a todos, y que es el más radical que existe: el deseo de ser querido por la madre. Un deseo muy poderoso y con pretensiones de exclusividad, ya que siempre hemos preferido que nadie sea amado a serlo de forma compartida. Un deseo que lleva en su entraña la competencia.

Desde el principio el hombre ha visto amenazada la deseada exclusividad por rivales inevitables. En un primer momento importantísimo el único rival aparente era el padre. Pero los hermanos vinieron enseguida.

Para salir del apuro, y solamente como componenda defensiva, hemos tenido que ir firmando paces, hemos recurrido a hablar de justicia, de compañerismo, de amistad... Pero que quede claro que el hombre, cuando de relaciones grupales se trata, es primero la rivalidad, y secundario el esfuerzo por la igualdad y la unión. La pretendida sed de igualdad, la unión misma que vivimos en grupos, siempre son salidas de emergencia. Verdaderas componendas. Primero es un sentimiento hostil, y sólo luego, y como defensa, nace algún otro sentimiento positivo para que no llegue la sangre al río.

Claro que hay un personaje con el que la componenda sigue caminos particulares. En la relación original esa persona era el padre, en el grupo es el líder. Sí, la autoridad no es un rol más en el panorama grupal. La autoridad es el verdadero protagonista.

Respecto de ella surge una ligazón muy profunda en forma de Identificación. Es decir, en forma de un movimiento psíquico por medio del cual, como si fuéramos de nuevo niños, intentamos conformar el Yo propio a otro más poderoso que actúa como modelo, para ser como él y no sufrir daño. Casi todo lo que sucede en el grupo tiene que ver con él. Y por eso casi todo lo que sucede, a pesar de las apariencias, tiene un fondo de temor y de lucha por la supervivencia.

Todo esto hace pensar con pesimismo en el hombre, que no es un ser de sociedad, sino un ser de horda. No era falso eso de que el hombre es lobo para el hombre. Aunque nos pese hay que decir que es un ser con graves conflictos mal resueltos: conflictos que se expresan adecuadamente en términos de padres y hermanos. En términos de dependencia-identificación, y de rivalidad-pacto.

6.2.- Melanie Klein

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Aunque el germen está en Freud, no fue hasta las reflexiones de **Melanie Klein** cuando el psicoanálisis se ocupó extensamente de las características de nuestra relación con objetos. Entendiendo psicoanalíticamente por objetos, también a los objetos humanos que constituyen nuestro entorno. Así va surgir su teoría de las relaciones objetales, teoría dialéctica sumamente compleja, deducida del análisis de las fantasías más arcaicas. Vamos a correr el riesgo de enunciar en unos cuantos puntos aquellas ideas de Melanie Klein que aparecen como decisivas para la dinámica de grupos:

Las primeras relaciones con objetos son muy importantes, porque, debido a la enorme plasticidad del niño, van a fundar todas las demás. Nos relacionaremos con los demás al modo como un día no relacionamos con las primeras personas que aparecieron en nuestras vidas.

Y hay que tener en cuenta que las primeras relaciones son de satisfacción de necesidades; se ama lo que se necesita. Sólo luego pasamos a ser capaces de amar aunque no necesitemos físicamente el objeto amado. Siempre nos quedará, sin embargo, una referencia a aquella libido más primitiva.

Pero las primeras relaciones son muy ambivalentes. Se ama y se odia a la vez, porque todos los objetos (el pecho de la madre en un primer momento) satisfacen y frustran simultáneamente de forma incomprensible para el niño. Mi madre me quiere y me cuida, pero me abandona de vez en cuando de forma inexplicable. Y esta ambivalencia es dolorosa. Produce una ansiedad que enseguida se aprende a contrarrestar por el mecanismo de escisión del objeto y de los afectos relativos al mismo. El mundo se va poblando, proyectivamente, no de personas que son buenas y malas a la vez y en distintos aspectos, sino de buenos y malos muy claros sobre los que poder lanzar confiada, totalmente, nuestro amor o nuestro odio.

Estudiar la relación con otros es estudiar los mecanismos que gobiernan las fantasías más primitivas del ser humano. Y sólo si llegamos a comprender profundamente la estructura de esas fantasías interiores que suelen llamarse “relaciones objetales” podremos llegar a comprender nuestras peculiares formas de relación.

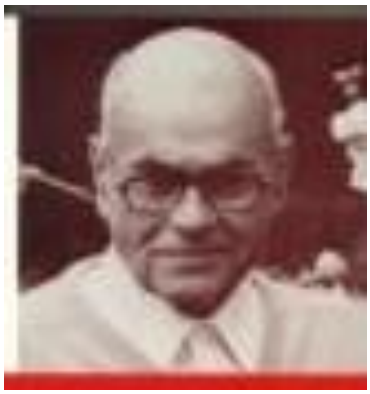
En realidad son mecanismos nuestros, de internalización y de proyección sobre todo, los que explican las cualidades que los objetos tienen, las que los hacen benevolentes, o persecutorios, tranquilizadores o amenazantes, buenos o malos. Yo, desde mis primeras experiencias, hice mías unas formas de ver a los demás, de vivirles, y de reaccionar ante ellos. Ahora no hago sino proyectar en cada persona que encuentro en la vida contenidos que pertenecen a mi mundo interior.

Llevarse bien con las personas parte, antes que nada, por aclararse cómo yo las veo. Qué hay de suyo y qué de mío en el mundo de afectos que nos une.

Un sujeto maduro en su relación social es el que ha aprendido que cualquier objeto es bueno y malo a la vez. Es aquel cuyo Yo sabe tomar una postura de suficiente objetividad como para conocer dónde están los límites entre su mundo interior de fantasmas, y el mundo exterior de realidades que no dependen de él mismo. Y es el que, luego obra con decisión en consecuencia.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

6.3.- Wilfred R. Bion



La tercera contribución teórica decisiva es la de Bion. Ya expusimos antes su teoría de las hipótesis básicas del grupo. De ella se podrían seleccionar así los enfoques principales que van a ser decisivos para elaborar esta forma de dinámica de grupos:

Todo grupo tiene dos vidas paralelas, la que se desarrolla a nivel de tarea y la que se desarrolla a nivel de grupo básico. En realidad ésta es la que explica verdaderamente aquello que acaece en el grupo.

Cuanto un grupo se hace más sofisticado y especializado en su proceder, tanto más usa los sentimientos y emociones asociados con una de las hipótesis básicas para suprimir y controlar las emociones normalmente asociadas con las otras dos hipótesis. Así un grupo que institucionalmente está hecho para "combatir" (por ejemplo un partido político de muy estricta militancia) encontrará con toda razón que la hipótesis más apropiada para funcionar es la de lucha-huida y consecuentemente movilizará conductas, sentimientos, y emociones relacionadas con ella. Esta misma movilización de energía la usará como elemento represor, para que no surjan deseos amorosos de unión o de dependencia.

A no ser, claro está, que esta lucha produzca mucho dolor, o deterioro, y los sentimientos que lleva consigo la necesidad de seguridad-protección sean tales que emerjan por encima de toda represión. Entonces se cambiará la hipótesis básica. Un ejército puede también suspirar por el regazo protector que sirva de descanso a los guerreros.

Todo este juego interno se desarrolla constantemente, y en él se ven envueltos los aspectos más irracionales y también los más profundos del grupo. Es inútil esperar verdaderos cambios de conducta si no se desciende a conocer y recuperar para la conciencia el mundo grupal inconsciente.

Los conflictos de grupo no se deben generalmente a dificultades en la relación interpersonal, sino a conflictos entre la vida del grupo básico (que es, no lo olvidemos, una vida de relaciones al nivel de fantasías con objetos internos), y la vida del grupo de trabajo.

La verdadera experiencia de aprendizaje en grupo es la intuición profunda de eso que nos es común a todos en este momento, por debajo de la heterogeneidad individual. No se trata de "aprender a reconocer y a gozarse en las diferencias" como querría la orientación interaccional,

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

sino aprender a "reconocer, en mi propia conducta y en la de los demás, la temática auténticamente humana que resuena una y otra vez en las situaciones particulares". A esta temática humana pertenece como elemento esencial la problemática de las relaciones con la autoridad.

Resumiendo

- Brevemente se puede decir que la influencia de Freud es decisiva como origen de la actitud de sospecha analítica que adopta la escuela de Tavistock. Sospecha que recae sobre todo sobre fenómenos como el afecto, la cooperación, la democracia, etc. que antes eran conceptos venerados como incuestionables, y que ahora pasan a ser posibles encubridores de fenómenos reprimidos más profundos. En una palabra, no se entiende esta escuela sin el descubrimiento freudiano del psicoanálisis y el inconsciente.

- De Melanie Klein, toma la conferencia de Tavistock su teoría de relaciones objetales, la atención primordial a la relación con objetos internos, y al análisis de introyecciones y proyecciones.

- De Bion su atención al grupo como totalidad, como organismo capaz de vida inconsciente propia, con una temática definida.

- Podríamos intentar hacer una definición de grupo, que subyace, según todo lo dicho, a la dinámica de orientación analítica:

  Un grupo es "un conjunto de individuos que han elegido los mismos objetos de identificación, para resolver conflictos internos semejantes". Como la figura que ostenta la autoridad es el principal objeto de identificación de los miembros de un grupo, él será el principal elemento que entre a formar parte de la definición de grupo, el elemento más esencial, el que con la actuación de cada momento provoca unos efectos de atracción y repulsión tan poderosos, que dan lugar a las restantes corrientes afectivas que puedan surgir entre los demás miembros.

CAPITULO 7 : El punto de vista humanístico

La tercera orientación en dinámica de grupos es la que basa su actuación en los principios de la psicología llamada humanística. Atiende sobre todo a aquellas fuerzas del grupo que parten del mismo centro del individuo, sus necesidades básicas, su dinamismo interior hacia el crecimiento. Según la figura triangular que dibujábamos en el capítulo segundo es la que subraya más la intrapersonal que lo interpersonal y que lo grupal.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Este tipo de dinámica de grupos ofrece un aspecto más plural, y por tanto es más difícil de reducir a una "escuela". Quizá incluso, quererla reducir a una escuela sea un empeño imposible. Y sin embargo lo que bajo este epígrafe se reseña tiene suficientes rasgos en común como para hablar de una "orientación" con entidad propia. Muchos de los que trabajan de la forma que vamos a describir pueden no verse reflejados en nuestras palabras. Cuentan desde este momento con nuestra comprensión. El mundo interior de la personas es plural, y tomar uno de sus aspectos como base del propio trabajo suele implicar dejar otros, igualmente importantes, de lado. Haremos un intento de imparcialidad.

7.1.- La Historia

En la lejana fecha de 1914 publicaba J.L. Moreno en Viena su poético "Invitación a un encuentro". Llama entonces, por primera vez, la atención sobre la importancia que tiene para cualquier ser humano encontrarse con otra persona. Rumano en el exilio austriaco, sabía bien el significado de toparse con una mirada que no es indiferente. Puede ser que por eso intentara convertir en tema psicológico lo que parecía solamente un anhelo natural.

Para describir lo que significa encontrarse, imagina Moreno a dos personas intercambiando miradas, con estas palabras:

> *"Un encuentro de dos: sus ojos frente a frente, cara a cara. Y cuando estés cerca, yo tomaré tus ojos y los pondré en el lugar de los míos, y tú tomarás mis ojos y los pondrás en el lugar de los tuyos. Y entonces yo te miraré con tus ojos, y tú a mí con los míos".*

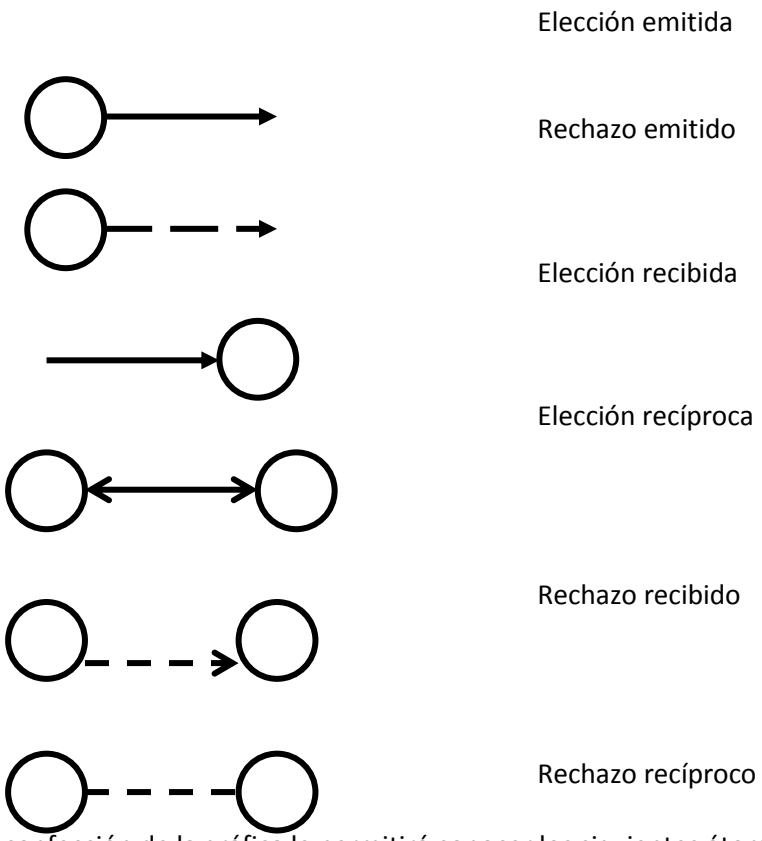
En realidad desde aquella fecha, y en Viena, Moreno comienza a trabajar con grupos en su Teatro de la Espontaneidad, que luego evolucionará hasta llegar a ser lo que hoy conocemos como Psicodrama. Bien es verdad que el método de Moreno, cuando sea trasplantado a los Estados Unidos y llegue a su madurez, evolucionará hasta convertirse en un método de terapia grupal. Y han de pasar años hasta que su influencia, innegable, se haga sentir en otros autores ocupados más con dinámica de grupos que con estricta terapia.

Sin embargo, la primera preocupación de Moreno había sido la desadaptación de personas desarraigadas, por la primera Guerra Mundial, de su medio y su entorno. Algo había que hacer con ellas para solucionar su problema, y Moreno intentaba hacerlo poniéndolas en contacto con otros semejantes. En conexión con la soledad y la inadaptación ha elaborado su método de trabajo. Bastará que reaparezca una situación de desarraigo semejante para que se desempolven los viejos sistemas.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

ACTIVIDAD : EL SOCIOGRAMA DE J.L. MORENO

Se pide a los alumnos de un curso que sencillamente escriban su nombre en una hoja en blanco y a continuación el nombre de los compañeros que aceptan más, y de aquellos que aceptan menos. Usted recoge los papeles y desarrolla una gráfica siguiendo las siguientes reglas:



La confección de la gráfica le permitirá conocer los siguientes átomos sociales dentro de ese curso de alumnos: El líder (L); los olvidados (O); los aislados completos (A); los núcleos (N); y la pandilla (P).

7.2.- Los grandes humanistas grupales.-

Años más tarde, en días no lejanos a 1947, fecha en la que ya se ha organizado el primer curso de Bethel, **Carl Rogers** y su equipo están trabajando en la Universidad de Chicago. Su ocupación

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

principal consiste en preparar técnicos en la relación de ayuda que puedan servir de consejeros a los soldados que retornaban por entonces al ambiente civil tras la Segunda Guerra Mundial. Se está dando, aunque ahora no es en la vieja Europa, sino que esta vez es en América, una situación de desadaptación. La experiencia hace que Rogers y sus compañeros desconfíen de la mera transmisión de conocimientos teóricos, y decidan probar a trabajar con los futuros expertos en ayudar a otros, formando grupos. De modo que en esos grupos puedan ir comprendiéndose mejor a sí mismos a través de otros, y siendo capaces de relacionarse mejor con los demás.

Aunque en un principio los beneficiarios del trabajo en grupo iban a ser terceras personas (los soldados que vinieran del frente europeo), pronto quedó claro que estos grupos proporcionaban muy valiosas experiencias a todos aquellos que participaban en ellas, de tal manera que a ellos mismos les pareció sumamente importante continuar. Aquel mismo verano celebraron ya reuniones semejantes a las que hasta ahora habían tenido para aprender a ayudar, convirtiéndolas en unas reuniones que se celebraban de una manera muy vaga "en su propio provecho". Así comenzaron a organizarse en Chicago, grupos orientados a lograr sencillamente un mayor desarrollo personal, y una mayor facilidad de comunicación entre los que asistían.

Pronto Carl Rogers sigue su migración hacia el Oeste, y con él, toda una manera de trabajar llega a California.

Hacia 1960, cuando la orientación interaccional de dinámica de grupos se ha extendido ya por todo Norteamérica, en la costa de California el énfasis se está desplazando paulatinamente hacia lo que antes era secundario: comienzan a surgir grupos que insisten cada vez más en los aspectos emocionales y menos en los utilitarios de la interacción personal. La llegada de Carl Rogers a La Jolla en San Diego, y la fundación consiguiente del "Centro para el estudio de la persona", ejercen una influencia decisiva en el hecho de que este sesgo espontáneo reciba confirmación científica.

De no menos importancia es el establecimiento de otra importante personalidad en el mismo entorno geográfico de California: en 1963, **Fritz Perls,** termina un largo peregrinar científico. Había comenzado en la vieja casa común del psicoanálisis, y en la vieja patria alemana. Y su largo viaje ha sido triple. Evolucionando en su pensamiento, ha viajado por todo el mundo, y ha vivido mucho. Después de dar una vuelta (literalmente hablando) alrededor del mundo, se asienta en lo que va a considerar desde ahora su tierra prometida.

> *"En Navidad de 1963,* escribe*, me sugirieron que tomara parte en un cursillo que tendría lugar en un sitio de California llamado Esalen (...) El gitano errante había*

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

encontrado un hogar y pronto también una casa. Había encontrado además otra cosa. Descanso para un corazón enfermo".

Nunca pensó que la invitación consistía en impartir unas lecciones de psicología. Ni en hacer demostraciones de técnicas de terapia o aprendizaje en sentido estricto. Él sabía que se trataba de encontrar cómo llevar a la práctica una filosofía de la vida. Era como enseñar a la vez que aprendía, a vivir un nuevo humanismo.

Desde esas fechas, y a lo largo de toda la década de los años sesenta, fue apareciendo una infinidad de centros de dinámica de grupos, principalmente en California, que de una manera u otra recogía la antorcha de Carl Rogers y Fritz Pearls. La mayoría de ellos organizan todavía hoy una enorme variedad de actividades, en su mayor parte siguiendo el esquema de internado y creación de "isla cultural" según el ejemplo de Bethel. Todos tienen en común la actitud de rebeldía frente a la fragmentación del ser humano, y la deshumanización de sus relaciones con sus semejantes. La fundación, en 1961, de la *Association for Humanistic Psychology* (Asociación para la Psicología Humanística), sirvió de aglutinante a esa proliferación de métodos y actividades, proporcionándoles una ideología en cierto modo común, y ayudando en ocasiones a encontrar una unidad de sentido.

7.3.-La situación sociológica y el problema de objetivos

Hacia 1960, el escenario en que nacen, crecen, viven y mueren los hombres, ha cambiado mucho en el país que dio origen a la dinámica de grupos. El participante en dinámicas interaccionales pretendía ser un agente de cambio, pero no ha sido capaz de cambiar muchas cosas. En realidad, piensan algunos, su mismo enfoque le traicionaba, ya que gran parte de su energía se le iba en intentar cambiar algo de sí mismo para adaptarse de manera más eficaz al grupo. Pero una vez bien lograda la adaptación ya no veía necesario cambiar gran cosa a su alrededor.

Ahora asistimos a algo muy opuesto a un proceso de adaptación. Por todas partes se dan más bien un movimiento de protesta y rebeldía. El país (¡el glorioso país americano!) ya no es el gran vencedor de una guerra, cuya mecánica interna puede convertirle en modelo de eficacia para el resto del mundo. La opulencia no ha llevado a Norteamérica a formas de vida ideales, sino a nuevas guerras inútiles y a una masificación y banalidad intolerables. La sombra del Vietnam se proyecta sarcásticamente sobre el pretendido progreso.

De nuevo existe una exigencia de cambio, pero la actual exigencia nace de un sentimiento de falta de sentido y de vacío, de una profunda rabia frente al mundo circundante, lleno de paradojas y contradicciones. El país es rico, de elevada cultura, con previsiones de futuro muy positivas que garantizan seguridad y bienestar. Y sin embargo, en él las personas se sienten solas y aisladas. Se sienten, además, culpables de masacres que todos los días recuerda la televisión. Efectivamente algo hay que cambiar.

Sin embargo, especialmente en la juventud, se da un rechazo de soluciones a largo plazo, como las que hasta ahora se han intentado a través de una reforma lenta de las instituciones para hacerlas más eficaces. Los jóvenes quieren satisfacciones inmediatas a necesidades perentorias. No sienten la urgencia de prevenir el futuro, sino de vivir el presente. Quieren sentir, tocar,

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

experimentar, estar juntos. Y lo quieren ya. Y con este propósito dirigen su mirada al grupo para encontrarse a sí mismos.

Para muchos la solución es la comuna. La comuna es en realidad una reunión del todo abierta e inestructurada en la que –al fin- se puede vivir el ideal de absoluta espontaneidad y liberación de esquemas sociales. Para otros la solución puede estar en lo que por ahora no son sino experimentos poco organizados, como por ejemplo la vida natural en granjas comunitarias, o la vuelta a agrupaciones de vida artesanal. Parece que se trata de encontrar como sea una nueva forma de vida sencilla, libre y sin las tensiones alienantes de una sociedad hipócrita.

Droga, naturaleza y carretera se unen para proporcionar una alternativa rápida a un mundo plano y sin muchas esperanzas. Pero ¿es que no puede aún recrearse, en medio de la mecanización alienante, un entorno en que sea posible la intimidad y la comunicación verdadera con otros? Y si esto es posible, ¿ha de ser necesariamente a costa de marginarse del mundo?

La dinámica de grupos puede ser una alternativa válida. Una respuesta positiva a la pregunta de sí es posible vivir profundamente con uno mismo y con los demás sin por eso acudir a la marginación. Y Fritz Perls ha hablado de curación para corazones enfermos.

Es evidente que este planteamiento obliga a la dinámica de grupos a repensar sus objetivos y procedimientos. Wechsler, Masarik y Tannenbaum formulan el dilema de forma escultural:

> *"Para nosotros dinámica de grupos comienza a no ser una técnica al servicio del mejor funcionamiento del grupo, o que es útil para el desarrollo de determinadas habilidades personales (...) Nuestra orientación en dinámica de grupos intenta reforzar en el individuo su deseo de conocerse a sí mismo (...) Contamos en nuestro trabajo con el mundo de los valores, con el modo como el hombre vive y maneja su hastío y su rabia... con la búsqueda de la propia identidad en la que está profundamente embarcado".*

7.4.- Valores que subyacen

Esta situación social, percibida con tanto dramatismo en una geografía preparada para toda creación con aromas de novedad, como es el contexto virgen de California, implica la adopción de unos nuevos valores que van a estar presentes durante décadas en toda relación humana cualificada, y por tanto en la dinámica de grupos. Podríamos formularlos así:

a) Supuesto que el hombre ha perdido su centro, hay que volver a valorar de manera muy especial la unidad total de la persona. Lo característico de la persona humana, se piensa, es el ser actor de su propia vida. La filosofía venía proclamándolo así desde el existencialismo. Por eso uno de los fundadores de la psicología humanística, Rollo May, se siente obligado a hacernos ver la otra cara de la moneda. El gran contravalor de nuestra cultura ha sido la compartimentalización del hombre: Eric Visen señaló en su literatura la separación de vida y trabajo, ocupación y familia. Cezanne quizá la separación de arte y vida. Sigmund Freud separa las zonas conscientes de las inconscientes. ¡Volvamos nosotros a la unidad! Rescatemos para la psicología a un hombre que no sea susceptible

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

de ser dividido en piezas impunemente. Porque sólo el hombre total es sujeto de amor, de creatividad, de capacidad de elección, de creencias y valores.

b) Se valora al individuo y cada parte del mismo, lo cual lleva a una postura de ilimitada confianza en el ser humano. Muy expresiva es la profesión de fe en el hombre individual leída por Carl Rogers ante la Asociación de Psicología Humanística en su convención anual:

"He llegado a estimar cada pequeña manifestación de mí mismo. Y atesoro con cuidado mis menores sentimientos, sean de rabia o de ternura, de vergüenza o de dolor, de ansiedad, de generosidad o de miedo (...) Presto atención a todas las ideas que se me ocurren, locas, creativas, buenas y triviales. Todas son parte de mí. Me agradan todos mis impulsos: apropiados, absurdos, sexuales, criminales, quiero aceptar cada uno de esos sentimientos, ideas, e impulsos, como partes enriquecedoras de mí mismo".

c) Se valora la autenticidad, el ser genuino y abierto a uno mismo y a los demás. Esto puede suponer un sentimiento de riesgo, de ansiedad, pero a la larga lleva a grandes satisfacciones, a un mayor crecimiento personal, y una verdadera y profunda autorrealización. En frase de Rogers, "ser transparente es mucho más gratificante que ser defensivo. Y esto no es fácil de lograr, pero es enormemente enriquecedor para una relación". Se valora tanto la autenticidad que hasta la idea de lo que quiere decir comunicarse queda influida por la necesidad de autenticidad. Comunicarse es un problema de contacto auténtico entre dos seres, no un problema de transmisión de mensajes. Tú y yo podemos estar hablando de forma lógica, inteligente y comprensible. Pero a la vez podemos no estar comunicándonos en absoluto. No, comunicarse no es hacerme entender. Es encontrarme contigo.

d) Existe profunda confianza en la capacidad del individuo para crecer y realizarse. Frente a la toma de postura analítica, en la que se consideraba que el núcleo del hombre está amasado de fuerzas ciegas y amenazadoras (sexo, destructividad), que sólo con trabajo pueden ir siendo canalizadas hacia fines menos destructivos, se estima ahora que hay pruebas palpables de una tendencia muy positiva, moderadora y reguladora, en ese núcleo humano.

Esta tendencia, cuando se dan unas condiciones favorables en que ningún agente extraño la bloquea, es capaz de gobernar a todo ese complejo entrañable que es la persona humana. Entonces crece en el hombre la armonía. Porque el hombre es ante todo proceso de crecimiento. Precisamente por eso la palabra *dinámica* nos remite más a un haz de fuerzas íntimas e interiores, fuerzas amables e impulsoras de vida, que directamente a un campo de fuerzas exteriores al hombre y que determinan sus movimientos.

e) Se revaloriza de manera nueva lo corporal. Ya hemos dicho que nada es despreciable en el hombre. Y una de las partes más desvalorizadas hasta hoy por la psicología ha sido el cuerpo. Recuperar el cuerpo como terreno de juego en que se experimentan infinidad de vivencias, como vía de comunicación, como fuente de satisfacciones, e integrarlo en la

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

totalidad de la persona, será una de las grandes metas de esta nueva orientación de dinámica de grupos.

7.5.- Los objetivos más en concreto

Según todo lo dicho, el gran problema de la orientación humanística o experiencial en dinámica de grupos, es que conoce mejor los valores generales que persigue, que los objetivos inmediatos de una experiencia concreta de dinámica. Se puede decir que los que participan en un cursillo de este tipo pretenden sobre todo algo tan general como es vivir. Quieren vivir, experimentar profundamente la vida. Y algo tan inefable como eso elude formulaciones más precisas. Schutz, una de las grandes figuras de Esalen, definió su objetivo, "el gozo" (*Joy),* como el hecho de "lograr ese sentimiento que nos viene de la realización de todo nuestro potencial".

A menudo se define como gran objetivo el "encuentro", que hace alusión a otra persona o a un grupo. Pero encontrarse incluye también un contacto nuevo consigo mismo, además de con los otros. Un contacto con las potencialidades personales hasta ahora ignoradas, evitadas o pasadas por alto.

Un objetivo que encontramos en algunos escritos es el de lograr una reeducación emocional del individuo. Reeducación que consiste en ayudarle a reconocer, experimentar y encauzar sus propias emociones de forma verdaderamente adulta.

Es tanta la variedad de grupos de dinámica que intentamos encuadrar en esta categoría de "humanísticos", que se hace difícil la formulación de objetivos concretos. Y un catálogo de actividades de alguno de los centros de este movimiento nos mostrará que existen unos grupos que pretenden lograr mayor expresividad corporal en los participantes, otros que desarrollan la capacidad de percepción, otros la capacidad estética, otros la capacidad creativa, otros la mayor sensibilidad a los propios sentimientos. En alguno incluso se menciona la experiencia mística como objetivo primordial.

Todo ello indica que el acceso al núcleo central humano, a la fuente misma de su unidad, se puede hacer desde muy diferentes puntos de partida, que expresan los distintos niveles de funcionamiento de la persona total. Más que hablarnos de objetivos distintos, esos distintos enfoques nos hablan de técnicas distinta para lograr una sola cosa: hacer aflorar la energía vital, constructiva, sana, que existe en cada persona y que únicamente espera condiciones favorables para manifestarse en toda su beneficiosa influencia.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Resumiendo

- La orientación humanística surge en un contexto ajeno a lo clínico y lo pedagógico. Nace de una dinámica general contracultural, lo cual le lleva a un rechazo de objetivos reformistas y utilitaristas, y condiciona una vuelta a lo auténtico y supuestamente medular, a lo "natural" del individuo.

- Por otra parte, en un contexto en que la utopía social no es foco de interés, más bien se vive la aspiración hacia la utopía individual de librar al individuo de barreras y ayudarle a alcanzar las últimas fronteras de sus posibilidades ocultas. Es interesante que el último libro de A. Maslow, uno de los grandes teóricos que proporcionaron un pensamiento coherente a esta escuela de dinámica, se titule "The further reaches of human Nature", los últimos alcances de la naturaleza humana.

- Estas características conducen, en su momento, hacia las dinámicas de grupo humanísticas a una población juvenil y variopinta, ávida de encontrar una nueva forma de vida, y que poco tiene que ver con los formales ejecutivos que hallábamos en el primer Bethel.

- La supervaloración de lo experiencial hace que dinámica de grupos sea un conjunto de experiencias que se justifican por sí mismas. Experimentar, vivir, son fines en si mismos. No tienen por que orientarse a objetivos más allá de la misma plena experiencia.

- De nuevo, como en Tavistock, el lenguaje utilizado es más el de la Psicología Clínica (en especial la que tiene una base teórica existencial), con frecuentes incisos tomados de las filosofías orientales, que el de la psicología social o el de la pedagogía.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

SEGUNDA PARTE

PSICOLOGÍA DEL GRUPO

Introducción.-

Después de haber efectuado un necesario paseo por las teorías de la psicología social más importantes que subyacen al fenómeno del grupo, y conocido los métodos y sus técnicas más recurrentes por su eficacia y productividad dinámica, conviene ingresar a conocer ciertos aspectos psicológicos de los individuos (nuestros alumnos, en este caso), para que nos faciliten el reconocimiento más acucioso de quienes tenemos dentro del aula, sus temperamentos, sus estilos de aprendizaje, la formación de sus expectativas, etc.

Revisaremos primero algunas tipologías de personalidad, y sus pautas de comportamiento, desde las más antiguas clasificaciones (Hipócrates, Galeno, Kantt), hasta las actualmente vigentes (Eysenck, y especialmente K. Jung).

Veremos luego, cómo identificar los patrones neurológicos de atención, y retención de información, en las personas empleando las técnicas de la Programación Neurolingüística (PNL), de modo que tengamos instrumentos prácticos para conocer la composición de nuestra clase, en cuánto al número de alumnos que atiende y retiene nuestros mensajes de manera visual, auditiva o kinestésica.

Finalizaremos esta Segunda Parte, incorporando protocolos de la psicología social del comportamiento, que son indispensables de conocer y aplicar en un proceso de aprendizaje en equipo, de acuerdo a las recientes aplicaciones del psicólogo norteamericano Peter Senge.

Enzo Spaltro (1972) presentó algunos elementos presentes en la dinámica grupal, que son fundamentales en toda relación educativa eficiente:

a) *El grupo ayuda a la capacidad de vivir en equilibrio con la inseguridad, de permanecer en la ambigüedad e inseguridad, y no obstante, poder afrontar un riesgo.*
b) *El grupo facilita el aprendizaje a través de un continuo feddback, ayudando a superar la etapa de latencia o "plateau", fase en la que no hay aparente aprendizaje, a pesar de los esfuerzos que se hagan.*
c) *Todos los seres humanos usamos mecanismos de defensa que ayudan a conservar nuestra estima y a solucionar situaciones difíciles. El grupo es una situación óptima de aprendizaje de mecanismos de defensa eficientes.*
d) *Un grupo puede influir de manera determinante en el desarrollo de un individuo. El desarrollo intelectual está íntimamente unido al desarrollo del lenguaje, y éste, debe ser socializado. Para ello debe ser concebido no como entidad sólo de un individuo, sino de una colectividad. Esto únicamente lo puede determinar la conciencia de una relación social, es decir, la conciencia del grupo.*

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

CAPÍTULO 8 : Tipos de Personalidad.

Los indios pieles rojas de las praderas norteamericanas, atribuían ciertos patrones de comportamiento a los individuos, de acuerdo a los puntos cardinales geográficos: el Norte significaba inocencia; el Sur, sabiduría; el Este significaba imaginación; y la introspección era la cualidad del Oeste.

En el curso de la historia, los hombres han desarrollado sistemas y categorizaciones para poder entenderse, y para tratar de explicar las similitudes y diferencias entre las personas. Cada cual, por intuición, va formulando su propio sistema para denominar las diferentes pautas (físicas, gestuales, actitudinales, etc) con que se topa en su quehacer cotidiano (los fomes, los tontitos, los neuróticos, los pavos, etc). Los griegos antiguos crearon un sistema de cuatro categorías para caracterizar a los individuos: los *sanguíneos*, los *coléricos*, los *flemáticos* y los *melancólicos*. Esta primera clasificación, sirvió de base a las que posteriormente desarrollaron Galeno, Kant y Wundt, para ser finalmente sistematizada por Hans Eysenck, en su libro "Estructura de la Personalidad Humana", a fines de 1958.

Aceptemos, para comenzar estas reflexiones sobre la personalidad humana, algunas definiciones necesarias, como son las de temperamento y carácter. Por **temperamento** (más conocido como *genio* en lenguaje corriente: tiene *buen o mal genio*) se entiende al conjunto de disposiciones afectivas que predominan y tiñen las reacciones habituales de un sujeto, y muy especialmente, sus relaciones interpersonales. Tal idiosincrasia o naturaleza afectiva de cada persona, viene principalmente predeterminada por la herencia, aun cuando no es posible desconocer las influencias del medio ambiente. La rapidez o intensidad de las reacciones, su brusquedad o ternura, su lentitud, etc., son las características en que la gente se funda para decir que alguien tiene un genio fuerte, un temperamento histérico, o una personalidad agradable. Como es lógico, esta terminología vulgar – que procede de los tiempos de la medicina de Galeno – ha sido sustituida por unas clasificaciones y una nomenclatura más precisas, que comentaremos enseguida.

La palabra **carácter** hace referencia, por su parte, a aquellos hábitos de comportamiento que uno ha adquirido a lo largo de la vida y de los que, más o menos, se es responsable. La naturaleza moral de un individuo está, pues, íntimamente vinculada a su carácter psicológico.

