

Guía del estudiante

GRUPOS EN LA ESCUELA

GRUPOS EN LA ESCUELA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MÉXICO 2002

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rectora: **Marcela Santillán Nieto**
Secretario Académico: **Tenoch E. Cedillo Ávalos**
Secretario Administrativo: **Arturo García Guerra**
Director de Planeación: **Abraham Sánchez Contreras**
Director de Servicios Jurídicos: **Juan Acuña Guzmán**
Directora de Docencia: **Elsa Mendiola Sanz**
Directora de Investigación: **Aurora Elizondo Huerta**
Director de Biblioteca y Apoyo Académico: **Fernando Velázquez Merlo**
Director de Difusión y Extensión Universitaria: **Javier Olmedo Badía**
Subdirectora de Fomento Editorial: **Anastasia Rodríguez Castro**

Director de Unidades UPN: **Adalberto Rangel Ruiz de la Peña**
Coordinadoras de la serie LE: **Xóchitl Leticia Moreno Fernández,**
María Virginia Casas Santín

© Derechos reservados por la UPN.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional
Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna
Delegación Tlalpan, C. P. 14200, México, Distrito Federal

Edición 2002

LC5309	
U59	Grupos en la escuela : guía del estudiante - - México : UPN, 2002.
G8001-4	59 pp.
2002	Licenciatura en educación
GE	1. ORGANIZACIÓN DE GRUPOS ESCOLARES. 2. ESCUELAS - DIRECCIÓN Y ORGANIZACIÓN. I. Universidad Pedagógica Nacional (México)

Queda totalmente prohibida la reproducción parcial o total de esta obra,
sus contenidos y portada, por cualquier medio.

Portada y diseño: Ángel Valtierra Matus; *formación:* Luis Valdés

Impreso y hecho en México

Ilustración de la portada: Óleo sobre tela de Alejandro Nava, Zacatecas, 1956.

Se reproduce en esta edición por cortesía del autor.

ÍNDICE

I. PRESENTACIÓN DE LA LÍNEA ÁMBITOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	7
II. PROGRAMA INDICATIVO	9
A. INTRODUCCIÓN	9
B. JUSTIFICACIÓN	10
C. ESTRUCTURA DEL CURSO	12
1. Propósitos	12
2. Unidades	14
D. SUGERENCIAS DIDÁCTICAS	19
E. EVALUACIÓN	21
III. DESARROLLO DE LA GUÍA	
UNIDAD I	
LA COTIDIANIDAD DEL GRUPO ESCOLAR	25
UNIDAD II	
EL PROCESO GRUPAL	31
UNIDAD III	
ÁMBITO GRUPAL DE CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE	45
UNIDAD IV	
GRUPO, INSTITUCIÓN ESCOLAR Y ENTORNO SOCIAL	51
IV. BIBLIOGRAFÍA	57

I. PRESENTACIÓN DE LA LÍNEA ÁMBITOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El presente curso se ubica en la línea "Ámbitos de la práctica docente". La noción de "ámbitos" se refiere a los espacios, contextos y expresiones histórico culturales donde el profesor-alumno realiza su práctica. En forma concreta la línea "Ámbitos de la práctica docente" refiere al grupo escolar, a la escuela y a la comunidad; por ello está constituida por los siguientes cursos: "Grupos en la escuela", "Institución escolar" y "Escuela, comunidad y cultura local en..."

Los contenidos de estos cursos han sido seleccionados y organizados bajo las siguientes consideraciones:

- Las formas de construcción de significado acerca de la realidad que rodea al sujeto (profesor-alumno), son las que le permiten entender e interiorizar su práctica docente como un hecho histórico concreto, interpretado a partir de diversas posturas teórico-filosóficas. La síntesis que se realiza entre el hecho y su interpretación, es lo que finalmente le brinda la posibilidad de reformular, con intención y conciencia crítica, su labor cotidiana.
- La presentación de los contenidos de los cursos que forman la línea se ha hecho partiendo del ámbito más cercano de la práctica docente (el grupo) hasta los más alejados (escuela y comunidad).
- La integración de la línea reconoce en todo momento que la praxis del sujeto es la referencia inmediata que le facilita el inicio de la reflexión sobre estos ámbitos. Por ello, los elementos teóricos y metodológicos seleccionados deben ser aplicados directamente sobre situaciones y elementos específicos de su quehacer docente.
- En cada uno de los cursos se pretende hacer énfasis en elementos invariantes de carácter psicológico, sociológico o cultural que afectan a dicha práctica; sin embargo, los contenidos y el tratamiento de los cursos de esta línea pretenden establecer el papel que el sujeto tiene en diferentes ámbitos donde se asienta su práctica docente.

- En su dimensión didáctica, la organización de la línea intenta ser creativa e innovadora; pretende romper con las concepciones tradicionales de interacción profesor-alumno; espacios de estudio; materiales de análisis y abordajes metodológicos, y proponer nuevos enfoques, formas de coordinación, organización y control de los tiempos de trabajo.
- Se reconoce la dificultad y complejidad de presentar un análisis completo y exhaustivo de los ámbitos de los niveles preescolar y primaria. No obstante, se busca abordar en forma sistemática e integrada el estudio de los principales paradigmas explicativos en cuanto a los conceptos fundamentales, necesarios para que el maestro comprenda e interprete su realidad educativa.

Es importante hacer énfasis en la vinculación horizontal entre esta línea y el Eje Metodológico y con las líneas socioeducativa, psicopedagógica que componen el plan de estudios.

La vinculación con el Eje Metodológico consiste en el uso y aplicación de las diferentes herramientas metodológicas allí adquiridas para la construcción y realización de las actividades y productos que se trabajarán en los cursos que conforman la línea.

Así mismo, se relaciona con la línea socioeducativa, ya que ésta proporciona contenidos que integran un marco explicativo más amplio acerca de los procesos de construcción y desarrollo de los proyectos educativos, de la institución escolar y su inserción dentro de una comunidad.

También se relaciona con la línea psicopedagógica porque el estudio de los ámbitos provee elementos explicativos acerca del contexto inmediato donde se desarrollan los sujetos a quien está destinada la educación y los procesos de aprendizaje formales e informales.

La línea psicopedagógica provee un enlace entre los cursos "Grupos en la escuela" e "Institución escolar" a partir de la red que se establece entre las teorías psicopedagógicas.

Es importante que el asesor conozca en su totalidad el plan de estudios para que pueda ubicar la intención de esta línea en lo general y del curso en particular.



II. PROGRAMA INDICATIVO

A. INTRODUCCIÓN

Este curso inicia con la recuperación de la experiencia y saber cotidiano del profesor-alumno en el ámbito del grupo escolar; avanza hacia la presentación de algunas líneas teóricas-metodológicas desde la perspectiva constructivista, para abordar las situaciones grupales de aprendizaje. Para promover el desarrollo de habilidades y actitudes, abunda en la explicación del proceso grupal y termina con una unidad que relaciona al grupo escolar como unidad con la institución escolar y el entorno escolar, con lo que se establece un puente de integración con la siguiente asignatura de la línea en que se inscribe.

El curso se ubica en el primer semestre de la Licenciatura en Educación y tiene como antecedentes las asignaturas de "Grupos y desarrollo" y "Grupo escolar" que se trabajaron en las licenciaturas en Educación Básica (LEB'79) y en Educación Primaria y Preescolar (LEPyLEP'85) respectivamente. Forma parte de la línea "Ámbitos de la educación" junto con los cursos de "Institución escolar" y "Escuela, comunidad y cultura local en ..." que tiene como intención abordar la problemática educativa partiendo de la vida cotidiana del maestro en el salón de clases y estudiar su relación con el entorno social.

La secuencia que se plantea en esta línea establece aquellas mediaciones necesarias entre el grupo escolar, la escuela y la comunidad, de tal forma que en los programas y materiales de estudio se considerará la problemática pertinente para abordar las relaciones y determinaciones que entre estos cursos se plantean.

Horizontalmente este curso se relaciona en particular con la asignatura "El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento" y con los tratamientos sobre observación y cotidianidad que se proponen en el Eje Metodológico. Verticalmente se relaciona con el curso "Institución escolar", a partir del cual se vincula con los proyectos educativos y las corrientes pedagógicas.

La intención del curso es innovar los contenidos curriculares mediante la presentación de los avances científicos en el campo de lo grupal, la incorporación de elementos audiovisuales y de estrategias

que dinamicen las actividades de aprendizaje. Por ello, es central considerar la constante recuperación de experiencias del profesor-alumno, aunada a la intervención en los grupos preescolares y de primaria, así como las situaciones rurales y urbanas. De esta manera se conforma una nueva asignatura por el tratamiento, los enfoques, los objetos y los productos resultantes.

B. JUSTIFICACIÓN

Los grupos escolares pueden ser caracterizados inicialmente como espacios de conflicto y su resolución, pero también como lugares posibles de la creatividad.

El análisis de los procesos grupales tiene como punto de partida los procesos que se van configurando en la vida cotidiana del ámbito escolar. Reconocer esta dimensión implica reconocer el saber de la vida cotidiana no sólo a nivel de la descripción sino también de aquellos elementos que van conceptualizando la vida grupal en la cotidianidad.

En este sentido los asesores y los propios profesores-alumnos son portadores de un saber cotidiano de los procesos grupales. Este saber está formado por un conjunto de experiencias dentro de las cuales habría que destacar la historia escolar de los participantes de este proceso de formación.

No es la simple interacción lo que produce aprendizajes intencionales. La búsqueda de un ámbito grupal que sea facilitador del aprendizaje, nos lleva a la perspectiva de construcción del aprendizaje; un aprendizaje que resulte significativo y generalizable fuera del ámbito escolar y que a su vez permita la recreación de la cultura. Esta perspectiva deviene en el reconocimiento del papel que juegan las interacciones entre iguales y la intervención pedagógica del maestro, tanto en la resolución de conflictos sociocognitivos, como en las formas de transmisión de los conocimientos sociales.

La recreación del ámbito grupal desde la perspectiva constructivista tiene distintas implicaciones y énfasis, según la línea o escuela de que se trate. Algunas de éstas empiezan a dar aportes, resultados de las investigaciones que innovan en este campo, y hay ya experiencias pedagógicas concretas con propuestas dirigidas hacia la construcción del conocimiento en la escuela a partir de lo grupal. Desde aquí se recuperan como elementos para el trabajo grupal: los intereses de los niños, la cooperación y el manejo de las relaciones interpersonales para la resolución de conflictos sociocognitivos y la comunicación.

Desde otra perspectiva, entendemos el aprendizaje como la aproximación instrumental —por el conocimiento— a la realidad, para transformarla. Se caracteriza al aprendizaje como una secuencia en forma espiral, en tanto que aparecen obstáculos para la aproxi-

mación del objeto de conocimiento y momentos dilemáticos que sólo en un proceso se transforman en problemáticos con capacidad de ser resueltos; apuntando a explicitar esos obstáculos, modificamos nuestros modelos de aprendizaje.

Al mencionar modelos de aprendizaje, en este caso, hacemos referencia a la forma en que cada sujeto se aproxima al objeto de conocimiento, a la forma como desde su historia, desde su red vincular, hay temas o áreas del conocimiento que se facilitan y otras que se dificultan. Partimos de que en la aproximación del objeto de conocimiento pueden aparecer dos tipos de obstáculos: los epistemológicos, que tienen que ver con los problemas planteados y no resueltos por los científicos, y los epistemofílicos, que tienen que ver con el sujeto, es decir, con el impacto del objeto (tema) de conocimiento en el sujeto.

En el grupo escolar están presentes diferentes modelos de aprendizaje, por eso se hace necesario partir del reconocimiento de las necesidades y objetivos comunes que se establecen en el grupo escolar para dar la posibilidad de que en ese encuentro, se exprese la tarea como la marcha del grupo hacia su objetivo.

El contexto grupal favorece la emergencia de acciones sistemáticas que son las que otorgan significación a las situaciones. La significación que tiene el conocimiento proviene de la incorporación de la nueva situación a las acciones organizadas sobre sí, y que actúan como sistemas de representaciones.

La tarea de aprender le da sentido al grupo y consiste en el abordaje del objeto de conocimiento, a través de una elaboración conjunta que permita la ruptura de pautas estereotipadas que producen estancamiento en el aprendizaje. Esto favorece el desarrollo de la cooperación a partir de la resolución del conflicto que provoca la confrontación de los distintos supuestos con los que operan los diferentes miembros del grupo, posibilitando las operaciones conjuntas con los otros.

En múltiples ocasiones el grupo escolar es visualizado como ámbito de juego y como espacio privilegiado del aprendizaje cotidiano. En este sentido el grupo escolar legitima la presencia del otro como fundante en el proceso de socialización y en el desarrollo de la situación de aprendizaje.

El grupo escolar puede entonces constituirse como la unidad de producción del aprendizaje, en tanto es el soporte de la cotidianidad escolar, desde donde pueden confrontarse los modelos de aprendizaje y el análisis de las condiciones de producción del conocimiento a partir de la indagación de los sistemas de representaciones que se ponen en juego.

Aprender no es sólo pensar desde las condiciones objetivas del conocimiento, sino desde la diferenciación y articulación de lo subjetivo con lo objetivo. Entonces se hace necesario —en el trabajo con el grupo escolar— recuperar lo emergente que es lo visible, lo cotidiano, y lo que se manifiesta.

Este emergente proviene de la relación escuela y entorno social. Es, por eso, necesario historizar cómo se han socializado las diferentes teorías y técnicas grupales; establecer cómo interactúan y se de-

sarrollan las redes vinculares entre los grupos escolares y la escuela, y finalmente, analizar cómo desde los procesos grupales que operan en el aula se recupera y expresa el entorno social en todas sus dimensiones.

Es también necesario reflexionar en torno al papel de los docentes y su función como promotores de cambios en la cultura y procesos de los grupos en los que participan, enfocándose a la construcción de estrategias metodológicas y técnicas, a partir de las necesidades de los propios grupos, considerando las finalidades del modelo educativo desde una perspectiva deliberativa, por una parte y en un contexto social que demanda mayores logros y el constante mejoramiento de sus niveles de calidad, así como el desarrollo de las capacidades de coordinación del trabajo grupal en el aula, en la escuela y/o en el trabajo colaborativo de los maestros, tareas de vital importancia para cualquier institución.

La relación que establecen los alumnos entre sí, en el transcurso de las actividades escolares, ha sido reconocida cada vez más como un factor relevante en el logro de los objetivos educativos. Hoy sabemos que el supuesto de que el profesor es el agente educativo por excelencia, que se encarga de transmitir conocimientos elaborados a unos alumnos destinatarios, más o menos activos, está ampliamente superado. En lugar de lo anterior es cada vez más aceptada la explicación de que el alumno es un participante muy activo en la construcción de su conocimiento, que incluye la importancia de la influencia educativa de los alumnos entre sí. Por lo tanto es un imperativo que los maestros estén familiarizados con los aspectos básicos de la teoría de grupos, la coordinación y las técnicas grupales, en especial aquella que se deriva de la Psicología Social.

C. ESTRUCTURA DEL CURSO

1. PROPÓSITOS

Propósito general

Proporcionar a los integrantes un conjunto de elementos teóricos y técnicos sobre el desarrollo de las situaciones grupales con una tarea concreta de aprendizaje.

Esto les permitirá un acercamiento a la compleja red de vínculos que es un grupo escolar, desde su propia implicación, y a su propio modelo de relación educativa con los estudiantes a través del intercambio en la reflexión y la tarea grupal.

Propósitos específicos

- Analizar y posibilitar la ruptura de estereotipias que funcionan como controles rígidos, que hacen las veces de defensas de la ansiedad y bloquean los procesos educativos.
- Comprender e identificar las disociaciones entre teoría y práctica, en sus diversas formas, fun-

- damentalmente entre lo que se piensa y lo que se hace cuando se atienden procesos grupales.
- Integrar al proceso grupal de cambio vivido por los participantes la conceptualización del mismo.
 - Acceder a las condiciones psicológicas para el logro de aprendizajes significativos en el contexto grupal de procesos de enseñanza aprendizaje.
 - Identificar y analizar actitudes, valores, habilidades, destrezas, comportamientos emergentes de determinadas situaciones para poder intervenir sobre una condición educativa pensada, reflexionada y sistematizada teóricamente a partir de la experiencia vivida, de la práctica grupal educativa y reconociendo sus implicaciones en los diferentes ámbitos de actuación como el salón de clase, la escuela y la comunidad.

2. UNIDADES

UNIDAD I LA COTIDIANIDAD DEL GRUPO ESCOLAR

PROPÓSITO

El profesor-alumno analizará la vida cotidiana del GRUPO ESCOLAR a partir de su historia personal y grupal con la intención de establecer estrategias de aprendizaje que consideren la interacción entre el maestro, el objeto de estudio y el alumno.