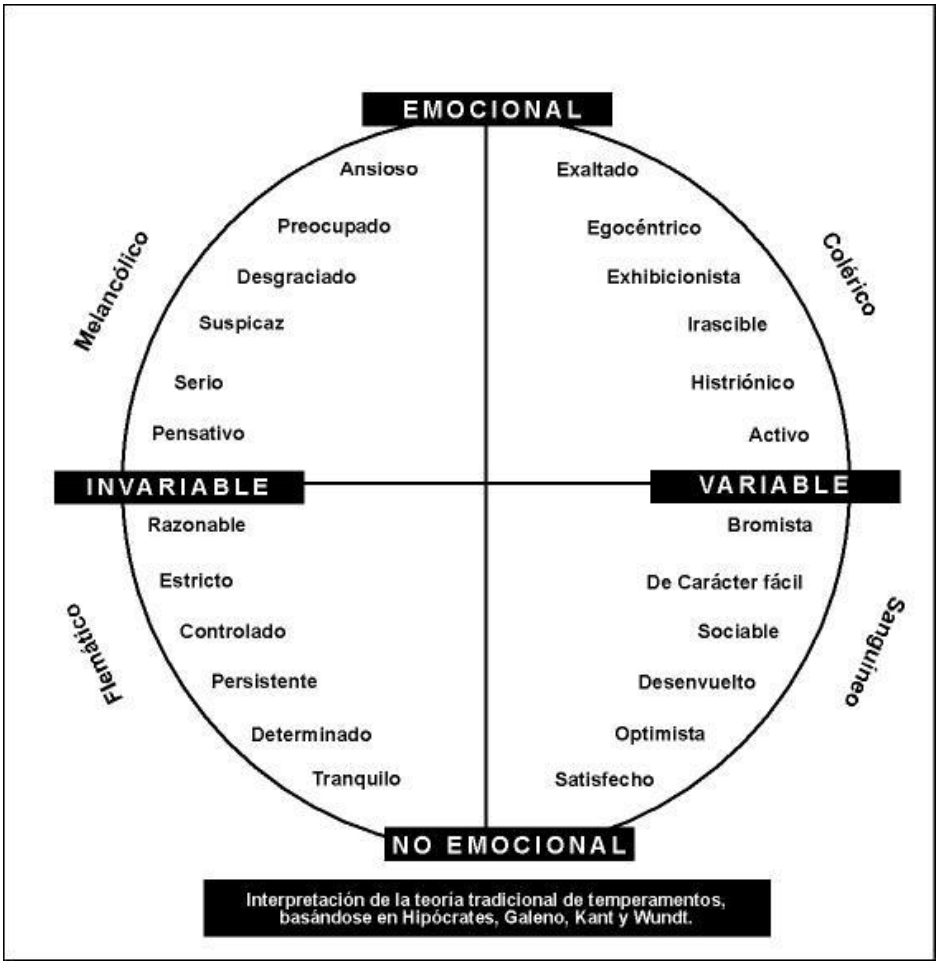
Decidir, sin embargo, dónde comienza el carácter y dónde termina el temperamento, es, en la práctica, una empresa muy difícil, por lo que se opta por un procedimiento expeditivo más práctico de categorización, al denominar como **personalidad**, al conjunto integrado de los rasgos temperamentales y caracteriales del individuo. Semejante conjunto fundamenta, en unión con otros factores, el modo habitual de comportarse propio de cada persona.

En realidad, este modo habitual de comportarse que distingue a unas personas de otras es único e irrepetible en cada sujeto. Pero para su estudio, ha sido preciso clasificarlo. El análisis cuidadoso de miles y miles de casos, sometidos a cientos de pruebas distintas, ha permitido a los psicólogos sociales esbozar diversos planos de la personalidad, algunos de los más importantes, veremos a continuación.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

8.1.- Hans Eysenck.-

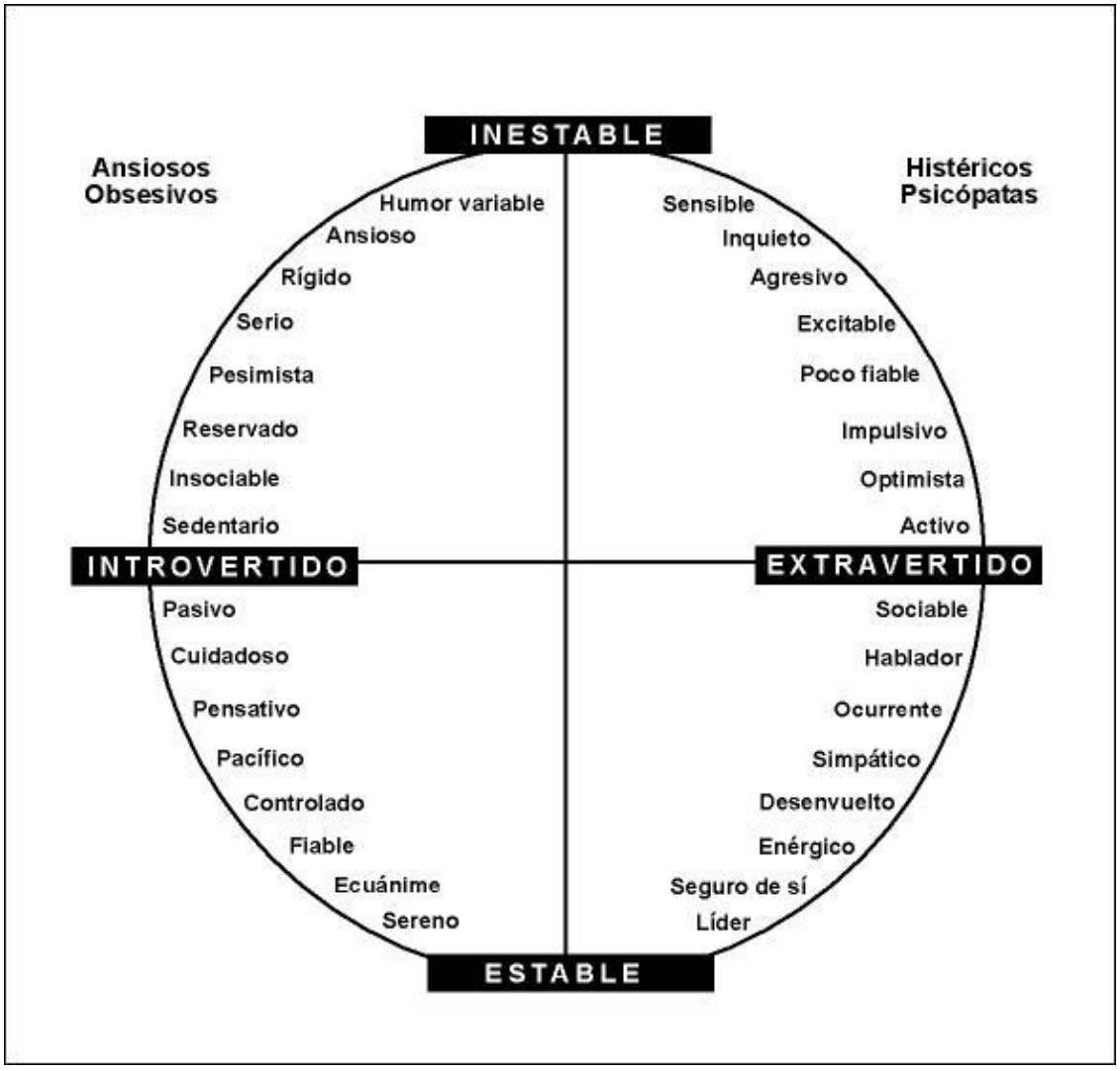
Como resultado de una exhaustiva revisión bibliográfica y de abundantes trabajos propios de este terreno elaborados por Hipócrates (400 AC), Galeno (150 AC), Kant (1790), y Wundt (1879), el profesor Eysenck propuso un modelo que refleja la estructura de la personalidad desde el punto de vista de sus principales componentes temperamentales.



Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

En primer lugar, el análisis factorial ha detectado la existencia de unos ***rasgos temperamentales*** bastante definidos. La persistencia, la timidez, la irritabilidad, pueden valer como ejemplos de semejantes rasgos. Estos rasgos de ***primer orden*** no son, sin embargo, independientes; guardan entre sí relaciones de mutua interdependencia que permiten agruparlos en factores de segundo orden o dimensiones básicas de la personalidad.

Para Eysenck, la *estabilidad – inestabilidad emocional* y la *extraversión – introversión* representan, por lo que hace a la personalidad normal, tales dimensiones básicas. En la siguiente figura se presentan esquemáticamente los principales rasgos que definen cada uno de los polos de las dos dimensiones indicadas.



Según se advierte en la figura, cada uno de los polos de esas dimensiones está definido por unos cuantos rasgos característicos; así, típico del *extravertido* son el optimismo, la impulsividad, la actividad, el ser sociable, el ser hablador. El *introvertido*, por el contrario, tiende a ser reservado, insociable, sedentario, pasivo, cuidadoso y pensativo.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Lo característico del *inestable* es el humor cambiante, la sensibilidad, la ansiedad, la rigidez y la agresividad. El tipo *estable* propende, en cambio, a la calma, la capacidad de mando, la ecuanimidad, la seguridad en sí mismo, la fiabilidad y la energía.

En otras palabras, tales rasgos primarios son tanto más puros o típicos de cada dimensión cuanto más próximos estén del eje que representa a ésta. Las características intermedias, como la seriedad, excitabilidad, capacidad de responder, carácter pacífico, etc., representan rasgos mixtos, esto es, rasgos en que se entremezclan cualidades pertenecientes a dos dimensiones distintas de la personalidad. Según esta teoría, la mezcla de inestabilidad y extraversión daría origen a lo que los antiguos llamaban coléricos, y que Eysenck llama hoy histéricos o psicópatas. Las personas inestables e introvertidas serían, en cambio, las antiguas melancólicas, y que en términos de Eysenck, serían los actuales distímicos (angustiados, obsesivos, etc.)

Dicho de otra forma, la dimensión de inestabilidad constituye la Eysenck, la dimensión de la neurosis; las neurosis de los introvertidos tienden a adoptar la forma de neurosis de ansiedad, caracterizados por sentimientos de angustia, culpabilidad, obsesiones, escrúpulos, inferioridad, depresión, irritabilidad, etc., mientras que las neurosis de los extravertidos propende, en cambio, a tomar la forma de histeria y psicopatías, con sus consiguientes problemas de conducta: mentiras, estafas, agresiones, desobediencias, etc. Entre los delincuentes abundan estas personas que van a lo suyo sin contemplaciones, y que antiguamente se denominaban "imbéciles morales", esto es, sujetos incapacitados para asumir e interiorizar las normas morales de la sociedad.

Para los estables extravertidos – *antiguos sanguíneos* – y para los estables introvertidos – *antiguos flemáticos* – la escuela de Eysenck no ha propuesto ninguna nomenclatura especial.

Vamos a entregar a continuación, la reproducción de una muestra de las preguntas típicas que se formulaban en la escuela del profesor Hans Eysenck, que les orientaban para precisar el tipo de dimensiones y rasgos que predominan en el sujeto

Ejemplos de preguntas obtenidos de los Cuestionarios de Personalidad de la teoría de Hans Eysenck:

1.- Para definir cuestiones de estabilidad – inestabilidad:

- **¿Cambia de estados de humor con facilidad?**
- **¿Le ocurre con frecuencia que las preocupaciones no le dejan dormir?**
- **¿Se suele distraer en el curso de las conversaciones?**
- **¿Le resulta difícil concentrarse?**
- **¿Le resulta habitualmente difícil tomar decisiones?**
- **¿Le gusta llevar el reloj un poco adelantado?**
- **¿Se siente deprimido con frecuencia?**
- **¿Al entregar un informe, duda si estaba hecho bien o si le faltaba un poco más?**

2.- Para definir cuestiones de extraversión – introversión:

- **¿Le tienen sus amigos por una persona animada?**
- **¿Le agradan las reuniones y fiestas de sociedad?**
- **¿Suele ser usted el primero que inicia la conversación en un grupo de desconocidos?**
- **¿Le gusta llevar la voz cantante en las reuniones?**
- **¿Se considera usted un poco tímido?**
- **¿Le gusta hacer bromas a la gente?**
- **¿Disfruta ir a los grandes espectáculos?**
- **¿Se considera usted una persona activa?**

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

En general, todos los cuestionarios están compuestos de muchas preguntas como éstas, a la que los distintos tipos de personalidad acostumbran a responder de una forma característica. Por supuesto, no son muchas las personas que pueden contestar a todas ellas sin dudas, ni tampoco todos somos como creemos ser, por lo que estas pruebas no deben invitar a tomar sus resultados de manera muy definitiva, sino que deben servir como una orientación general, y actuar frente a sus resultados con bastante prudencia y moderación.

8.2.- Constitución y Personalidad.

Históricamente, el concepto de constitución surgió de la clínica. En efecto, el clínico de todos los tiempos se ha encontrado con el hecho de que, además de clases de enfermedades, hay clases de enfermos. Antiguamente, tan importante como la clase de enfermedad que se padeciera, podía ser la clase de enfermo que fuera. En los escritos de Hipócrates, se sabía ya que el hábito corporal de los que padecían la tisis, poseían características típicas: "poco pelo…algo blancos…con omoplatos manifiestos y levantados…melancólicos…." Los obesos,… "en cambio…están más expuestos a una muerte repentina que los delgados". En otras palabras, a los hipocráticos no se les había pasado inadvertida la propensión que ciertos hábitos corporales manifestaban hacia determinadas formas de enfermar. Las investigaciones actuales han probado de manera poco dudable la profundidad de esas anticipaciones de la medicina griega, y son literalmente miles los trabajos dedicados a poner en relación los biotipos humanos con los modos de enfermar y con los estilos de comportamiento de los individuos.

Para simplificar la cuestión, diremos en primer lugar unas palabras acerca de lo que es un biotipo y cuáles son los que predominan entre nosotros, para pasar después a comentar los condicionamientos psicológicos que tales biotipos ejercen sobre nuestra forma habitual de actuar, esto es, sobre nuestra personalidad.

8.2.1. El concepto de biotipo.-

Para entendernos rápidamente, definiría biotipo como la manifestación morfológica global del alfabeto genético de un individuo. El estilo corporal unitario de la persona, expresado en el predominio de ciertas propiedades generales del cuerpo – como, por ejemplo, la altura por sobre la anchura – es acaso la base más firme de la definición de un biotipo, que se supone expresión visible de un fondo genético constitucional. Semejante hábito corporal expresa de una forma manifiesta un trastorno genético que, a la vez que regula la arquitectura corporal visible, también lo hace con un gran número de funciones fisiológicas y psíquicas de índole hereditaria. Dicho de otra forma, la determinación del biotipo de una persona permite hacer ciertas predicciones acerca de su comportamiento habitual. En resumen, el biotipo está asociado a determinadas predisposiciones funcionales, de las cuales es, por lo tanto, un indicador predictivo.

"Descriptivamente considerados, los tipos constitucionales representan determinadas constelaciones o correlaciones de notas. Tales notas son predominantemente hereditarias. Se sigue de ello que los tipos son constelaciones de predisposiciones hereditarias que se correlacionan altamente entre sí. Estas predisposiciones morfológicas se hallan, a su vez, asociadas con predisposiciones fisiológicas que constituyen un tipo de reacción. Y este complejo de predisposiciones físicas se halla, a su vez, asociado a predisposiciones psíquicas que constituyen el tipo de carácter". Doctor K. Conrad," Der Konstitutions typus", 1963

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

En el libro “Constitución y Personalidad” del psiquiatra español José Luis Pinillos (1977), se llega a la conclusión de que, tras el análisis de unas cuantas docenas de escuelas teóricas, todas coinciden en distinguir dos biotipos opuestos que forman como los extremos de una dimensión bipolar. De una parte están los biotipos que, con muy diversas nomenclaturas, coinciden siempre que en ellos predominan las dimensiones verticales o alargadas sobre el grosor y la anchura. Frente a los biotipos alargados, longilíneos, leptosomátcos, etc., aparecen siempre los obesos, apoplécticos de Hipócrates, los gruesos o pícnicos. Entre ambos extremos, a menudo aparece un tipo intermedio, que unas veces es denominado muscular o atlético, y otras, simplemente, mesoformo o tipo intermedio. De forma muy sucinta, el siguiente cuadro presenta una selección de las principales escuelas constitucionalistas que se han ocupado durante el siglo XX hasta hoy, de investigar este problema.

TIPOLOGÍAS CONSTITUCIONALES CONTEMPORÁNEAS			
AUTORES	**ESTRUCTURA VERTICAL**	**ESTRUCTURA INTERMEDIA**	**ESTRUCTURA HORIZONTAL**
	ESCUELA EUROPEA OCCIDENTAL		
MacAuliffe	**Tipo plano**	**Muscular**	**Tipo redondo**
Schreider	**Tipo vertical**		**Tipo horizontal**
Martini	**Ectoblástico**	**Mesoblástico**	**Endoblástico**
Pende	**Longilíneo**	**Mesolíneo**	**Brevilíneo**
Kretschmer	**Leptosomático**	**Atlético**	**Pícnico**
Conrad	**Leptomorfo**	**Mesomorfo**	**Picnomorfo**
	ESCUELA NORTEAMERICANA		
Davenport	**Biotipo delgado**	**Biotipo intermedio**	**Biotipo grueso**
Sheldon	**Ectomorfo**	**Mesomorfo**	**Endomorfo**
	ESCUELA RUSA		
Virenius	**Epitelial nervioso**	**Muscular**	**Conjuntivo**
Bounak	**Estenoplástico**	**Mesoplástico**	**Euriplástico**

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

De los arriba señalados, pocas dudas cabe que los trabajos de K. Conrad, y especialmente de Ernt Kretscmer, son lo que han prevalecido y mantenido su vigencia hasta hoy. La manera en que Conrad enfoca el problema de los tipos constitucionales, es distinta de la de Kretschmer en cuanto a la interpretación genética de los somatotipos, pero se parece a ella por lo que respecta a la determinación de los tipos somáticos fundamentales.

En suma, para no alargar en exceso esta cuestión, creemos no deformar los hechos si afirmamos que los resultados de la alta mayoría de los trabajos de investigación sobre esta materia, confirman definitivamente la primitiva idea hipocrática de la existencia de dos tipos somáticos fundamentales, desde el punto de vista de su estilo figural. El hábito corporal de uno de estos tipos, al que podemos llamar **leptosomático o leptomorfo**, se caracteriza por la restricción del desarrollo en anchura y grosor, y la facilidad relativa del crecimiento en longitud; mientras que el tipo somático del **pícnico o picnomorfo** se caracteriza, en cambio, porque el desarrollo en grosor y anchura se hace a expensas del crecimiento en longitud.

Estos tipos de desarrollo general del cuerpo comportan, a su vez, la subordinación del desarrollo de partes más restringidas del organismo, tales como la longitud relativa del perímetro cefálico, la altura del cráneo, el perímetro torácico o abdominal, la relativa longitud de las extremidades, etc. Resumiendo los resultados de diversos análisis de las características somáticas, los tipos básicos fundamentalmente son los dos mencionados en el párrafo anterior, ya que respecto del atlético o mesomórfico, hay disputas pendientes sobre si se trata de un mezcla de los polos señalados (Kretschmer), o si es un nuevo biotipo

Leptosomático **Atlético** **Pícnico**

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

8.2.2.-Medición de los biotipos.-

Como ya hemos apuntado, por tipo somático o hábito corporal puede entenderse el estilo morfológico global propio de un individuo o grupo de individuos. Se trata de un concepto que alude a la propiedad formal del organismo consistente en una relación de dependencia de todas o numerosas partes del mismo y cuya expresión visible es justamente el estilo figural del cuerpo o hábito corporal. *Tipo somático es un término que alude a la organización figural del cuerpo.*

Ahora bien, ¿cómo se mide o determina en concreto la clase de biotipo que predomina en un individuo dado? Los procedimientos son tan variados como las escuelas; aquí señalaremos dos que puedan ayudar al lector a hacerse una idea relativamente clara de la cuestión.

En este sentido, es preciso partir por el clásico y sencillo índice de Pignet como uno de los más adecuados para captar, a partir de simples medidas, el estilo corporal de un individuo. Se expresa en la siguiente fórmula:

Altura en centímetros – (peso en kilogramos + perímetro torácico en centímetros)

En este índice, los valores de los pícnicos suelen oscilar alrededor de 5 y los leptosomáticos alrededor de 25. Los tipos atléticos se hallan, en cambio, más cerca de los pícnicos (alrededor de 10) como era de esperar por su hiperplasia y amplitud torácica.

El profesor Eysenck ha elaborado un índice igualmente sencillo:

$$\frac{\text{Altura en centímetros x 100}}{\text{Diámetro torácico transversal en centímetros x 6}}$$

El varón adulto medio tiene un índice aproximado de 100; los sujetos leptosomáticos tienen índices entre 110 y 130, mientras los pícnicos suelen variar entre 90 y 70, aproximadamente. El factor adiposidad no es muy relevante.

En definitiva, la conclusión es que el hábito corporal se expresa fundamentalmente por un índice relativo, de proporcionalidad entre medidas de longitud y anchura, y por un índice absoluto de masa o tamaño corporal.

8.2.3.- Biotipos y personalidad

La asociación que existe entre los tipos somáticos y los tipos de personalidad es real e indudable, pero moderada, como veremos. Es muy arriesgado, en todo tipo de mediciones, basar nuestros juicios acerca del modo de ser ajeno en observaciones aisladas. En este caso, se sabe que los leptomorfos poseen una predisposición mayor que los pícnicos a la introversión; pero ello no

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

impide que una proporción de pícnicos manifiesten rasgos de introversión, a la vez, que varios leptosomáticos se comporten como extravertidos.

Una revisión efectuada por el profesor Pinillos (1977) le permite afirmar que el rasgo de personalidad más estrechamente asociado a las diferencias biotipológicas es el conocido con el nombre de introversión – extraversión, en el sentido de que el hábito corporal pícnico predispone a la extraversión y el leptosomático a la introversión.

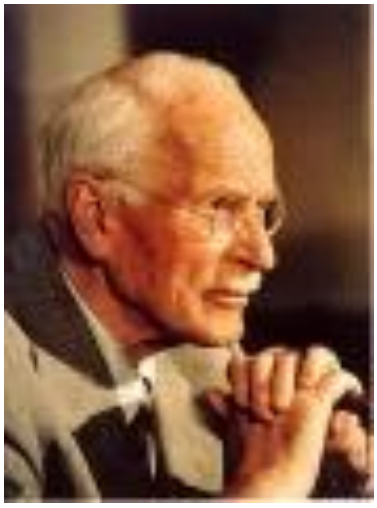
8.2.4.- Enfermedades mentales.-

Otro aspecto significativo tiene relación entre los tipos somáticos y las enfermedades mentales. Actualmente cabe pocas dudas de que los pícnicos propenden a enfermar mentalmente de forma distinta a como lo hacen los leptosomáticos.

Así los estudios demuestran que más del 50% de los esquizofrénicos es leptosomático, mientras que sólo lo es en un 19% de maníaco-depresivos o bipolares. Por el contrario, del grupo bipolar casi un 65 % es pícnico, mientras que sólo un 19% es leptosomático. (Henckel, Matecki y Szpidbaum).

CARACTERÍSTICAS TEMPERAMENTALES A QUE PROPENDEN LOS TRES BIOTIPOS		
PÍCNICO	**ATLÉTICO**	**LEPTOSOMÁTICO**
1.- Relax postural y movimientos fluidos	**Postura firme, seguro de sí mismo**	**Postura inhibida, aspecto cohibido**
2.- Gusto por la comodidad	**Gusto por el ejercicio**	**Hábitos minuciosos**
3.- Reacciones lentas	**Reacciones enérgicas**	**Reacciones nerviosas**
4.- Afición a comer bien	**Come moderadamente**	**Afición a la soledad**
5.- Muy sociable	**Dominante en el grupo**	**Receloso en grupo**
6.- Muy sentimental	**Arriesgado en afectos**	**Cohibe sentimientos**
7.- Cortés, ceremonioso	**Directo, casi insolente**	**Reprime emociones**
8.- Amabilidad indiscriminada	**Agresivo, competitivo**	**inhibido socialmente**
9.- Deseo de recibir afecto	**Poco empático**	**Sensible a críticas**
10.- Orientado a las personas	**Claustrofóbico**	**Agarofóbico**
11.- Estable hasta que explota	**Muy crítico, duro**	**Imprevisible**
12.- Tolerante a los ruidos	**Habla fuerte, ruidoso**	**Voz baja**
13.- Condescendiente	**Indiferente al dolor**	**Hipersensible**
14.- Sueño profundo y pesado	**Sueño moderado**	**Duerme mal, se fatiga**
15.- Desgarbado	**Se ve más maduro**	**Parece más joven**
16.- Comunica con facilidad sus sentimientos.	**Mentalidad dispersa**	**Muy concentrado**
17.- Necesita hablar cuando está preocupado	**Necesita actuar cuando está preocupado**	**Necesita estar solo cuando está preocupado**
18.- Orientado a familia y niños	**Orientado hacia sus metas**	**Orientado a su mundo**

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada



8.3.-Carl Jung (Katherine Cook Briggs – Isabel Briggs Myers)

Para el psicólogo suizo Karl Jung, el interés por comprender las diferencias entre las personas se suscitó a raíz de su ruptura de relaciones personales y profesionales con Sigmund Freud. Su trabajo sobre tipificación psicológica se fundamentó en las preferencias que naturalmente van desarrollando las personas, desde niveles muy simples hasta otros de gran complejidad. Así estableció cuatro diferencias intuidas por Jung en los mitos y el simbolismo religioso de muchas civilizaciones, donde se encuentran pautas de estos cuatro componentes para describir las diferencias en el comportamiento humano:

La **energización**: cómo y de dónde logra cada cual su energía de vida
La **atención**: a qué presta especial atención cuando reúne información
La **decisión**: qué sistema emplea para decidir
La **vida**: qué tipo de vida adopta

A fines de 1920, las psicólogas y amigas estadoudinenses, Briggs y Myers, tipificaron este modelo, hasta hallar una lista que pudiese ayudar a las personas a determinar su tipo psicológico.

8.3.1.- Sobre la energización:

Una persona puede adquirir energía de dos maneras: a) del exterior de sí mismo, en el mundo exterior, de la gente, las actividades y las cosas; b) del propio mundo interior, de las ideas, las emociones y las impresiones. La preferencia primera se denomina como *extraversión* ; y la segunda, *introversión*, ambas vistas de manera sucinta en los apartados anteriores.

Si bien la palabra *extravertido* (o extrovertido, en lenguaje común) significa en la acepción popular la persona abierta y activa, eso es sólo una parte de la comprensión de la extraversión como se presentará aquí. La palabra *introvertido,* en el lenguaje popular, describe a la persona retraída, aspecto que será tratado con mayor amplitud en este capítulo.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Vamos a conocer ahora, las características generales, los estilos de comunicación, los estilos de relación y los estilos de trabajo de ambos rasgos, a través de una sucesión de cuadros, los que le facilitarán el trabajo de ir haciendo la propia determinación de su tipo psicológico. Recuerde que sólo estamos en el primero de cuatro campos de análisis.

CARACTERÍSTICAS GENERALES	
EXTRAVERTIDO	**INTROVERTIDO**
Proyecta energía hacia afuera permitiendo que todos vean qué hace.	**Mantiene la energía en su interior dificultando que otros le conozcan**
Le absorben sus actividades	**Le absorben sus pensamientos**
Se proyecta hacia la acción	**Se proyecta hacia su interior**
Habla con facilidad y en voz alta	**Duda antes de hablar, cauteloso**
Tolera multitudes y el ruido	**Evita multitudes y el ruido**
Se distrae fácilmente	**Se concentra con facilidad**
Se relaciona bien con muchos y participa en muchas actividades	**Se relaciona con cautela y participa en pocas actividades**
Le gustan los lugares públicos	**Le gustan los lugares privados**
Se inquieta cuando no está con gente o haciendo algo	**Se inquieta cuando está mucho rato con gente, busca tranquilidad**
Observa poco y actúa con rapidez	**Reflexiona y actúa con cuidado**

COMENTARIOS QUE ESCUCHAN DE SUS INTERLOCUTORES	
¿No puedes callarte y quedarte quieto?	**¿Qué ocurre que nunca opinas?**
¡Ocúpate de lo tuyo!	**¿Por qué no sales del cascarón?**
¡Cállate y escucha!	**¡Hablemos de eso, YA!**
¡Calma! ¡Dame un minuto!	**Vamos, ten más ánimo**

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

EJEMPLOS ILUSTRATIVOS:

a) Sobre el tiempo libre.

La mujer extravertida siempre está ocupada y “en marcha”. Tiene muchas amigas con las que habla lo más a menudo posible. Cuando no está en el trabajo, el teléfono de la casa no deja de sonar. Cuando está sola en casa durante más de una hora, se inquieta y necesita compañía, aunque sea telefónica. Sus amigas la describen como activa, cordial y conversadora, quejándose a veces de que estando con ella “no pueden decir una palabra”.

La mujer introvertida reflexiona antes de hacer algo. Suele tener dos amigas, una de las cuales conoce desde que iban a la escuela básica. Cuando vuelve a casa después del trabajo se siente encantada de haberse alejado de las exigencias de la oficina. En el hogar suele relajarse, leer, pensar, y escuchar su música predilecta sin interrupciones. Estas actividades la hacen sentir vital. No le agrada asistir a fiestas, sobre todo si son ruidosas y con mucha gnte. Le agotan. Sus colegas la describen como una mujer agradable, reservada y tranquila, aunque comentan que no saben qué piensa sobre las cosas.

b) Un viernes por la noche.-

Después de una semana agotadora, con mucho trabajo, la mujer extravertida y su esposo introvertido pensaron, por separado, cómo sería la noche ideal del viernes. Ella estaba ansiosa por decirle a su marido cuáles eran sus planes para esa noche. Irían a cenar y a bailar con otra pareja amiga de ella, que estaban recién casados y quería interrogarlos para saber cómo la estaban pasando.

Al final de la semana, su esposo se sentía agotado, con una gran necesidad de “recargar las pilas”. Estaba deseando relajarse en su sillón favorito, con tiempo para pensar y olvidarse del trabajo. Quería una cena tranquila y después ver algún programa en la televisión (ojalá con su esposa durante todo ese rato pegada al teléfono copuchando con alguna amiga).

Cuando ambos comentaron sus respectivos planes, ella reclamó con pasión, mientras él miró a su mujer con pesar, dando a entender que deberían discutir sobre dos planes tan diferentes.

Antes de calificarse o calificar a otro, como extra o introvertido, veamos sus respectivos estilos de comunicación.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

ESTILOS DE COMUNICACIÓN

EXTRAVERTIDO	INTROVERTIDO
Se comunica con energía entusiasmo con cualquier persona	Se reserva la energía y entusiasmo si no conoce bien a la persona
Responde enseguida a las preguntas y reacciona ante los acontecimientos	Se toma tiempo antes de responder y actuar
Habla con facilidad y satisfacción ante una o muchas personas	Prefiere la comunicación con una sola persona
Debe moderarse para que los demás también puedan hablar	Necesita que le estimulen y lo inviten a hablar.
Prefiere la comunicación oral, cara a cara, a la escrita	Prefiere la comunicación escrita a la oral, cara a cara.
Piensa en voz alta, comenta con los demás y saca sus conclusiones	Reflexiona durante un tiempo antes de exponer sus conclusiones.
Si le pasa algo novedoso, necesita contarlo a todos rápidamente	Antes de compartirlas, revisa mentalmente sus experiencias.
Comparte toda la información con otros	Duda compartir información

ESTILOS DE RELACIÓN

Comenta sus problemas íntimos	Se reserva sus problemas íntimos
Tiene muchas amistades y conocidos	Tiene uno o dos amigos
Se siente solo cuando su pareja no está.	Tolera bien ausencia de pareja
Habla con todo el mundo en las reuniones	En reuniones habla con muy pocos
Llama y concerta citas con facilidad	Se incomoda al solicitar una cita

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Las preferencias de los extravertidos y los introvertidos se manifiestan también en la tarea que eligen, el lugar de trabajo en el que sus cualidades se destacan, y la clase de compañeros con los que congenian más y colaboran mejor.

ESTILOS Y ELECCIÓN DE TRABAJO

EXTRAVERTIDO	INTROVERTIDO
Se impacienta y aburre cuando la tarea es lenta y monótona.	**Se siente impaciente y molesto cuando le interrumpen o apuran.**
Busca tareas orientadas a la acción.	**Busca silencio para concentrarse**
Reacciona con rapidez ante las órdenes y se pone manos a la obra.	**Medita sobre las exigencias antes de actuar, incluso demorándose.**
Le agradan las llamadas telefónicas	**Prefiere hablar por teléfono lo justo**
Desarrolla sus ideas discutiéndolas	**Desarrolla ideas reflexionándolas.**
Usa fuentes externas para completar sus tareas	**Usa sus recursos interiores para completar sus tareas.**
Necesita frecuentes cambios de ritmo y busca acontecimientos externos	**Se enfrasca en su trabajo, sin advertir que pasa a su alrededor.**

TRABAJOS MÁS ADECUADOS

Ejemplos más clásicos

Consultores	**Químicos**
Economistas	**Informáticos**
Agentes de seguros	**Abogados**
Jefes de ventas	**Bibliotecarios**
Investigadores de mercado	**Profesores de matemáticas**
Camareros	**Secretarios de juzgados**
Maitres de restorán	**Contadores auditores**

Numerosos estudios confirman que, a escala mundial, los extravertidos están en una relación 65/35 por sobre los introvertidos. Y que hay más mujeres que hombres extravertidos.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

8.3.2.- Sobre la Atención.-

Siguiendo a Jung – Briggs – Myers, corresponde definir en nuestro tipo psicológico, o de nuestros alumnos, hacia dónde dirigimos preferentemente nuestra atención cuando reunimos información. Y aquí se nos abren dos opciones claras: o tenemos preferencias **sensoriales** o tenemos preferencias **intuitivas.**

Las primeras corresponden a aquellas personas que prestan atención a la información que reciben directamente sus cinco sentidos. Una personalidad sensorial advierte y cree en los hechos y detalles actuales de las situaciones. Confían en una información de carácter práctico, con aplicaciones útiles. Están orientadas hacia el presente y toman la vida como es.

La intuición es la tendencia a prestar atención al mundo con el sexto sentido, el presentimiento, la sospecha o la corazonada. Una personalidad intuitiva advierte y cree en las posibilidades de una situación y sus diferentes significados. Prestan atención a sus percepciones internas y buscan las relaciones subyacentes. Están orientados hacia el futuro, decididos a efectuar cambios.

Si bien los sensoriales prestan atención, también, a sus percepciones internas, hacen uso de ellas para apoyar los datos ya obtenidos mediante los sentidos. Cuando los intuitivos prestan atención a los hechos y a los detalles, es para que sirvan de soporte a su comprensión intuitiva. Los sensoriales aplican un criterio exacto, pragmático y realista para aceptar la información. Los intuitivos hacen uso de un criterio aproximado, de introvisión e imaginativo para aceptar la información.

El uso exclusivo de una información sensorial o intuitiva puede conducir a imprecisiones. La información sensorial puede no ser exacta cuando el sujeto atiende exclusivamente los detalles: “los árboles no dejan ver el bosque”. La información intuitiva no es precisa cuando el intuitivo advierte solamente la imagen global e ignora los detalles: “el bosque impide ver los árboles”.

Al igual que en el apartado anterior, recorramos a continuación, las características generales, estilos de comunicación y relación, y los estilos de trabajo de las personalidades sensoriales e intuitivas.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

CARACTERÍSTICAS GENERALES

SENSORIAL	INTUITIVO
Usa la observación y la experiencia directas	Usa las premoniciones intuitivas
Aprende cosas nuevas a partir de la la imitación y la observación.	Aprende cosas nuevas a partir de conceptos generales.
Valora logros sólidos y fundamentados obtenidos paso a paso.	Valora logros diferentes, nuevos, obtenidos por inspiración
No da crédito a la información procedente de la imaginación.	No da crédito a la información procedente de la observación.
Sabe lo que ocurre en base a sus propias experiencias anteriores .	Sabe lo ocurre a base de sus corazonadas e impresiones.
Se conforma con la vida como es y hace cambios realistas.	Se inquieta ver que la vida podría ser diferente y busque cambiarla.
Prefiere la información exacta.	Prefiere las generalizaciones.
Aprecia los ambientes familiares y tradicionales.	Aprecia las experiencias nuevas y diferentes.
Se comporta de manera práctica	Se comporta de manera imaginativa
Crea a base de esfuerzo y sudor	Crea a base de inspiración

COMENTARIOS QUE ESCUCHAN DE SUS INTERLOCUTORES

¿No has entendido el sentido general?	¿No lees lo que está en letra chica?
¡No tienes imaginación!	¡Siempre andas en las nubes!
¿Por qué seguir haciéndolo igual?	¿Por qué cambiarlo siempre?
¡Debes ver más allá de lo obvio!	¡ Debes ser menos soñador!

EJEMPLOS ILUSTRATIVOS

a) Buscando casa.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Un sensorial y una intuitiva buscan casa. Ella había visto una casa antigua, que necesitaba reparaciones, pero que prometía mucho, así es que orientó la visita con su marido hacia los espacios que estaban bien: el jardín, las ventanas de cristal, la espléndida escalera. Le explicó que en esa gran cocina ella le prepararía los guisos que él tanto reclamaba, y que los niños dispondrían de una sala espaciosa para no perturbar el ambiente general con su música y juegos de computación. El tema era el precio.

La señora reunió toda la información sobre costos de reparación, respecto del valor de una casa nueva, aspiración de su esposo. Le señaló el precio que tendría la propiedad una vez refaccionada. Dejó a su marido encargado de las cosas más prácticas, como el cambio de cañerías y sistema eléctrico.

Al cabo de unos meses tuvieron una linda casa, que combinada los planes siempre nuevos de la señora para seguirla hermoseando, y lo práctico del esposo para canalizar los recursos de manera más eficiente.

b) Juego de niños.

Si observamos cómo juegan un niño sensorial y otro intuitivo, veremos que lo hacen de manera diferente. El sensorial toma el juego en serio y suele imitar los acontecimientos de la vida. Por ejemplo, la niña sensorial juega con sus muñecas imitando lo que su madre hace con su hermanito menor. El niño intuitivo usa artefactos de la vida diaria y los transforma imaginativamente en algo totalmente diferente. No imita la vida, sino que crea mundos de fantasía, con lenguajes extraños que sólo él conoce.

Con frazadas y almohadas, el intuitivo armará campos de batallas, con colinas y valles y soldaditos de plomo ubicados estratégicamente. La herma sensorial observa sin comprender ese desorden de ropas y juguetes.

En los dibujos y las manualidades se advierte muy bien esa diferencia entre los dos tipos de niños. El sensorial dibuja los objetos tal como son, imitando la realidad. El intuitivo hace dibujos que no se comprenden si él no da su interpretación, pues nada es como la vida real.

Veamos a continuación, cómo se diferencian sus estilos de comunicación y relación.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

ESTILOS DE COMUNICACIÓN

SENSORIAL	INTUITIVO
Presenta primero evidencias, hechos detalles y ejemplos.	Presenta primero sus impresiones, Ideas e introvisiones.
Quiere conocer las aplicaciones prácticas y realistas de los datos	Quiere conocer las posibilidades futuras que sugieren los datos.
Se basa en sus experiencias para ilustrar y aclarar los puntos	Se basa en sus corazonadas y en en su imaginación para decidir.
Quiere recibir sugerencias directas, posibles y prácticas.	Quiere recibir sugerencias nuevas que representen un desafío.
Es ordenado cuando expone sus puntos de vista.	Da rodeos al exponer sus puntos de vista.
En las discusiones da ejemplos específicos	En las discusiones se refiere a conceptos generales
Respeta agenda y horario de reuniones.	Si la agenda es rutinaria, se salta a puntos más interesantes
Usa descripciones muy detallas	Usa metáforas y analogías.

ESTILOS DE RELACIÓN

Ante los cambios toma muchas precauciones	Los cambios son atractivos.
Escucha opiniones sobre su pareja	Ignora las opiniones sobre su pareja
Es realista en sus relaciones, algo pesimista.	Es optimista en sus relaciones
No le agradan las sorpresas sentimentales	Sueña y pasa por alto la realidad.
Le agradan las cosas formales (anillos, etc)	Prefiere regalitos y sorpresas

Respecto de su mundo laboral, los sensoriales eligen, por lo general, un lugar de trabajo que aumente su rendimiento y la clase de compañeros con las que congenien más y colaboren mejor. Es más probable encontrarlos donde se realicen productos o servicios útiles y prácticos. Los intuitivos eligen trabajos donde se desarrollen productos o proyectos nuevos.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

ESTILOS Y ELECCIÓN DE TRABAJO

SENSORIAL	INTUITIVO
Hace uso de la experiencia adquirida.	Trata de innovar al aplicar.
No pierde tiempo en aprender cosas nuevas.	Está siempre aprendiendo.
Confía en las habilidades que le han dado buen resultado antes.	Pone permanente a prueba su capacidad de aceptar desafíos
No toma en cuenta la inspiración.	En primer lugar, la inspiración.
Le gustan las cosas concretas.	Le gustan las cosas generales.
Comete pocos errores en lo cotidiano.	No teme equivocarse para mejorar.
Prefiere las aplicaciones prácticas.	Prefiere el trabajo innovador.
Quiere entender la tarea completa, hasta en sus mas mínimos detalles.	Quiere tener un cuadro general del proyecto y luego ver los detalles.

TRABAJOS MÁS ADECUADOS

Ejemplos más clásicos

Contadores	Abogados
Gerentes nivel medio	Curas
Secretarias	Psicólogos
Policías	Escritores y poetas
Director de Bancos	Periodistas
Dentistas y cirujanos	Trabajador social
Operarios de limpieza	Animadores

Las tendencias sensoriales e intuitivas no están distribuidas equitativamente. Las investigaciones, a escala mundial, indica que un 65% de la población tiene tendencias sensoriales, y un 35%, intuitivas.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

8.3.3.- Sobre la Decisión.-

Las preferencias para tomar decisiones pueden ser clasificadas en racionales y emocionales. El racional decide de manera lógica y objetiva. Para los **racionales** lo importante son los motivos y consecuencias lógicas cuando hay que tomar una decisión. Para los **emocionales** lo importante para decidir depende de la escala personal de valores. Los emocionales toman decisiones teniendo en cuenta lo que tiene importancia para ellos y los demás.

La preferencia racional funciona bien cuando hay que evaluar y decidir una cuestión impersonal. A menudo se llega a la conclusión evaluando los pros y los contras, lo verdadero y falso. La preferencia emocional funciona bien para decidir sobre cuestiones personales, atendiendo a gusto y disgusto, agrado o desagrado.

Si bien los racionales tienen y usan valores emocionales para decidir, éstos no son sino apoyos a sus conclusiones lógicas. Y si bien los emocionales emplean la lógica y la razón para decidir, las usan básicamente para apoyar unas conclusiones orientadas hacia los valores.

Pueden compararse las tendencias racional y emocional con dos trenes que van por vías separadas pero llegan al mismo destino: la toma de decisión o conclusión. Los tipos racionales adoptan un sistema ordenador objetivo e impersonal para encontrar un criterio o una verdad. Los emocionales tienden a preocuparse por hallar lo que tiene valor e importancia para ellos mismos y los demás.

Tanto las decisiones de los racionales como de los emocionales pueden ser erróneas. Las decisiones de los racionales lo son cuando atienden a un falso criterio al que consideran verdadero (“la tierra es el centro del universo”). Las decisiones de los emocionales son incorrectas cuando adaptan un conjunto de valores en contradicción con el entendimiento universal (“los esclavos no son personas”).

Analizaremos a continuación, las características generales, y los estilos de comunicación, de relaciones interpersonales y de trabajo, de ambas preferencias, como una forma de irnos clasificando, primeros nosotros mismos y luego nuestros alumnos, sobre la forma en que preferimos tomar decisiones.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

CARACTERÍSTICAS GENERALES

RACIONAL	EMOCIONAL
Su objetivo es la verdad.	**Su objetivo es la armonía.**
Decide más con la cabeza.	**Decide más con el corazón.**
Considera que sus encuentros con la gente tienen una finalidad.	**Considera sus encuentros como amistosos e importantes en sí.**
Cuestiona los descubrimientos de otros creyéndolos equivocados.	**Acepta los descubrimientos de otros, respetando y escuchando**
Cuando alguien está equivocado se lo hace ver para que rectifique.	**Cuando alguien está equivocado asume que necesita apoyo.**
.	
Elige la verdad frente a la cortesía.	**Elige la cortesía frente a la verdad.**
Casi siempre señala lo negativo.	**Privilegia llegar a acuerdos.**
Centra su atención en principios y leyes universales.	**Centra su atención en motivos personales.**
Trata a las personas con firmeza y claridad.	**Trata a todos compasivamente.**
Espera que todo funcione según los principios y leyes lógicas.	**Espera que todos reconozcan las diferencias individuales.**

COMENTARIOS QUE ESCUCHAN DE SUS INTERLOCUTORES

¡ Eres terco ¡	**¡Siempre te sangra el corazón!**
¡Que frialdad! ¡Deja de actuar como una computadora!	**¡Que suave! ¡Siempre tratando de agradar a la gente!**
¿Cómo puedes ser tan desalmado?	**¿Nunca usas la cabeza?**
¿Pudiste imaginar cómo se sentía …?	**¡ No te lo tomes como algo personal!**

EJEMPLOS ILUSTRATIVOS.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

a) Verdad versus cortesía.

Una madre estaba a punto de salir, cuando su hija (racional) la detuvo diciéndole:

- ¡Mamá…ese vestido te queda horrible!

Entonces se acercó el hijo (emocional) y le dijo:

- Mamá, el vestido es muy bonito, pero ¿no podrías ponerte otra cosa?

La madre echó un vistazo al vestido y pensó que los hijos tenían razón. Sería mejor que se lo cambiara. Más tarde, pensando en los comentarios de los hijos, se dio cuenta de que había aceptado más fácilmente el de su hijo. Los comentarios reflejaban la personalidad de cada uno de los chicos. El hijo hizo su comentario tratando de no herir los sentimientos de su madre. La hija manifestó su verdad sin mayores fijaciones. El hijo supuso que la madre recibiría su mensaje. La hija supuso que su opinión no molestaría a la madre, ya que su propósito era beneficiarla.

b) El arriendo atrasado.

Dos administradores de un condominio de departamentos se dieron cuenta de que tenían estilos diferentes de reclamar el pago del arriendo. Uno dio su opinión racional y el otro un enfoque emocional sobre la forma de reclamar el pago a los inquilinos.

El primero pensó que era mejor enviar una nota que pusiese: “Ya ha vencido el plazo del pago del arriendo. Por favor pase a pagar de inmediato. Saluda a usted, el Administrador”.

El segundo pensó que la nota, tan explícita, era demasiado fría y podría incomodar a los arrendatarios. Para este administrador tener clientes felices significaba tener menos problemas, y por consiguiente, menos trabajo en el condominio. Primero intenaría tener una charla con ellos, en la que disimuladamente introduciría el tema del atraso en el pago. Si esta táctica no daba resultado, escribiría una nota más o menos así: “Estoy preocupado por usted, sobre todo porque a pesar de nuestra conversación no he recibido aún el pago atrasado del arriendo. Espero que todo ande bien. Hágame saber si tiene algún problema. Gracias, su Administrador”.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

ESTILOS DE COMUNICACIÓN

RACIONAL	EMOCIONAL
Prefiere la comunicación concisa y precisa.	Comunicación amistosa y extensa.
Atiende los pros y los contras de cada alternativa.	Nota si la alternativa es valiosa o afecta a las personas.
Muestra objetividad y critica enseguida las ideas y las personas.	Muestra aprecio y simpatiza con las ideas y las personas.
Toma en cuenta sentimientos y emociones de otros como algo secundario.	Piensa que las razones lógicas y objetivas son secuandarias.
Convence a otros con un razonamiento lógico, frío e impersonal.	Convence a otros con información personal, dada con entusiasmo.
Centra sus comunicaciones en las tareas y cuestiones impersonales.	Centra sus comunicaciones en las buenas relaciones humanas.
Vea los errores ajenos	Vea los aciertos ajenos.

ESTILOS DE RELACIÓN

Controla sus expresiones emocionales	Expresa sus emociones fácilmente
Demuestra aprecio de manera impersonal	Expresa su afecto en palabras y actos.
Sus relaciones tienen bases lógicas.	Se relaciona por motivos personales.
Ocasionalmente se refiere a sus emociones.	Le gusta que se preocupen por su estado.
Hiere son facilidad sin percatarse.	Cuida mucho lo que opina y hace.
Se fija en las carencias de su pareja.	Se fija en las virtudes de su pareja,

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Las tendencias racionales y emocionales se manifiestan también en el trabajo. Es probable que los racionales elijan un lugar de trabajo que sea impersonal y gobernado por la lógica. Los emocionales tienden a preferir un lugar de trabajo personal, en el que puedan relacionarse con otras personas y satisfacer necesidades personales.

ESTILOS Y ELECCIÓN DE TRABAJO

RACIONAL	EMOCIONAL
Se orienta estrictamente al trabajo	**Se orienta de preferencia a las personas**
Le agrada la armonía, pero puede prescindir de ella en pos de sus objetivos.	**Necesita siempre la armonía en su trabajo.**
Toma como base de su trabajo el análisis y la lógica.	**Para trabajar considera siempre las opiniones propias y de los demás.**
Expresa sus opiniones, hiriendo a los demás sin darse cuenta de ello.	**Escoge con sumo cuidado sus palabras, buscando no herir a los demás.**
Cumplir con las tareas puede significar ignorar sentimientos y deseos ajenos.	**Puede demorar su agenda si aparecen opiniones diferentes o conflictos.**
Trata con firmeza a los demás.	**Trata con amabilidad a los demás.**
Critica y sugiere mejoras con facilidad.	**Posterga entregar noticias desagradables.**
Combina principios y verdades cuando toma decisiones en el trabajo.	**Combina valores y necesidades humanas cuando toma decisiones en el trabajo.**

TRABAJOS MÁS ADECUADOS

Ejemplos más clásicos

Abogados	**Asistentes sociales**
Auditores	**Enfermeras**
Analistas de sistemas	**Terapeutas**
Gerentes de finanzas	**Curas y monjas**
Ingenieros	**Maestros de parvularia**
Policía e Investigaciones	**Recursos Humanos**

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Este último apartado está dedicado al tipo de vida que adopta la persona. Las tendencias son a la calificación o a la percepción. La preferencia **calificadora** se relaciona con la forma de vivir planificada y organizada de aquella persona que es capaz de tomar decisiones confiadamente.

Para las personas calificadoras llegar a conclusiones y tomar decisiones resulta muy importante.

Para la preferencia **perceptiva** se relaciona con un estilo de vida espontáneo y flexible y con la capacidad de estar siempre listo a recibir información nueva, o cambios imprevistos.

La calificación está relacionada con los procesos racionales y emocionales; por ambos se toman decisiones y se llega a conclusiones pensando. La percepción se relaciona con lo sensorial y lo intuitivo. Esas preferencias reflejan tendencias distintas en cuanto a lo que excita la atención y la forma en que se reúne la información. Teniendo esto en cuenta, hay que recordar que la reunión de información (percepción) es un proceso espontáneo, mientras que la toma de decisiones (el proceso de juzgar y calificar) es un proceso más planificado.

Los calificadores eligen un curso de acción y manejan sus vidas de acuerdo a él. Les gusta resolver los asuntos y tomar decisiones en función de sus objetivos finales. A menudo se caracteriza a los calificadores como organizadores.

Los sujetos perceptivos prefieren adaptarse, dejarse llevar por la corriente y tener enfoques variables respecto de la vida. Pueden dejar que simplemente la vida ocurra. Les gusta reunir información y estar alerta a lo que la vida les depara. A menudo se califica a los perceptivos como flexibles.

Tanto el estilo de vida del calificador como el del perceptivo pueden tener sus problemas. El estilo de vida del calificador puede ser problemático cuando la persona es demasiado orientada hacia un objetivo y entonces no se permite procesar nueva información. También el estilo de vida del perceptivo tiene sus problemas, al no tener objetivos precisos hacia donde canalizar sus energías, lo que les hace deambular en muchas direcciones, sin una clara orientación de sus vidas.

Al igual que en todos los casos anteriores, haremos un rápido recorrido por las características generales, y los estilos de comunicación, de relaciones interpersonales y laborales, de ambos tipos de preferencias, como una forma de poder determinar con mayor precisión si somos calificadores o perceptivos, para luego aplicarlo con nuestros alumnos.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

CARACTERÍSTICAS GENERALES

CALIFICADOR	PERCEPTIVO
Prefiere que su vida esté determinada según su voluntad.	**Busca adaptar su vida y sus experiencias a lo que se presente.**
Se esfuerza por tener una vida bien establecida y planificada.	**Tiene una vida tan flexible como sea posible para no perderse nada.**
Prefiere llegar a conclusiones definitivas	**Prefiere mantenerse siempre alerta.**
Usa mucho las palabras "debería" o "hay que"	**Usa "quizás" o "puede ser"**
Le agrada terminar las tareas	**Le agrada iniciar nuevas tareas**
Quiere tener siempre la razón y hacer lo correcto.	**Quiere tener muchas experiencias Y no perderse nada.**
Hace una vida metódica y precisa, con un propósito.	**Su vida está siempre abierta a la adaptación y la tolerancia.**

COMENTARIOS QUE ESCUCHAN DE SUS INTERLOCUTORES

¡ Siempre juicios lapidarios!	**¡ Haz algo de una vez!**
¡Relájate, eres demasiado estricto!	**¡ Deberías aterrizar!**
¡ No seas tan rígido!	**¡ Todo te parece siempre bien!**
¿Por qué eres tan cuadrado para decidir?	**¡ Nunca tomas una decisión!**
¡ Calma! ¿Por qué te apuras tanto?	**¡ Dejas todo para el último minuto!**
¿Quién te dio el papel de juez?	**¿Nunca ordenas tu escritorio?**

EJEMPLOS ILUSTRADORES.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

a) La organización del papeleo.

Dos abogados que comparten el mismo despacho, manejan los papeles que llegan a sus oficinas de manera muy diferente. El despacho del calificador está muy organizado con “un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar”. Al comienzo y al final de su jornada de trabajo, su escritorio está perfectamente limpio, sin que quede a la vista ni un solo papel. Tanto los documentos como el material, se han archivado, contestado si se exigía respuesta, tirado a dispuesto de ellos del modo más conveniente.

El despacho del perceptivo tiene un aspecto muy diferente. Hay pilas de papeles y material relacionados con procesos pasados y futuros desparramados por la habitación. Es casi imposible ver la cubierta del escritorio, porque está tapada de papeles y archivos. Al perceptivo no le gusta tirar nada, porque no sabe cuándo podría necesitar algo de ese inmenso papeleo.

Cuando el socio calificador visita el despacho del perceptivo, sacude la cabeza con desaliento. No entiende cómo el perceptivo pueda encontrar algo en medio de tal desorden. Piensa que el perceptivo debería usar más el archivo y las estanterías e incluso se lo ha propuesto varias veces sin lograr convencerlo.

El socio perceptivo se preocupa por la rapidez y seguridad de las decisiones del calificador. Piensa que está hiperorganizado y que su estilo de manejar los casos es demasiado terminante. Sospecha que su socio calificador a veces tira información que podría ser valiosa en el futuro. Hasta le dijo, sin obtener resultado alguno, que adoptara la costumbre de “guardar los papeles durante una semana para ver si eran útiles”. El calificador piensa “un escritorio atiborrado indica una mente confusa”. El perceptivo cree que “un escritorio vacío indica una mente vacía”, y entonces no lo ordena nunca.

b) Las transiciones.

Dos personas han sido despedidas de sus empleos y les han cancelado tres meses de sueldo como compensación. El calificador y el perceptivo viven esta transición de forma diferente.

El calificador siente la necesidad de organizar las cosas y establecer una rutina diaria para los próximos tres meses. Se siente incómodo ya que le gusta que su vida esté totalmente organizada y disponer de tiempo libre le complica. Entonces decide conseguir empleo lo más rápidamente posible. Establece un horario de citas para comunicarse con amigos y ex colegas pidiéndoles ayuda para encontrar un nuevo empleo. Organiza diariamente su “cacería” para no olvidarse de exponerles los aspectos principales del trabajo que busca. Cree que debe plantear bien las cosas de forma directa.

Al perceptivo le encanta ese período de transición, y lo toma como un tiempo de reafirmación antes de volver a la situación del empleo de nueve a seis de la tarde. Siente ese lapso

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

como una oportunidad para explorar las posibilidades laborales. Sin atender a plan alguno, empieza a reunir la información necesaria. Le gustan esos días sin horario. Los tres meses de sueldo le resultan valiosos porque le sirven para reunir información sobre sí mismo y su carrera laboral, sin tener que comprometerse con nada hasta que esté listo para hacerlo. Se comunica con las personas, sin fijarse metas ni propósitos. Cree que "algo aparecerá" (¡siempre sucede!).

c) Ordenando la comida.

Dos compañeras de trabajo fueron juntas a almorzar. Como entraron a una Parrillada, la calificadora ya había decidido qué pedir. Miró la lista rápidamente, sólo para confirmar su elección. Cuando fue consultada por la camarera, la calificadora respondió enseguida: Un bistec de costilla jugoso.

Pero la perceptiva actuó de otra manera. Hizo varias preguntas a la camarera. Quiso saber cuál era el mejor plato y qué le pedían con mayor frecuencia. Echó un vistazo a las mesas vecinas para ver qué comía la gente. Y sólo después de saber qué había pedido su amiga, de recibir los consejos de la camarera y ver los platos servidos en las otras mesas, tuvo información suficiente para tomar una decisión. Pidió inicialmente una costilla de ternera, pero finalmente se quedó con un jugoso bistec de costilla de novillo.

Veamos ahora, sus estilos de comunicación, para definir mejor nuestra propia clasificación, y la de nuestros alumnos.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

ESTILOS DE COMUNICACIÓN

CALIFICADOR	PERCEPTIVO
Discute horarios y plazos realistas.	Se siente incómodo con agendas rígidas
No le agradan las sorpresas y quiere ser avisado de lo que pueda suceder.	Le agradan las sorpresas y se adapta de forma inmediata a los cambios.
Espera que los demás piensen bien antes de llegar a conclusiones.	Espera que los proyectos no tengan una conclusión muy definitiva.
Fija posiciones y decisiones con mucha claridad.	Las posiciones son siempre tentativas y sujetas a cambios.
Orienta sus comunicaciones hacia los resultados y logros.	Orienta sus comunicaciones hacia las opciones y contingencias.
Cuando habla tiene un propósito preciso.	Habla sobre cambios y flexibilidad.
Centra sus discusiones en el contenido.	Centra sus discusiones en el proceso.
No le gustan las distracciones o temas laterales en las reuniones.	Está introduciendo distintos puntos de vista al temario de la reunión.

ESTILOS DE RELACIÓN

Se siente obligado a asistir a asuntos sociales.	Le agradan los asuntos sociales.
Rompe con facilidad una relación de afecto.	Agoniza cuando rompe una relación.
Mantiene lo tradicional y conocido con su pareja.	Le gusta innovar y refrescar.
Tiene conceptos rígidos sobre la moral.	Es abierto y flexible frente a los juicios.
Programa con anticipación sus vacaciones.	Prefiere salir a la aventura y conocer.
Separa estrictamente el trabajo del placer.	Ambas cosas se pueden combinar bien.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Sobre el mundo del trabajo, es probable que el calificador elija un lugar que esté bien organizado y en el que se lleven a cabo los planes. A los calificadores des gusta el tipo de trabajo en el que se toman decisiones. Los perceptivos tienden a elegir una lugar de trabajo en el que se actúe con flexibilidad, espontaneidad y donde haya opción a cambios.

ESTILOS Y ELECCIÓN DE TRABAJO

CALIFICADOR	PERCEPTIVO
Planifica su trabajo y se ajusta a ese plan hasta terminarlo.	**Se desenvuelve mejor afrontando las necesidades según vayan apareciendo.**
Le gusta organizar su trabajo y el de los demás.	**Le gusta tener las cosas siempre abiertas a cambios de última hora.**
Le gusta ir tachando cosas de su lista "Pendientes".	**Ignora su lista "Pendientes" si es que la tiene.**
Posterga tareas nuevas mientras no termina las actuales.	**Posterga tareas actuales si aparece alguna nueva.**
Elimina las incertidumbres tomando una pronta decisión.	**Se resiste a atarse a una decisión y desea Buscar más información.**
Trata de terminar enseguida sus tareas.	**Pospone los finales y busca opciones.**
Busca imponer sus principios y verdades.	**No existen los principios absolutos.**
Se vuelve intolerante frente a las demoras y atrasos, acusando de irresponsabilidad.	**Le preocupan más los aportes creativos e innovadores que el calendario.**

TRABAJOS MÁS ADECUADOS

Ejemplos más clásicos

Administradores	**Artistas**
Empleados bancarios	**Periodistas y editores.**
Jueces y guardianes.	**Arquitectos y diseñadores**
Ingenieros calculistas	**Investigadores científicos**
Profesores de matemáticas y física	**Profesores de Filosofía**

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

8.4.- Diseñando su Cuadro Personal (y el de sus alumnos).

Como ya se ha interiorizado sobre las preferencias, le invito a investigar su tipo de vida. Las cuatro preferencias se combinan entre sí, de tal manera que el impacto de una, a veces, refuerza el de las otras.

Combinando las cuatro preferencias, se obtienen dieciséis tipos. La simbología de letras para cada una de esas preferencias, es la siguiente:

1.- EXTRAVERTIDO	**E**	
2.- INTROVERTIDO	**I**	
3.- SENSORIAL	**S**	
4.- INTUITIVO	**N**	
5.- RACIONAL	**R**	
6.- EMOCIONAL	**M**	
7.- CALIFICADOR		**C**
8.- PERCEPTIVO	**P**	

SOBRE NOMBRES Y AUTORES.

Ls tipología de Karl Jung, que aquí se presenta de acuerdo a la clasificación hecha por las psicólogas Briggs y Myers, es una entre otras. Para no desconcertar a los lectores es preciso entregar otros nombres que se emplean de manera bastante corriente con las letras combinadas de las cuatro preferencias básicas:

Briggs/Myers				Otros	
1.- ISRC	**ISTJ**	**IRPS**	**Guardián**	**Monitor**	**Inspector**
2.- ISRP	**ISTP**	**IFPS**	**Artesano**	**Operador**	**Solucionador**
3.- ESRP	**ESTP**	**EFPS**	**Artesano**	**Operador**	**Promotor**
4.- ESRC	**ESTJ**	**ERPS**	**Guardián**	**Director**	**Administrador**
5.- ISMC	**ISFJ**	**IRMS**	**Guardián**	**Proveedor**	**Protector**
6.- ISMP	**ISFP**	**IFMS**	**Artesano**	**Hacedor**	**Compositor**
7.- ESMP	**ESFP**	**EFMS**	**Artesano**	**Hacedor**	**Divertidor**
8.- ESMC	**ESFJ**	**ERMS**	**Guardián**	**Proveedor**	**Cuidador**
9.- INMC	**INFJ**	**IRMN**	**Idealista**	**Mentor**	**Desarrollador**
10.- INMP	**INFP**	**IFMN**	**Idealista**	**Defensor**	**Buscador**
11.- ENMP	**ENFP**	**EFMN**	**Idealista**	**Abogado**	**Entusiasta**
12.- ENMC	**ENFJ**	**ERMN**	**Idealista**	**Mentor**	**Movilizador**
13.-INRC	**INTJ**	**IRPN**	**Racional**	**Organizador**	**Planificador**
14.- INRP	**INTP**	**IFPN**	**Racional**	**Inventor**	**Definidor**
15.- ENRP	**ENTP**	**EFPN**	**Racional**	**Inventor**	**Innovador**
16.- ENRC	**ENTJ**	**ERPN**	**Racional**	**Organizador**	**Director**

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

TIPOLOGÍAS DE PERSONALIDAD INTROVERTIDOS

ISRC (Conocido también como Guardián; Monitor; Inspector)

Cómo enseño	Cómo aprendo	Qué debo mejorar
Desarrollo el proceso paso a paso; escojo el material correcto; me gusta hacer pensar a mis alumnos. Valoro la buena producción final. Soy centrado en hechos, detalles y resultados.	Soy perseverante, práctico, prefiero las aplicaciones, y tolero las teorías que puedo aplicar. Me agrada aprender algo que me sirva para mi futuro trabajo. Me dedico a lo inmediato, lo práctico y lo tangible.	No centrarme tanto en los detalles, y ser más flexible respecto de los cambios que se producen. Debo felicitar más los logros de mis alumnos. Procurar planificar a más largo plazo y ver las cosas más globalmente.

INMC (Conocido también como Idealista; Mentor; Desarrollador)

Cómo enseño	Cómo aprendo	Qué debo mejorar
Soy perseverante hasta lograr mis objetivos. Mis acciones son suaves y tranquilas. Me guío por mis intuiciones. Voy observando el progreso de mis alumnos y asignando tareas de acuerdo a sus avances. Me preocupo por mis alumnos y espero su respeto.	Tengo habilidad para comprender conceptos e interrelaciones. Amo aprender, especialmente leyendo y reflexionando. Me gusta ser muy claro en mis trabajos. Soy idealista, tranquilo y ordenado, y me siento bien si complazco a mis profesores.	No cegarme en mi idealismo y considerar más la realidad. No ser tan reservado y pedir consejos cuando lo precise. Debo expresar mis críticas de manera más espontánea y no explotar cuando me llenan. Debo evitar dar importancia a cosas triviales o nimias.

ISMC (Conocido también como Guardián; Proveedor; Protector)

Cómo enseño	Cómo aprendo	Qué debo mejorar
Soy muy ordenado y organizado. Soy seguidor de detalles y centro mis conocimientos en el logro de resultados prácticos. Apoyo a mis alumnos averiguando en qué punto están y no dando órdenes. Me gusta la armonía y trato de mantenerla.	Busco agradar a mis profesores, por lo que atiendo y cumplo con mis tareas al pie de la letra. No soy creativo ni me agrada trabajar de forma independiente. Me gustan las clases prácticas y con reglas bien establecidas. Quiero saber siempre lo correcto.	Entender que las situaciones no tienen una sola respuesta y no amargarme por ello. No planificar tanto ni inquietarme por posibles problemas. Tener una mejor autoestima y comprender que soy bien reconocido por lo que hago. Expresar mejor mis sentimientos.

INRC (Conocido también como Racional; Organizador; Planificador)

Cómo enseño	Cómo aprendo	Qué debo mejorar
Soy decidido para lograr los objetivos y usar ideas nuevas doy sensación de individualidad. Trabajar bien es mi me-	Me agradan las teorías y sistemas que se relacionen con principios universales. Soy rigurosamente académico y	Usar más persuasión y otras habilidades sociales. No debo defender ideas poco prácticas. Ser más flexible y más

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

jor recompensa. Soy exigente conmigo y con los demás. No me gusta dejar nada al azar.	me alejo de las memorizaciones. Me meto en profundidad en lo que me gusta y quiero saber más de lo necesario.	empático. Aceptar mis defectos y no mostrarme tan terco e impersonal. No obsesionarme en controlarlo todo.

TIPOLOGÍAS DE PERSONALIDAD INTROVERTIDOS (Cont)

ISMP (Conocido también como Artesano; Hacedor; Compositor)

Cómo enseño	Cómo aprendo	Qué debo mejorar
Me baso en mi lealtad para motivar a los demás. Soy colaborador y doy más elogios que críticas. Apelo a las buenas intenciones. Soy amigo de mis alumnos, simpático, con buen sentido del humor. No soy muy organizado, y permito la espontaneidad.	Soy más bien práctico, y me gusta estudiar haciendo esquemas, modelos y otras representaciones. Me inclino por el arte y la historia, de una forma directa y pragmá-tica, pero en especial si es humanista. No me destaco entre mis compañeros, pero les ayudo con entusiasmo.	Preocuparme más por mis necesidades. No meterme en conflictos que me son ajenos. No ser tan autocrítico en mi diálogo interno, pues tengo altos méritos y logros. Moderar mi confianza en los demás y en mi exceso de modestia. Debo aprender a decir NO con más frecuencia.

ISRP (Conocido también como Artesano; Operador; Solucionador de problemas)

Cómo enseño	Cómo aprendo	Qué debo mejorar
Diseño mis clases mediante la acción, dando ejemplos. Entrego información a mis alumnos y espero que ellos se desenvuelvan a su manera. Superviso poco y no soy estricto. Organizo bien el trabajo y espero resultados a tiempo.	Me gusta estudiar solo, con mi ritmo y mi tiempo. Me va bien cuando informo detalles, hechos y fechas. Me incomodan las cosas muy teóricas; prefiero orientarme a la obtención de resultados concretos y prácticos.	Ser más disciplinado con la metodología. Comunicar mejor los aspectos positivos de los trabajos, pues me ven insensible. Terminar un tema o proyecto antes de iniciar otro. Aprender a discriminar información intrascendente, pues parezco indeciso y desorientado.

INMP (Conocido también como Idealista; Abogado defensor; Buscador)

Cómo enseño	Cómo aprendo	Qué debo mejorar
Percibo bien la globalidad e ignoro detalles y cosas triviales. Me agradan los alumnos comprometidos. Busco soledad y orden. No soy agresivo; más bien amable y permito que trabajen a su manera, y yo apoyo como guía.	Me motivo si el profesor demuestra interés por mí. Soy flexible y creativo; me incomodan las cosas muy estructuradas. Siempre interpreto las cosas a mi manera, y si el tema me llama la atención, cumplo de buena manera.	Ser menos soñador y orientarme un poco más a la acción. Decir que algo está mal, cuando lo perciba así. No buscar tanto la perfección al realizar mis proyectos. Ser menos negativo y más lógico al momento de criticar.

INRP (Conocido también como Racional; Inventor; Definidor)

Cómo enseño	Cómo aprendo	Qué debo mejorar
Me ven como un tipo extraño,	Me pierdo en mis pensamien-	Controlar mis emociones y ser

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

muy metido en mis ideas tan sistemáticas. Soy más filósofo que realizador, independiente y me incomodo con personas superficiales y simples. A veces hago comentarios ácidos sin mala intención.	tos por el interés que los grandes temas me despiertan y desafío la calidad de mis maestros. Soy mateo. Busco la pureza lógica y la elegancia del pensamiento. Discuto las verdades "obvias" de otros.	más flexible y empático. Demostrar más respeto hacia los demás. No dedicarme tanto a las inconsistencias mínimas de un plan ni a exagerar las pequeñeces ajenas. Moderar mis críticas.

TIPOLOGÍAS DE PERSONALIDAD EXTRAVERTIDOS

ENRP (Conocido también como Racional; Inventor; Innovador)

Cómo enseño	Cómo aprendo	Qué debo mejorar
Busco lo novedoso y lo complejo. No me agrada la rutina ni las estructuras rígidas. Desarrollo bien modelos conceptuales y estrategias. Soy bueno para diseñar de manera lógica y global. Incentivo la autonomía de mis alumnos	Soy estudioso incansable y en especial cuando compito. Aprendo discutiendo, preguntando, desfiando. Soy rápido y con buena expresión verbal, con estilo independiente e innovador. Me va bien en temas teóricos "sesudos".	Reconocer mis defectos y que no tengo siempre la respuesta lógica y correcta para todo. Aceptar los consejos e ideas de otros. Aprender a escuchar y a tener un mejor sentido del tiempo. Aceptar que hay modelos stándares buenos.