Tema 1. La vida en el aula

LECTURA:

JACKSON, Phillip. "La monotonía cotidiana", en: *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, 1975, pp. 13-55.

Tema 2. Qué es un grupo: concepto y caracterización

2.1. El concepto del proceso grupal. Su historicidad y su desarrollo

LECTURA:

SOUTO, Martha. "El proceso grupal, enfoque de su desarrollo", en: *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Mino y Dávila, 1993, pp. 101-130.

2.2. El enfoque dialéctico de los grupos

LECTURA:

SOUTO, Martha. "El enfoque dialéctico de los grupos" en: *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Mino y Dávila, 1993, pp. 71-98.

Tema 3. Historia personal, escolar y grupalidad

LECTURA:

JACKSON, Phillip. "La monotonía cotidiana", en: *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, 1975, pp. 13-55.

UNIDAD II

EL PROCESO GRUPAL

PROPÓSITO

El profesor-alumno desarrollará un conjunto de habilidades y actitudes que le permitan explicar y actuar como facilitador en los procesos grupales dentro del salón de clase, en su relación con otros maestros y con la comunidad. (padres de familia, autoridades educativas y gubernamentales).

LECTURA PREVIA PARA LA UNIDAD:

POSTIC, Marcel. *El papel de la observación en la formación*. Madrid, Narcea, 1983, pp. 17-46.

Tema 1. Vectores del proceso grupal

LECTURA:

WASSNER, Nora, et al. Documento de trabajo. *Conceptos teóricos de grupo operativo*. México, Ediciones Mimeo, 1993, pp. 1-7.

Tema 2. Miedos en el trabajo grupal

LECTURAS:

WASSNER, Nora et al. Documento de trabajo. *Conceptos teóricos de grupo operativo*. México, Ediciones MIMEO. 1993, pp. 7-24.

CASCÓN, Paco y Carlos Martín Beristain. *La alternativa del juego*. Fichas técnicas. Cantabria, España, edición de los autores, 1989.

Tema 3. Vinculación y comunicación

LECTURA:

TUÑÓN, Esperanza. Documento de trabajo. *Vínculo*. México, Ediciones Mimeo, 1993, pp. 1-10.

Tema 4. La coordinación de los grupos escolares

LECTURAS:

BARREIRO, Telma. "Incidencia de la autoridad dentro del grupo: el docente como facilitador", en: *La dinámica de los grupos y su coordinación*. Buenos Aires, Fundación Kape-lusz, 1990.

- FOUCAULT, M. "El examen", en: *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI.1985, pp. 189-198.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. "El profesor: la tensión de su tarea educativa derivada de su coordinación de grupos", en: *Tarea docente*. México, Nueva Imagen, 1993, pp. 39-54.

Tema 5. Técnicas grupales: manejo y aplicación.

Lecturas:

- PICHÓN RIVIERE, Enrique. "Técnica de los grupos operativos", en: *El proceso grupal*. Argentina, Nueva Visión, 2ª. ed, 1977.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. "Abordaje del registro de materiales en un proceso grupal", en: *Temas de Psicología*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1978.
- ZARZAR CHARUR, Carlos. "Algunas técnicas para el trabajo grupal", en: *Habilidades básicas para la docencia*. México, Patria, 1996.

UNIDAD III

ÁMBITO GRUPAL DE CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE

PROPÓSITO

El profesor-alumno comprenderá como con su acción educativa puede contribuir al desarrollo personal de los alumnos y del grupo, mediante la utilización de las relaciones interpersonales para la construcción de instrumentos cognitivos y conocimientos significativos, funcionales y generalizables a una amplia gama de situaciones y circunstancias.

Tema 1. Pedagogía operatoria

LECTURAS:

- BUSQUETS, María Dolores y Xesca Grau. "Un aprendizaje operatorio: intereses y libertad", en: Monserrat Moreno y el equipo de IMIPAE del Ayuntamiento de Barcelona. *La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación España*. LAIA, 1989, pp. 321-326 (Col. Cuadernos de pedagogía, núm. 19).
- BENLLOCH, Monserrat. "El aprendizaje de la cooperación" en: Monserrat Moreno y el equipo de IMIPAE del Ayuntamiento de Barcelona. *La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación España*. LAIA, 1989, pp. 225-264 (Col. Cuadernos de pedagogía, núm. 19).
- LÓPEZ CARRETERO, Asunción. "Evolución de la noción de familia en el niño", en: Montserrat Moreno y el equipo de IMIPAE del Ayuntamiento de Barcelona. *La pedagogía*

operatoria. Un enfoque constructivista de la educación España, LAIA, 1989, pp. 271-290 (Col. Cuadernos de pedagogía, núm. 19).

Tema 2. Interacción

LECTURAS:

- Coll, César. "Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario", en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. España, Paidós, 1991, pp. 65-79 (Col. Paidós educador, núm. 92).
- . "La significación psicopedagógica de las actividades espontáneas de exploración", en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. España, Paidós, 1991, pp. 11-32 (Col. Paidós educador, núm. 92).

Tema 3. Sociocognición

LECTURAS:

- ROBINSON, Elizabeth, Rainer K. Silbereisen y Annette Claar. "El desarrollo de la comunicación", en: Gabriel Mugny y Juan A. Pérez. (Eds.) *Psicología social del desarrollo cognitivo*. España, Editorial del hombre Anthropos, 1988, pp. 165-180 (Col. ATT Ps, núm. 7).
- BEAUDICHON, Janine, Christiane Vandenplas-Holper y Noëlle Ducroux. "Análisis de las interacciones y de sus efectos sobre la comunicación referencial y el dominio de nociones", en: Gabriel Mugny y Juan A. Pérez. (Eds.) *Psicología social del desarrollo cognitivo*. España, Editorial del hombre Anthropos, 1988, pp. 181-209 (Col. ATT Ps, núm. 7).
- PAOLIS, Paola de y Gabriel Mugny. "Regulaciones relacionales y sociocognitivas del conflicto sociocognitivo", en: Gabriel Mugny y Juan A. Pérez (Eds.) *Psicología social del desarrollo cognitivo*. España, Editorial del hombre Anthropos, 1988 (Col. ATT Ps, núm. 7).
- SCHUBAUER-LEONI, María-Luisa, Anne-Nelly Perret-Clermont. "Las interacciones sociales en el aprendizaje de los conocimientos matemáticos en el niño", en: Gabriel Mugny y Juan A. Pérez. (Eds.) *Psicología social del desarrollo cognitivo*. España, Editorial del hombre Anthropos, 1988, pp. 289-315 (Col. ATT Ps, núm. 7).

UNIDAD IV

GRUPO, INSTITUCIÓN ESCOLAR Y ENTORNO SOCIAL

PROPÓSITO

El profesor-alumno explicará las relaciones que se establecen entre los procesos grupales, institucionales y del entorno social con la intención de establecer estrategias grupales que faciliten el aprendizaje.

Tema 1. La evolución del pensamiento grupal de México.

LECTURAS:

VARGAS LLOSA, Mario. *Los jefes*, Ediciones Rocas, 1958.

DÍAZ BARRIGA, Angel. "Consideraciones para caracterizar la inserción y evolución del pensamiento grupal", en: *Tarea docente*. México, Nueva Imagen, 1993, pp.15-38.

Tema 2. El grupo en la institución escolar.

LECTURAS:

KEMMIS, Stephen. "La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores", en: *Revista Innovación y cambio educativo*, núm. 19. Sevilla, España, 1993, pp. 16-38.

CARVAJAL, Alicia. "La escuela, los maestros y el barrio", en: *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria*. México, DIE, 1989 (Tesis de Maestría).

Tema 3. El grupo y el entorno social

LECTURA:

PÉREZ GÓMEZ, Angel. "El modelo ecológico del aula" y "La cultura democrática en la escuela", en: *Aprender para transformar*. España, Morata, 1993, pp. 89-95 y 107-114.

PALACIOS E., Alfredo. Xixiltón. Vol. I. México, Fundación SNTE, 1992, pp. 51-108 (Obra premiada del Primer concurso nacional de narrativa breve sobre el tema La vida en la escuela).

CARVAJAL, Alicia. "La escuela, los maestros y el barrio", en: *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria*. México, DIE, 1989 (Tesis de Maestría).