ESMC (Conocido también como Guardián; Proveedor; Cuidador)

Cómo enseño	Cómo aprendo	Qué debo mejorar
Mis clases son animadas, armónicas y orientadas hacia la acción. Me agradan los estudiantes adaptables, vitales, de buen humor y realistas, pero especialmente unidos. Apelo a la buena voluntad y al trabajo en equipo. Me im-portan más las buenas rela-ciones que las metas.	Me gusta experimentar más que teorizar. Preciso que mis profesores me enseñen, pero que también me estimen. Me perturbo ante conflictos intelectuales, prefiero la acción. Influyen negativamente en mí el ambiente, las actitudes y métodos muy rígidos. Soy especialmente sociable.	Moderar la sociabilidad y concentrarme más en mis deberes. No demorar las conclusiones de un tema, por la aparición de algo novedoso en el camino. Planificar. Observar las situaciones de manera más objetiva y lógica. Reconocer que hay buenas teorías, y personas que me pueden orientar y apoyar.

ESRP (Conocido también como Artesano; Operador; Promotor)

Cómo enseño	Cómo aprendo	Qué debo mejorar
Soy muy directo y seguro. Puedo solucionar muy rápido los problemas y las consultas. Voy haciendo cosas distintas sobre la marcha. Juzgo todo sobre la base de mi experiencia, y hago las cosas a mi estilo.	Me intereso por temas que me agradan, con explicaciones muy claras. Prefiero la observación y experiencia directa. Quiero recompensa inmediata. Me muevo mucho y soy sociable (hiperkinético). Me lateo con facilidad.	Ser menos improvisador y arriesgado. Hacer un plan de acción y atenerme a él, pues trato de hacer tanto, que a veces me desordeno. Ser menos crítico y cortante y considerar los sentimientos de los demás.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

ENMP (Conocido también como Idealista; Abogado defensor; Entusiasta)

Cómo enseño	Cómo aprendo	Qué debo mejorar
Me encanta mi trabajo, al cual siempre agrego cosas nuevas, imaginativas. No soy demasiado organizado y mi agenda puede estar atrasada. Me oriento hacia los valores y sueños humanos y reúno personas que me colaboran.	Me motivo con métodos siempre variados: leer, escuchar, trabajar en equipo. Me entusiasma descubrir y los trabajos de investigación. Me agrada encontrar nuevos caminos hacia mi objetivo. Soy entusiasta y curioso.	Sobrecargarme de información sin establecer prioridades, u obsesionarme por un hecho particular fuera de contexto. No debo exagerar en entusiasmo y mejorar mi responsabilidad. Controlar mi imaginación.

ENMC (Conocido también como Idealista; Mentor; Movilizador)

Cómo enseño	Cómo aprendo	Qué debo mejorar
Me gusta el trabajo ordenado, pero no rutinario ni aburrido. Me preocupo de las necesidades de mis alumnos, casi de manera individual y les facilito el aprendizaje. Me agrada que las cosas estén ordenadas y en armonía.	Me gustan las materias que tengan que ver con el ser humano. Soy independiente y me gusta poner mi sello personal. Colaboro con todos. Me agrada que reconozcan mis méritos. Soy vital y consciente de las necesidades ajenas.	Ser menos amigo de todos y no postergar los conflictos cuando se presenten. Poner más atención al avance de los programas de estudio. Aceptar que muchas de las críticas que recibo son justas, y no responsabilizar a otros.

ESRC (Conocido también como Guardián; Monitor; Administrador)

Cómo enseño	Cómo aprendo	Qué debo mejorar
Soy un líder, me gusta dirigir y saber los porqué y los cómo de todo. Me centro más en los objetivos que en las relaciones humanas. Me gusta tratar con hechos específicos y concretos, y defino las prioridades con naturalidad.	Me gusta aprender aquello cuyos objetivos están bien establecidos: trabajos, fechas pruebas, y que sean útiles. Me gusta que me den ejem-plos claros de lo que se pide. Soy pegado a los hechos y me cuesta hacer relaciones.	Tener una visión más amplia y flexible. Ser más tolerante. Aceptar que hay cambios que son necesarios y que yo no sé hacer. Ser más sereno para reaccionar y tener en cuenta los sentimientos míos y de los demás.

ESMC (Conocido también como Guardián; Proveedor; Cuidador)

Cómo enseño	Cómo aprendo	Qué debo mejorar
Estoy atento a los valores, necesidades y deseos de mis alumnos. Me gusta ayudarlos pero deben responder, sino me desilusiono. Aliento a dar opiniones y expresar ideas que se puedan sostener con datos. El clima en mi aula es cordial y no muy regulado.	Estudiar es una experiencia personal Me debe gustar el profesor, y el tema debe ser práctico, poco teórico. Soy efectivo, cumplo los plazos de mis deberes. Soy más centrado en temas de bienestar humano que en los abstractos. Es básico el trato amistoso del maestro y compañeros.	Aprender a enfrentar los conflictos, sin postergaciones. Saber negociar de manera asertiva, sin incomodarme. Exigir más valoración y respeto hacia mi persona. Darle crédito a las personas que toman decisiones distintas a las que yo sugiero. Ser más flexible con mis principios.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

ENRC (Conocido también como Racional; Organizador; Director)

Cómo enseño	Cómo aprendo	Qué debo mejorar
Me dedico completamente a mi trabajo. Soy eficiente, estratégico y competitivo. Además de testarudo y directo. Me gusta que mis alumnos lleguen por su cuenta a las conclusiones. No soy muy popular por mis exigencias.	Me gusta criticar y resolver problemas. Me agradan los métodos de instrucción variados, si no me aburro. Tengo que comprender los porqué y los cómo. Me encantan los desafíos, pues siempre cumplo antes del plazo.	Tener más paciencia y más calma para enfrentar las dificultades. Revisar los recursos que dispongo antes de lanzarme a mis metas. Controlar mejor mis emociones. Saber recibir críticas y prestarles debida atención.

8.6.- Aplicación práctica Tipos de Personalidad.

Vamos ahora a trabajar de manera práctica con lo aprendido sobre las tipologías de personalidad de nosotros y de nuestros alumnos, aplicando una técnica muy conocida y que presenta grandes ventajas para los propósitos expuestos. Se trata de los **"Sombreros de de Bono",** entretenido trabajo que permite confirmar las tendencias naturales positivas de comportamiento de cada cual, y, a la vez, a desarrollar aquellos aspectos que debemos mejorar. Esta técnica, del famoso Edward de Bono, permite además entrenarse en evitar la dispersión de pensamientos en el trabajo colectivo, manteniendo firme el foco y propósito del trabajo en discusión.

Para este trabajo hay que diseñar sombreros de seis colores distintos. Generalmente, para hacerlo más práctico, se confeccionan círculos de cartulinas que puedan colgarse del cuello, con los siguientes colores y sus significados:

1.- Blanco: Este color es neutro y objetivo. El sombrero o círculo blanco se ocupa exclusivamente de hechos objetivos, cifras y estadísticas.

2.- Rojo: El rojo sugiere ira, furia, pasión y emociones. El sombrero o círculo rojo da el punto de vista emocional

3.- Negro: Es negro es triste y negativo. El sombrero o círculo negro cubre los aspectos negativos- por qué algo no se puede o no se debe hacer.

4.- Amarillo: El amarillo es alegre y positivo. El sombrero o círculo amarillo es optimista y cubre las esperanzas y el pensamiento positivo _ por qué algo se puede o se debe hacer.

5.- Verde: El verde es césped, vegetación y crecimiento fértil, abundante. El sombrero verde indica creatividad e ideas nuevas.

6.- Azul: El azul es frío, y es también el color del cielo, que está por encima de todo. El sombrero o círculo azul se ocupa del control y la organización del proceso. Es el que saca la conclusión final del proceso de pensar en grupo.

Cada grupo, una vez que se ha determinado el tema a tratar, elige un monitor o coordinador, para los efectos de que el propósito del trabajo no se desvirtúe. El papel del monitor será hacer

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

respetar el significado que tiene el sombrero o círculo que tienen puestos los integrantes del grupo, para mantenerlos a todos sintonizando en el aspecto del tratamiento del tema. Si alguien del grupo solicita regresar a un sombrero o círculo anterior, debe lograr la aceptación general, pues todos tienen que estar actuando desde ese momento bajo otro esquema y prisma de argumento.

Una explicación general inicia el tratamiento del tema, el cual es conveniente que sea conocido con varios días de anticipación para permitir la recolección de información pertinente.

El monitor pide ponerse el sombrero o círculo blanco, y a partir de ese momento, sobre lo único que puede trabajar el grupo, es con hechos, cifras, estadísticas, recortes de diarios, revistas y libros, etc. Una vez que todos han entregado us aportes, el monitor debe insistir en que difícilmente se volverá a tocar el tema con esa neutralidad.

Agotado el color blanco, el coordinador del grupo pedirá sacarse el sombrero o círculo blanco, e invitará a todos a ponerse el rojo. Entramos al proceso inverso anterior. Aquí todo es emocional, sentimental, intuitivo, se opina basándose en corazonadas, impresiones, agrados y desagrados, bellezas y fealdad, sueños y horrores. Nadie tiene que fundamentar nada, ni ser lógico ni coherente. Repite lo dicho anteriormente, respecto de que no se volverá a tocar el aspecto emocional.

Se invita, entonces, a ponerse el sombrero o círculo negro. El tema es tratado en sus aspectos negativos, con lógica y veracidad. Indica los errores de la discusión del tema, y los propios del tema. Nadie puede entregar otra opinión que no sea la de destacar los aspectos de inconveniencia de su realización o de su aplicación. Agotado el punto, se pasa al próximo sombrero círculo.

Aparece a continuación el color amarillo. El tema va a ver destacados únicamente sus aspectos positivos. El optimismo debe ser lógico, posible, probable, verificable. No caben aquí los vuelos o sueños disparatados, los cuales tuvieron su tiempo durante la exposición del color rojo. Es el pensamiento positivo y constructivo, símbolo de la luminosidad y el optimismo aterrizado.

Terminado el color amarillo, se invita a ponerse el sombrero o círculo verde. Es el color usado para el tratamiento creativo del tema. Se ocupa del cambio, de ideas paralelas o alternativas de solución. El coordinador debe permitir en este punto amplia libertad para dejar que la creatividad se exprese a sus anchas, de modo de ir poco a poco tamizando aquellas ideas más factibles y posibles, dentro de su aplicabilidad y utilidad ventajosa. Así como del color blanco esperamos un aporte preciso de información neutral y objetiva; del negro, críticas específicas; del amarillo, comentarios positivos; y del rojo, la expresión de los sentimientos involucrados, del verde no se puede *exigir* un aporte. Se puede exigir un esfuerzo, y dedicarle un buen tiempo a dicho esfuerzo.

Finalmente, le toca el turno al color azul. Ha llegado el momento de observar todo lo analizado desde la altura, sin pasiones, ni posiciones. El color azul es el símbolo
del control panorámico, del distanciamiento, la tranquilidad y el autodominio. La síntesis final y la preparación de las conclusiones son tareas de este color, el cual, como un fotógrafo, observa y registra el pensamiento que allí ha ocurrido.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

CAPÍTULO 9: Otras herramientas

9.1.- V.A.K

Como seres humanos, nuestros comportamientos vienen formados desde nuestra niñez, por los sistemas de percepción que nos permiten operar dentro del entorno en el que nos desarrollamos. Estos sistemas de percepción son : la visión que opera por medio de la vista; la audición que opera por medio del oído; el oler, gustar y palpar que procede de nuestras sensaciones corporales o kinestesia.

La Programación Neurolingüística (PNL) presupone que todo lo que conocemos, experimentamos, pensamos y sentimos, es fruto de nuestras **representaciones internas**, y que fuera de ello, no es posible tener ningún otro tipo de experiencia. Asimismo, se sabe que cada cual escoge o selecciona – por un mecanismo aún no definido – un canal sensorial por sobre los otros, para adquirir, seleccionar y retener la información de nuestro entorno. Así, hay definidos sujetos visuales, auditivos o kinestésicos. Hay muchas personas que tienen un sentido rector (que domina) y otro director (que apoya y dirige al primero).

Asimismo, se afirma que estos procesos perceptuales se pueden codificar y acercar así su uso para una mayor utilidad práctica con nuestros alumnos. La base de este código son las iniciales de cada uno de los sistemas de percepción o modalidades perceptuales.

V	para el visual
A	para el auditivo; y
K	kinestesia, sensaciones corporales

(Nota: hay autores que separan la kinestesia en K propiamente tal, y OG para olfativo/gustatorio. Sin embargo, se trabaja casi exclusivamente con los tres señalados).

Veamos las características de las personas, de acuerdo al canal representacional de información que han perfeccionado desde su más tierna infancia.

VISUAL: Muestran de preferencia los siguientes detalles fisiológicos: hombros altos o los elevan al momento de utilizar su especialidad visual. Parpadeo rápido e inquieto. Respiración alta, rápida, y superficial. Pueden retener la respiración para observar algo que les interesa, o al construir internamente una imagen. Piel generalmente pálida, cabeza inclinada hacia delante. Caminan con la punta de los pies. Se señalan a los ojos cuando hablan. Usan adjetivos y predicados verbales relativos a la imagen y la visión. Tienen escasa expresión corporal. Manos muy móviles delimitando espacios, especialmente frente a la gran pantalla de su mirada.

Algunos de sus predicados verbales más usuales son : ver, observar, testigo, echar una mirada o un vistazo, gráfico, ilusión, flash, mirar por encima del hombro, imaginar, reconocer, enfocar, alzar los ojos, a simple vista, espiar, perspectiva, ojeada, atención, vislumbrar, esclarecer, claridad, destello, brillo, ilustrar, visualizar, distinguir, tener claro, cegato, miope, no ver más allá de las narices, prever, panorama, escena, paisaje, horizonte, etc.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

En el aula siempre los observaremos sentados en las primeras filas, de modo que nada ni nadie interfiera con la imagen de su profesor o de aquello que se escribe, dibuja o diagrama en la pizarra o en la pantalla. Al conversar, mantienen una prudente distancia con su interlocutor, al que fijan siempre de frente, para observarlo eficazmente. La cercanía de otro rostro le incomoda mucho. (Cuando las besan a la cara, generalmente ponen la nuca). Estudian mirando, en silencio, textos, fórmulas y gráficos.

AUDITIVO: Los hombros se mantienen balanceados, cabeza hacia atrás. Poseen un torax desarrollado. Movimientos intermedios. Respiración regular, tranquila, casi siempre torácica. Piel uniforme. Se señalan el oido y se tocan frecuentemente los labios. Realizan movimientos intermedios, en cuanto a velocidad e intensidad. Usan predicados verbales y adjetivos relativos al hablar y al oir.

Sus predicados verbales más usuales son: escuchar, oir, prestar atención, atender, decir, chillar, poner la oreja, mencionar, prestar oídos, aguzar el oído, barullo, a tono, desafinado, ruidoso, ¡pum! ¡paf! ¡click! Discutir, hablar, resaltar, sonar, sonidos, gritar, susurro, en voz baja, estruendo, atronador, preguntar, vibrante, rítmico, murmurar, cuchicheo, etc.

En el aula los veremos ubicados en los lugares intermedios, sentados con su cabeza un poco torcida hacia alguno de sus oídos, o ayudándose con la palma de una mano para captar mejor. Al conversar se mantienen más cerca de la persona que los visuales, pero lo hacen de medio lado, interesados en captar la información que oyen de sus interlocutores. Estudian leyendo en voz alta, o grabándose en cintas.

KINESTÉSICO: Hombros generalmente bajos y caídos. Cabeza firmemente apoyada en los hombros. Movimientos lentos, seguros y calmados. Gestos fuertes y firmes. Gesticula hacia sí mismo, se toca y toca a los demás. Se mueve desde su vientre, aparentemente relajado. Piel sonrosada, habla despacio, y más grave que los otros. Respiración baja, abdominal, tranquila y profunda. Suele ser más lento en sus respuestas motoras y verbales. Utiliza predicados verbales y adjetivos de sensaciones, emocionales, materiales, etc.

Sus predicados verbales más usuales son: sentir, pesado, herida, áspero, pegar, agarrar, golpear, sentir, tripas, emotivo, rudo, sólido, feliz, arrastrarse, conmovedor, insensible, despertar, excitar, mover, sostener, tragar, meter, dolor, a flor de piel, corazón, espina, temblar, presionar, etc.

En el aula son los inquietos y “flojos” del fondo. Aquellos que se echan sobre la silla o el escritorio, que se balancean incesantemente, dando la impresión de ser los más desordenados del curso. Su naturaleza kinestésica les invita a buscar posiciones de comodidad, a moverse de manera incómoda, a no prestar mucha atención a lo que sucede tanto visual como auditivamente con el profesor. Ellos se interesan cuando el aprendizaje incorpora “hacer” cosas, tocarlas, experimentarlas, construirlas. O cuando en la pantalla o pizarra, aparecen mapas conceptuales o gráficos con uniones y clasificaciones explícitas. Al conversar siempre se les verá encima de sus interlocutores, tocándoles el brazo, o palmoteándolos con afecto. Buenos para los abrazos y las conversaciones de afectos, familia y amistad. Estudian caminando y leyendo en voz alta; se detienen para hacer un esquema en la tierra con un palo.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

EJERCICIO EN AULA PARA CONOCER CANALES DE REPRESENTACIÓN DE LOS ALUMNOS DEL AULA.

1.- Se trabaja en parejas (A y B), sentadas en sillas, espalda con espalda.

2.- Para determinar el desarrollo del canal visual, se le pide a A que escriba en un papel, diez números, signos universales y letras, de forma aleatoria. Le pasa, en silencio, la lista a B y le da un tiempo de 15 segundos para observar la lista y retener la información. B devuelve la lista a A, y después de 10 segundos, las escribe en su papel. Luego se comparan el número de las famas (en la misma posición) y de los aciertos (en otra posición). Se saca el porcentaje. B repite la misma operación con A. Siempre se recomienda que esta operación se repita con una pareja distinta para confirmar el primer dato.

3.- Para determinar el desarrollo auditivo, se sigue el mismo sistema de parejas, espalda con espalda, A y B. Ahora, A escribe una serie de números, signos universales y letras, de manera aleatoria, y girando su cabeza por el lado que le pida B, lee en voz alta cada símbolo. Una vez terminado, espera 5 segundos y lo repite nuevamente. B debe esperar 10 segundos, y escribir la serie en su papel . Se comparan famas y aciertos. Se sacan porcentajes. B repite la operación con A. Se recomienda confirmar con otra pareja.

4.- Para determinar el desarrollo kinestésico de los alumnos, se trabaja nuevamente en parejas A y B. A escribe una serie de números, signos universales y letras de forma aleatoria, y se los escribe en la espalda a B con el dedo. Al finalizar el ejercicio, luego de una breve pausa, A repite la lista en la espalda de B, de acuerdo a los cambios que pida B (letras más grandes, mayor o menor presión, etc.). Terminada la serie, luego de 10 segundos, B escribe en su papel la serie, y compara famas y aciertos con A. Luego se repite el ejercicio de forma inversa, y se recomienda repetir el ejercicio completo con otra pareja, para confirmar los datos.

Quien primero debe conocer su canal sensorial de representación es el propio maestro, pues de forma inconsciente, está entregando información vaga e imprecisa a un grupo importante de sus alumnos.

Por ejemplo, si usted es visual, va a privilegiar la información visual: sus métodos de trabajo, sus exposiciones, sus tareas, su vocabulario al expresarse. Si habla de "miren, observen, noten, debe quedar claro que, etc", los auditivos y los kinestésicos no se motivaran, o se interesaran muy poco por lo que allí pasa. Lo mismo sucede con los profesores auditivos respecto de los visuales y kinestésicos, y con los profesores kinestésicos en relación a sus alumnos visuales y auditivos.

La primera tarea, en este aspecto, es que los profesores deben entrenarse, de forma rigurosa y consciente, en la ampliación de sus predicados verbales, de modo de conseguir la atención e interés de todo el curso.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

9.2.- Protocolos: De Grupo a Equipo. (Un aporte de la Psicología Social al Manejo Grupal)

En todo trabajo de grupo, su dinámica pasa, en algún momento, por los estadios del alegato y la indagación, en otras palabras, de la discusión sobre puntos de vista distintos, o sobre preguntas necesarias para tener una información más completa. Equilibrar ambos fenómenos de comunicación, es un modo de comenzar a cambiar a un grupo de personas hacia la conformación de un equipo respetuoso y responsable de trabajo colectivo.

El propósito de las siguientes recetas es ayudar al profesor a adquirir las aptitudes para equilibrar la indagación con el alegato. Utilícelas toda vez que una conversación del grupo le ofrezca la oportunidad de aprender y enseñar; por ejemplo, cuando un grupo de alumnos esté abordando un tema dificultoso que requiere información y participación de todos sus integrantes.

PROTOCOLO PARA MEJORAR LA EXPOSICIÓN DE UN PUNTO DE VISTA

Qué hacer	**Qué decir**
Exponga su punto de vista, y describa los datos, hechos, y estadísticas en que se apoya	*Esto es lo que pienso, y así es cómo llegué a pensarlo…*
Explique sus fundamentos	*Di por supuesto que…*
Explicite su razonamiento	*Llegué a esta conclusión porque…*
Analice el contexto de su punto de vista: quienes serán afectados por sus propuestas, cómo se afectarán y por qué	
Dé ejemplos de lo que propone, aunque sean hipotéticos o metafóricos.	*Para tener una imagen clara de lo que digo, imagen que ustedes son los clientes que resultarán afectados…*
Mientras habla, trate de observarse en la perspectiva de los demás, acerca de lo que usted dice y hace.	

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

PROTOCOLO PARA SOMETER SUS CONCLUSIONES

Qué hacer	Qué decir
Aliente a los demás a explorar su punto de vista, sus argumentos y sus datos.	*¿Qué piensan de lo que digo? ¿Ven algún error en mi razonamiento? ¿Qué me podrían agregar ustedes?*
Evite las actitudes defensivas cuando cuestionen sus ideas. Si defiende algo valioso, sólo se fortalecerá si se somete al juicio de los demás.	
Si usted no se siente del todo seguro en alguno de los puntos que expuso, expréselo. Esta actitud, en vez de debilitarlo, desactiva la fuerza de los opositores, e invita al mejoramiento.	*Hay un aspecto en el que pueden ustedes ayudarme…*
Aún en medio de su exposición, escuche con atención y pida a los demás a presentar otros puntos de vista.	*¿Alguno de ustedes ve esto de otra manera?*

PROTOCOLO PARA CONOCER OTROS PROCESOS MENTALES

Qué hacer	Qué decir
Averigüe que datos utilizan los demás	*¿Qué te lleva a esa conclusión? ¿Con qué datos cuentas? ¿Por qué dices eso? ¿Qué significa eso? ¿Cómo se relaciona esto con lo que estamos tratando? ¿a dónde va tu razonamiento?*
No sea agresivo en su lenguaje, pues cohibe a los demás. Sus preguntas no deben inducir actitudes defensivas.	En vez de preguntar *¿A qué te refieres?* O *¿Qué pruebas tienes de ello?,* pregunte *¿Puedes ayudarme a comprender tus ideas al respecto?*
Explique las razones por las que está haciendo este tipo de preguntas, relacionándolas con sus propios intereses, esperanzas y necesidades.	*Te pregunto cuáles son tus puntos de vista, pues para mí es importante…*
Invite a los demás a explayarse. Averigüe por qué dicen lo que dicen.	
Si no comprende cabalmente lo que le exponen, pida ejemplos.	*¿Esto es parecido a..? ¿Qué otro ejemplo sería similar?*
Verifique si ha comprendido lo que le han dicho.	*Veamos si entiendo bien lo que has dicho…*

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

PROTOCOLO PARA ENFRENTAR PUNTOS DE VISTA OPUESTOS AL SUYO

Qué hacer	**Qué decir**
Vuelva a preguntar cómo ha llegado el otro a ese punto de vista.	*¿Cómo llegaste a esta conclusión? ¿Tienes en cuenta datos que se me pasaron sin fijarme?*
Repita una vez su comprensión.	*Veamos nuevamente si he comprendido bien. ¿Me estás diciendo que…?*
Primero escuche, luego presente sus opiniones de manera abierta. Busque enriquecer su posición, de forma respetuosa.	*¿Has pensado que…?*
Exprese sus preocupaciones	*Cuando dices tal o cual cosa, temo que ello implique…*
Y también sus aprensiones	*Me cuesta entenderlo, pues he razonado que ello significaría…*

PROTOCOLO PARA MOMENTOS DE ATASCO

Qué hacer	Qué decir
Admita que hay un atasco, y procure superarlo con buen humor y serenidad.	*¿Qué sabemos con certeza? ¿Hay algo que nos parezca cierto, pero que no esté confirmado por los datos?* (Recuerde el Sombrero blanco de de Bono)
Busque información que ayude al grupo a salir adelante.	*¿Qué es lo que ignoramos? ¿Qué es imposible de conocer?*
Pregunte si hay un modo de indagar en busca de nueva información. Escuche las ideas como si fuera la primera vez.	*¿En qué estamos de acuerdo y en qué no?*
Intente comprender el modelo mental de la otra persona…	*¿No estamos partiendo de supuestos muy diferentes? ¿De dónde han surgido?*
Pregunte qué datos, pruebas o qué lógica podría modificar esas perspectivas	*¿Qué tendría que suceder para que tuvieras en cuenta una alternativa?*

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Pida la ayuda del grupo para reelaborar la situación	*Parece que nos hemos atascado y temo que vamos a salir de aquí sin habernos entendido. ¿Hay alguien que tenga alguna idea que nos ayude a aclarar nuestra pensamiento?*
No permita que la conversación se detenga con un "acuerdo de desacuerdo"	*No comprendo el porqué de nuestra desavenencia.*
Evite promover o insistir sus argumentos cuando alguien del grupo habla desde otro punto de vista.	

Es preciso no olvidar, respecto de estas recetas y de otras, que ellas existen para ser superadas. Y se superarán cuando formen parte de nuestra conversación cotidiana y se nos produzcan naturalmente.

Vamos a entregar algunos lineamientos (¡otras recetas!) para facilitar el proceso de superar los protocolos y otras recetas de comunicación grupal:

No se suba por la escalera de las inferencias:

Este es un punto MUY IMPORTANTE en todo manejo grupal y que se fundamenta en un mecanismo adaptado por Chris Agyris, Peter Senge y otros investigadores, en fecha reciente (Ver: La Quinta Disciplina, Cp. 35):

Cada cual vive en su propio mundo de creencias que se incorporan o se autogeneran y no se cuestionan. Adoptamos esas creencias porque se basan en conclusiones, las cuales se infieren de lo que observamos, además de nuestra experiencia del pasado. Estamos íntimamente convencidos de que:

- Nuestras creencias son la verdad
- La verdad es evidente
- Nuestras creencias se basan en datos reales.
- Los datos que seleccionamos son los datos reales.

Por ejemplo, el profesor hace una presentación especial sobre los recientes descubrimientos de la física molecular. Todos los alumnos lucen atentos, excepto Matías, al final de la sala, que parece aburrido y distraído. Aparta del profesor sus ojos somnolientos y se lleva la mano a la boca. De pronto pide autorización para salir al baño. Es el colmo, piensa el profesor, aparte de no prestar atención y aburrirse, ahora se quiere escapar del lugar. El profesor le contesta que espere el recreo. ¿Cuánto falta?, pregunta. ¡Caradura!, el profesor siente su estómago apretarse de rabia, "¡está avisando a sus compañeros, en ese código secreto que manejan entre ellos, que la charla es una basura!", piensa. El profesor no le contesta (¡qué se aguante, por flojo e ignorante!). Sigue su exposición de forma bastante alterada, olvidando detalles importantes que los demás alumnos necesitan aclarar. Pero su atención está en la

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

observación de ese alumno …"que desde lo conozco no ha hecho otra cosa que desatender a mi materia, boicotear mis clases…¡ya vendrá a mí, cuando suplique por otra oportunidad después del examen!". Finaliza la clase y todos salen. Durante el recreo se informa, por otro colega, de que Matías ha sido llevado al hospital con un ataque de apendicitis aguda. Recuerda entonces que ese alumno no tiene malas notas con él y que…

En esos pocos segundos de distracción, durante la exposición, el profesor se subió por la escalera de las inferencias, el camino que conduce a creencias erróneas y a conclusiones impulsivas e imprudentes. La Programación Neurolingüística (PNL) tiene una completa clasificación sobre este proceso, al que denomina metamodelos, y que guarda estrecha relación con las zancadillas que nos propinan nuestras inferencias. Así, al generalizar "todas las mujeres manejan mal", "los hombres son unos machistas", "los gringos…los peruanos…los pelados… las flacas… los milicos… los barristas… los micreros… los comunistas…los pacos…los futbolistas…". O al adivinar el pensamiento: "Sé que me viniste a ver porque no tenías nada más que hacer", "cuando te pones la camisa negra es porque vas a salir y llegar tarde", "con esa cara de fresco, seguro que la esposa lo abandonó por sinvergüenza ¡bien se lo merece!" ; o cuando presuponemos: "Como hoy día sales a las cinco del trabajo, pasa por favor a buscar a mi mamá que quiere venir a visitarnos", "como este año nos corresponde salir de vacaciones al campo, cambié tu equipo de buceo por un palo de agua y dos gomeros".

Es verdad que no podemos vivir sin añadir sentidos o extraer conclusiones, pues sería un modo de vida árido y tedioso. Pero podemos mejorar nuestras comunicaciones por medio de la reflexión (¿por qué estoy pensando así?) y la indagación (Dime, Matías, ¿te sucede algo, te aburre el tema, te puedo ayudar a cambiar esa actitud?).

Si se incorpora a las prácticas del equipo, la escalera se convierte en una herramienta saludable para evitar juicios imprudentes que surgen de creencias equivocadas.

Cambio de perspectiva.-

Este es otro importante aporte de la Programación Neurolingüística (PNL) al manejo grupal.

Las personas ven el mundo de formas muy distintas. Vimos en el punto anterior que cada uno juzga las situaciones según las experiencias y las creencias que ha tenido. La consecuencia positiva de esto es que se produce un intenso intercambio de ideas, debido al cual, aquellos que están participando en una discusión pueden ampliar y mejorar su visión del mundo.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

La consecuencia negativa, sin embargo, es que esto conduce a situaciones conflictivas en las que uno sencillamente “no entiende” el comportamiento de la otra persona. Las causas que provocan una desavenencia casi siempre se buscan en la otra persona, o en los otros, cuando es un grupo antagónico.

Ahora bien, si se observa una situación problemática desde diferentes perspectivas, se pueden encontrar soluciones satisfactorias, mucho más fácilmente. Es importante tener en cuenta los puntos de vista de cada uno de los implicados, y también la perspectiva de un observador neutral. La perspectiva que se obtiene a partir de una observación más detallada de una situación de este tipo es completamente distinta. Se hace evidente que no es uno de los implicados el que provoca el problema, sino que ambos influyen en la relación con su comportamiento.

Para iniciar este proceso, es conveniente ilustrar por lo menos tres posiciones diferentes: los puntos de vista de las dos partes (o en su caso de todos aquellos que estén involucrados en el conflicto) y la perspectiva de un observador neutral. Mediante la observación de cada una de las posiciones se hace más completa la comprensión del conflicto y se hace evidente la dinámica del proceso.

Esta técnica se puede efectuar en dos momentos distintos. Si es para evaluar cómo me estoy comportando, lo hago al instante de la acción misma. Si deseo revisar la forma en que me conduje durante un conflicto, debo hacerlo trayendo el recuerdo como si el conflicto estuviese sucediendo en ese preciso momento.

PRIMERA POSICIÓN: el propio punto de vista de la situación

Uno observa la situación con sus propios ojos, oye con sus oídos y siente sus propias sensaciones, es decir, está totalmente centrado en sí mismo. Cómo me expreso, con qué tono, volumen e intensidad de voz, expresión corporal, respiración, etc. ¿Qué me estoy diciendo? ¿Qué siempre hago las mismas leseras?…¿SIEMPRE, las 24 horas del día? ¿No me estaré subiendo por la Escalera de las Inferencias?

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Hay personas que rígidamente se mantienen en esta posición, demostrando rasgos de narcisismo, egoísmo y egocentrismo.

SEGUNDA POSICIÓN: el conflicto desde el punto de vista del otro o de los otros.

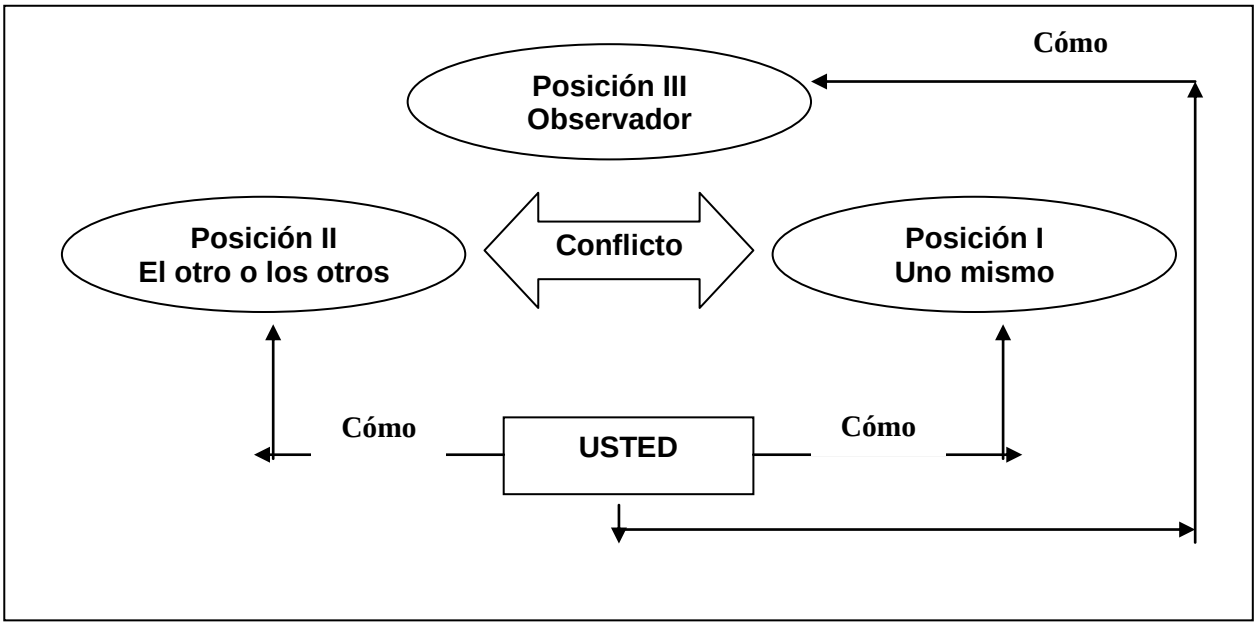
Esta es la parte difícil del ejercicio. Uno debe identificarse con el otro o los otros, y vivir o revivir la situación a través de su percepción. Uno observa con los ojos del otro, oye con sus oídos, adopta su postura corporal, imita la expresión de su rostro, habla del mismo modo y siente sus sensaciones. De esta manera se consiguen informaciones importantes acerca de la forma que tiene la otra persona de reaccionar en esa situación. La identificación con la otra persona posibilita el reconocer el propósito que se esconde detrás de su comportamiento. Repito que es difícil, pues cada cual tiene la tendencia a responsabilizar al otro por el conflicto y a no justificar lo que hace y piensa. Sin embargo, conviene no olvidar que esta es una herramienta para utilidad de quien la usa, para ayudarle a tener una perspectiva distinta del conflicto. ¡Salvo que quiera mantener indefinidamente el conflicto abierto!

Un profesor o un charlista, raramente se pone de manera honesta en el lugar de sus auditores durante una exposición suya, y trata de sentir qué están "sintiendo al otro lado" con su estilo y método de trabajo.

TERCERA POSICIÓN: el punto de vista de un observador neutral.

Se observa la situación y a "sus actores" desde fuera (yo personalmente me ubico en el cielo de la habitación) y al hacerlo se adopta una posición neutral, similar al de un estudioso de la conducta humana o un psicólogo. Este distanciamiento posibilita una serenidad y hace que se observe de una forma objetiva, describiendo la situación, en vez de juzgarla. De esta manera se pueden obtener importantes informaciones a la vez que encontrar posibles variantes para hallar una solución.

Para un profesor, tanto como para cualquier profesional que debe desempeñarse ante grupos humanos, es muy necesario desarrollar esta capacidad de observación neutra, para evaluar su desempeño frente a las personas, desde la altura y objetivamente.



Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

La adopción de las posiciones perceptuales resulta más o menos fácil, dependiendo de hasta qué punto se esté habituado o no a ellas. En este caso es válido, lo mismo que para todas las demás capacidades, que pueden entrenarse. Si una posición le supusiera alguna dificultad, sea persistente y realice más ejercicios.

La flexibilidad que adquirirá usted en su forma de experimentar los conflictos diarios, y de comportarse participando o dirigiendo a un grupo de alumnos, recompensará este esfuerzo.

Criticar y ser criticado.-

Dentro de un trabajo grupal, la crítica, en el mejor de los casos, puede ser una experiencia de aprendizaje agradable, y en el peor, una experiencia destructiva. El que una situación de este tipo conduzca a lo primero o a lo segundo, depende casi exclusivamente de cómo se realice la crítica. Nuevamente la PNL ("Erfolgreich in Beruf mit NLP", Klauss Grochwiak und Susanne Häg, 1998) nos facilita una herramienta de trabajo para estos casos.

Dentro de la sala de clases, y en muchas otras circunstancias, la crítica es un instrumento importante del que dependen muchas cosas, ya que si se evita la crítica se repiten errores innecesariamente, algo que cuesta tiempo, dinero y desgaste de energías. Si la crítica se ejerce de modo desagradable, el ambiente del lugar enseguida se envenena, o desequilibra a un alumno (o familiar, colega, amigo, etc.) hasta el punto de que durante un tiempo "no rinde ni aporta nada". Por ello, la crítica debe expresarse claramente, pero debe hacerse de una manera que al criticado le sea posible aceptarla.

AL FORMULAR UNA CRÍTICA:

* El **tono de voz** en que se expresa una crítica es fundamental. Así, cuando estamos enfadados y "se nos escapa la locomotora", terminamos consiguiendo exactamente lo opuesto a lo que buscamos al ejercer este derecho a criticar. Decimos muchas más cosas de las necesarias, nos atragantamos y somos pocos claros, pues los gritos, y la aceleración del ritmo y el tono, generalmente producen una verborrea que asusta más que sirve. En el fondo nos estamos desahogando nosotros mismos. Un tono calmado, sereno, pero firme, le otorga el doble de peso a nuestras palabras, y ejerce un efecto de respeto que impresiona al interlocutor, que tiende a aceptar el mensaje o a recibirlo de mejor forma. La primera recomendación en este punto es: NO CRITICAR CUANDO SE ESTÁ ALTERADO... ¡NUNCA! (OJO: De seguro se va a subir por la escalera de las inferencias).

* Las palabras deben cuidar la necesaria **separación entre la identidad** de la persona o personas criticadas **y sus comportamientos**. Declaraciones tan tajantes como "eres un vago", "ustedes son incapaces de hacer nada como es debido", automáticamente provocan una reacción de rechazo en quienes las reciben. Lo normal es que nadie sea siempre un vago, o que absolutamente todo los hagan mal. Y si fuese verdad ¡peor para lo que se busca corregir! …la persona confirma sus aprensiones y se destruye más aún. Así que la primera recomendación en este punto es :NO USAR EL VERBO SER AL CRITICAR …¡NUNCA! Se pueden auxiliar con los "haces, te comportas, te observo …etc."

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

* Una sencilla y práctica receta de la PNL que se denomina “Mensaje Personal en Tres Partes” es muy útil en este caso. Se compone de los siguientes pasos:

+ Haga una descripción objetiva de lo que ha ocurrido (OJO: No olvide el sombrero blanco de de Bono).

+ Exprese una comparación con cómo debería haber sido (OJO: No olvide las posiciones perceptuales, especialmente la 2ª).

+ Exprese sus emociones y sentimientos de manera sincera y respetuosa, por lo que ha sucedido. Una crítica que nos involucra como seres humanos alegres y sufrientes, nos hace mucho más creíbles y confiables ante quienes reciben nuestros comentarios.

ACEPTAR UNA CRÍTICA:

El saber aceptar críticas equilibradamente es una premisa básica para poder mejorar los propios resultados. La razón por las que tendemos a desagradarnos cuando somos criticados, es que se afecta a determinados principios existenciales o creencias que hemos generalizado como positivas en nosotros. Sin meternos en profundidades sobre estructuras inconscientes de la personalidad, digamos que los seres humanos somos animalitos racionales que hemos evolucionado espectacularmente de los mamíferos, lo que nos da dos antecedentes indiscutibles: somos sensuales (necesitados de cariño, aceptación, y afecto), y sensibles al medio (vivimos en el miedo y la angustia de la vida). Entonces para afirmarnos como individuos en medio de la sociedad, vamos incorporando una serie de principios existenciales y creencias sobre nosotros mismos, muchos de las cuales no tienen mucha sustentación objetiva, y que la critica las expone al desnudo.

El paso más importante para poder aceptar críticas de una forma equilibrada es la disociación de los sucesos. Uno no se deja abatir por la violencia de la critica, sino que interiormente se pone a un lado para observar la situación con cierta distancia. Esto se logra yendo a la 3ª posición de perspectiva, tal y como la expliqué hace un momento.

- Lo primero que hay que hacer es asegurarse de que **se ha entendido bien** la crítica realizada por la otra u otras personas, para lo cual se puede utilizar una formulación como la siguiente: ”Por lo que has dicho, he entendido que he hecho (o no hecho) esto. ¿Te he entendido bien?”
- Si quien nos dirige una crítica lo hace alterado, de mala forma, gritando o insultando, pedir, de buenas maneras, que el tema **se converse después**, cuando las cosas se puedan tratar con respeto.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

- **Comparar** entre lo que afirma la persona que ha formulado la crítica con lo que uno mismo recuerde de la situación, pero apoyándose únicamente en los hechos.
- Si efectivamente se ha dejado de cumplir algo que estaba acordado entre ambos, pedir sinceras disculpas y ver cómo **remediarlo.**
- Si no estaba acordado, o no estaban las cosas muy claras, redifinir los términos de la situación y **proponer un acuerdo** para el futuro.

Antes de cerrar esta Segunda Parte, dedicada a la psicología del grupo, es necesario hacer un breve repaso por la responsabilidad de liderazgo del profesor en el proceso de convertir a sus alumnos en equipos de aprendizaje.

CAPITULO 10: Estilos de liderazgo docente

Las estrategias de liderazgo que debe emplear un profesor en su propósito de convertir a su curso en un equipo que tenga visiones compartidas sobre los objetivos del aprendizaje, deben ser evolutivas. Nos vamos a apoyar en la teoría de Peter Senge (1995), quien ha identificado cinco etapas para el desarrollo de las necesarias potencialidades que se pretenden lograr.

1.- Etapa Directiva o Impositiva: El profesor sabe cuál debe ser el objetivo, y el curso o grupo de trabajo tendrá que seguirle. Aunque se trata de la forma más antigua y algo desprestigiada por los humanistas, la directividad inicial sigue siendo muy recomendable al comienzo de cualquier proceso de manejo grupal, o cuando se ha presentado una crisis de manejo grupal en cualquier oportunidad. Para ello es recomendable:

- **Informe a sus alumnos en forma directa, clara y coherente**.- Fundamente todo lo que diga y exponga las razones por las cuales se está operando en esta modalidad. Raye bien los límites del campo de operaciones.
- **Diga siempre la verdad**: Los alumnos comprenderán su accionar si este es expuesto de manera honesta, y si el objetivo que persigue va en directo beneficio general. Cumpla todo aquello que ofrezca. No abra excesivas expectativas entre los estudiantes, pues tienden a defraudarse con facilidad.
- **Aclara qué es transable y qué no**: Explique a sus alumnos cuáles son los márgenes de operabilidad que tiene usted frente a las normas superiores del establecimiento. Déles a conocer cuáles son sus deberes y responsabilidades ante la Dirección. Tendrá un grupo más solidario frente a usted.
- **Tenga claro que no todos comprenderán**: No olvide que las personas recuerdan sólo el 25 del mensaje verbal, y que es posible que cada cual recuerde un 25% diferente. Hay profesores que se

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

frustran cuando creen haber dado a entender las cosas de forma simple y clara, y la respuesta no es acorde. Repase aquí lo aprendido sobre canales de adquisición y retención de información que pasamos al tratar los Canales de Representación.

2.- Etapa del Compromiso: El profesor ya ha tenido el tiempo suficiente para lograr que sus alumnos comprendan las reglas del juego, sus deberes y derechos, sus límites y fronteras, reglamentos internos, sistemas de calificaciones, objetivos a conseguir en la asignatura, sistema de evaluaciones parciales y finales, etc. Han podido comprobar la coherencia entre lo que dijo y aquello que le han visto hacer, y comprenden la honestidad y la seriedad de su visión. Pero falta la aceptación de los alumnos, procurando el mayor compromiso posible. Ellos pueden decir sí con la boca, pero ejercer una resistencia pasiva, demorar sus trabajos o los deberes compartidos con otros, faltar a clases, ausentarse indisciplinadamente en momentos claves, etc. Recomendamos:

- **Mantenga canales de comunicación siempre abiertos**: Mantenga pequeñas reuniones con grupos seleccionados de alumnos para apreciar si la visión se ha comprendido bien, respondiendo las dudas que surjan.
- **No presione**: Es preferible y más constructivo para el clima general, que cada uno de sus alumnos se vaya íntimamente convenciendo de las ventajas de este proceso.
- **Hable desde sus sentimientos**: No tema en confesarles que hay mucho de usted puesto en la visión, y que están todos invitados a compartirla. Cuénteles sobre sus aspiraciones con ellos, y cómo se beneficiarán como personas más que como estudiantes, etc.
- **No se apoye en la Dirección**: Un grupo se resiste cuando se le menciona o sospecha que detrás del programa hay una autoridad superior moviendo los hilos. Haga comprender que su propuesta es absolutamente personal.

3.- Etapa de Verificación: El proceso de maduración del trabajo grupal entra a la etapa donde el profesor debe averiguar hasta qué punto se ha comprendido su visión y objetivos, y lo hace siguiendo el frecuente método de las encuestas anónimas. Si sus alumnos responden que puede contar con ellos, y sson expresiones sinceras, significa que se está haciendo un buen trabajo. Si la gran mayoría no está de acuerdo en la forma en que se produce el trabajo conjunto, es preciso hacer una revisión profunda de lo hecho, y evaluar si es posible continuar con reparaciones, o si hay que volver por un tiempo indeterminado a la fase 1. Recomendamos:

- **Haga un cuestionario limpio**: dispuesto a poder recibir todo tipo de respuestas, el profesor obtendrá la radiografía real sobre el estado de maduración y cohesión del curso.
- **De garantías de anonimato**: el diseño del cuestionario debe permitir expresarse de forma absolutamente libre, pero a la vez, protegida. No faltarán quienes abusarán de esta situación, pero al

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

final tendrá un cuadro más provechoso sobre el cual decidir el trabajo futuro.

- **Combine las encuestas con entrevistas personales**: dentro del curso hay alumnos claves que irradian liderazgo de distinta línea, y que influyen sobre los otros estudiantes. Hable de manera coloquial y acogedora, pero teniendo claro que la información obtenida será de honestidad parcial.

4.- Etapa de Consulta: A muchos profesores les parecerá un poco aventurada esta etapa, pues llegar al punto de pedirles a sus alumnos que construyan juntos un modelo de trabajo grupal, lo asimilarán como despojándose del último pedacito de autoridad que les quedaba. Ya no se busca obtener sugerencias, sino una colaboración activa. Usted, como profesor, se reserva el papel de juez: todavía puede optar por aprobar o rechazar lo que pidan sus alumnos. Existe también, desconfianza, temor, o flojera en ciertos alumnos por entregar sus ideas abiertamente. Entonces se recomienda, en esta etapa de cohesión, utilizar el proceso de cascada, que consiste en ir trabajando con grupos separados de cinco o siete alumnos (equipos de consultas), a los cuales se les entregan las pautas de funcionamiento (lluvia de ideas, respeto en el trato, finalidad del trabajo, etc) y se les deja trabajar tranquilos. Recomendamos:

- **No encubra "sus" deseos**: Existe una tendencia natural a entregar ciertas orientaciones inclinadas hacia la postura del propio profesor cuando éste diseña las pautas de funcionamiento. Como para marcar un rumbo subterráneo, que "parezca" que los demás contribuyen pero que no sea sino ratificar el modelos que trata de imponer el profesor. Con esto se perderá brillantes ideas que le servirán mejor a sus propios propósitos.
- **Difunda los resultados**: La gracia del trabajo en cascadas, es que las ideas seleccionadas por un grupo, sean entregadas en fecha posterior a los otros, y así sucesivamente, para que cada cual vaya enriqueciendo el debate y la participación del grupo en el proyecto.
- **Recuerde los objetivos**: Sin imponer (esto rompe todo trabajo de consulta), antes de que se inicie el trabajo de los grupos pequeños y se arme la cascada, repase con sus alumnos, cuál es el objetivo básico de su asignatura, qué logros deben conseguir de ella, y qué beneficios le reportarán a los propios alumnos. Hay ciertas actitudes de anarquía o leseo en algunos de ellos, que es preciso acotar a tiempo.
- **Cumpla su compromiso**: Incorpore al futuro trabajo en la sala de clases, aquellas ideas que fueron consensuadas por los alumnos y aceptadas por usted. Observe cómo andan en un tiempo determinado (un par de semanas) y vaya ratificando o sugiriendo algunos ajustes mínimos. Ajustes mayores equivalen a regresar a la etapa 1.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

5.- Etapa de Trabajo en Equipo: El recorrido de las cuatro etapas anteriores ha sido necesario para alcanzar esta cima en el trabajo grupal. Se ha iniciado frente a un grupo disperso de alumnos, y ahora se va a dar paso al trabajo de construcción conjunta en el proceso de aprendizaje. No es recomendable saltarse, ni siquiera acelerar los tiempos de cada una de las anteriores, pues será un trabajo que se verá bien recompensado al final. Se recomienda:

- **Tratar a todos por igual**: Parece de perogrullo, pero las pasiones humanas son muy persistentes, y si algún alumno le cae mal, o le ha dado la certeza de ser flojo, no motivado por el avance del resto, no lo aísle. Déle el mismo trato y confianza que al resto, hágalo participar en distintas iniciativas. En el fondo, entréguele la oportunidad de descubrir por sí mismo lo que está pasando a su alrededor.
- **Plantée las cosas abiertamente**: No es conveniente regresar a consultas aisladas o en grupos pequeños, pues se debilita el sentimiento común de unidad, y se puede echar por la borda todo lo avanzado. Cuando se presente un desafío de tiempo, o contenido, para preparar tareas, temarios, salidas a terreno, etc., ábralo a todos y diseñen en conjunto las estrategias para llegar a las metas en los plazos exigidos.
- **Evalúe junto con el equipo**: Cada cierto tiempo, tenga una clase especial con sus alumnos para revisar qué y cómo lo han estado haciendo. Es casi inevitable que ellos mismos encuentren que deben mejorar ciertos aspectos, los cuales se deben consensuar.
- **Genere espacios de distensión**: De vez en cuando toque puntos alejados de la estricta materia de la asignatura, y converse con ellos sobre cosas de sus vidas o inquietudes personales. Si hay un cumpleaños, distraiga tres minutos y cante con ellos.
- **Genere espacios de confianza**: Cuando surjan conflictos al interior del curso, establezca mecanismos de solución grupal o personal, según sea el caso, pero no los deje “para después”, pues se va minando o trizando la cohesión del equipo.

Al terminar este punto, hay una reflexión que no deseo dejar pasar. Hay ciertos profesores que malinterpretan este trabajo de maduración y cohesión de un grupo de alumnos en un equipo, como una oportunidad por establecer lazos de amistad con el curso. Un buen profesor, NUNCA será amigo de sus alumnos, NUNCA se pondrá en un nivel de igualdad con ellos, y NUNCA permitirá tratos de excesos de confianza, o hablar soez. El buen profesor siempre debe estar un peldaño por sobre ellos, para el propio beneficio de los alumnos, quienes deben siempre ver en él a un guía, un orientador, un apoyador.

En la tercera parte y última del curso, vamos a conocer 31 estrategias de trabajo en la sala de clases, que nos faciliten este tránsito, aplicando la metodología conocida como del Aprendizaje Grupal Activo.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

TERCERA PARTE

EL APRENDIZAJE GRUPAL ACTIVO

INTRODUCCIÓN :

EL ASPECTO SOCIAL DEL APRENDIZAJE

Como los estudiantes actuales se enfrentan a un mundo donde existe una explosión de conocimientos, cambios rápidos e incertidumbres, pueden sentirse ansiosos y mostrar una actitud defensiva. Abraham Maslow enseñó que los seres humanos albergamos dos conjuntos de fuerzas o necesidades uno pugna por crecer y el otro se aferra a la seguridad. Cualquier persona que deba decidirse entre los dos escogerá la seguridad antes que el crecimiento. La necesidad de sentirse a salvo debe ser satisfecha antes de que pueda pensarse en correr riesgos y explorar lo desconocido. Según Maslow, el crecimiento se lleva a cabo en pequeños pasos, y "cada paso hacia adelante se hace posible por el sentimiento de estar a salvo, de salir a lo desconocido desde un puerto seguro". (Maslow, 1968).

Una de las principales maneras de alcanzar la seguridad es estar vinculado con otras personas y sentirse incluido en un grupo. Este sentimiento de pertenencia permite a los estudiantes enfrentar los desafíos que tienen por delante. Cuando aprenden con otros en lugar de hacerlo a solas, cuentan con el apoyo emocional e intelectual que les permite superar su nivel actual de conocimientos y aptitudes.

En *Toward a Theory of Instruction* (Hacia una teoría de la instrucción), de 1966, Jerome Bruner reconoce el aspecto social del aprendizaje. Allí describe "una profunda necesidad humana de responder a los otros y de operar conjuntamente con ellos hacia un objetivo", lo cual denomina **reciprocidad.** Bruner sostiene que esa reciprocidad es una fuente de motivación que cualquier docente puede utilizar para estimular el aprendizaje. "Donde se necesita una acción conjunta, donde se requiere la reciprocidad para que el grupo alcance un objetivo, parecen existir procesos que impulsan al individuo al aprendizaje, lo embarcan en una competencia que es requerida en el marco del grupo" (Bruner, 1966).

Estos conceptos de Maslow y Bruner están implícitos en el desarrollo de los métodos de aprendizaje en colaboración, tan populares en los círculos educativos actuales. Distribuir a los alumnos en grupos y asignarles tareas para cuya realización dependen unos de otros es una muy buena manera de aprovechar las necesidades sociales de los estudiantes. De este modo con sus pares. Una vez que han empezado, también tienen la necesidad de hablar sobre lo que experimentan con los otros, lo cual conduce a establecer más vínculos.

Las actividades de estudio en colaboración contribuyen a impulsar el aprendizaje activo. Aunque el estudio independiente y la instrucción en clases completas también estimulan a los estudiantes, la capacidad para enseñar a través de actividades cooperativas en pequeños grupos permite promover el aprendizaje activo de una manera especial. Cuando un alumno conversa un tema con otros o se lo enseña a algún compañero, adquiere una mayor comprensión y dominio de la cuestión. Los mejores métodos de aprendizaje en colaboración, como las llamadas "lecciones

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

rompecabezas", satisfacen estos requisitos. Asignar distintas tareas a los diferentes alumnos permite que éstos no sólo aprendan juntos sino que también se enseñen entre sí.

CAPÍTULO 11: Pasos previos

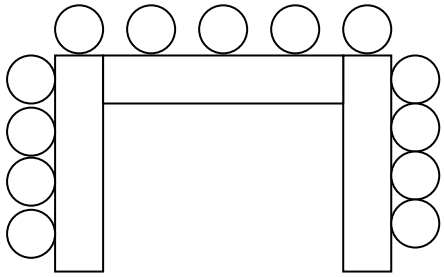
Maneras de distribuir una clase para el aprendizaje activo.-

El ambiente físico de la clase puede generar o impedir el aprendizaje activo. Ninguna disposición es la ideal, pero existen muchas alternativas entre las cuales escoger. La "decoración de interiores" es divertida y difícil (en especial cuando no se cuenta con el amoblamiento ideal). En algunos casos, los muebles pueden reacomodarse fácilmente para crear ambientes distintos. Incluso los pupitres tradicionales pueden ser agrupados para formar mesas y otras disposiciones. Se les puede pedir ayuda a los alumnos para mover escritorios, mesas y sillas. Eso también los vuelve "activos".

En su mayoría, las disposiciones descriptas aquí no pretenden ser permanentes. El docente puede usar la que juzgue más conveniente para el tipo de clase que vaya a dictar. Incluso, también hay sugerencias para usar las aulas más tradicionales para el aprendizaje activo.

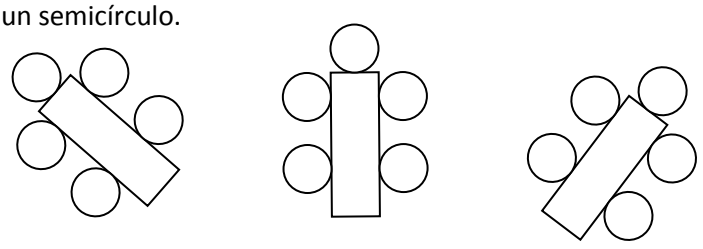
1. **Forma de U.** Ésta es una disposición que sirve para todo propósito. Los estudiantes cuentan con una superficie donde leer o escribir, pueden ver al docente y/o a los medios visuales con facilidad, y están en contacto cara a cara unos con otros. También es fácil formar parejas de alumnos, en especial cuando hay dos asientos por mesa. La disposición es ideal para distribuir material impreso rápidamente, porque el docente puede ingresar a la U y repartir los papeles entre todos los alumnos.

   Se pueden acomodar escritorios, pupitres o mesas en una U cuadrada.

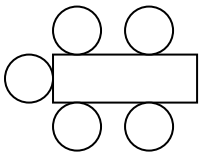


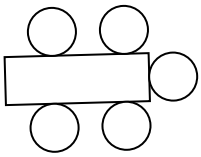
Es conveniente que en el aula haya suficiente espacio de perímetro, para que los subgrupos de tres o más alumnos puedan apartarse de las mesas o escritorios y quedar enfrentados.

También se pueden acomodar sillas, escritorios o mesas rectangulares en una U que se parezca más a un semicírculo.

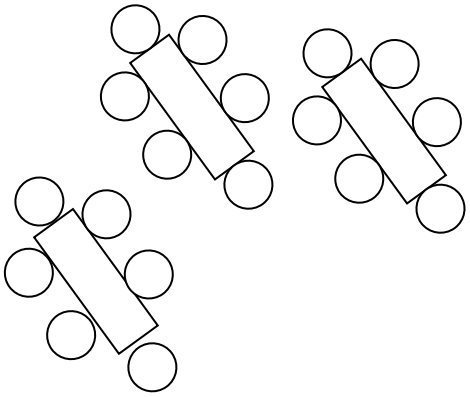


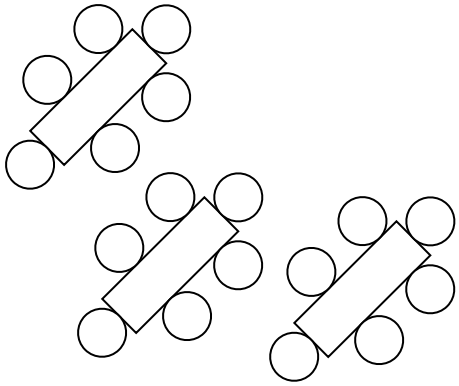
Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada





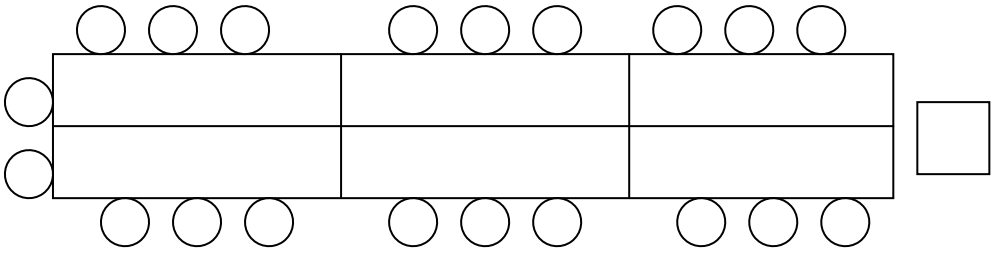
2. **Estilo de equipo.** Agrupar mesas redondas o circulares alrededor del aula permite promover la interacción de los equipos. Para generar un ambiente más íntimo, las mesas pueden estar completamente rodeadas de sillas. En ese caso, algunos alumnos tendrán que dar vuelta sus sillas para mirar al docente, un cuadro o una pantalla al frente del salón.





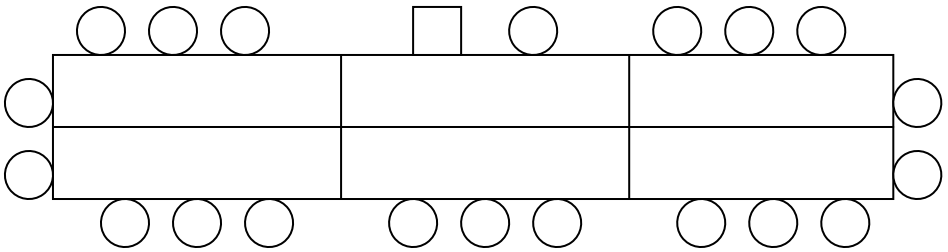
También puede quedar libre un lado de la mesa, de modo que nadie se siente de espaldas al frente del aula.

3. **Mesa de conferencias.** Lo mejor es que la mesa sea relativamente circular o cuadrada. Esta disposición minimiza la importancia del docente y maximiza la de la clase. Si el profesor se sienta a la cabecera, una mesa rectangular puede crear un ambiente de formalidad.

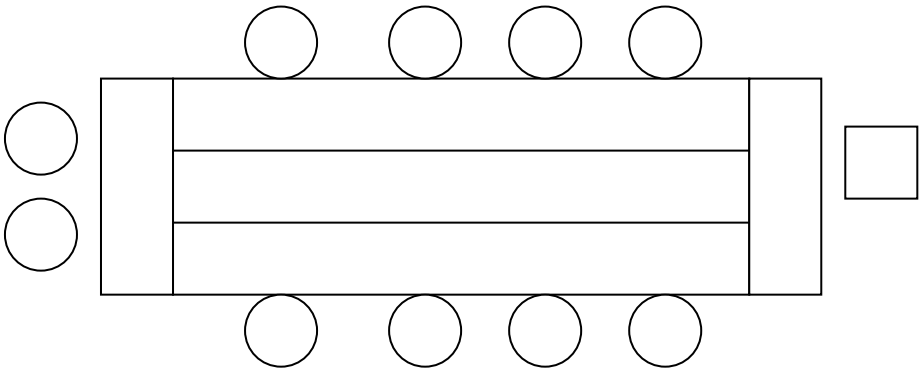


Si el docente se sienta en el medio de uno de los lados más largos, los alumnos de los extremos se sentirán excluidos.

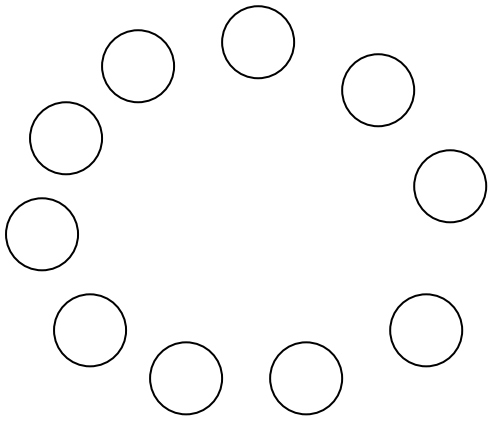
Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada



Se pueden formar una disposición de mesa de conferencias uniendo varios escritorios más pequeños (por lo general, el centro estará vacío).

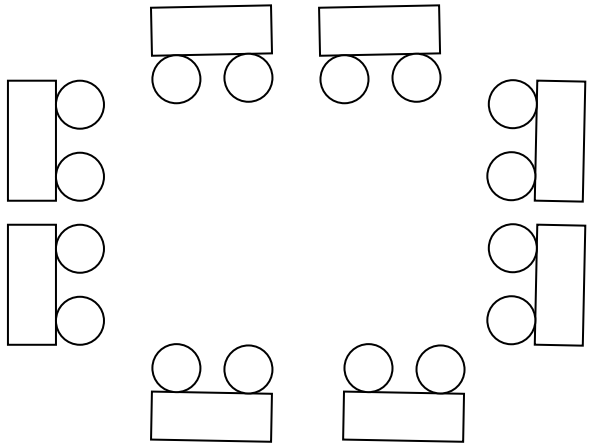


4. **Círculo.** Sentar a los alumnos en un simple círculo, sin mesas, promueve la interacción frente a frente más directa. El círculo es ideal para una discusión de todo el grupo. Si el espacio es suficiente, se puede pedir a los estudiantes que acomoden sus sillas rápidamente en muchos subgrupos.

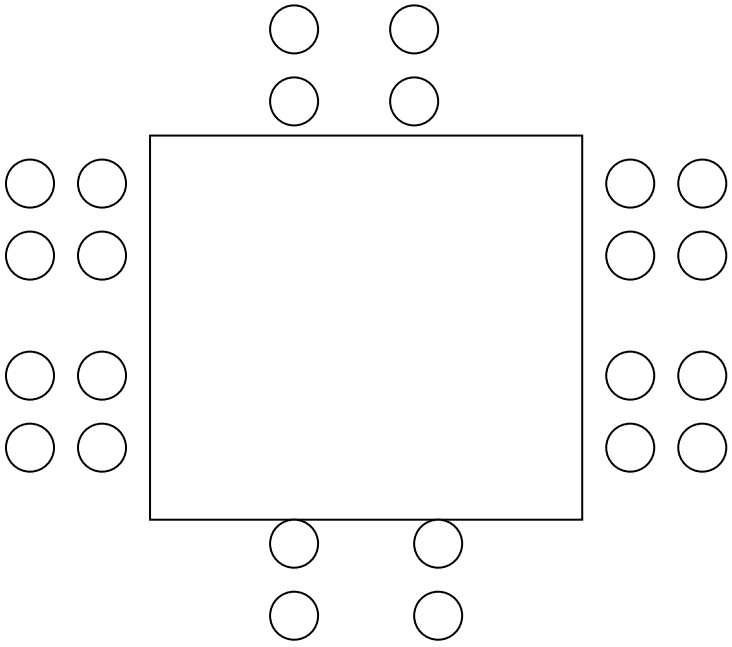


Si se quiere que los alumnos cuenten con una superficie donde escribir, se puede usar una disposición periférica. Cuando haya que hacer una discusión grupal, los alumnos sólo tienen que dar vueltas sus sillas.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada



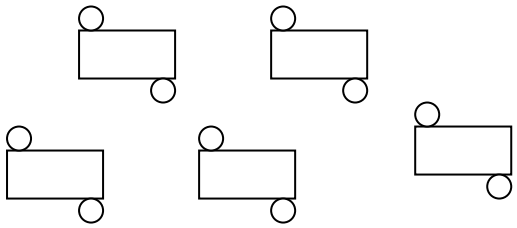
5. **Grupo sobre grupo.** Esta disposición permite realizar discusiones de pecera, como así también organizar dramatizaciones, debates u observaciones de la actividad grupal. El diseño más típico consiste en dos círculos concéntricos de sillas. También puede colocar una mesa en el medio y rodearla por un círculo de sillas.



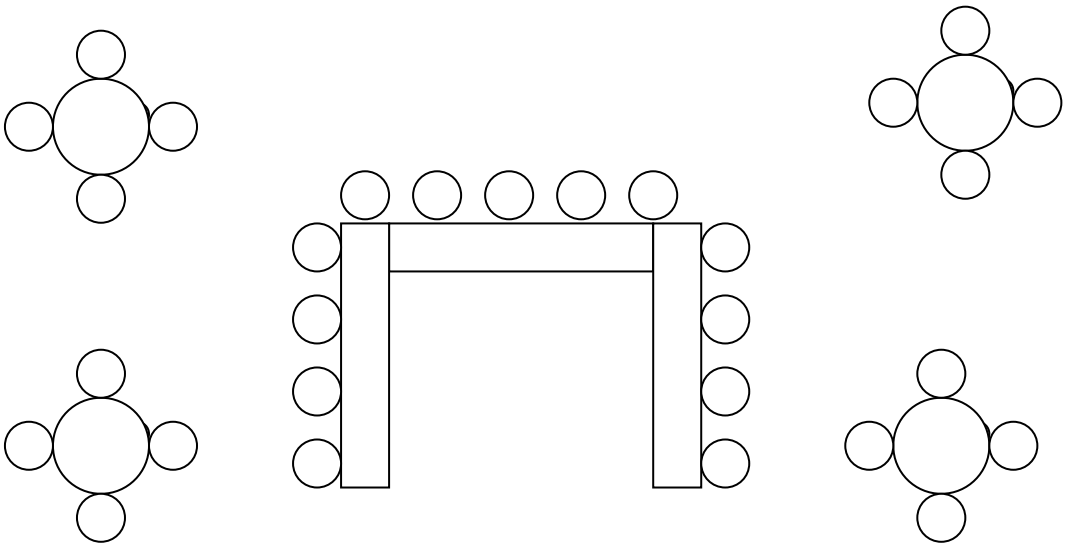
6. **Estaciones de trabajo.** Esta disposición resulta apropiada para un ambiente activo, al estilo laboratorio, donde cada estudiante se sienta en una estación para realizar un procedimiento o tarea (por ejemplo trabajar con la computadora, operar una máquina, realizar tareas de laboratorio) justo después de que ésta ha sido demostrada. Una manera

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

excelente de alentar asociaciones de aprendizaje es colocar a dos alumnos en la misma estación.

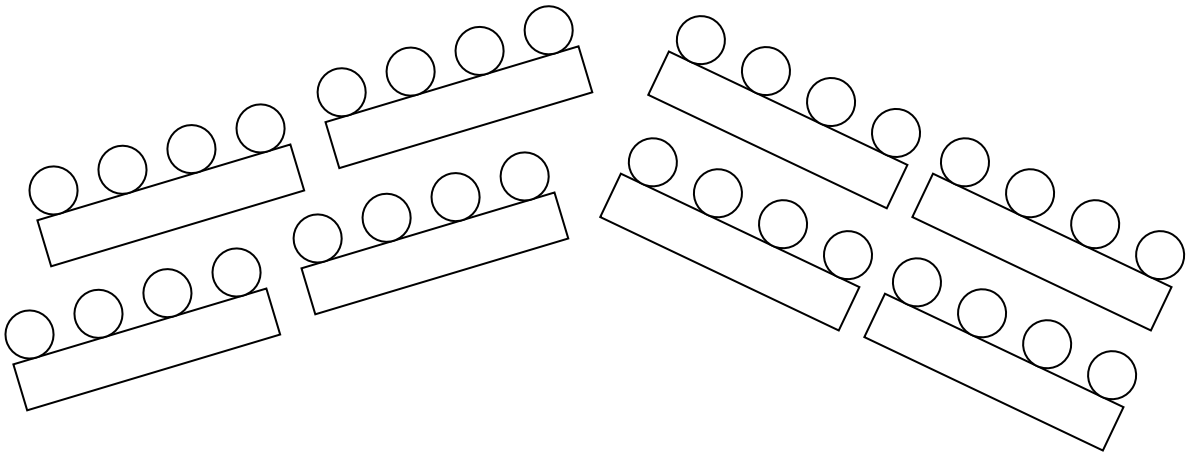


7. **Agrupaciones separadas.** Si el aula es bastante grande, se pueden disponer (por adelantado, de ser posible) mesas y/o sillas donde puedan acomodarse los subgrupos para realizar actividades de aprendizaje en equipo. Es conveniente que las mesas estén lo más separadas posible entre sí, de modo que los equipos no se molesten unos a otros, pero no tan lejos como para que resulte difícil mantener la conexión.