Si se desea se pueden consultar como bibliografía complementaria para trabajar el curso los siguientes textos:

FERNÁNDEZ, Ana María. "Introducción" y "La dimensión institucional de los grupos", en: *El campo grupal*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1989, pp. 17-28 y 158-162

MENDEL, Gerard. "Una intervención prolongada a partir de 1984: el aprendizaje de la expresión colectiva de los alumnos en 150 cursos de enseñanza secundaria", en: *La sociedad no es una familia*. México., Paidós, 1993, pp 89-103.

ORTEGA RUIZ, Rosario. "Relaciones afectivas, comprensión social y juego dramático en la educación escolar", en: *Revista Cambio e innovación educativa*, núm. 14, Sevilla España, pp. 28-41

VARIOS AUTORES. "¿Qué aprendemos con los juguetes y valores de la cooperación?", en: *Aprender a jugar, aprender a vivir*. Barcelona, España, 1992 (Seminario para la Paz).

ZARZAR CHARUR, Carlos. *Grupos de aprendizaje*, núm. 2 México, Nueva Imagen, pp. 63-90.

D. SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

TRABAJO INDIVIDUAL Y TRABAJO GRUPAL

En la metodología que proponemos el trabajo individual y el trabajo grupal son complementarios y ninguno de ellos predomina sobre el otro.

No basta con decir: "Agrúpate con tus compañeros e investiga". Es necesario plantear con claridad qué requerimos de los alumnos y orientarlos para que lo logren. El docente debe procurar que las consignas sean precisas, (pautar la tarea hasta donde sea necesario; esto no resta creatividad, por el contrario, si el plan no es rígido, la orienta y potencializa) y actuar como coordinador.

Las técnicas grupales organizan distintos niveles de interacción que van desde un simple cuchicheo entre compañeros hasta la compleja técnica del collage o las variadas formas de la investigación.

Las técnicas grupales no restan importancia al rol docente; no lo reducen a un mero espectador. El docente que las aplica debe desarrollar una modalidad de conducción que se basa en la observación de lo que sucede en cada grupo y se dirija a reencauzar la tarea y reorientar la participación de los integrantes.

El trabajo en grupos permite a los alumnos aprender a pensar y actuar juntos, a cooperar y mantener sus puntos de vista; desarrolla actitudes de tolerancia, solidaridad y responsabilidad. La relación entre pares posibilita este enriquecimiento personal.

Conviene destacar que en la metodología el trabajo individual se plantea con características muy distintas a las que tiene en la enseñanza tradicional. No es rutinario ni monótono. Responde a la necesidad de reflexión personal; permite reconocer dudas o lagunas en el conocimiento, posibilita el propio sentimiento, el reconocimiento de un análisis del obstáculo, la aparición de un deseo.

LAS ACTITUDES DEL MAESTRO COMO COORDINADOR

La idea es que la persona que se encuentra al frente de un grupo, sugiere o propone al mismo, con sus actitudes, un determinado modelo vincular: va marcando, de alguna manera, las pautas de la comunicación, a veces en forma evidente, manifiesta y otras a través de gestos más sutiles.

Cuando las actitudes tienden a alentar una matriz cooperativa, de aceptación y confianza mutua, se va generando una atmósfera distendida donde se abandonan progresivamente las actitudes de agresión y de defensa y comienzan a florecer conductas de mutuo aliento y apoyo. Esto tiene mucho que ver con la cuestión de los mecanismos distorsionantes. La autoridad "formal" dentro de un grupo puede alentar e incluso promover activamente, con su accionar, determinados mecanismos distorsionantes o tender a neutralizarlos y disolverlos, promoviendo, por el contrario, circunstancias facilitadoras.

Para llevar adelante una propuesta democrática debe haber un encuadre bien definido por parte de la coordinación que garantice las reglas del juego. En este caso, un juego realmente participativo y de libertad dentro del respeto mutuo.

LAS ACTITUDES COMO FACILITADORES Y COMO OBSTACULIZADORES DEL APRENDIZAJE

Diremos ahora que las actitudes del docente pueden obrar por sí mismas como importantes obstaculizadores o facilitadores de una buena integración grupal y del aprendizaje de los estudiantes.

Por lo pronto, para poder promover un buen clima grupal es importante que el docente perciba de algún modo (sea como producto de un conocimiento teórico previo o a un nivel puramente "intuitivo") que un mundo vincular subyace y se agita de continuo en el aula, y que lo que está en juego no es sólo la relación del alumno con el conocimiento sino que también interviene, y mucho, la relación del alumno con el propio docente y con sus compañeros.

En rigor hay dos importantes facetas del trabajo pedagógico atinentes a lo vincular, la forma que tiene el docente de relacionarse con, y dirigirse a cada uno de sus alumnos individualmente, y la forma de contribuir a la integración del grupo como tal. Estos dos aspectos tienen mucho en común, pero no son totalmente idénticos.

LOS JUEGOS DE SIMULACIÓN COMO PROCESO DE APRENDIZAJE

Se pueden diseñar diversos juegos de simulación con características e intenciones muy distintas. Ayudan a vivenciar conceptos, representar situaciones complejas, difíciles de explicar y a desarrollar

procesos cognitivos En este curso se plantearán en dos niveles el del maestro alumno y el del alumno de educación preescolar y primaria.

La labor del maestro en estas actividades consiste en coordinar el trabajo grupal después de conocer perfectamente las situaciones.

Algunas ventajas de los juegos de simulación:

- Son actividades motivadoras, generadoras de interés en las cuales los niños interactúan. Además, tienen la virtud de exigir de ellos la cooperación y la solidaridad para resolver problemas.
- Posibilitan que los alumnos construyan su propio conocimiento.
- Permiten la comprensión de los procesos complejos al resaltar los aspectos fundamentales del objeto de estudio y al eliminar información irrelevante.
- Puesto que son actividades interdisciplinarias, los juegos de simulación se insertan en el sincretismo del niño. El conocimiento se construye y adquiere interconectado. El niño considera los diferentes enfoques con que se puede abordar un problema.

E. EVALUACIÓN

Acorde con las estrategias de aprendizaje proponemos una evaluación participativa de los sujetos que intervienen en el proceso, del asesor, del estudiante y del grupo.

Específicamente se trata de que el profesor-alumno evalúe su propio proceso de aprendizaje guiado por la reflexión de cuestiones como las siguientes: ¿qué explicaciones he construido en torno a determinados contenidos escolares?, ¿cómo es que los comprendo?, ¿por qué explico ciertos temas de esta manera y no de otra?, ¿cuáles son los "asuntos" que aún no logro comprender?, ¿son confusos o carezco de antecedentes?, y ¿qué factores han facilitado y cuáles han obstaculizado el trabajo de aprendizaje?

Pero la evaluación también es un asunto de reflexión en el trabajo grupal que es necesario realizar de manera sistemática. La evaluación del trabajo grupal demanda la participación del asesor y del grupo y de la determinación de un espacio y de un tiempo que le den una presencia y una integración sustantiva al proceso.

Su carácter es el de contribuir a la construcción grupal de los conocimientos. ¿Cómo se han integrado las distintas aportaciones para generar conocimientos?, ¿qué actividades y actitudes han facilitado y han dificultado el proceso?, ¿de qué manera la estructura conceptual empleada por cada participante difiere de las formas como grupalmente se han logrado comprender los contenidos?

Estas, entre otras, son interrogantes por plantear y resolver por el asesor y el grupo. El caso es reflexionar sobre el proceso de aprendizaje en situaciones grupales, hacer un balance de cómo se está desarrollando el proceso y de cómo puede ser reorientado.

Se evalúan producciones por escrito, para las modalidades abierta, semiescolarizada e intensiva. Las participaciones orales, las actitudes de apertura y tolerancia, y en general toda participación en el proceso grupal como profesor-alumno, así como las que tienen un sentido crítico y el interés tanto en términos de la motivación o del deseo como el de carácter cognitivo por comprender cada vez más ampliamente los contenidos, serán evaluadas en las modalidades semiescolarizada e intensiva.

En cuanto a la asignación de calificaciones, consideramos que éste es un proceso integrado a la evaluación. Proponemos que en la asignación de calificaciones participen el asesor y el estudiante en la modalidad abierta y el grupo en la modalidad semiescolarizada. La cuestión es fundamentar los juicios o criterios de valor que se expresan numéricamente. ¿Cuáles son estos criterios? y ¿con base en qué fundamentos desde el lugar del asesor, del estudiante y del grupo adjudica una calificación determinada? Éstas son las preguntas fundamentales para la asignación de las calificaciones de un tema, de una unidad y el curso; de una sesión, de un trabajo y de la participación en grupo.