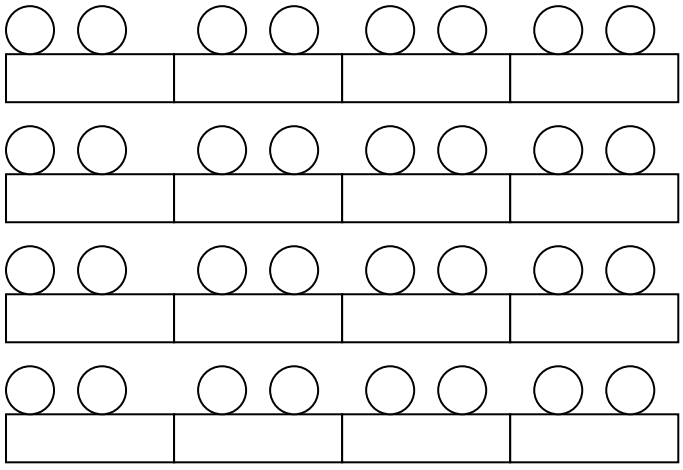


8. **Disposición en forma de V.** Una distribución tradicional del aula (filas de pupitres) no promueve el aprendizaje activo. Cuando hay muchos alumnos (treinta o más) y sólo se cuenta con mesas rectangulares, puede ser necesario acomodar a los estudiantes en un estilo más clásico. Una disposición en forma de V reiterada crea menos distancia entre la gente. Mejora la visibilidad frontal y ofrece más posibilidades de ver a los compañeros que las filas rectas. En esta distribución, lo mejor es formar los pasillos fuera del centro.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

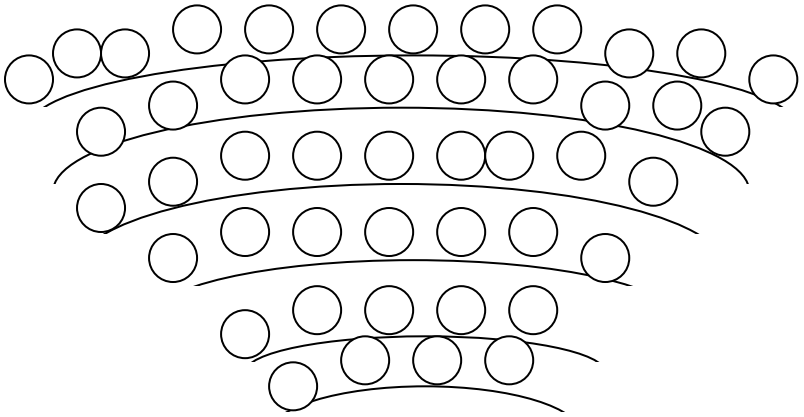


9. **Aula tradicional.** Si no hay manera de evitar la serie de filas rectas de bancos, se pueden agrupar las sillas de a dos para formar parejas de estudiantes. Un número par de filas, con el suficiente espacio entre ellas, permite que las parejas de alumnos de las filas impares puedan dar vuelta sus sillas y formar un cuarteto con la pareja sentada atrás en la fila siguiente.



10. **Auditorio.** Aunque un auditorio proporciona un ambiente muy limitado para el aprendizaje activo, todavía hay esperanzas. Si los asientos son móviles, conviene disponerlos en forma de arco para crear mayor proximidad y visibilidad entre los alumnos.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada



Si los asientos son fijos, los alumnos deben sentarse lo más cerca posible del centro. Hay que ser firme con este pedido; incluso se pueden acordonar algunas secciones del auditorio. Es importante recordar que no importa lo grande que sea el auditorio o lo concurrida que se la audiencia, siempre se podrán formar parejas de estudiantes y utilizar actividades de aprendizaje activo.

CAPÍTULO 12.- Participación grupal activa

El aprendizaje activo no puede ocurrir sin la participación de los alumnos. Hay varios métodos para estructurar la discusión y obtener la respuesta de los estudiantes en cualquier momento de la clase. Algunos son especialmente apropiados cuando el tiempo es limitado o cuando se quiere estimular la participación. El docente también podrá considerar la posibilidad de combinar estos métodos; por ejemplo, utilizar una sub-discusión y luego invitar a un representante de cada grupo para formar un panel.

1. **Discusión abierta.**

   Formular una pregunta y dejarla abierta a todo el grupo sin más estructuración. La característica directa de una discusión abierta resulta atractiva. Para evitar que el debate sea demasiado largo, conviene decir previamente: “Me gustaría pedir a cuatro o cinco alumnos que compartan...” Para alentar a los estudiantes a que levanten la mano, preguntar: ¿Cuántos de ustedes tienen una respuesta a mi pregunta?” Luego, se elige a alguien que haya alzado la mano.

2. **Tarjetas con respuestas.**

   Distribuir tarjetas y pedir respuestas anónimas a las preguntas. Este sistema permite ahorrar tiempo a tratar temas personales favorecidos por el anonimato. La necesidad de expresar la respuesta de manera concisa en una tarjeta es otra ventaja.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

3. Encuesta.

Planificar una encuesta breve para que sea completada y evaluada en el acto o interrogar a los alumnos en forma verbal. Este sistema permite obtener datos rápidamente y de manera cuantificable. Si se emplea una encuesta por escrito, los resultados deben ser transmitidos a los alumnos lo más rápido posible. Si la encuesta es verbal, pedir que levanten las manos o que alcen sus tarjetas con la respuesta.

4. Discusión en subgrupos.

Dividir a los alumnos en subgrupos de tres o más para compartir (y registrar) información. Este sistema conviene usarlo cuando se dispone del tiempo suficiente como para procesar las preguntas y los temas. Éste es uno de los métodos clave para obtener la participación de todos.

5. Compañeros de aprendizaje.

Hacer que los alumnos trabajen en tareas o conversen los principales temas con el estudiante sentado a su lado. Este método es útil para lograr la participación de todos cuando no se dispone del tiempo suficiente para organizar una discusión en pequeños grupos. Una pareja es una buena configuración grupal para desarrollar relaciones de apoyo y/o para trabajar en actividades complejas que no se prestan a las configuraciones en grandes grupos.

6. Estímulos.

Recorrer el grupo y obtener respuestas breves a las preguntas clave. Los estímulos permiten obtener algo rápido de cada estudiante. Oraciones truncadas, como “Algo que yo cambiaría en este país es...”, sirven como estímulo. Si los estudiantes desean “pasar”, pueden hacerlo. Para evitar repeticiones, pedir a cada uno que contribución al proceso sea nueva.

7. Paneles.

Invitar a un número pequeño de estudiantes a presentar sus opiniones frente a toda la clase. Se puede crear un panel informal pidiendo el parecer de una cantidad designada de alumnos que permanecen en sus asientos. Este método es útil cuando se dispone del tiempo suficiente para recibir una respuesta seria y elaborada a las preguntas. Rotar los panelistas para incrementar la participación.

8. Pecera.

Pedir a una parte de la clase que forme un círculo de discusión y disponer al resto del curso en torno a ellos para que escuchen. Ir cambiando el grupo del centro para continuar con el debate. Este método sirve para centrar la atención en las discusiones en cursos de gran cantidad de alumnos. Aunque consume bastante tiempo, es el mejor sistema para combinar las virtudes de las discusiones en grupos grandes y pequeños. Como variación de los círculos concéntricos, los estudiantes pueden permanecer sentados

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

ante una mesa y el docente va invitando a las distintas mesas o partes de ellas a discutir mientras los otros escuchan.

9. **Juegos.**

   Con un ejercicio divertido o un juego de preguntas se pueden obtener las ideas, conocimientos o habilidades de los alumnos. Este método promueve la energía y la participación. Los juegos también son útiles para hablar de cuestiones dramáticas que los estudiantes raras veces olvidan.

10. **Hablar al siguiente orador.**

    Solicitar a los alumnos que levanten la mano cuando quieran compartir su punto de vista y pedir al que está hablando que se dirija a ese compañero (en lugar de hablarle al docente). Esta técnica se puede usar cuando se está seguro de que existe mucho interés en la discusión o actividad y se desee promover la interacción de los estudiantes.

Algunas tareas para asignar a compañeros de aprendizaje

Aunque acabamos de analizar varias maneras para obtener la participación de los alumnos, el uso de los compañeros de aprendizaje merece una atención especial. Uno de los métodos más efectivos y eficientes para promover el aprendizaje activo es dividir la clase en parejas. Resulta difícil quedar excluido en una pareja. También es difícil esconderse. Este sistema puede utilizarse a corto o largo plazo. Los compañeros de aprendizaje pueden emprender una amplia variedad de tareas rápidas o trabajos más largos, como se detalla a continuación.

1. **Discutir** juntos un breve documento escrito.
2. **Entrevistarse** el uno al otro con relación a las reacciones de cada uno ante una lectura, disertación, video o cualquier otra actividad educativa asignada.
3. **Criticar** o corregir el trabajo escrito del otro.
4. **Interrogar** al compañero sobre una lectura asignada.
5. **Recapitular** juntos una lección o una clase.
6. **Desarrollar** preguntas para formularle al docente.
7. **Analizar** juntos un problema, ejercicio o experimento.
8. **Examinarse** el uno al otro.
9. **Responder** a una pregunta formulada por el docente.
10. **Comparar** apuntes tomados en clase.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Preguntas para conocer las expectativas de los alumnos

Un ambiente de aprendizaje activo es un lugar donde las necesidades, expectativas e intereses de los alumnos influyen sobre los planes de instrucción del docente, quien puede variar sus preguntas para averiguar cuáles son los objetivos de los estudiantes. Algunas resultarán especialmente apropiadas para su situación. Las respuestas se pueden obtener mediante los diez métodos para obtener participación descritos anteriormente.

1. ¿Qué preguntas sobre (la materia de la clase) se les han presentado?
2. ¿Qué información o habilidades desean obtener de esta clase?
3. ¿Qué información o habilidades no necesitan o no quieren?
4. ¿Qué quieren llevarse de esta clase? Mencionen una cosa.
5. ¿Cuáles son sus expectativas para esta clase? ¿Cuáles son sus preocupaciones?
6. ¿Los objetivos de la clase coinciden con lo que ustedes necesitan?
7. ¿Qué conocimiento o habilidades consideran que necesitan tener? ¿Cuáles les resultaría agradable tener?
8. ¿Cuáles son sus expectativas respecto de esta clase?
9. ¿Por qué eligieron esta clase (si es optativa)? ¿Por qué vinieron?
10. ¿Qué han obtenido de las clases anteriores sobre este tema?

Sugerencias para mejorar una exposición

La exposición es uno de los métodos más antiguos de enseñanza, ¿pero tiene un lugar en un ambiente de aprendizaje activo? Si se utiliza con demasiada frecuencia, la disertación nunca conducirá a la formación, pero hay veces en que puede ser efectiva. Para que esto ocurra, primero el docente debería generar un interés, maximizar la comprensión y la retención, obtener la participación de los alumnos durante la exposición y reforzar lo que ha sido presentado. Aquí hay varias alternativas para hacer esto.

Generar interés

1. **Relato inicial o material visual interesante.**
   Proporcionar una anécdota, una historia ficticia, una tira cómica o un gráfico que capture la atención de los alumnos sobre lo que se va a enseñar.

2. **Problema inicial.**
   Presentar un problema en torno al cual se estructura la disertación.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

3. **Pregunta de prueba.**
   Formular una pregunta (aunque los alumnos tengan pocos conocimientos previos) para motivarlos a escuchar su exposición para obtener la respuesta.

Maximizar la comprensión y la retención

4. **Encabezados.**
   Reducir los principales puntos de la conferencia a palabras claves que actúen como subtítulos verbales o auxiliares de la memoria.

5. **Ejemplos y analogías.**
   Proporcionar ilustraciones basada en la vida real y, de ser posible, crear una comparación entre su material y los conocimientos o experiencias que los estudiantes ya poseen.

6. **Respaldo visual.**
   Utilizar cuadros, transparencia, folletos y demostraciones que permitan, a los alumnos, ver además de escuchar lo que el docente dice.

Obtener la participación de los alumnos durante la exposición.

7. **Desafíos.**
   Cada tanto, interrumpir la disertación y desafiar a los alumnos a dar ejemplos de los conceptos presentados hasta el momento o a responder alguna pregunta.

8. **Ejercicios aclaratorios.**
   Durante la presentación, intercalar actividades breves que aclaren las ideas que se están transmitiendo.

Reforzar la exposición.

9. **Problema de aplicación.**
   Planificar un problema o una pregunta que los alumnos deban resolver basándose en la información brindada durante la exposición.

10. **Repaso.**
    Pedir a los alumnos que repasen el contenido de la disertación unos con otros o entregarles una prueba de autoevaluación.

Sugerencias para facilitar una discusión. (Antecedentes: PROTOCOLOS del módulo anterior)

Las discusiones en clases juegan un papel vital en el aprendizaje activo. Escuchar una amplia variedad de opiniones es un desafío para la mente de los alumnos. Durante una discusión grupal,

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

el rol del docente es el de facilitar el flujo de comentarios de los estudiantes. Aunque no es necesario intervenir después de que habla cada uno, puede resultar útil asistir al grupo en forma periódica. Aquí le ofrecemos una lista de diez técnicas que pude usar al conducir las discusiones grupales.

1. **Parafrasear** lo que alguien a dicho de modo que el alumno se sienta comprendido y sus compañeros puedan escuchar un resumen de lo explicado en mayor profundidad.

   Entonces, lo que dices es que uno tiene que ser muy cuidadoso con las palabras que emplea porque alguna persona en particular podría sentirse ofendida por ellas.

2. **Verificar** si se comprendió bien lo que ha dicho un alumno o pedirle que aclare lo que acaba de expresar.

   ¿Estás diciendo que esta corrección política ha ido demasiado lejos? No estoy seguro de haber entendido con precisión lo que has dicho. ¿Podrías repetirlo para nosotros?

3. **Elogiar** un comentario interesante o agudo.

   Es una buena observación. Me alegra que nos hayas llamado la atención sobre eso.

4. **Desarrollar** la contribución de un alumno con ejemplos o sugerir una nueva manera de observar el problema.

   Tus comentarios proporcionan un punto de vista interesante desde la perspectiva de la minoría. También podríamos considerar cómo sería considerada la misma situación por parte de la mayoría.

5. **Estimular** una discusión utilizando diversos métodos, como acelerar el ritmo, emplear el humor o, de ser necesario, impulsar al grupo para que realice más contribuciones.

   ¡Vaya, hay muchas personas silenciosas en esta clase! Aquí les planteo un desafío. Durante los próximos dos minutos, veamos cuántas palabras se les ocurren que ya no sean políticamente correctas.

6. **Discrepar** (suavemente) con los comentarios de un alumno, para estimular más discusiones.

   Veo cómo has llegado a eso, pero no estoy seguro de que lo que describes sea válido en todos los casos. ¿Alguien ha tenido una experiencia distinta a la de Juan?

7. **Mediar** las diferencias de opinión entre los alumnos para liberar las tensiones que puedan estarse formando.

   Creo que Susana y María no discrepan del todo entre ellas, sino que sólo expresan dos aspectos diferentes de este tema.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

8. **Combinar** las ideas, mostrando la relación que existe entre unas y otras.

   Como vemos por los comentarios de Daniel y Juana, las palabras que usamos pueden ofender a la gente. Ambos nos han dado un ejemplo de cómo se sienten excluidos por los términos genéricos.

9. **Cambiar** los procesos del grupo alterando el método para obtener participación o iniciando una etapa de evaluación de las ideas presentadas ante el grupo.

   Vamos a dividirnos en grupos más pequeños y veamos si encontramos algún criterio para establecer el uso de palabras genéricas.

10. **Resumir** (y registrar, si lo desea) las principales opiniones del grupo.

    He notado tres ideas principales que han surgido de la discusión sobre las palabras ofensivas: (1) excluyen algunas personas; (2) insultan a algunas personas; (3) sólo están determinadas por la cultura mayoritaria.

Pasos para facilitar actividades experimentales

Las actividades experimentales contribuyen notablemente a volver activo el aprendizaje. Entre ellas se incluyen las dramatizaciones, los juegos, las simulaciones, la visualización y las tareas de resolución de problemas. Con frecuencia, para los alumnos es mucho mejor experimentar algo que escuchar hablar de ello. Al facilitar actividades experimentales, considere los diez pasos siguientes.

1. **Explicar los objetivos.**

   A los alumnos les gusta saber qué va a pasar y por qué.

2. **Vender los beneficios.**

   Explicar por qué han hecho la actividad y describir cómo se vincula con las actividades anteriores.

3. **Hablar lentamente al dar instrucciones.**

   También se puede proporcionar un apoyo visual. Procurar que las instrucciones sean comprensibles.

4. **Si las instrucciones son complicadas, hacer una demostración de la actividad.**

   Permitir que los estudiantes vean al docente en acción antes de realizarlo.

5. **Dividir a los alumnos en subgrupos antes de dar más instrucciones.**

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Si no se hace así mientras se forman los grupos, los estudiantes pueden olvidar lo que se les ha explicado.

6. **Informar a los alumnos de cuánto tiempo disponen.**

   Aclarar el tiempo asignado a toda la actividad y luego anunciar periódicamente cuánto falta para terminar.

7. **Mantener la actividad en movimiento.**

   No frenar las cosas con interminables anotaciones en la pizarra o en un cuadro y evitar que la discusión se prolongue demasiado.

8. **Desafiar a los alumnos.**

   Hay más energía cuando las actividades generan un nivel moderado de tensión. Si las tareas son muy fáciles, los estudiantes se aburren.

9. **Analizar siempre la actividad.**

   Cuando una tarea ha concluido, invitar a los alumnos a "procesar" los sentimientos que surgieron en ellos y a compartir lo que aprendieron con la experiencia.

10. **Estructurar con cuidado las primeras experiencias de procesamiento.**

    Orientar la discusión y formular pocas preguntas. Si los alumnos están divididos en subgrupos, pedirles que compartan brevemente sus respuestas por turnos.

Alternativas para trabajar con dramatizaciones

Las dramatizaciones son un método de aprendizaje experimental especialmente útil. Pueden utilizarse para iniciar un debate, para volver a representar un evento, para practicar habilidades o para experimentar cierto fenómeno. No obstante, si se quiere tener éxito al conducir una dramatización, es bueno conocer varios métodos diferentes para montarla (preparar el guión) y conducirla (darle forma).

Guión:

1. **Forma libre.** Los alumnos reciben una situación general y deben completar los detalles por sí mismos.

2. **Establecido.** Los alumnos reciben instrucciones precisas enunciando los papeles que desempeñan y cómo se espera que se comporten.

3. **Semiestablecido.** Los alumnos reciben bastante información sobre la situación y los personajes que serán representados, pero no se les indica cómo manejar la situación.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

4. **Imitar la vida real.** Los alumnos pueden representarse a ellos mismos en situaciones reales que hayan enfrentado.

5. **Interpretación dramática.** Los alumnos reciben un guión previamente preparado para representar.

Formato:

6. **Simultáneo.** Los alumnos forman parejas para representar dramatizaciones de dos personajes, tríos para actuaciones de tres, etc., y realizan sus dramatizaciones en forma simultánea.

7. **Representación en un escenario.** Uno o más alumnos actúan frente al grupo, mientras sus compañeros actúan como observadores y proporcionan su *feedback.*

8. **Rotativo.** Frente al grupo, los actores pueden rotar si se interrumpe la dramatización y se sustituye a uno o más de los intérpretes.

9. **Diferentes actores.** La misma situación completa puede ser dramatizada por más de un actor. Esto permite que el grupo observe los distintos estilos.

10. **Repetición.** La dramatización puede realizarse una segunda vez.

Maneras de ahorrar tiempo en el aprendizaje activo

Cualquiera sea el método utilizado, el aprendizaje activo lleva tiempo. Por lo tanto, es muy importante no desperdiciarlo. Sin embargo, muchos docentes pierden el control del tiempo permitiendo que las actividades se prolonguen demasiado. Aquí mostramos algunas cosas que se pueden hacer para ahorrar tiempo.

1. **Empezar a la hora.**

   De este modo, los que llegan tarde reciben el mensaje de que el docente es serio. Si todavía no han llegado todos los alumnos, se puede empezar la clase con una discusión o una actividad de relleno que no requiera asistencia completa.

2. **Brindar instrucciones claras.**

   No se debe empezar una actividad si los alumnos no han comprendido bien lo que deben hacer. Si las instrucciones son complicadas, ponerlas por escrito.

3. **Preparar la información visual por anticipado.**

   No escribir subtítulos en cuadros o pizarrones frente a los alumnos. Todo tiene que estar preparado. Registrar los aportes de los estudiantes sólo si es realmente necesario. En tal

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

caso, para hacerlo más rápido, escribir “encabezados” que capten lo que dicen los alumnos, no todas sus palabras.

4. **Distribuir el material impreso rápidamente.**

   Preparar paquetes con folletos y repartirlos en las principales áreas del aula, de modo que varias personas contribuyan a su distribución.

5. **Facilitar los informes de los subgrupos.**

   Pedir a los subgrupos que enumeren sus ideas en un cuadro de papel; luego adherir las listas a las paredes del aula de modo que el trabajo de todos los equipos pueda ser visto y discutido al mismo tiempo. También se puede ir de un grupo a otro y pedir que presenten su informe sobre un ítem por vez, de modo que todos puedan escuchar las posibles superposiciones. Los subgrupos no deberían repetir lo que ya se ha dicho.

6. **Impedir que las discusiones se prolonguen demasiado.**

   Expresar la necesidad de seguir adelante, pero durante una discusión subsiguiente, procurar que hablen los que han sido interrumpidos. O empezar determinando una hora límite y sugiriendo cuántas contribuciones permitirá ese plazo.

7. **Obtener voluntarios rápidamente.**

   No esperar interminablemente hasta que aparezcan los voluntarios. Reclutarlos antes de empezar la clase o durante un intervalo. Cuando no se encuentren voluntarios inmediatos, designar a los alumnos que el docente considere indicados.

8. **Prepararse para los grupos cansados o letárgicos.**

   Proporcionar una lista de ideas, preguntas o incluso respuestas, y pedir a los alumnos que señalen aquellas con las que coinciden; muchas veces, la lista incitará ideas y temas por parte de los alumnos.

9. **De tanto en tanto acelerar el ritmo de las actividades.**

   Con frecuencia, la presión de un plazo breve infunde energía a los alumnos y los vuelve más productivos.

10. **Obtener la pronta atención de la clase.**

    Utilizar una variedad de señales que atraigan la atención para informar a la clase que el docente está dispuesto a convocarlos nuevamente tras una actividad en pequeños grupos.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

CAPÍTULO 13 : Las estrategias del aprendizaje activo

Al comenzar cualquier clase, resulta crucial volver activos a los alumnos desde el principio. Si no se hace, se corre el riesgo de que la pasividad fragüe como el cemento. Hay que estructurar actividades de apertura para que los alumnos se conozcan entre sí, se pongan en movimiento, se comprometan mentalmente y se sientan interesados por la materia. Estas experiencias son como el "aperitivo" antes de la cena: proporcionan una idea de lo que está por venir. Aunque algunos docentes prefieren iniciar el curso con una simple introducción, incorporar al menos un ejercicio es un primer paso que tiene muchos beneficios. Exploremos por qué.

Objetivos Iniciales

En las primeras etapas del aprendizaje activo existen tres objetivos importantes que cumplir. Su valor no debe ser subestimado, aunque el curso sólo conste de una sesión.

1. **Creación de equipos.**

   Ayudar a los alumnos a conocerse entre ellos y generar un espíritu de cooperación e interdependencia.

2. **Evaluación inmediata.**

   Averiguar cuáles son las actitudes, los conocimientos y las experiencias de los alumnos.

3. **Compromiso inmediato con el aprendizaje.**

   Crear un interés inicial en la materia.

Cuando son alcanzados, estos tres objetivos contribuyen a generar un ambiente de aprendizaje que compromete a los alumnos, promueve su disposición a participar en el aprendizaje activo y crea normas positivas en el aula. Destinar un rato, que puede variar entre cinco minutos y dos horas (según la duración total de su clase), será un tiempo bien aprovechado. Reiterar estas actividades de tanto en tanto durante todo el curso también contribuye a renovar la creación de equipos, a refinar la evaluación y a fomentar el interés por la materia.

Al elegir las estrategias de apertura, recordar las siguientes consideraciones.

1. **Nivel de amenaza.**

   ¿Los alumnos están abiertos a las nuevas ideas y actividades o son vacilantes y ofrecerán resistencia desde un principio? Empezar con una estrategia que ponga al descubierto la falta de conocimientos o aptitudes de los alumnos puede ser riesgoso: es posible que no estén listos para revelar sus limitaciones. Por el contrario, una estrategia que pida a los participantes sus comentarios sobre temas familiares facilita el compromiso de la gente con la clase.

2. **Adaptación a las normas de los alumnos.**

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

En un principio, una clase de adolescentes o de adultos puede mostrarse más reticente para aceptar un juego que los niños de diez años. Las alumnas pueden estar más cómodas que los varones en un ejercicio que requiere expresar los sentimientos. Al escoger una actividad de apertura, se establece el escenario para toda la clase; por lo tanto, hay que considerar cuál es la audiencia y planificar en forma apropiada.

3. Relación con la materia.

A menos que el docente esté interesado en un simple intercambio de nombres, las estrategias que ofrecemos a continuación son una excelente oportunidad para que los alumnos empiecen a aprender el material del curso. El docente debe modificar estos métodos rompehielos para que reflejen el material que planea enseñar en su curso. Cuanto mayor sea la relación del ejercicio con la materia, más fácil resultará la transición a las actividades posteriores.

Estas consideraciones tienen importancia para cada aspecto del curso de instrucción, aunque son especialmente provechosas en las etapas iniciales. Un buen comienzo monta el escenario para una buena clase. Del mismo modo, un inicio que resulte amenazante, tonto o desconectado del resto del curso puede crear un ambiente incómodo que sea difícil de superar.

Estrategias para crear equipos

El primer conjunto de estrategias permite que los alumnos se conozcan o genera un espíritu de equipo en un grupo que ya se conoce. Estas estrategias también promueven un ambiente de aprendizaje activo haciendo que los estudiantes se muevan por el aula, compartan sus opiniones y sentimientos francamente, y logren algo de lo cual pueden sentirse orgullosos. Muchas de ellas son bien conocidas en la profesión docente. Otras son creaciones originales. Todas contribuyen a que los alumnos sean activos desde el principio.

Cuando se utilicen las estrategias para crear equipos, es importante relacionarlas con la materia de su clase. Además, sería interesante experimentar con tácticas que sean nuevas, tanto para el docente como para sus alumnos. En nuestros días, los estudiantes están tan habituados a ciertos métodos populares para romper el hielo, cuyo efecto puede ser el opuesto al deseado. Las que aquí presentamos son actividades refrescantes y diferentes.

ESTRATEGIA 1 : CAMBIAR DE PUESTOS

Resumen

Esta estrategia permite a los alumnos conocerse, intercambiar opiniones y considerar nuevas ideas, valores o soluciones a los problemas. Es una excelente manera de promover la franqueza o un activo intercambio de opiniones.

Procedimiento

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

1. Distribuir una o más tarjetas en blanco entre los alumnos. (Decidir si la actividad funcionará mejor con una contribución de los estudiantes o con varias).

2. Pedirles que escriban una de las siguientes propuestas en sus tarjetas.
   a) Un **valor** que defiendan
   b) Una **experiencia** que hayan tenido recientemente.
   c) Una **idea** creativa o solución a un problema planteado por el docente
   d) Una **pregunta** que tengan sobre la materia de la clase.
   e) Una **opinión** sobre un tema designado por el docente.
   f) Un **hecho** sobre ellos mismos o sobre la materia de la clase.

3. Pedir a los alumnos que se adhieran la tarjeta a la ropa y que circulen por el aula leyendo las respuestas de los demás.

4. Indicar a los alumnos que negocien un intercambio de tarjetas unos con otro. La transacción debe basarse en el deseo de poseer un valor, una experiencia, una idea, una pregunta, una opinión o un hecho durante un lapso breve. Fijar la regla de que todos los intercambios deben ser en ambos sentidos. Estimular a los alumnos a realizar tantos trueques como deseen.

5. Reunir nuevamente a la clase y pedir a los alumnos que cuenten los intercambios que han hecho y por qué. (Por ejemplo: “entregué mi tarjeta a cambio de la de Susana, que decía que había viajado a Europa Oriental. Me gustaría mucho viajar allí porque mis ancestros provienen de Hungría y Ucrania”).

Variaciones

1. Pedir a los alumnos que, en lugar de intercambiar tarjetas, formen subgrupos y debatan sobre el contenido de sus notas.

2. Pedir a los alumnos que exhiban sus tarjetas (en un pizarrón, un cuadro, etc.) y que discutan las similitudes y diferencias.

ESTRATEGIA 2 : LOS COMPAÑEROS

Resumen

Esta actividad introduce el movimiento físico desde un principio y permite que los estudiantes se conozcan. Es muy ágil y divertida.

Procedimiento

1. Preparar una lista con las categorías apropiadas para la clase en una actividad donde los alumnos lleguen a conocerse.
   1. Mes de cumpleaños
   2. Personas a quienes les gusta / no les gusta (identifique preferencias como poesía, dramatizaciones, ciencia o computadoras).

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

3. Algo favorito (identifique cualquier ítem, como un libro, una canción o un restaurante de comidas rápidas).
4. La mano con que se escribe.
5. El color de los zapatos.
6. Acuerdo o discrepancia con cualquier opinión sobre un tema de actualidad (por ejemplo: "El seguro de salud debería ser accesible a todos"). También se pueden utilizar categorías que se relacionen directamente con la materia que está dictando, por ejemplo:
7. Autor favorito;
8. Personas que concuerdan / discrepan con eso (identificar un tema relacionado con la materia);
9. Personas que saben / no saben quién o qué es (identificar una persona o un concepto relacionado con la materia).

2. Despejar el aula de modo que los alumnos puedan desplazarse con libertad.
3. Enunciar una categoría. Indicar a los alumnos que, lo más rápido posible, ubiquen a todas las personas a quienes asocian con esa categoría. Por ejemplo, las personas diestras y zurdas se dividirán en dos grupos, o los que concuerdan con una afirmación se separarán de aquellos que discrepan. Si la categoría contiene más de dos alternativas (por ejemplo, mes de cumpleaños), pedir a los alumnos que se congreguen con los nacidos el mismo mes que ellos, con lo cual se formarán varios grupos.
4. Cuando los alumnos hayan formado las agrupaciones apropiadas, pedir que estrechen las manos de "sus compañeros". Invitar a todos a observar aproximadamente cuántas personas hay en los distintos grupos.
5. De inmediato, pasar a la siguiente categoría. Pedir a los estudiantes que se dispersen a toda la clase. Analizar la diversidad de los alumnos revelada por el ejercicio.

Variaciones

1. Pedir a los alumnos que ubiquen que sea distinto de ellos, en lugar de buscar a sus pares. Por ejemplo, pedir a los estudiantes que localicen a alguien con un color de ojos distinto del suyo. (Cuando la cantidad de estudiantes de las diferentes categorías no sea pareja, permita que personas de un grupo se reúnan con miembros de otro).

2. Invitar a los alumnos a sugerir categorías.

ESTRATEGIA 3 :ESTABLECER REGLAS DE COMPORTAMIENTO PARA LA CLASE

Resumen

Éste es un método de votación que permite a los alumnos establecer sus propias reglas de conducta. Cuando los estudiantes participan de este proceso en equipo, es más probable que sigan las normas establecidas.

Procedimiento

1. Conseguir una pequeña cantidad de voluntarios (en relación con el tamaño de la clase) para que actúen como entrevistadores.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

2. Durante un período de diez a quince minutos, hacerlos circular por el aula estableciendo contacto con una muestra de personas tan grande como el tiempo lo permita. Pedirles que formulen la siguiente pregunta a los alumnos: "¿Qué conductas te parecerían útiles o perjudiciales entre los estudiantes de esta clase?". (Proporcione algunos ejemplos para orientar las respuestas).
3. Al final del período designado, pedir a los entrevistadores que informen los resultados obtenidos a la clase. (Si lo desea, puede escribirlos en un cuadro o en un pizarrón).
4. Por lo general, basta con escuchar las expresiones de los alumnos para establecer las pautas de conducta deseadas por el grupo. No obstante, también es posible analizar las respuestas, buscar superposiciones y luego armar la lista final.

Variaciones

1. Proporcionar una lista con diversas reglas de comportamiento. Pedir a los alumnos que escojan tres de la lista. Los siguientes ítem pueden resultar adecuados.
   - Respetar el carácter confidencial
   - La participación de todos al trabajar en pequeños grupos o equipos
   - Observar el horario de inicio de la clase
   - Llegar a conocer a los demás con sus diferencias
   - Dejar que los otros terminen lo que están diciendo sin interrumpirlos
   - No tratar a nadie con desdén
   - Hablar por uno mismo
   - Ser breve y no irse por las ramas al hablar
   - Estar preparados para la clase
   - No sentarse en el mismo lugar en todas las clases
   - Estar de acuerdo con la posibilidad de discrepar
   - Brindar a todos la posibilidad de hablar
   - Analizar las ideas de los otros antes de criticarlas

2. Con toda la clase, realizar una sesión donde todos propongan ideas para las reglas de comportamiento. Utilizar, entonces, un procedimiento de "multivotación" para arribar a una lista final. Éste es un método que permite reducir una lista de ítem a la mitad. Cada estudiante vota todos los ítem que desee; la mitad con la mayor cantidad de votos permanece en la lista. (El procedimiento puede repetirse todas las veces que se desee; en cada ocasión la lista se reduce a la mitad).

ESTRATEGIA 4 : EXAMEN DE EVALUACIÓN

Resumen

Ésta es una manera interesante de evaluar la clase en el acto y, al mismo tiempo, lograr la participación de los alumnos desde el principio, instándolos a conocerse y a trabajar en cooperación.

Procedimiento

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

1. Pensar tres o cuatro preguntas para conocer a sus alumnos. Puede incluir algunas sobre los siguientes temas.
   - Conocimientos sobre la materia
   - Actitudes sobre la materia
   - Experiencias relacionadas con la materia
   - Habilidades previamente obtenidas
   - Antecedentes
   - Necesidades o expectativas que llevan a la clase

   Redactar las preguntas de modo de obtener respuestas concretas. Evitar las preguntas de final abierto. Por ejemplo "¿cuántas de las siguientes _____conocen?", en lugar de "¿Qué saben sobre _____?"

2. Dividir a los alumnos en tríos o cuartetos (según el número de preguntas que tenga). Entregar una pregunta a cada alumno. Pedirle que entreviste a sus compañeros de grupo para obtener (y registrar) las respuestas a su pregunta.

3. Formar subgrupos con todos los alumnos que hayan recibido la misma pegunta. Por ejemplo, si tiene dieciocho estudiantes distribuidos en tríos, seis de ellos habrán recibido la misma pregunta.

4. Pedir a cada subgrupo que junte sus datos y los resuma. Entonces, indicar a cada equipo que informe a toda la clase lo que ha averiguado sobre los demás.

Variaciones

1. Invitar a los estudiantes a crear sus propias preguntas.

2. Utilizando las mismas preguntas, formar parejas de estudiantes y pedirles que se Entrevisten mutuamente. Después, el docente interroga a toda la clases para obtener los resultados. (Esta variación resulta apropiada cuando hay gran cantidad de alumnos).

ESTRATEGIA 5: PREGUNTAS DE LOS ALUMNOS

Resumen

Éste es un método cordial para averiguar las necesidades y expectativas de los alumnos. Utiliza una técnica que incita la participación en forma escrita en lugar de oral.

Procedimiento

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

1. Entregar una ficha a cada alumno.

2. Pedir a los alumnos que escriban cualquier pregunta que tengan sobre la materia o la naturaleza de la clase (sin poner su nombre). Por ejemplo, alguien podría preguntar; "¿En qué se diferencia Matemática I de Matemática II?" o ¡¿Habrá que presentar un trabajo al final del curso?

3. Hacer circular las tarjetas en la dirección de las agujas del reloj. A medida que las reciben, los alumnos deben leerlas y hacer una marca si la pregunta también les interesa.

4. Cuando un alumno recibe nuevamente su ficha, cada persona habrá visto todas las "preguntas" del grupo. Entonces, identificar la pregunta que más votos (marcas) haya recibido. Responda a cada una: (a) con una respuesta breve pero inmediata; (b) postergándola para un momento más apropiado en el curso; (c) indicando que el curso no estará en condiciones de abordar la pregunta (de ser posible, prometa brindar una respuesta personal).

5. Invitar a algunos de los alumnos a compartir sus preguntas, aunque no hayan recibido la mayoría de los votos.

6. Guardar las tarjetas. Tal vez contengan preguntas que se deseen responder en una clase futura.

Variaciones

1. Si la clase es demasiado grande como para hacer circular las fichas por todo el grupo, dividirla en subgrupos y seguir las mismas instrucciones. O, simplemente, recoger las tarjetas son hacerlas circular, y responder a una muestra de ellas.

2. En lugar de formular preguntas en las fichas, pedir a los alumnos que escriban sus deseos y/o preocupaciones sobre la clase; los temas que quisieran abordar, o las normas de comportamiento que quisieran que se observase en la clase.

ACTIVIDAD PRÁCTICA:
Se deberá escoger una de las cinco estrategias estudiadas, y aplicarla en su sala de clases, de acuerdo a las características que mejor se adecuen a su asignatura.
Se deberá escribir un informe , de no más de 3 páginas, explicando los pasos seguidos, las dificultades encontradas, y un comentario sobre su resultado final.

ESTRATEGIA 6 : INQUIETUDES DE LA CLASE

Resumen

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Los estudiantes suelen tener algunas inquietudes respecto de la clase a que asisten por primera vez, en especial si utiliza aprendizaje activo. Esta actividad permite que las preocupaciones sean expresadas y discutidas abiertamente, de una manera que no presenta peligros para nadie.

Procedimiento

1. Explicar a los alumnos que quizás tengan algunas inquietudes sobre la clase. Entre ellas, podrían incluir algunas de las siguientes.
   - Cuán difícil o largo puede ser el trabajo
   - Cómo participar con libertad y comodidad
   - Cómo funcionarán los alumnos en pequeños grupos de estudio
   - Cuán disponible estará el docente
   - Acceso al material de lectura

2. Enumerar estas áreas de inquietud en un pizarrón o cuadro. Obtener más de los miembros de la clase.

3. Utilizar cualquier procedimiento de votación para que los alumnos elijan las tres o cuatro inquietudes principales.

4. Dividir la clase en tres o cuatro subgrupos. Invitar a cada equipo a desarrollar alguna de las inquietudes. Pedir que sean específicos al respecto.

5. Pedir a cada grupo que resuma su discusión para toda la clase. Obtener reacciones.

Variaciones

1. Pedir a los grupos que piensen en algunas soluciones que ellos o el docente puedan aplicar para mitigar la preocupación que les ha sido asignado.

2. En lugar de finalizar la actividad con un informe grupal, crear un panel o una discusión de pecera (ver “Diez métodos para obtener participación en cualquier momento”).

ESTRATEGIA 7 : COMPARTIR LOS CONOCIMIENTOS EN FORMA ACTIVA

Resumen

Ésta es una excelente manera de que los estudiantes se sientan inmediatamente atraídos hacia la materia del curso. También puede ser utilizada para evaluar el nivel de conocimiento de los alumnos, al mismo tiempo que trabaja en la formación de equipos. Funciona con cualquier clase y con cualquier materia.

Procedimiento

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

1. Proporcionar una lista de preguntas concernientes a la materia del curso. Puede incluir algunas de las siguientes categorías o todas ellas.
   - Definición de palabras (por ejemplo, "¿Qué significa 'ambivalente'?").
   - Pregunta *múltiple – choice* en relación con hechos o conceptos (por ejemplo, "Un test psicológico es válido si (a) evalúa un atributo de manera consistente a lo largo del tiempo y (b) evalúa lo que pretende evaluar").
   - Identificación de personas (por ejemplo, "¿Quién es A. Pinochet").
   - Preguntas referidas a medidas que uno podría tomar en ciertas situaciones (por ejemplo, "¿Cómo acceder a un crédito bancario?").
   - Oraciones incompletas (por ejemplo, "Un _____ identifica las categorías o tareas básicas que pueden realizarse con un programa de computadora").

     Por ejemplo, un profesor de historia podría iniciar un curso sobre el siglo veinte distribuyendo el siguiente cuestionario.

     a) *¿Qué paso en los siguientes años: 1918, 1929, 1945, 1963, 1984?*
     b) *Identifica a los siguientes personajes:*
        - *Mussolini*
        - *Chaberlain*
        - *Trotsky*
        - *Mao*
        - *McCarthy*
     c) *En tu opinión, ¿cuál fue el evento más importante del Siglo XX?*

2. Pedir a los alumnos que respondan las preguntas lo mejor que puedan.
3. Pedirles que circulen por el aula buscando compañeros que hayan contestado las preguntas que ellos no pudieron completar. Estimular a los alumnos a ayudarse entre ellos.
4. Reunir a toda la clase y repasar las respuestas. Proporcionar los datos que falten. Utilizar la información como medio para introducir temas importantes en la clase.

Variaciones

1. Entregar una ficha a cada alumno. Pedirles que escriban una información que conozcan, relacionada con la materia. Invitarlos a circular por el aula, compartiendo lo que escribieron en sus tarjetas. Alentarlos a anotar la nueva información que obtuvieron de sus compañeros. Con el grupo completo, repasar la información reunida.
2. Utilizar preguntas que obtengan opiniones y no hechos, o combinar ambos tipos de preguntas.

ESTRATEGIA 8 : INTERCAMBIO DE TRÍOS ROTATIVOS

Resumen

Éste es un método que permite que los estudiantes analicen los temas en profundidad con algunos de sus compañeros. Los intercambios pueden ser orientados fácilmente hacia la materia de cualquier clase.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Procedimiento

1. Elaborar una variedad de preguntas que permitan a los estudiantes iniciar discusiones sobre el contenido del curso. Utilizar preguntas cuyas respuestas no puedan resumirse en verdadero o falso.
   Por ejemplo, un profesor de literatura inglesa podría preguntar.
   - *¿Qué te agrada de las obras de Shakespeare? ¿Qué no te gusta?*
   - *Por qué Shakespeare es considerado uno de los dramaturgos más importantes de todos los tiempos?*
   - *Escoge cualquier dramaturgo del siglo XIX o del siglo XX. ¿Cómo comparas la obra de esta persona con la de Shakespeare?*

2. Dividir a los estudiantes en tríos. Disponer la clase de modo que cada uno da. La configuración general de los grupos será un círculo o un cuadrado.

3. Entregar a cada trío una pregunta inicial (la misma para todos los grupos) que genera una discusión. Para empezar, elegir una que no sea demasiado difícil. Sugerir que cada persona del trío responda a la pregunta por turno.

4. Después de un período apropiado de debate, pedir a los grupos que asignen 0,1 ó 2 a cada uno de sus miembros. Indicar a los alumnos con el número 1 que roten hacia el grupo siguiente en la dirección de las agujas del reloj. Hacer que los número 2 se trasladen dos tríos en la misma dirección. Pedir a los que tienen el 0 que permanezcan sentados, ya que ellos son miembros permanentes del trío. Indicarles que levanten la mano de modo que los alumnos en movimiento puedan encontrarlos. El resultado será la formación de tríos completamente nuevos.

5. Empezar un nuevo intercambio con otra pregunta. Incrementar la dificultad con cada ronda.

6. Los tríos se pueden rotar tantas veces como se desee y lo permita el tiempo. Utilizar cada vez, el mismo proceso de rotación. Por ejemplo, en tres rondas, cada estudiante llegará a conocer profundamente a otros seis compañeros.

Variaciones

1. Tras cada ronda de preguntas, interrogar rápidamente a todo el grupo sobre sus respuestas antes de rotar y formar nuevos tríos.

2. Utilizar parejas o cuartetos en lugar de tríos.

ESTRATEGIA 9 : ¿VERDADERO O FALSO?

Resumen

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Esta actividad cooperativa también estimula la participación inmediata en la materia de la clase. Promueve la formación de equipos, la transmisión de conocimientos y el aprendizaje en el acto.

Procedimiento

1. Componer una lista de afirmaciones relacionadas con la materia, la mitad de las cuales son ciertas y las otras falsas. Por ejemplo, la afirmación "La marihuana crea adicción" es cierta y el enunciado "El alcohol es un estimulante" es falso. Escribir cada afirmación en una ficha distinta. Procurar contar con tantas tarjetas como alumnos haya en la clase. (Si la cantidad de estudiantes es impar, el docente prepara una para sí).

2. Repartir una tarjeta a cada alumno. Indicar a la clase que el objetivo es determinar cuáles son verdaderas y cuáles falsas. **Explicarles que están en libertad de usar cualquier método que deseen para completar la tarea.**

3. Cuando todos hayan terminado, pedir que se lean las tarjetas y preguntar a la clase si la afirmación es verdadera o falsa. Tener en cuenta las opiniones minoritarias.

4. Hacer una devolución sobre cada tarjeta y prestar atención a la forma en que la clase trabajó conjuntamente en la tarea.

5. Indicar que las aptitudes positivas exhibidas serán necesarias durante todo el curso debido a su característica de basarse en el aprendizaje activo.

Variaciones

1. Antes de empezar la actividad, reclutar algunos estudiantes para que actúen como observadores. Pedirles que proporcionen una devolución o un comentario sobre la calidad del trabajo en equipo obtenido.

2. En lugar de enunciar hechos, crear una lista de opiniones y escribir cada una en una ficha. Distribuir las tarjetas y pedir a los alumnos que procuren alcanzar un consenso sobre cada opinión. Insistir en que se respeten los puntos de vista minoritarios.

CÓMO AYUDAR A LOS ALUMNOS A ADQUIRIR CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES.... ACTIVAMENTE.

Si las estrategias presentadas en la sección anterior eran el "aperitivo" del aprendizaje activo, las que presentamos aquí son el "plato principal". La educación en todos los niveles se basa en la adquisición de **conocimientos, habilidades y actitudes.** El aprendizaje cognoscitivo (conocimiento) incluye la obtención de información y conceptos; abarca no sólo la comprensión de la materia sino también su análisis y su aplicación a nuevas situaciones. El aprendizaje de conductas (habilidades) incluye el desarrollo de la capacidad para realizar tareas, resolver problemas y expresarse. El aprendizaje emocional (actitudes) abarca el examen y la clarificación de sentimientos y preferencias. Los estudiantes trabajan para evaluarse a ellos mismos y a su relación

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

personal con la materia. La forma en que se adquieren los conocimientos, las habilidades y las actitudes es lo que marca la gran diferencia. ¿Se hará en forma pasiva o activa?

El aprendizaje activo de estos tres elementos se produce mediante un proceso de indagación. Los alumnos se encuentran en **búsqueda**, en lugar de **reacción.** Esto implica que procuran obtener respuestas a preguntas que alguien les ha formulado o que ellos mismos plantean. Buscan soluciones a los problemas presentados por el docente. Están interesados en obtener información o habilidades para completar las tareas que se les han adjudicado. Y se encuentran con temas que los impulsan a examinar sus creencias y valores. Todo esto ocurre cuando los alumnos participan en tareas y actividades que los incitan suavemente a pensar, hacer y sentir. Un docente puede crear estas situaciones utilizando muchas de las estrategias que presentamos en este capítulo.

Aprendizaje con toda la clase.

Esta parte indica métodos para que la instrucción impartida por el docente se vuelva más interactiva. Son estrategias para presentar información e ideas que comprometan mentalmente a los alumnos.

Estimular la discusión.

Esta parte explora medios para intensificar el diálogo y el debate sobre los temas clave del curso. Son estrategias que estimulan la participación amplia y activa de los alumnos.

Provocar las preguntas.

Esta parte examina cómo fomentar las preguntas por parte de los estudiantes. Son estrategias que permiten a los alumnos formular las preguntas precisas que necesitan para clarificar lo que el docente ha dicho.

Aprendizaje en colaboración.

Esta parte presenta maneras para diseñar tareas con pequeños grupos de alumnos. Son estrategias que fomentan la cooperación y la interdependencia entre ellos.

Enseñanza entre pares.

Esta parte analiza métodos para capacitar a los alumnos de modo que se enseñen mutuamente. Son estrategias que los impulsan a colaborar con el proceso de aprendizaje.

Aprendizaje independiente.

Esta parte se relaciona con las actividades realizadas por los alumnos de manera individual y privada. Son estrategias para promover la responsabilidad de los estudiantes en lo que se refiere a su propio aprendizaje.

Aprendizaje emocional.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Esta parte induce a los estudiantes a examinar sus sentimientos, valores y actitudes. Son estrategias para facilitar la auto comprensión y la clarificación de valores.

Desarrollo de habilidades.

Esta parte se refiere al aprendizaje de habilidades prácticas, tanto técnicas como no. Son estrategias para facilitar el desarrollo inicial de las habilidades y su práctica futura.

ESTRATEGIA 10 : EQUIPOS DE OYENTES

Resumen

Esta actividad contribuye a que los estudiantes se mantengan concentrados y alerta durante una disertación. Los equipos de oyentes generan pequeños grupos responsables de clarificar el material de la clase.

Procedimiento

1. Dividir a los alumnos en cuatro equipos, y asignar las siguientes tareas.

Equipo	Rol	Tarea
1	Interrogar	Después de la exposición, formular al menos dos preguntas sobre el material tratado.
2	Aprobar	Después de la exposición, indicar con qué puntos estuvieron de acuerdo (o encontraron útiles) y por qué.
3	Desaprobar	Después de la exposición, comentar con qué discreparon (o encontraron inútil) y explicar por qué.
4	Dar ejemplos	Después de la conferencia, brindar aplicaciones o ejemplos específicos del material.

2. Presentar la exposición. Cuando haya terminado, esperar unos momentos para que los equipos puedan completar sus tareas.

3. Pedir a cada grupo que cuestione, apruebe, etc. Seguramente, los alumnos participen mucho más de lo que jamás imaginó.

Variaciones

1. Crear otros roles. Por ejemplo, pedir a un equipo que resuma la clase o que idee preguntas para averiguar si todos han comprendido el material.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

2. Antes de empezar la clase, hacer preguntas que serán respondidas durante la exposición. Pedir a los alumnos que estén alertas para encontrar esas respuestas. El equipo que logre responder al mayor número de ellas será el que gane.

ESTRATEGIA 11 : APUNTES ORIENTADOS

Resumen

En esta técnica popular, el docente proporciona un formulario preparado para que los estudiantes tomen apuntes durante la clase. Incluso un gesto mínimo como éste logra una mayor participación de los alumnos que la distribución de material impreso previamente completado. Existe una gran variedad de métodos para orientar los apuntes que se toman en clase. El más simple es el de llenar espacios en blanco.

Procedimiento

1. Preparar un material escrito que resuma los puntos centrales de la experiencia que se vaya a dar.
2. En lugar de entregar el texto completo, dejar secciones en blanco.
3. Aquí presentamos algunos ejemplos de cómo hacerlo.

   - Proporcionar una serie de términos y sus definiciones; dejar alguno de los dos en blanco.
     _____: *una figura de cinco lados*
     Octógono: _____

   - Dejar uno o más de una serie de puntos en blanco.
     Los roles del senado romano
     - *Administrar las leyes y los decretos promulgados por los cónsules.*
     - _____
     - *Recibir a los embajadores extranjeros*
     - _____

   - En un párrafo breve, dejar en blanco algunas palabras clave.
     En la actualidad, los managers *suelen enfrentar problemas como el bajo* _____*, los altos* _____*, y* _____*calidad del servicio. Como ocurre con el* _____*, las soluciones del* management *tradicional* _____ *nuevos problemas por cada uno que resuelvan.*

4. Distribuir el texto entre los alumnos. Explicar que los espacios en blanco sirven para ayudarlos a escuchar activamente la clase.

Variaciones

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

1. Proporcionar una planilla con los principales subtemas del material que se está presentando. Dejar suficiente espacio para tomar apuntes. Aquí presentamos un ejemplo.
   Los cuatro tipos de sociedades injustas según Sócrates
   Timocracia:
   Oligarquía:
   Democracia:
   Tiranía:
   (**Opcional.** Después de la presentación, distribuir una segunda copia de los textos o materiales escritos con espacios en blanco. Pedirles a los alumnos que llenen los espacios sin consultar con sus apuntes).

ESTRATEGIA 11 : ENSEÑANZA SINERGÉTICA

Resumen

Este método implica un verdadero cambio de ritmo. Permite que los alumnos que han tenido distintas experiencias aprendiendo el mismo material comparen sus apuntes.

Procedimiento

1. Dividir la clase en dos.

2. Uno de los grupos se va a otra aula a leer sobre el tema de su clase. El material debe ser ágil y fácil de leer.

3. Dictar una lección oral al grupo que se quedó sobre el mismo material que se le entregó a la otra parte de la clase.

4. Luego, invertir las dos experiencias de aprendizaje: proporcionar material de lectura al grupo que estaba en el aula y dictar una clase oral para los alumnos que estaban fuera.

5. Formar parejas con alumnos de los dos grupos y pedirles que recapitulen lo que acaban de aprender.

Variaciones

1. Pedir a la mitad de los alumnos que escuchen una disertación con los ojos cerrados, mientras los otros reciben información visual (por ejemplo, diapositivas) con los oídos tapados. Una vez finalizada la clase, pedir a ambos grupos que comparen sus impresiones sobre lo que han escuchado o visto.

2. Dar a la mitad de la clase ejemplos concretos de un concepto o teoría. No hablar del concepto o teoría ilustrado por el ejemplo. Presentar el concepto o teoría, sin los

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

ejemplos, formar parejas con estudiantes de ambos grupos y pedirles que repasen juntos la clase.

ESTRATEGIA 12 : ENSEÑANZA ORIENTADA

Resumen

En esta técnica, el docente formula una o más preguntas para aprovechar los conocimientos de los alumnos u obtener sus hipótesis y conclusiones, y luego los clasifica en categorías. El método de enseñanza orientada es una alternativa para no utilizar la disertación y que permite averiguar lo que los alumnos ya conocen y comprenden antes de empezar a establecer proposiciones. Este método es especialmente útil para enseñar conceptos abstractos.

Procedimiento

1. Formular una o varias preguntas que le permitan averiguar las ideas y los conocimientos de los alumnos. Utilizar preguntas que tengan varias respuestas posibles, como : "¿De qué manera se puede saber cuán inteligente es una persona?

2. Permitir que los alumnos se tomen algún tiempo en parejas o subgrupos para considerar sus respuestas.

3. Reunir a toda la clase y registrar las ideas de los alumnos. De ser posible, clasificar las ideas en listas separadas que correspondan a las diferentes categorías o conceptos que trata de enseñar. En la pregunta del ejemplo, las ideas como "la capacidad para reconstruir un motor" pueden ir bajo la categoría de inteligencia cinestésica – corporal.

4. Presentar los principales temas que se quieren impartir. Pedir a los alumnos que traten de ver la relación entre sus respuestas y estos temas. Anotar las ideas que contribuyan a comprender mejor la lección.

Variaciones

1. En lugar de confeccionar varias listas separadas, anotar todas las ideas de los alumnos en una sola y pedirles a ellos que la dividan en categorías. Luego, comparar estas últimas con los conceptos que se tienen en mente.

2. Empezar la lección sin tener en mente categorías prefijadas. Luego, clasificar las ideas en categorías útiles junto con los alumnos.

APLICACIÓN PRÁCTICA:

Igual que el ejercicio anterior, se deberá escoger ahora entre las Estrategias 6 y 12, una que sea fácilmente aplicable en su asignatura.

Escribir un informe, de no más de 3 páginas, con el método empleado, las dificultades encontradas, y un comentario sobre los resultados de la actividad.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

ESTIMULAR LA DISCUSIÓN EN CLASE

Con demasiada frecuencia, un docente trata de estimular la discusión, pero se topa con un silencio incómodo mientras los alumnos se preguntan quién se atreverá a hablar primero. Iniciar un debate no es diferente de comenzar una clase tipo conferencia. Primero hay que generar interés. Las estrategias siguientes son métodos de éxito seguro para estimular la discusión. Algunas, incluso, generarán intercambios acalorados pero manejables entre los alumnos. Todas están diseñadas para lograr la participación de cada estudiante.

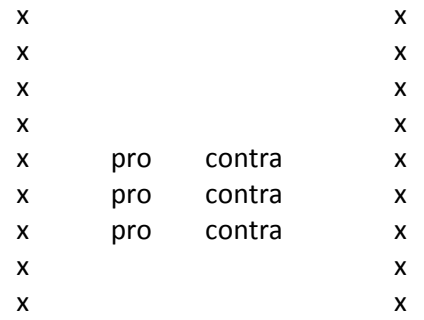
ESTRATEGIA 13 : DEBATE ACTIVO

Resumen

Un debate puede ser un método valioso para promover la reflexión, en especial si se induce a los alumnos a adoptar una posición contraria a la esperada. Ésta es una estrategia que logra la participación activa de todos los estudiantes de la clase, no sólo de los polemistas.

Procedimiento

1. Elaborar una afirmación que adopte una posición en torno a un tema controvertido, relacionado con la materia (por ejemplo: “Los medios crean las noticias en lugar de informarlas”).
2. Dividir la clase en dos equipos de debate. Asignar (arbitrariamente) la postura “pro” a un grupo y “contra” al otro.
3. Luego, crear de dos a cuatro subgrupos dentro de cada equipo. Por ejemplo, en una clase de veinticuatro alumnos, se pueden crear tres subgrupos “pro” y tres “contra”, cada uno con cuatro miembros. Pedir a cada subgrupos que elabore argumentos para la posición que le ha sido asignada o proporcionar una lista de argumentos que los alumnos puedan discutir y seleccionar. Al finalizar la discusión, pedir al subgrupo que elija un portavoz.
4. Acomodar de dos a cuatro sillas (según la cantidad de subgrupos creados) para los voceros del bando “pro” y, frente a ellos, la misma cantidad de sillas para los portavoces del bando “contra”. Ubicar al resto de la clase detrás de sus respectivos equipos. En el ejemplo anterior, la disposición del aula será como se ve en la ilustración.



Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

5. Empezar el debate pidiendo a los portavoces que presenten sus puntos de vista. Referirse a este proceso como "argumentos iniciales".
6. Cuando todos hayan escuchado los argumentos iniciales, detener el debate y volver a reunir los subgrupos originales. Pedir que elaboren estrategias para rebatir los argumentos del bando opuesto. Nuevamente, indicarles que elijan a un portavoz, diferente del anterior.
7. Reanudar el debate. Hacer que los portavoces, sentados frente a frente, refuten los argumentos del otro bando. A medida que continúe el debate (asegúrese de que ambos lados alternen), estimular al resto de los alumnos a sugerir argumentos o refutaciones pasando notas a sus portavoces, y a vitorear o aplaudir los argumentos de sus representantes.

8. Cuando parezca apropiado, finalizar el debate. En lugar de declarar un vencedor, reunir a toda la clase en un solo círculo. Asegúrese de que ambos bandos estén bien entremezclados. Iniciar una conversación sobre lo que se pudo aprender sobre el tema a partir del debate. También pedir a los alumnos que identifiquen cuáles consideraron que fueron los mejores argumentos propuestos por ambos bandos.

Variaciones

1. Añadir una o más sillas vacías a los equipos de debate. Permitir que los alumnos las ocupen cuando quieran unirse a la discusión.

2. Empezar la actividad inmediatamente, tras los argumentos iniciales. Proceder con un debate convencional, pero rotar a los portavoces con frecuencia.

ESTRATEGIA 14 : DISCUSIÓN DE PECERA EN TRES ETAPAS

Resumen

La "pecera" es un modelo de discusión donde una porción de la clase forma un círculo de debate y el resto de los alumnos escuchan desde un círculo mayor en torno a ellos. El siguiente es uno de los métodos más interesantes para crear una discusión de pecera.

Procedimiento

1. Preparar tres preguntas relacionadas con la materia del curso. Por ejemplo, en una clase de ecología podrían ser las siguientes preguntas.
   - *¿De qué manera se está poniendo en peligro el medio ambiente?*
   - *¿Qué medidas pueden tomar el gobierno y la industria para enfrentar el problema?*
   - *¿Qué podemos hacer nosotros, personalmente?*

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Lo ideal sería que las preguntas estuvieran relacionadas, pero eso no es imprescindible. Decidir en qué orden serán analizadas las preguntas.

2. Disponer sillas en dos círculos concéntricos. Pedir a los alumnos que se numeren 1, 2 y 3. Indicar a los miembros del grupo 1 que ocupen los asientos del debate y a los grupos 2 y 3 que se sienten en el círculo externo. Plantear la primera pregunta y destinar unos diez minutos a la discusión. Invitar a un alumno a actuar como moderador o hacerlo uno mismo.

3. Luego, invitar a los miembros del grupo 2 a sentarse en el círculo interno. Intercambiando puestos con el grupo 1. Preguntar a los miembros del grupo 2 si desean hacer comentarios breves sobre la primera discusión; luego, introducir el segundo tema de debate.

4. Seguir el mismo procedimiento con los miembros del grupo 3.

5. Cuando se hayan discutido las tres preguntas, reunir a la clase en un solo grupo. Pedir a los alumnos que reflexionen sobre todo el debate.

Variaciones

1. Si no es posible formar un círculo de sillas, formar un panel de discusión rotativo. Para cada pregunta, un tercio de la clase oficia como panelista y se sienta frente al resto de la clase. Si el aula está distribuida con forma de U o con una mesa de conferencias elegir un extremo de la mesa para acomodar el panel.

2. Utilizar sólo una pregunta en lugar de tres. Invitar a cada grupo subsiguiente a responder al grupo anterior.

ESTRATEGIA 15 : ARGUMENTO Y REFUTACIÓN

Resumen

Esta actividad es una técnica excelente para estimular el debate y obtener una comprensión más profunda de cuestiones complejas. El formato es similar al de un debate, pero es menos formal y avanza más rápido.

Procedimiento

1. Escoger un tema que tenga dos o más aspectos.

2. Dividir la clase en grupos, según la cantidad de posiciones enunciadas, y pedir a cada grupo que busque argumentos para apoyar su postura. Estimular a trabajar con un compañero o en pequeños equipos.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

3. Reunir a toda la clase, pero los miembros de cada grupo deben sentarse juntos, con espacio entre los subgrupos.

4. Explicar que cualquier alumno puede iniciar el debate. Cuando esa persona haya tenido ocasión de presentar un argumento a favor de su posición, solicitar réplicas pro parte de otros grupos. Continuar la discusión, pasando rápidamente de un grupo al otro.

5. Concluir la actividad comparando los temas tal como el docente los ve. Permitir que los alumnos reaccionen y continúen con la discusión.

Variaciones

1. En lugar de mantener un debate grupo por grupo, formar parejas con alumnos de los distintos equipos y pedirles que discutan entre ellos. Esto puede hacerse de manera simultánea, por lo que todos los estudiantes están embarcados en el debate al mismo tiempo.

2. Acomodar a los grupos opuestos de modo que estén frente a frente. Cuando una persona concluya su argumentación, deberá arrojar un objeto (como una pelota) a un miembro del bando opuesto. La persona que lo atrapa debe refutar el argumento anterior.

ESTRATEGIA 16 : LEER EN VOZ ALTA

Resumen

Sorprendentemente, leer un texto en voz alta puede ayudar a los alumnos a concentrarse, a plantear preguntas y a debatir. Esta estrategia se parece bastante a una sesión de estudios bíblicos. Tiene el efecto de centrar la atención y crear un grupo unido.

Procedimiento

1. Elegir un texto lo bastante interesante como para ser leído en voz alta, de no más de quinientas palabras.

2. Presentar el texto ante los estudiantes. Resaltar los puntos clave o temas que habrán de tratarse.

3. Marcar las secciones del texto. Pedir voluntarios para leer las distintas secciones en voz alta.

4. A medida que avance la lectura, detener a la persona para subrayar ciertos puntos, plantear preguntas o brindar ejemplos. Entonces proceda con el análisis del texto.

Variaciones

1. Leer uno mismo si se considera que eso mejorará la presentación del texto o si se tienen dudas sobre las aptitudes de los alumnos como lectores.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

2. Formar parejas que se lean el uno al otro, deteniéndose para pedir aclaraciones o debatir cuando les parezca conveniente.

ESTIMULAR LAS PREGUNTAS

"¿Hay alguna pregunta?", dice el docente. Con demasiada frecuencia, lo que sigue es un silencio pétreo. Algunos docentes pueden pensar que los alumnos no están interesados. Otros concluyen que todo debe estar claro. Por desgracia, en general lo que ocurre es que los alumnos no están listos para formular preguntas. Las estrategias siguientes ayudan a modificar esta dinámica. Los alumnos estarán más dispuestos a plantear sus dudas porque habrán tenido ocasión de reflexionar sobre el material.

ESTRATEGIA 17 : EL APRENDIZAJE PARTE DE UNA PREGUNTA

Resumen

El proceso de aprender algo nuevo es más efectivo si el alumno tiene una actitud más activa que receptiva. Una manera de generar esta disposición es estimular a los estudiantes para que investiguen la materia por su cuenta, sin explicaciones previas por parte del docente. Esta simple estrategia impulsa a los alumnos a formular preguntas, lo cual constituye la clave del aprendizaje.

Procedimiento

1. Distribuir material instructivo entre los alumnos (transcribir una página de un texto o preparar un material escrito). En la elección del material, lo importante es que estimule preguntas por parte del lector. Lo ideal es un material escrito que proporcione mucha información pero carezca de detalles o explicaciones. También se puede usar un texto abierto a las interpretaciones. El objetivo es despertar curiosidad.

2. Proponer a los alumnos que estudien el material con un compañero. Pedirles que traten de comprender su sentido y que identifiquen lo que no entiendan escribiendo sus preguntas junto a las dudas. Instarlos a que hagan todas las preguntas que deseen. Si el tiempo lo permite, transforme las parejas en cuartetos y permita que los grupos se ayuden entre ellos.
   Por ejemplo, un profesor de física puede repartir un diagrama que ilustre cómo la energía potencial se convierte en cinética mostrando a un equilibrista de circo saltando de un poste de 50 metros. Los alumnos trabajan con un compañero en el análisis de la ilustración y la determinación de preguntas (por ejemplo: ¿cuál es el momento exacto en que la energía potencial se transforma en cinética?, ¿Cuál es la diferencia básica entre ambos tipos de energía?).

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

3. Reunir a la clase y recoger las preguntas de los alumnos. De esta manera, el docente enseña a través de sus respuestas a las dudas de ellos, en lugar de utilizar una lección preestablecida. Otra posibilidad es escuchar todas las preguntas juntas y luego dictar una clase previamente preparada, dedicando un interés especial a responder las dudas planteadas.

Variaciones

1. Si el docente considera que los estudiantes pueden sentirse perdidos al tratar de estudiar el material por su cuenta, antes de formar los grupos de estudio puede proporcionarles cierta información para orientarlos o brindarles los conocimientos básicos que necesitarán para poder investigar solos.

2. Empezar el procedimiento con un sentido individual en lugar de hacerlo por parejas.

ESTRATEGIA 18 : PREGUNTAS CON LOS ROLES INVERTIDOS

Resumen

Incluso aunque se pida a los alumnos que vayan pensando preguntas durante la clase, que no esperen al final, es posible que se reciba una tibia respuesta de la audiencia. Con esta técnica, se invierten los roles: el docente pregunta y los alumnos tratan de responder.

Procedimiento

1. Preparar preguntas que formularía sobre cierto material si usted fuese un alumno. Las preguntas deben tener alguna de las siguientes características.

- Clarificar un tema difícil o complejo (por ejemplo: "¿Podría explicarme de nuevo la manera de _____?").

- Comparar el material con otra información (por ejemplo: "¿En qué se diferencia esto de _____?").

- Implicar un desafío para los propios puntos de vista (por ejemplo: "¿Por qué es necesario hacer esto? ¿No nos llevará a una gran confusión?").

- Pedir ejemplos de las ideas analizadas (por ejemplo: "¿Podría darme un ejemplo de _____?").

- Probar la aplicación del material (por ejemplo: "¿Cómo puedo emplear esta idea en la vida?").

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

2. Al inicio de una serie de preguntas, anunciar a los alumnos que uno se convertirá en ellos y viceversa. Proceda a formular las preguntas.

3. Para lograr que entren en el juego y bombardeen al docente con respuestas, se puede discutir, usar el humor o cualquier otro método.

4. Invertir los roles unas cuantas veces para mantener despabilados a los alumnos; esto los instará a formular sus propias preguntas.

Variaciones

1. En lugar de utilizarla al principio de una sesión de preguntas y respuestas, esta técnica puede ser aplicada cuando es notorio que los alumnos no están muy dispuestos a preguntar.

2. Transformar el evento en una "conferencia de medios". El docente es el medio y se presenta como un periodista de su país, y comienza a interrogar a la clase con preguntas que sondean, atacan o se burlan del material de la exposición.

APRENDIZAJE EN COLABORACIÓN

Una de las mejores maneras de promover el aprendizaje activo es a través de tareas que se realizan en pequeños grupos. El apoyo de los pares, junto con la diversidad de opiniones, conocimientos y habilidades, contribuyen a que este método se convierta en una parte valiosa del ambiente de estudio en la clase. No obstante, el aprendizaje en colaboración no siempre resulta efectivo. Pueden presentarse desigualdades en la participación, problemas de comunicación y confusiones. Las estrategias que siguen están diseñadas para maximizar los beneficios del aprendizaje cooperativo, al tiempo que se reducen al mínimo sus dificultades.

ESTRATEGIA 19 : BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

Resumen

Este método puede comparase con una prueba a libro abierto. Los equipos buscan información (normalmente cubierta en una clase expositiva) para responder a las preguntas que les han sido planeadas. El sistema resulta especialmente útil para alivianar un material árido.

Procedimiento

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

1. Elaborar un conjunto de preguntas que puedan ser respondidas buscando información en el material que el docente ha brindado a los alumnos. Éste puede incluir:
   - folletos;
   - documentos;
   - un libro de texto;
   - guías de referencia;
   - información a la cual se accede por computadora;
   - artefactos;
   - equipos (por ejemplo máquinas).
2. Repartir las preguntas sobre el tema.
3. Hacer que los alumnos busquen la información en equipos pequeños. Incluso se puede proponer una competencia amigable para estimular la participación.
4. Examinar las respuestas con toda la clase. Elaborarlas para ampliar el ámbito de la experiencia.

Variaciones

1. Elaborar preguntas que lleven a inferir las respuestas a partir de la información disponible, en lugar de utilizar preguntas que puedan ser respondidas directamente a partir de la investigación.
2. En lugar de buscar respuestas a preguntas, distribuya tareas distintas entre los alumnos; por ejemplo, un caso que debe resolverse, un ejercicio en el cual combinar los ítems o un conjunto de palabras mezcladas que, al ordenarse, denotan términos importantes contenidos en la fuente de información.