La evaluación es un medio de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que suministra información sobre los antecedentes de formación, saberes y experiencias con que cuentan los sujetos participantes en éste. Es, además un recurso que propicia el desarrollo cualitativo y una mejora efectiva de este proceso, en la medida en que se indagan los elementos que están presentes en él (contenidos, medios, estrategias, dinámicas de los sujetos, entre otros). También es una base para resignificar y tomar decisiones en torno al desarrollo curricular, al dar cuenta de las problemáticas vividas en la instrumentación del servicio educativo. La evaluación se lleva a cabo mediante un proceso complejo que explicita lo cotidiano; por lo tanto es práctica, involucra a los sujetos del aprendizaje, sus interrelaciones y la comprensión y mejora de los programas.

INDICADORES DE LA EVALUACIÓN GRUPAL

- a) Establecer un encuadre, desde el inicio del curso, donde se expliciten y analicen los propósitos, mecanismos de trabajo, asesoría y los contenidos a abordar en la relación con la conceptualización y la revisión de los procesos educativos.
- b) Explicar las habilidades, actitudes y conceptos básicos que los profesores estudiantes deberán de recuperar e internalizar a lo largo del curso y que serán sujetos de evaluación.
- c) Establecer, conjuntamente entre asesor(es) y profesores-alumnos los criterios mínimos por observar en la elaboración de los trabajos definidos y sus tiempos de elaboración y entrega.
- d) Determinar entre asesor(es) y profesores-alumnos los parámetros de acreditación y asignación de calificaciones.¹
- e) Sugerencias de evaluación para la modalidad abierta. Se tomará en cuenta las producciones por escrito, las participaciones orales en los círculos de estudio, el diálogo con el asesor, la aplicación de la encuesta en la comunidad, acotaciones o reflexiones a materiales de apoyo, elaboración de estrategias y finalmente es importante considerar el

¹ UPN. Análisis de la práctica docente propia. Guía del estudiante. México, UPN, 1994, pp. 36.

- interés, la motivación o el deseo por comprender con mayor profundidad los contenidos del curso.
- f) Las sesiones de asesoría individual deberán desarrollarse bajo una estrategia en donde el profesor-alumno siempre asista con productos escritos que permitan al asesor retroalimentar su producción y establecer conjuntamente las tareas a desarrollar para la siguiente sesión. Al mismo tiempo determinarán cuáles son las actividades que globalicen sus aprendizajes y que servirán de base para la evaluación y acreditación del curso.
- g) Sugerencias para la evaluación en la modalidad semiescolarizada Las producciones por escrito, las participaciones orales en las sesiones de estudio, el diálogo con el asesor y el grupo, la realización de actividades en la comunidad como aplicación de cuestionarios, acotaciones o reflexiones a materiales de audio y audiovisuales, elaboración de estrategias de concientización de la comunidad y, finalmente, es importante considerar el interés, la motivación o el deseo por comprender con mayor profundidad los contenidos del curso.
- h) Para las sesiones grupales se deberán considerar los siguientes vectores:
- Que la participación tenga pertinencia y relevancia en relación al tema de discusión incorporando los contenidos de las lecturas y los resultados de las actividades y/o ejercicios que se les solicitan como eje del proceso de evaluación y acreditación.
 - Buscar que las discusiones se centren en ir aclarando las diferentes posiciones desde una perspectiva teórica y del saber de los profesores-alumnos, planteadas de manera individual o sostenidas por equipos.
 - Es importante que el asesor además de que coordine el trabajo grupal explicita la posición de los autores o enfoques y, en caso necesario, cuál es su posición teórico-metodológica.
 - Genere un clima de respeto y cooperación entre los integrantes del grupo, para desarrollar un proceso de aprendizaje que no se limite a la sola presencia de los profesores-alumnos.
- i) Para la modalidad intensiva se evalúan las producciones por escrito, las participaciones orales en las sesiones de estudio, el diálogo con el asesor y el grupo, la realización de actividades en la comunidad como aplicación de cuestionarios, acotaciones o reflexiones a materiales de audio y audiovisuales, elaboración de estrategias de concientización de los procesos de integración finalmente es importante considerar el interés, la motivación o el deseo por comprender con mayor profundidad los contenidos del curso.

Para el desarrollo de la modalidad intensiva debe realizarse una sesión donde se señalen y establezcan las actividades que deben cubrir y los tiempos para su elaboración, así como los criterios de evaluación.

Los requisitos de inscripción serán todas las actividades relacionadas con el grupo de alumnos que él atiende y del entorno de la escuela donde labora.

Finalmente se recomienda que el asesor recupere los aspectos tanto individuales como grupales, considerando como elementos de evaluación no sólo los productos, sino las actitudes, la pertinencia de

la participación, la disponibilidad a la colaboración, la facilidad de la comunicación y fundamentalmente los cambios de actitudes y valores.

De la misma forma, se propone que se considere la búsqueda por parte del profesor-alumno, de otro tipo de material bibliográfico que apoye de manera directa el proceso de discusión y elaboración de los productos escritos.

Desde la perspectiva del curso se plantea la posibilidad de establecer mecanismos de evaluación interactivos en los que el alumno no se restrinja a un papel pasivo, en tanto que corresponsable de su formación, sino que se asuma como un elemento más en la emisión de juicios de valor respecto a las modificaciones de la práctica docente y de las concepciones que le subyacen.

Esto implica la posibilidad de analizar conjuntamente con el asesor, los propósitos, los contenidos, el significado del curso y de las actividades propuestas, de manera que se clarifiquen los criterios bajo los que se pretende valorar tanto los procesos de conceptualización-reconceptualización como de producción de documentos.

En este sentido, se establece que el curso no se centra en la obtención de productos predeterminados, sino que busca problematizar las prácticas, de manera que se genere en el maestro alumno la necesidad de plantear y/o replantear su quehacer; por lo tanto, las actividades no tienen como propósito generar respuestas acabadas a las múltiples interrogantes que surgen con relación a las formas de interacción entre la escuela y la sociedad. La intención, en todo caso, es abrir una serie de líneas de análisis que posibiliten al profesor-alumno reconocerse frente a la complejidad de la práctica docente desde la perspectiva del trabajo grupal.

En resumen, para la evaluación del curso, se intenta generar una serie de mecanismos en los que se recuperen: tanto los procesos de construcción de conocimientos, las formas de resignificación, como las producciones individuales y/o grupales de manera que reflejen los avances en el logro de los propósitos planteados.

En cuanto a las producciones, podemos señalar que en cada actividad se sugiere el tipo de documentos que resulta pertinente que el maestro alumno elabore; en algunos casos se establecen los criterios para dicha elaboración, lo que no excluye que entre el asesor y el maestro alumno se reformulen estos criterios y/o se incorporen otros diferentes.



DESARROLLO DE LA GUÍA

UNIDAD I

LA COTIDIANIDAD DEL GRUPO ESCOLAR

PROPÓSITO: El profesor-alumno analizará la vida cotidiana del GRUPO ESCOLAR a partir de su historia personal y grupal con la intención de establecer estrategias de aprendizaje que consideren la interacción entre el maestro, el objeto de estudio y el alumno.

ACTIVIDADES DE ESTUDIO

Lea con atención el propósito de la Unidad I. Considere que éste le servirá como referente en el proceso que inicia. Realice las actividades previas que se le proponen.

Actividad previa

Considerando su experiencia como docente de educación preescolar o primaria, se le sugiere que:

1. El proceso de trabajo grupal o individual se inicie con la observación de un video, para lo que se hará una programación que iniciará después de que los profesores-alumnos hayan asistido al curso de inducción. Se sugieren las siguientes videograbaciones:

- Cero en conducta
- La sociedad de los poetas muertos

2. Para analizar las videograbaciones sugeridas, elabore conjuntamente con su asesor una guía de observación y conteste de manera individual las preguntas del mismo.

3. A partir de la observación y de las respuestas vertidas en el guión, analice su actuación en grupo escolar y dé una definición de grupo.

4. Discuta con su asesor y sus compañeros de grupo las conclusiones a las que arribó a partir del análisis del video y haga el rescate de su concepto sobre grupo.

Tema 1.

La vida en el aula

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Actividades grupales

1. Apóyese en sus actividades previas y escriba los sucesos de un día de trabajo en el aula. Su escrito puede ser una descripción o una narración. Llévelo a una sesión de equipo, la cual puede ser acordada en tiempos de asesoría fuera de clase.