ESTRATEGIA 20 :EL GRUPO DE ESTUDIO

Resumen

Este método proporciona a los alumnos la responsabilidad de estudiar el material y clarificar su contenido en un grupo, sin la presencia del docente. La tarea debe ser lo bastante específica como para que la sesión de estudio resulte efectiva y el grupo se maneje solo.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Procedimiento

1. Distribuir entre los alumnos un material escrito breve y bien estructurado, un texto corto o un cuadro o diagrama interesante. Pedir que lo lean en silencio. Un grupo de estudio trabaja mejor cuando la dificultad del material es moderada o abierta a varias interpretaciones.

2. Formar subgrupos y destinarles un ámbito tranquilo para realizar su sesión de estudio.

3. Ofrecer instrucciones claras para orientar a los estudiantes y explicar el material con claridad. Incluya pautas como las siguientes.

    - **Clarificar** el contenido.
    - **Crear** ejemplos, ilustraciones o aplicaciones de la información o las ideas.
    - **Identificar** los puntos confusos o que encuentran discrepancias.
    - **Refutar** el texto; elaborar un punto de vista opuesto.
    - **Evaluar** lo bien que se ha comprendido el material.

    Aquí hay un ejemplo.
    Los pasos en una resucitación cardiopulmonar (RCP)

    a. Evaluar la escena.

    b. Verificar si el paciente muestra alguna clase de respuesta.

    c. Pedir ayuda.

    d. Abrir la boca del paciente.

    e. Observar, escuchar y palpar buscando señales de respiración.

    f. Insuflar aire dos veces.

    g. Controlar el pulso.

    h. Realizar cinco compresiones en el pecho (si se trata de un adulto), y luego insuflar aire dos veces.

    i. Repetir tres veces.

    j. Volver a controlar el pulso. Si no lo hay, volver al paso d.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Analizar cada paso.
Elaborar ilustraciones de cada paso.
¿Qué pasos necesitan que el docente clarifique o demuestre?

Aquí hay otro ejemplo.
Los fundamentos del impresionismo

A. ***Impersonalidad.*** *El artista es verdaderamente indiferente a la materia y crea imágenes en las cuales sus sentimientos no participan para nada.*

Discutir.

Dar un ejemplo.

¿Cuán bien entiendes este concepto? 1 2 3 4 5

B. ***Luz.*** *Los artistas buscaban crear la ilusión de formas bañadas en luz y ambiente, lo cual requería un intenso estudio de la luz como fuente de color.*

Discutir.

Dar un ejemplo.

¿Cuán bien entiendes este concepto? 1 2 3 4 5

C. ***Percepción.*** *El artista registra sus propias sensaciones de color, en lugar de pintar al mundo tal como presumiblemente lo vemos.*

Discutir.

Dar un ejemplo.

¿Cuán bien entiendes este concepto? 1 2 3 4 5

4. Asignar tareas como facilitador, cronometrador, encargado de registrar las ideas o portavoz (ver "Diez alternativas para elegir a los líderes de los grupos y designar otros roles", pág. 37).

5. Reunir a toda la clase y hacer todas o algunas de las siguientes actividades.

- Repasar juntos el material.
- Interrogar a los alumnos.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

- Obtener preguntas.
- Pedir a los alumnos que evalúen cuánto han comprendido del material.

- Proporcionar un ejercicio de aplicación o un cuestionario para que los alumnos pongan a prueba su comprensión del tema.

Variaciones

1. No formar subgrupos. Leer el material en voz alta ante toda la clase. Detener la lectura para responder a las preguntas, plantear las propias o explayarse sobre el texto.

2. Si la clase es lo bastante grande, formar cuatro o seis grupos de estudio. Reunir los grupos de dos en dos y pedirles que comparen apuntes y se ayuden mutuamente.

ESTRATEGIA 21 : EL PODER DE DOS

Resumen

Esta actividad se utiliza para promover la cooperación y reforzar la importancia y los beneficios de la sinergia: es decir, que “dos cabezas piensan mejor que una”.

Procedimiento

1. Formular una o más preguntas que requieran reflexión por parte de los alumnos. Aquí hay algunos ejemplos.
   - ¿Cómo digiere el alimento nuestro cuerpo?
   - ¿Qué es el conocimiento?
   - ¿Qué es “el debido proceso”?
   - ¿En qué sentido el cerebro humano actúa como una computadora?
   - ¿Por qué algunas veces las buenas personas sufren desgracias?
2. Pedir a los alumnos que respondan en forma individual.
3. Cuando todos hayan completado sus respuestas, formar parejas; los integrantes deben compartir sus respuestas.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

4. Pedir a las parejas que elaboren una nueva respuesta para cada pregunta, perfeccionando las individuales.

5. Cuando todas las parejas hayan escrito nuevas respuestas, comparar las de cada pareja con las del resto de la clase.

Variaciones

1. Invitar a toda la clase a escoger la mejor respuesta para cada pregunta.

2. Para ahorrar tiempo, asignar preguntas específicas a cada pareja en lugar de hacer que todas respondan a las mismas.

ESTRATEGIA 22 : CUESTIONARIO DEL EQUIPO

Resumen

Esta técnica incrementa la responsabilidad de los alumnos por su aprendizaje de una manera divertida y cordial.

Procedimiento

1. Escoger un tema que pueda ser presentado en tres segmentos.

2. Dividir a los alumnos en tres equipos.

3. Explicar la estructura de la sesión y hacer una presentación de no más de diez minutos.

4. Pedir al equipo A que prepare, en cinco minutos un cuestionario de respuestas breves. Los equipos B y C emplearán ese tiempo para repasar sus apuntes.

5. El equipo A interroga a un miembro del equipo B; si no puede responder, lo intenta el equipo C.

6. El equipo A dirige su siguiente pregunta a un miembro del equipo C; si no puede responder, lo intenta el equipo B. Se repite el proceso.

7. Cuando hayan terminado con el cuestionario, continuar con el siguiente segmento de la exposición. Luego pedir al equipo B que prepare un cuestionario y seguir la misma estructura de interrogatorio.

8. Cuando se hayan respondido las preguntas del equipo B, continuar con el tercer segmento de la exposición. Luego indicar al equipo C que prepare su cuestionario y seguir el mismo esquema de interrogatorio.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Variaciones

1. Distribuir cuestionarios previamente preparados y pedir a los equipos que escojan uno cuando llegue su turno de preguntar.

2. Dictar una clase continua. Dividir a los alumnos en dos equipos. Al final de la exposición, hacer que los dos grupos se interroguen entre sí.

ENSEÑANZA ENTRE PARES

Algunos expertos consideran que un tema sólo ha sido completamente dominado cuando el alumno es capaz de explicárselo a otra persona. La enseñanza entre pares proporciona a los alumnos la ocasión de aprender algo bien y, al mismo tiempo, convertirse en apoyo de sus compañeros. Las estrategias que siguen son métodos prácticos para crear esta clase de experiencia en el aula. También permiten que el docente intervenga cuando lo considere necesario.

ESTRATEGIA 23 : INTERCAMBIO GRUPO A GRUPO

Resumen

En esta estrategia, los distintos grupos de alumnos reciben diversas tareas. Cada uno "enseña" lo que ha aprendido al resto de la clase.

Procedimiento

1. Elegir un tema que incluya diferentes ideas, eventos, posiciones, conceptos o enfoques. Buscar algo que promueva un intercambio de opiniones o de información. Estos son algunos ejemplos.

   - Dos eventos decisivos de la Segunda Guerra Mundial.
   - Las ideas de dos o más autores.
   - Etapas en el desarrollo infantil.
   - Distintas maneras de mejorar la nutrición.
   - Distintos sistemas operativos para las computadoras.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

2. Dividir la clase en grupos según el número de asignaciones. En la mayoría de las clases, lo apropiado para esta actividad varía entre dos y cuatro grupos. Los alumnos pueden dedicar algún tiempo a la preparación del tema asignado.

3. Cuando haya finalizado la etapa de preparación, pedir a los grupos que escojan un portavoz. Luego cada uno de ellos hablará ante los demás equipos.

4. Tras una breve presentación, estimular a los alumnos a formular preguntas al portavoz o expresar sus propias opiniones. Los otros miembros del grupo también pueden responder.

5. Continuar con el resto de las presentaciones de modo que cada grupo brinde su información y responda a las dudas y comentarios de los demás. Comparar las opiniones intercambiadas. Por ejemplo, el docente puede conducir la comparación entre dos países asignados, utilizándosete método: un grupo ha recibido Costa Rica (considerado un país pacífico) y el otro, El Salvador (recientemente arrasado por una guerra civil). Después de que cada grupo reseña la cultura y la historia del país asignado, se lleva a cabo una discusión para analizar por qué dos países vecinos han pasado por experiencias tan diferentes.

Variaciones

1. Pedir a los grupos que realicen una profunda investigación antes de sus presentaciones.

2. Utilizar un papel o un esquema de discusión en pecera para las presentaciones de los subgrupos.

ESTRATEGIA 24 : CLASES ENTRE PARES

Resumen

Ésta es una estrategia para promover la enseñanza entre pares, en la cual los miembros de la clase asumen toda la responsabilidad por el aprendizaje de sus compañeros.

Procedimiento

1. Dividir la clase en tantos equipos como temas haya para enseñar.

2. Brindar a cada grupo alguna información, concepto o habilidad para que la transmita a los demás. Aquí hay algunos ejemplos.

   - La estructura de un buen párrafo.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

- Mecanismos psicológicos de defensa.
- Resolver un acertijo matemático.
- La difusión del SIDA.

Los temas deben estar interrelacionados.

3. Pedir a cada grupo que diseñe una manera de presentar su tema ante el resto de la clase que no sea una disertación o la lectura de un informe. Instar a proponer una experiencia lo más activa posible.

4. Hacer alguna de las siguientes sugerencias:

- proporcionar medios visuales;
- elaborar una escena demostrativa (siempre que sea posible);
- utilizar ejemplos y/o analogías;
- obtener la participación de los alumnos a través de debates, juegos de preguntas y respuestas, tareas por escrito, dramatizaciones, imágenes mentales o estudios de casos;
- Solicitar preguntas.

Por ejemplo, en una clase de sociología, el profesor pide a la clase presentaciones sobre cuatro elementos importantes del envejecimiento. Se forman cuatro subgrupos y se escogen los siguientes procedimientos para la enseñanza entre pares.

- ***Proceso:*** *un cuestionario "verdadero / falso" sobre los hechos del envejecimiento.*
- ***Aspectos físicos:*** *una simulación de los aspectos típicos (por ejemplo: artritis, sordera, problemas de vista).*
- ***Estereotipos:*** *una tarea escrita donde los alumnos explican la forma en que la sociedad a los mayores.*
- ***Pérdida de independencia:*** *un ejercicio de dramatización donde un joven analiza los aspectos de la transición con su padre.*

También se pueden seleccionar algunos métodos de *Aprendizaje activo como técnicas educativas.*

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

5. Destinar suficiente tiempo para la planificación y la preparación (ya sea en clase o fuera de ella). Luego, pedir a cada grupo que presente sus clases. Elogiar los esfuerzos de todos.

Variaciones

1. En lugar de que los distintos grupos se enseñen entre sí, pedir a los alumnos que se dicten clase unos a otros en forma individual o en pequeños grupos.

2. Permitir que los grupos distribuyan material de lectura antes de dictar sus clases.

ESTRATEGIA 25 : ESTUDIOS DE CASOS CREADOS POR LOS ALUMNOS

Resumen

El estudio de casos es considerado como uno de los mejores métodos de aprendizaje. Una discusión típica se centra en las cuestiones relacionadas con una situación concreta o ejemplo, las medidas que deberían tomarse y las lecciones que pueden aprenderse, junto con los métodos para manejar o evitar situaciones semejantes en el futuro. La siguiente técnica permite a los alumnos crear sus propios estudios de casos.

Procedimiento

1. Dividir la clase en parejas o tríos. Cada grupo debe desarrollar un estudio de casos para analizar y discutir con el resto de la clase.

2. Señalar que el propósito de un estudio de casos es aprender un tema examinado una situación concreta que lo refleje. Los siguientes son algunos ejemplos.

   - Escribir un haiku para mostrar cómo se hace.
   - Analizar un currículum real para estudiar la forma de redactarlo.
   - Relatar un verdadero experimento científico para aprender el procedimiento.
   - Examinar un diálogo entre un jefe y un empleado para aprender a proporcionar apoyo positivo.
   - Estudiar las medidas tomadas por un padre en una situación conflictiva con su hijo para estudiar el manejo de conductas.

3. Dar tiempo suficiente para que los grupos elaboren una situación, un ejemplo o un problema relacionado con la materia de la clase.

   Por ejemplo, en una clase sobre historia latinoamericana del siglo XX, el docente puede seleccionar tres eventos históricos donde haya intervenido un país latinoamericano, asignado uno a cada pareja de alumnos para elaborar un estudio de casos.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Luego, cada pareja escribe un resumen donde detalla específicamente los eventos históricos.

4. Cuando se hayan completado los estudios de casos, pedir a los grupos que los presenten ante la clase. Permitir que un miembro del grupo conduzca la discusión.

Variaciones

1. Pedir algunos voluntarios para preparar estudios de casos por anticipado para el resto de la clase. (Esta preparación es una tarea excelente).

2. Formar un número par de grupos. Juntarlos de a dos e indicarles que analicen sus trabajos.

ESTRATEGIA 26 : SESIÓN DE AFICHES

Resumen

Este método de presentación es excelente para que los estudiantes reciban información rápidamente, para capturar su imaginación e invitarlos a intercambiar ideas entre ellos. La técnica también es un método gráfico y original para permitir que los alumnos expresen sus percepciones y sentimientos sobre el tema de la clase, todo en un ambiente de cordialidad.

Procedimiento

1. Pedir a cada alumno que elija un tema relacionado con la materia general de la clase o con la unidad que se está discutiendo o estudiando.

2. Indicarles que preparen una lámina que exprese su concepto. El afiche debe explicarse a sí mismo; es decir, los observadores tienen que entender la idea fácilmente, sin más explicaciones orales o escritas. No obstante, los alumnos pueden preparar un folleto de una página, para acompañar al afiche, que ofrezca más detalles a modo de material de referencia.

3. Durante la clase, pedir a los alumnos que coloquen a la vista sus presentaciones y que circulen por el aula observando y analizando las láminas de los demás.

Por ejemplo, ene una clase sobre salud en la que se estudia el estrés, los temas asignados incluyen los siguientes:

- *causas del estrés;*
- *síntomas del estrés;*
- *efectos del estrés en uno mismo y en los demás;*
- *reductores del estrés.*

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Uno de los alumnos ilustra los síntomas mediante un afiche que muestra las siguientes imágenes:

- *una persona obesa sobre una balanza;*
- *alguien con una bebida alcohólica;*
- *dos personas peleando;*
- *una persona con dolor de cabeza.*

Debajo de cada imagen hay un párrafo breve explicando cómo y por qué una persona estresada puede exhibir el síntoma retratado.

4. Quince minutos antes de finalizar la clase, reunir a todos y conversar sobre lo que les resultó más valioso de la actividad.

Variaciones

1. Se pueden formar equipos de dos o tres en lugar de asignar tareas individuales, sobre todo si el tema tiene un alcance limitado.

2. Tras la exposición de afiches proponer un panel de discusión, utilizando a algunos de los expositores como panelistas.

ESTRATEGIA 27 : MAPAS MENTALES

Resumen

Éste es un método creativo para que los alumnos generen ideas, fijen lo aprendido o planifiquen un nuevo proyecto en forma individual. Al pedirles que creen un mapa mental, se los ayuda a identificar claramente y de manera creativa lo que han aprendido o lo que planifican.

Procedimiento

1. Escoger un tema para el mapa mental. Algunas de las posibilidades son:

- un problema o tema sobre el cual se desea que los estudiantes generen ideas activas;
- un concepto o habilidad que acaba de enseñar;
- un proyecto para ser planificado por los alumnos.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

2. Elaborar un mapa mental simple utilizando colores, imágenes o símbolos. Un ejemplo podría ser una persona que va a un supermercado donde utiliza su mapa mental para clasificar los alimentos que necesita en relación con las distintas secciones donde puede encontrarlos (por ejemplo: productos lácteos, agrícolas y congelados). Explicar cómo los colores, imágenes y símbolos de su mapa mental promueven el pensamiento de todo el cerebro (en contraposición con el pensamiento hemisferio derecho / hemisferio izquierdo). Invitar a los alumnos a citar ejemplos simples de sus vidas cotidianas donde pueden construir un mapa mental.

3. Proporcionar papel, marcadores y cualquier otro recurso que considere apropiado para que los alumnos creen mapas mentales gráficos y coloridos. Sugerir que partan de un dibujo central que describa el tema o la idea principal. Luego, estimularlos a dividir el total en componentes más pequeños y a describirlos en torno a la periferia del mapa (utilizando colores y dibujos). **Alentarlos a representar cada idea en forma pictórica, con la menor cantidad de palabras posible.** Después de esto, podrán explayarse a medida que los detalles les vengan a la mente.

4. Dar el tiempo suficiente para que los alumnos elaboren sus mapas mentales. Sugerir que observen los trabajos de sus compañeros para estimular sus propias ideas.

5. Pedir a los alumnos que compartan sus mapas mentales. Luego, discutir con los alumnos sobre el valor de esta forma creativa de expresar las ideas.

Variaciones

1. Asignar un mapa mental en equipo en lugar de pedir a los alumnos que trabajen en forma individual.

2. Utilizan computadoras para generar mapas mentales.

ESTRATEGIA 28 : APRENDIZAJE EN ACCIÓN

Resumen

Este método brinda a los alumnos la ocasión de experimentar directamente con la aplicación del tema estudiado o analizado en la clase. Un proyecto fuera del horario escolar los estimula al descubrimiento y los capacita para ser creativos al compartir sus trabajos con los demás. La ventaja de esta actividad se basa en que puede ser utilizada con cualquier tema o aplicación.

Procedimiento

1. Introducir el tema ante los alumnos presentando cierta información mediante una disertación breve y un debate con toda la clase.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

2. Explicar que tendrán la oportunidad de experimentar el tema directamente, a través de una excursión a un escenario de la vida real.

3. Dividir la clase en grupos de cuatro o cinco alumnos y pedirles que elaboren una lista con preguntas o cuestiones específicas para examinar durante la excursión.

4. Pedir a los grupos que compartan sus listas con el resto de la clase.

5. Los alumnos deben discutir cada ítem y desarrollar una lista común que será usada por todos.

6. Establecer un plazo (por ejemplo, una semana) para que los alumnos visiten el lugar y realicen las preguntas u observaciones de la lista. Pueden elegir el sitio ellos mismos, o se pueden indicar lugares específicos para evitar superposiciones. Por ejemplo, se puede indicar a los alumnos que visiten empresas como un negocio minorista, un restaurante de comidas rápidas, un hotel o un taller de reparación de coches. En estos casos pueden acudir como clientes para experimentar cómo son tratados.

7. Las preguntas deben ser específicas y comparables con los hallazgos de los demás. *Por ejemplo, en lo que se refiere a "servicio al cliente", los siguientes ítems, de observación serían adecuados.*

- *¿Cuánto tardó el empleado en atender al cliente?*
- *¿El empleado sonrió?*
- *¿El empleado fue amable?*
- *¿El empleado formuló preguntas para identificar el problema?*
- *¿El empleado utilizó técnicas de escucha activa? Dar ejemplos.*
- *¿El empleado resolvió el problema?*
- *Tú, como cliente, ¿te sentiste complacido con la experiencia? ¿por qué?*

8. Pedir a los alumnos que compartan sus hallazgos con el resto de la clase utilizando un método creativo (por ejemplo, una dramatización, una entrevista simulada, un panel de discusión o un juego).

Variaciones

1. La actividad se puede realizar en grupo en lugar de hacerla de manera individual.

2. En lugar de pedir a la clase que elabore una lista de preguntas o pautas de observación, los individuos pueden crear sus propias listas.

ESTRATEGIA 29 : VER CÓMO ES

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Resumen

Con frecuencia, un tema promueve la comprensión y sensibilidad ante personas o situaciones desconocidas para los alumnos. Uno de los mejores métodos para lograr esta meta es crear una actividad emotiva, que estimule el conocimiento de esa persona o situación poco familiar.

Procedimiento

1. Escoger un tipo de persona o situación que se desee dar a conocer a los alumnos. Aquí hay algunos ejemplos.

   - Cómo es pertenecer a la minoría.
   - Cómo es encontrarse en período distinto de la historia.
   - Cómo es provenir de una cultura diferente.
   - Cómo es ser una persona con problemas o incapacidades especiales.

2. Buscar un método para simular esa persona o esa situación. Existen diversas formas de hacerlo.

   - Hacer que los estudiantes se vistan con le atuendo de esa persona o situación. También pueden manejar equipos o accesorios, o realizar una actividad típica de esa persona.

     Por ejemplo, una manera de sensibilizar a los alumnos sobre el proceso normal de envejecimiento es hacerles usar gafas manchadas con vaselina, habas en los zapatos, algodones en los oídos y guantes de látex en las manos. Luego, pedirles que escriban su nombre, dirección y número telefónico en un papel, o que paseen fuera del aula.

   - Colocar a los alumnos en situaciones donde tengan que responder como lo haría el personaje que representan.

   - Utilizar una analogía para crear una simulación: elaborar un argumento familiar que ponga de manifiesto una situación desconocida para los alumnos. Por ejemplo, pedir a todos los estudiantes zurdos que representen a sus compañeros que son culturalmente diferentes.

   - Asumir el papel de un individuo y pedir a los alumnos que lo entrevisten, que lo interroguen sobre sus experiencias, opiniones y sentimientos.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Por ejemplo, una profesora de ciencias se viste como Galileo y representa una obra sobre la vida y los dilemas éticos que debió enfrentar el astrónomo. Se escucha música renacentista y el planetario se ilumina con velas, mientras Galileo hace sus descubrimientos con el telescopio. La obra termina con el juicio a Galileo y la defensa de sus hallazgos. Después, los alumnos escriben un ensayo sobre las preguntas éticas que enfrenta Galileo, opinan sobre sus decisiones e imaginan lo que hubiesen hacho ellos.

3. Preguntar a los alumnos qué sintieron con la simulación. Analizar la experiencia de estar en el lugar otro. Invitarlos a identificar los desafíos que enfrentan ante personas y situaciones desconocidas.

Variaciones

1. Si es posible, concretar un encuentro real con la situación o persona desconocida.

2. Conducir una experiencia de imaginación en la que los estudiantes visualicen a la persona o situación que les resulta poco familiar.

ESTRATEGIA 30 : AUTOEVALUACIÓN ACTIVA

Resumen

A través de este método, los alumnos son capaces de compartir sus actividades respecto de un tema mientras se evalúan a ellos mismos. Permite que el docente calibre los sentimientos y creencias de los estudiantes y sirve como trampolín para iniciar una discusión de toda la clase.

Procedimiento

1. Hacer una lista de anunciados que serán leídos a la clase, de modo de evaluar las actividades y los sentimientos respecto de un tema.

   Por ejemplo, un docente compone los siguientes enunciados.

   - *Quiero un empleo que me permita trabajar con otras personas.*
   - *Quiero un empleo que me pague lo máximo que puedo obtener, considerando mis aptitudes.*
   - *Quiero un empleo que sea seguro y libre de la inquietud que implica ser constantemente evaluado.*
   - *Quiero un empleo que no me exija llevar trabajo a casa por las noches.*

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

- *Quiero un empleo que no implique muchos viajes.*
- *Quiero un empleo que tenga un valor para la comunidad.*
- *Quiero un empleo que desafíe constantemente mis capacidades.*

2. Pedir a los alumnos que se ubiquen al fondo del salón, colocando todas las sillas o pupitres a un costado.

3. Hacer una escala de clasificaciones del 1 al 5 y escribir los números en un pizarrón o en hojas pegadas a la pared.

4. Explicar que se leerán los anunciados a tosa clase. Después de escuchar cada uno, los alumnos deben acercarse al número que coincida mejor con la actitud o su comprensión del tema. Según la materia, el número 1 podría ser "Concuerda categóricamente" o "Comprende profundamente", con toda la gama hasta el 5 para "Discrepa categóricamente" o "No comprende".

5. A medida que se lee cada anunciado, los alumnos deben desplazarse al lugar del aula que más coincida con su conocimiento u opinión. Cuando se haya formado una fila frente a las diversas posiciones, invitar a algunos alumnos a explicar el motivo de su decisión.

6. Después de escuchar las opiniones de los otros, indicar que cualquiera que desee cambiar de posición puede hacerlo.

7. Repetir el procedimiento con los demás enunciados o hechos.

8. Luego, dividir a los alumnos en grupos. Entregarles una copia escrita de los enunciados y pedirles que conversen sobre ellos.

9. Por último, pedir a los estudiantes que reconsideren en privado su respuesta a cada ítem y que les asignen un número a cada enunciado que refleje su nivel final de acuerdo o discrepancia.

Variaciones

1. En una clase numerosa, pedirles a los alumnos que primero escojan una respuesta al enunciado y luego se desplacen al puesto correspondiente.

2. Empezar con una discusión en pequeños grupos y luego proceder con la evaluación individual (privada).

DESARROLLO DE ACTIVIDADES

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

En la actualidad, uno de los principales objetivos de la educación es la adquisición de habilidades para el mercado laboral moderno. Existen aptitudes técnicas como la redacción y la computación, y aptitudes no técnicas, como la capacidad de escuchar con atención y hablar con claridad. Cuando los alumnos se esfuerzan por aprender nuevas habilidades y mejorar las existentes, necesitan practicarlas efectivamente y obtener una buena respuesta del docente. Las siguientes estrategias representan distintas maneras de desarrollar habilidades. Algunas son serias y otras divertidas. En particular, se describen distintas maneras de efectuar dramatizaciones.

ESTRATEGIA 31 : SITUACIONES DIFÍCILES

Resumen

Éste es un ejercicio dramático para practicar habilidades laborales. Colocar a los alumnos en situaciones incómodas que deben resolver de alguna manera.

Procedimiento

1. Escoger una situación que resulte común para el trabajo estudiado por los alumnos. Los siguientes son algunos ejemplos.

   - Dirigir una junta.
   - Asignar una tarea a un empleado.
   - Conseguir una asignación por parte de un gerente.
   - Realizar una presentación.
   - Presentar un informe ante un gerente.
   - Hablar con un cliente.

2. Pedir un voluntario que esté dispuesto a dramatizar una situación específica. Explicar la circunstancia en detalle.

3. Indicar a los otros alumnos que intervengan poniendo en apuros al voluntario. Especificar algunas posibilidades, pero evitar que el voluntario vea las instrucciones.

   Por ejemplo, en una entrevista laboral, se puede pedir al aspirante que revele información personal (lo cual es ilegal). En ese caso la persona tendrá que decidir cómo responder.

4. Permitir que el voluntario maneje la situación. Aplaudir sus esfuerzos. Analizar manera de enfrentar eventos imprevistos con toda la clase.

5. Pedir nuevos voluntarios y presentarles otros desafíos.

Variaciones

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

1. Invitar a los alumnos a escoger ellos mismos los desafíos que plantearán a los voluntarios.

2. En lugar de utilizar voluntarios, el docente puede demostrar cómo manejar las situaciones difíciles planteadas por los alumnos.

CONCLUSIÓN FINAL:

Al finalizar este texto, deseo compartir con ustedes una reflexión que hizo un célebre profesional de la psicología de grupos, cuando fue consultado acerca de qué debía hacer una persona que comienza a trabajar seriamente en este problemático campo. Recibió esta sabia, sencilla y desconcertante respuesta: “al final, siempre deberá sacar usted lo mejor de su rica improvisación”.

Los seres humanos nunca son manipulables como objetos, y con ellos pueden fracasar las fórmulas, recetas y soluciones preestablecidas. Dinámica de grupos es un método de trabajo psicológico y pedagógico, y como tales, fruto de una relación. No solamente relación entre los participantes en el grupo, sino principalmente entre estos y el docente que lleva al grupo a su maduración. Por eso éste no puede quedar prendido en sus conocimientos hasta el punto de llegar a hacer que esos mismos conocimientos ahoguen su personalísima manera de ser y de reaccionar.

Formarse en el trabajo de dinamizar un grupo de alumnos puede ser sinónimo de entrar en contacto con la propia persona y aprender a usarla como instrumento. Puede ser también, aprender a planear actividades y decidir intervenciones acordes con la propia idiosincrasia. Pero también, para qué negarlo, aprender a planear actividades y decidir intervenciones que pongan en práctica las personalísimas concepciones de lo que quiere ser la persona, y de lo que cada uno cree que significa la relación humana.

Nadie que entra en contacto con otros es neutral. Pero solo el que hace de su falta de neutralidad una situación consciente, y convierte su sistema de convicciones y verdades en una postura bien fundada, criticada, y consistente, permitirá a los que reciben su ayuda y su guía, la libertad de explorar con espontaneidad sus propias actitudes, opiniones y conductas, y podrá crear las condiciones imprescindibles para que puedan aprender a aprender de sí mismos y de los demás a ser personas en relación.

ºº

SOBRE EL AUTOR:

Sergio B. Bórquez, es psicólogo clínico y educacional, con una vasta experiencia en docencia académica universitaria. Doctor en Psicología Social por la Universidad de Palo Alto (Calif. USA), se desempeña actualmente como profesor de cátedra en Universidad de Las Américas, Central. Bernardo O’Higgins y SEK. Director Académico de Magíster en Educación, y relator de cursos de postgrado y Diplomados. Master en Programación Neurolingüística (PNL) dicta cursos y seminarios de esa especialidad, para educadores, psicoterapeutas y comunicadores sociales y empresariales.

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

APÉNDICE: LECTURA DE INTERÉS

"Ser en Relación"

Carl Rogers*

Compartiré con ustedes una miscelánea que aprendí y estoy aprendiendo sobre la misteriosa empresa de relacionarse con otros seres humanos, de comunicarse con los demás. Compartir las satisfacciones o insatisfacciones que tuve en este aspecto, lo llamo misterioso porque nunca se logra comunicarse plenamente. Es probable que nunca hayan sentido que el otro los comprendió totalmente, tampoco yo, sin embargo, pienso que es muy gratificante cuando, en un caso dado, logro comunicarme verdaderamente con una persona; es hermoso cuando en determinado momento me siento cerca y en contacto con otro ser humano.

ME GUSTA ESCUCHAR: El primer y simple sentimiento que deseo compartir con ustedes es mi placer cuando puedo oír realmente a alguien. Creo que ésta ha sido una de mis características permanentes. Así lo recuerdo desde mis primeros años en la escuela. Cuando un compañero preguntaba algo a la matesra, ésta daba una respuesta perfectamente adecuada para una pregunta diferente. En ese sentido me sentía desesperado y herido. Mi reacción era: "pero, ¿no lo ha oído?". Sentía una desesperación infantil frente a la carencia de comunicación que era (y es) tan común.

Creo saber porqué me produce satisfacción escuchar a alguien. Cuando escucho realmente a la otra persona entro en contacto con ella, enriquezco mi vida. Escuchando a la gente aprendí que todo lo que sé sobre las personas, la personalidad, la psicoterapia, y las relaciones interpersonales.

Cuando digo que disfruto escuchando a alguien me refiero, por supuesto, escuchar profundamente. Escucho las palabras, los pensamientos, los matices de sentimientos, el significado personal o aún el significado inconsciente del que me habla. Cuando esto sucede, recibo como primera respuesta una mirada agradecida, pues siente una nueva sensación de libertad. Y pienso que se vuelve más abierto y confiado al mundo que le rodea.

Hay muchas, muchas personas hoy, que viven en una prisión privada, personas que no lo manifiestan en lo exterior y debemos aguzar mucho el oído para escuchar los débiles mensajes de la prisión.

ME GUSTA QUE ME ESCUCHEN: Ahora nos ocuparemos del segundo aprendizaje que deseo compartir con ustedes. Me gusta ser escuchado. Varias veces en mi vida me sentí casi explotar por problemas insolubles, dar vueltas y vueltas alrededor de un círculo vicioso, sobrecogido por sentimientos de desvalorización y desesperanza. Creo que he sido muy afortunado, pues siempre en esas oportunidades, encontré a alguien que me escuchara y así me rescaté del caos de mis sentimientos. Esas personas me escucharon sin juzgarme, diagnosticarme, ni evaluarme. Simplemente me escucharon.

En esas ocasiones se reduce la tensión; se puede traer a la superficie los sentimientos atemorizantes, las culpas, la desesperación, y las confusiones que acompañaron la experiencia. He

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

sentido un profundo agradecimiento cuando una persona me ha escuchado en forma sensitiva, empática y concentrada

CUANDO NO PUEDO ESCUCHAR: Me siento muy mal conmigo mismo cuando no puedo (o mejor expresado, no quiero) escuchar a otro porque de antemano sé lo que va a decir.

Peor es cuando me sorprendo tratando de distorsionar su mensaje para hacerle decir lo que quiero oír. Llego a odiarme cuando no puedo escuchar a la otra persona porque lo que dice es demasiado amenazador o puede hacer temblar mis convicciones y principios.

Cuando esto me ha sucedido a mí, me siento frustrado al sentir que no me están prestando la debida atención, que me distorsionan. Esto gnera ira, desconcierto y desilusión.

CUANDO LOS DEMÁS NO COMPRENDEN: Otra forma de sentirse frustrado y aislado es cuando se trata de expresar algo muy profundo, que es parte de nuestro mundo interior y privado, y la otra persona no entiende.. Hay un gran sentimiento de vacío y soledad. Una sabe, en ese momento, que está solo.

Como pueden ver, es muy importante en toda relación escuchar de manera creativa, activa, sensitiva, exacta, empática y sin evaluar. Estoy seguro que cuando me escucharon así, me ayudaron a crecer, me sentí aliviado y enriquecido.

QUIERO SER AUTÉNTICO : A veces he usado la palabra coherencia en vez de autenticidad. Con la primera quiero significar cuando soy consciente de lo que experimento y que comunico lo que pienso.

Auténtico es cuando uno se presenta tal cual es, cuando no estamos a la defensiva, cuando puedo aceptar que tengo muchas deficiencias, muchas faltas, que me equivoco a menudo. Y cuando puedo presentarme sin armaduras, sin esforzarme por ser diferente a como yo soy, puedo aprender mucho más, aún en las críticas y en la hostilidad, estoy más tranquilo y puedo acercarme mejor a la gente.

Extracto del libro “Libertad y Creatividad en Educación”, Paidós 1980 (pgs. 78-81)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Amado y Guittet: “La Comunicación en los grupos” Ed. Ateneo, Bs.As. 1978.

Arias M. Jaime: “Curso de Animación Grupal” Editorial LOM, 1988

Bass M.: “Leadership psychology and organizational behavior” Harper & Row NY, 1977.

Groschovlack y Haag : “Tener éxito en la Escuela con PNL” Ed. DARC, 1999

Hirsch y Kummerhow “Tipos de Personalidad”, Paidos 1988

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada

Lewin, Kurt: “Principles of Typological Psychology”, McGraw Hill NY 1948

López-Yarto, Luis : “Dinámica de grupos, 50 años después”, Ed. Serendipiti, 2000

O’Connor & Seymour “PNL para Formadores”, Ed Urano, 1996

Rogers, Carl : “Grupos de Encuentro”. Ed. Amarrortu Bs As 1981

Sain-Paul y Tennembaum Sylvie: “Excelencia Mental” Ed. Robin Book 1996

Senge, Peter : “La Quinta Disciplina”, Ed. Granica, Barcelona, 1999

Shutz W. “The interpersonal underworld”, , Science & Behavior Books, Palo Alto, California, 1968.

Silberman, Mel “Aprendizaje Activo” Editorial Troquel, Buenos Aires, 1998

Stevens O. John: “Darse Cuenta”, Ed. Cuatro Vientos, 2001

Prohibida su reproducción total o parcial no autorizada