2. En sus equipos de trabajo o en sesión grupal, contraste sus escritos con el resto de sus compañeros. (Se le sugiere que se reúnan según el estilo que hayan adoptado para presentar su trabajo, con el fin de que el análisis de los textos generados sea más o menos afín).

3. Escriba conclusiones derivadas del análisis de los escritos.

Actividades individuales

Lea el texto de P. Jackson "La monotonía cotidiana" (en: *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, 1975, pp. 13-55). Se le sugiere poner atención en los siguientes tópicos:

- La función de la escuela.
- La clase como productora de interrelaciones semejantes o iguales siempre.
- La forma de comunicación entre los sujetos (distracciones, interrupciones, permisos, etc.).
- La autoridad (profesor/alumno).

2. Lleve a la sesión grupal tanto las conclusiones derivadas de sus actividades previas como las emanadas de la lectura del texto.

3. Compare las conclusiones a las que llegó el equipo en la primera parte de las actividades grupales y sus conclusiones individuales de la lectura de Jackson.

4. Entregue una copia de sus escritos a su asesor. Si usted es profesor-alumno de la modalidad a distancia, puede enviar los trabajos por medio del correo, fax, otro compañero que estudie en el semiescolarizado, o el medio que considere más pertinente.

Tema 2.

Qué es un grupo: concepto y caracterización

En este tema se busca conceptualizar y analizar los procesos grupales en situaciones educativas, por lo que se hace necesario comprender conceptos como el esquema o marco conceptual (referencial y operativo), la concepción general de los grupos, ideas sobre la teoría del campo, la tarea, el esclarecimiento, el aprendizaje, la indagación operativa, las técnicas interdisciplinarias y acumulativas, la comunicación y los desarrollos dialécticos de los grupos en espiral.

Como punto de partida se asume que las finalidades y propósitos del trabajo grupal pueden resumirse diciendo que su actividad está centrada en la movilización de estructuras, estereotipadas a causa del monto de ansiedad que despierta todo cambio. En el trabajo grupal el esclarecimiento, la comunicación, el aprendizaje y la resolución de tareas coinciden con la posibilidad

de crear un nuevo esquema referencial y formas de trabajo.² De esta forma la tarea se centra en el punto donde la teoría y la práctica se resuelven en una praxis permanente y concreta en el "aquí y ahora" de cada proceso grupal.

Es así como la preocupación de este curso es abordar a través del grupo, los problemas de la tarea. Lo que se intenta realizar es un aprendizaje de carácter grupal. El grupo se fija una tarea y la tarea es el aprendizaje, o volver a trabajar, en este caso las actividades que se presentan en esta guía.

La tarea es ardua y supone pasos ineludibles. La decisión de trabajar con grupos implica el conocimiento de determinados aspectos de la dinámica grupal. Marta Souto de Asch (*Didáctica de lo grupal*, 1990) habla de tres momentos, que se refieren no sólo al proceso grupal sino también al de aprendizaje y al de enseñanza:

- Iniciación
- Desarrollo
- Cierre

En el momento de iniciación, el docente establece el encuadre didáctico-pedagógico sintetizando las constantes que se mantendrán durante todo el proceso con respecto al tiempo, espacio y metodología, que orientarán el hacer. El grupo, clase, acuerda el contrato pedagógico y precisa el proyecto por emprender. Con respecto al proceso grupal, los educandos comienzan su interacción conjugando su individualidad en una meta común. Aparecen emociones compartidas que el docente capitalizará con la aplicación de técnicas adecuadas. Éste es el tiempo de la evaluación diagnóstica.

En el momento de desarrollo, el grupo clase trabaja combina técnicas y logra producciones intelectuales y/o prácticas. Sus miembros interactúan cooperativamente, hay rivalidades y discusiones que forman parte de la relación social y se reflexiona sobre el proceso para regularlo adecuadamente. Aquí se evalúa con criterio formativo: el obstáculo(s) es la base del proceso de enseñanza-aprendizaje.

² Pichón Riviere, Enrique. *El proceso grupal*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1985, pp. 107-119.

Durante el momento de cierre se exponen los resultados y se evalúan los logros conceptuales, procedimentales y actitudinales. En este momento se produce la separación de los miembros del grupo y se reconocen los resultados alcanzados.

El trabajo grupal tendrá naturalmente que combinarse con trabajos individuales para que el sujeto que aprende pueda reflexionar y efectuar producciones personales para afinación y transferencia.

Esta alternancia de trabajo grupal e individual flexibilizará el quehacer en el aula respecto al aprovechamiento del espacio y, principalmente, del tiempo. Tanto un tipo de trabajo como otro deberán ser considerados y organizados en virtud de quienes aprenden y no sobre la base de criterios administrativos. El trabajo grupal requiere de una aula flexible que contemple el ritmo del aprendizaje, aspecto que no toman en cuenta las normas instituidas externamente. Será necesario, entonces, fijar las bases para una negociación que favorezca a los diferentes actores de la institución.

ACTIVIDAD PREVIA

A partir de los aprendizajes desarrollados en esta licenciatura defina lo que para usted es un proceso grupal. Recupere la actividad previa de esta Unidad.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Tema 2.1.

El concepto del proceso grupal Su historicidad y su desarrollo

a) Con base en la lectura de Martha Souto (“El proceso grupal, enfoque de su desarrollo”, en: *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Mino y Dávila editores, 1993, pp.101-103) responda las siguientes cuestiones:

- ¿En que sentido se afirma que un grupo tiene historicidad?
- A partir de los supuestos del enfoque histórico evolutivo del grupo, analice cuáles de estos supuestos son aplicables preponderantemente en los procesos educativos.

- Explique brevemente el concepto de representación interna de la grupalidad en cada individuo.
- Ejemplifique cuál podría ser la representación interna de la grupalidad en un niño(a) antes de incorporarse a un grupo de una escuela
- ¿Cómo define Pichón Riviere el concepto de grupo interno?
- ¿Que significa la internalización?
- Explique el concepto de “socius” de Henry Wallon.
- ¿Cómo sería un dialogo de un niño(a) con su “socius” antes de incorporarse a un grupo en la escuela?

b) En el siguiente cuadro caracterice cómo se desarrolla el proceso grupal en los momentos de iniciación, desarrollo y cierre en la escuela. En esta caracterización incorpore los conceptos que se indican en el cuadro de la página siguiente.³ Si usted ha elaborado registros de cada uno de estos momentos la caracterización se le facilitará. De no ser así puede optar por hacer una caracterización general o imaginaria o posponer el desarrollo de esta actividad hasta no contar con los registros, ya sean de su propia experiencia o de otros(as) compañeros(as) del grupo.

Tema 2.2.

El enfoque dialéctico de los grupos

Revise el texto de Martha Souto “El enfoque dialéctico de los grupos” (en: *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Mino y Dávila editores, 1993, pp. 71-98) y desarrolle las siguientes actividades y ejercicios:

- ¿En qué sentido afirma Sartre que el grupo “no es”?
- ¿Cómo puede caracterizarse en el proceso grupal la serialidad?
- Revise en algún diccionario o texto filosófico lo que se entiende por alienación.
- ¿Cómo surge para Sartre el campo práctico común?

³ El orden como aparecen los conceptos no es una secuencia obligada. Puede sugerir cierta forma de descripción, pero pueden considerarse otros caminos, tal y como sucede en los procesos grupales.

<p>LA INICIACIÓN:</p> <p>El desconocimiento del grupo. La falta de expectativas mutuas. Necesidad de conocer a los otros. Reconocimiento de lo común manifiesto por el grupo. Las ansiedades básicas: De sentirse perseguido De sentirse confundido De sentirse separado La ilusión grupal. La necesidad de la dependencia del maestro coordinador. La construcción de un proyecto común. Los conflictos.</p>	
<p>EL DESARROLLO:</p> <p>Proceso de diferenciación o discriminación. Miedo al cambio. Resistencias al cambio. La tarea explícita: La construcción del conocimiento La adquisición de habilidades intelectuales o motrices La modificación de actitudes y valores El cambio de las relaciones sujeto-objeto de conocimiento La tarea implícita. Aprendizaje y ansiedades básicas. La organización del grupo.</p>	
<p>EL CIERRE:</p> <p>Elaboración del duelo. Síntesis o integración de lo aprendido. La evaluación del grupo. La despedida entre sus miembros</p>	

**Tema 3.
Historia personal, escolar y grupalidad**

Con este segundo tema se pretende que usted profundice sobre lo cotidiano en el aula, a través de la observación, análisis y comparación de las prácticas docentes propias, vivencias personales como profesor-alumno de UPN y la de sus compañeros de grupo o de trabajo en su ámbito escolar.

Para este momento ya tuvo usted oportunidad de observar otras prácticas docentes; ya sea en los videos o en la vida real, ahora revise la PRÁCTICA DOCENTE PROPIA.

Se le sugiere que para avanzar en el análisis, recupere los mismos tópicos señalados para trabajar el texto de Jackson.

Se le recomienda, también, que realice un diario escolar y registro anecdótico.

Presente en un cuadro de doble entrada, las semejanzas y/o diferencias de las prácticas docentes observadas y la propia, con el propósito de que sea más rápida y eficaz la discusión grupal.

Se le presenta el siguiente modelo; sin embargo usted está en libertad de construir el propio.

CUADRO DE SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS DE PRÁCTICAS DOCENTES

TÓPICOS	VIDEOGRABACIÓN	JACKSON	SU HISTORIA COMO ESTUDIANTE
Rol asumido por el estudiante en clase			
Rol asumido por el estudiante fuera de clase			
Rol asumido por el profesor-alumno de la UPN			
Reacciones ante las distracciones de los niños			
Reacción ante las interrupciones			
El papel desempeñado por usted ante los permisos			
El papel asumido por los niños ante los permisos			
Reacción ante la autoridad como docente			
Reacción ante la autoridad escolar			

Deténgase y ubíquese, junto con su asesor, frente al grupo de maestros o de alumnos. En cada uno de ellos se encuentran personalidades diferentes que se han constituido y continúan construyéndose a partir de sus experiencias, del cómo se vincularon con otros en el pasado y en el aquí y el ahora. Pero no basta imaginar ese pasado o presente lleno de vinculaciones con los otros. Tenemos que pensar primero en nuestra historia de relaciones desde la infancia hasta el momento en que estamos frente a este grupo.

Para ello necesitamos que responda a dos preguntas.

- ¿Por qué soy maestro?
- ¿Por qué quiero o no quiero seguir siendo maestro?

Para responder a estas preguntas considere los siguientes aspectos:

- Las diferentes condiciones sociales y geográficas donde se ha formado como profesor.
- La influencia del entorno familiar.
- Las personas que le hayan sido significativas para decidir ser maestro.
- Su paso por los diferentes espacios e instituciones escolares.
- Los diferentes modelos de relación educativa por los que fue pasando en su historia escolar.

UNIDAD II

EL PROCESO GRUPAL

PROPÓSITO: El profesor-alumno desarrollar un conjunto de habilidades y actitudes que le permitan explicar y actuar como facilitador en los procesos grupales dentro del salón de clase, en su relación con otros maestros y con la comunidad (padres de familia, autoridades educativas y gubernamentales).

RED CONCEPTUAL

<p>I. Vectores del proceso grupal</p> <ul style="list-style-type: none"> • afiliación • pertenencia • pertinencia • comunicación • aprendizaje • cooperación • telé • miedos, ansiedades y posiciones psicológicas. 	<p>III. Resistencia al cambio</p> <ul style="list-style-type: none"> • estereotipos • estatismo de los roles • resistencia a la integración grupal • situaciones dilemáticas en los procesos grupales • otros obstáculos
<p>II. Vínculo y comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • subjetividad • intersubjetividad • vínculo y necesidades sociales • internalización • modelo dramático interno • teorías de la comunicación y grupalidad 	<p>IV- Coordinación de los grupos escolares</p> <ul style="list-style-type: none"> • autoridad en los procesos grupales • estilos y ejercicio de la autoridad en el grupo • el ejercicio del poder en el salón de clases • relaciones entre saber y poder • mecanismos del ejercicio del poder-saber • actitudes, dinámicas de grupo y situaciones grupales • límites de la coordinación grupal en el salón de clases

ACTIVIDADES DE ESTUDIO

Actividad previa

Para analizar la importancia de los procesos grupales en el aprendizaje, realice el siguiente ejercicio por lo menos en dos de los ámbitos escolares que a continuación se le sugieren:

1. El grupo de profesores-alumnos de la licenciatura en educación.
2. El grupo de maestros de su escuela.
3. Su grupo escolar.

Tarea.

Consiste en formar cuatro equipos al interior del grupo y construir una torre de papel que se sostenga por sí misma y que sea lo más alta posible.

Material.

Sólo se distribuirá entre los equipos papel periódico y masking-tape.

Tiempo.

30 minutos.

Dinámica.

Todo el trabajo se realizará en silencio. Ninguno de los participantes podrá hablar con sus compañeros de equipo. Se le solicitará a algunos integrantes del grupo participar como observadores de cada uno de los equipos.

Este trabajo de observación se podrá apoyar en la lectura de Marcel Postic *El papel de la observación en la formación*. (Madrid, Narcea, 1983, pp. 17-46).

La tarea de estos observadores es contar a todo el grupo lo que están observando en el proceso de construcción de la torre.

Secuencia.

1. Se da la indicación de formar cuatro equipos.
2. Se nombran los cuatro observadores.
3. Se les plantea la tarea y la dinámica.
4. Al finalizar el tiempo se abre una primera ronda de comentarios bajo la pregunta ¿Cómo se sintieron en la construcción de la torre?

5. Se le pide a cada equipo que narre su experiencia.

6. Cada observador, a su vez, narra su experiencia.

De este trabajo elabore un escrito que considere los siguientes aspectos:

- Si se cumplió con la tarea en cada uno de los equipos
- Si se establece cooperación o competencia entre los integrantes de un mismo equipo.
- Si las tareas de cada uno de los integrantes de los equipos se dan de forma complementaria.
- Qué tarea realiza cada uno de los integrantes.
- La estructura y forma de la torre.
- Si logra sostenerse la torre por sí misma, sin apoyo externo.
- Si los integrantes de cada equipo se sienten satisfechos de la tarea realizada.
- Qué obstáculos se mencionan tendencialmente como los más frecuentes en el proceso de construcción de la torre.
- Si existen diferencias entre lo que narra el observador y los integrantes de los equipos.
- Si se estableció alguna identificación o competencia entre los diferentes equipos.

Al final de su escrito proponga qué contenidos escolares de los programas de estudio podrían ser abordados con este ejercicio. ¿Cómo lo haría?

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Tema 1.

Vectores del proceso grupal

Revise el texto de Nora Wassner *et al. Documento de trabajo. Conceptos teóricos de grupo operativo* (México, Ediciones Mimeo. 1993, pp.1-7) y analice cada uno de los vectores del cono invertido con el propósito de que estos permitan hacer una evaluación de los procesos grupales. Defina cada uno de ellos y ejemplifique a partir de su historia en la docencia.

DEFINICIÓN	EJEMPLO EN EL SALÓN DE CLASES	EJEMPLO EN EL GRUPO DE MAESTROS
Afiliación		
Pertenencia		
Pertinencia		
Comunicación		
Aprendizaje		
Cooperación		
Telé		

Después, revise el significado que se le da al cambio y la resistencia al cambio en los procesos grupales en el texto de Nora Wassner. Aplique estos conceptos a las siguientes situaciones:

Miedo al ataque

- Un niño de primer ingreso a la escuela.
- Un niño que cambia de grupo.
- Un niño que es nombrado representante de grupo.
- Un niño al que se le pregunta.
- Un niño en quien se ha depositado una responsabilidad a la hora de recreo.
- Un maestro recién egresado.

- Un maestro en una escuela diferente.
- Los maestros en una sesión de consejo técnico.
- Los maestros ante nuevos conocimientos.

Miedo a la pérdida

Recupere los ejemplos anteriores. Establezca su contraparte. Una vez terminado este ejercicio elabore otros ejemplos a partir de su historia como docente, ya sea en situaciones de aprendizaje en el salón de clases o que hagan referencia al grupo de maestros.

Estos miedos tienen su origen en las ansiedades depresiva y paranoide. Explique estos conceptos y establezca en el siguiente cuadro sus relaciones con otros conceptos.

MIEDO AL ATAQUE	ANSIEDAD PARANOIDE	POSICIÓN ESQUIZOPARANOIDE
MIEDO A LA PÉRDIDA	ANSIEDAD DEPRESIVA	POSICIÓN DEPRESIVA
NOTAS		

Responda con los elementos que hasta ahora ha analizado ¿qué papel juega la ansiedad en los procesos grupales y en situaciones de aprendizaje?

Tema 2. Resistencia al cambio en los procesos grupales

Aborde ahora las manifestaciones de la resistencia al cambio en los procesos grupales. Realice las actividades que se le sugieren para analizar cada uno de los conceptos, que en su conjunto constituyen algunas de las manifestaciones de la resistencia al cambio en los procesos grupales.

Las estereotipias

Explique brevemente qué relación guardan las actividades previas con el concepto de estereotipia y a qué conclusiones ha llegado.

Otro obstáculo que se presenta de manera frecuente en los procesos grupales es el **estatismo de los roles**. Veamos lo que pasa ahora en el sa-

lón de clases. Responda las siguientes preguntas:

- ¿Quién da la clase?
- ¿Quién aprende?
- ¿Quién evalúa?
- ¿Quién es calificado o evaluado?
- ¿Quién decide quien pasa de año?

Establezca la relación entre el estatismo de los roles y las respuestas a las preguntas anteriores.

En los procesos grupales es muy frecuente que se presente la constitución de varios **subgrupos**. Algunos de ellos funcionan como obstaculizadores de las tareas que se plantean los grupos. Es por eso necesario promover actividades y o juegos que integren los diferentes elementos del grupo y trabajar las posibles diferencias entre los subgrupos a lo largo del año escolar.

A partir de los siguientes principios elabore una actividad y o juego que le permita promover la integración de los subgrupos y el análisis de las diferencias:

- Libres de competir.
- Libres para crear.
- Libres de la exclusión.
- Libres para elegir.
- Libres de la agresión.

Otro obstáculo se presenta en lo que algunos autores denominan **resistencia a la integración grupal**. Aunque las explicaciones a este obstáculo pueden ser planteadas desde diferentes posiciones teóricas, para promover esta integración se plantean como mecanismos alternativos diferentes tipos de juegos:

- **Juegos de presentación.** Se trata de juegos muy sencillos que permiten un primer acercamiento y contacto. Se trata de juegos para aprender nombres y algunos rasgos mínimos de los otros.
- **Juegos de conocimiento.** Están encaminados para permitir a los integrantes de un grupo conocerse un poquito más allá de la simple presentación.
- **Juegos de afirmación.** Ponen en juego los mecanismos en que se basa la seguridad en sí mismo/a

- **Juegos de confianza.** Son ejercicios para valorar y desarrollar la confianza en uno mismo y en el grupo.

Revise en el texto de Paco Cascón y Carlos Martín Beristain. *La alternativa del juego. Fichas técnicas* (Cantabria, España, Edición de los autores, 1989) el apartado “La alternativa del juego” e identifique cuál es el propósito fundamental de cada uno de ellos a partir de la descripción anterior; asimismo explique si es posible utilizarlos solamente con el propósito previamente establecido. La identificación de cada uno de estos juegos según la caracterización planteada se puede hacer por la vía de reconstrucción deductiva (imaginar un escenario escolar donde se aplicaría esta técnica y deducir que sucedería) o después de haber realizado los juegos en el salón de clases. Si opta por esta última vía es importante que tome notas de lo que acontece en el proceso grupal y que con base en ellas explique como identifico el propósito de cada uno de juegos.

Otro obstáculo se encuentra en las llamadas **situaciones dilemáticas**. Elabore una lista de ellas en los siguientes ámbitos escolares:

GRUPO ESCOLAR	RECREO	CONSEJO TÉCNICO	REUNIONES DE MAESTROS Y PADRES DE FAMILIA	REUNIONES CON AUTORIDADES ESCOLARES

Algunos otros autores señalan como mecanismos distorsionantes de los procesos grupales los siguientes elementos. Investigue cada uno de ellos. Definalos y ejemplifíquelos en cualquier situación de aprendizaje o del ámbito escolar.

Autoritarismo. Es el dominio de unos sobre otros.

Instrumentalización. Uso de las personas.

Competencia. Pugna entre los integrantes de un grupo por el dinero, el poder, el prestigio, el afecto, por distintas formas de reconocimiento, premios, etc.

Descalificación. Significa la devaluación de los otros.

Mensajes duales. Doble código, distorsión de la comunicación.

Simulación. Encubrimiento sistemático de los errores, defectos. Clima de encubrimiento sobre diversos temas que develarían situaciones conflictivas.

Negación de la subjetividad. Negación de la historia y experiencia personal.

Formalismo. Ceremonia, solemnidad, énfasis en las formas.

Tema 3.

Vínculo y comunicación

Para abordar esta temática revise inicialmente el artículo de Esperanza Tuñón "Vínculo" (en: *Documento de trabajo*. México, Ediciones Mimeo, 1993, pp. 1-10).

Este artículo requiere de una serie de puntualizaciones de carácter conceptual para comprenderlo de forma íntegra. Antes de realizar la lectura de este texto investigue en algún diccionario de psicoanálisis o de psicología los siguientes conceptos:

- Intersubjetividad.
- Internalización.
- Fantasía.
- Mecanismos de defensa.
- Transferencia.

A partir de la lectura de este texto realice las siguientes actividades y responda a las preguntas que se van entrelazando.

- ¿Por qué cualquier vínculo que se establece tiene un carácter social?
- ¿Qué relación se establece entre el concepto de necesidades y el de vínculo?
- ¿Cómo se va internalizando los vínculos y se va constituyendo el mundo interno del sujeto?

Ahora deténgase y recupere la actividad planteada en la Unidad I en donde se pregunta:

- ¿Por qué soy maestro?
- ¿Por qué quiero o no quiero seguir siendo maestro?

A partir de las respuestas a estas preguntas sitúese frente a su grupo de maestros o de alumnos con un interrogante más. ¿Cómo es ese mundo interno de los otros? ¿Cómo se constituyó? A este tipo de actividad se le denomina en la concepción grupal *teoría del vínculo* o coloquialmente 'ponerse en el lugar del otro' o como se dice 'ponerse en los zapatos del vecino'. Para desarrollar el trabajo grupal es importante considerar ambos aspectos: la historia de cada uno de nosotros y la historia de los otros. El grupo escolar se convierte en un lugar de encuentro entre alumnos y de estos con los maestros. Este vínculo se plantea en la teoría grupal como estructura grupal. Algunos autores lo identifican como interdependencia.

Tema 4.

La coordinación de los grupos escolares

Revise el texto de Telma Barreiro. "Incidencia de la autoridad dentro del grupo: el docente como facilitador", (en: *La dinámica de los grupos y su coordinación*. Buenos Aires, Fundación Kapelusz, 1990).

Las actividades que le plantean en este texto las puede resolver de forma paralela a las que le planteamos en esta guía.

Describa brevemente de qué forma ejerce su autoridad en las siguientes situaciones.

GRUPO ESCOLAR	GRUPO DE MAESTROS	GRUPO FAMILIAR

Identifique a qué caracterización pertenece cada una de las descripciones que ha anotado en el cuadro anterior, según la clasificación de Lippit y White. Regrese ahora al texto de Telma Barreiro para analizar las actitudes del coordinador y el modelo vincular.

En la siguiente tabla describa del lado derecho actitudes de los maestros en el salón de clases y/o en reuniones de profesores y del lado izquierdo describa lo que Goffman llama 'definición de la situación'.

Actitud del maestro	'Definición de la situación'

Describa una situación grupal de su experiencia como profesor o autoridad educativa en donde se haya gestado la aceptación de su autoridad. Indique qué factores promovieron dicha aceptación y cuándo recurrió a elementos derivados de la autoridad formal y cuándo de la real.

Explique en qué sentido plantea Telma Barreiro la mutua complementación entre lo actitudinal y lo técnico y agregaríamos la teoría grupal.

Ahora revise el texto de Michael Foucault. 'El examen' (en: *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI, 1985, pp. 189-198). La lectura de este texto le

brindará la posibilidad de analizar detenidamente cómo se ejerce el poder en la cotidianidad del salón de clases con toda sus implicaciones. Responda las siguientes cuestiones:

Explique por qué Foucault plantea que 'El examen (...) es una mirada normalizadora (¿reguladora? ¿normativa?), una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar"

¿De qué estrategias se vale el profesor para ejercer la autoridad en el salón de clases? Anote en cada columna aquéllas que se deriven de relaciones de poder y de las relaciones del saber.

Estrategias que se derivan de las relaciones de poder	Estrategias que se derivan de las relaciones del saber

¿Por qué plantea Foucault que la escuela pasa a ser en un momento histórico determinado un aparato de examen ininterrumpido?

A partir de la observación de la aplicación de un examen, ejemplifique los mecanismos que unen en el examen a ciertas formas de ejercicio del poder con cierto tipo de formación de saber, según Foucault.

Mecanismo. El examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder.

Mecanismo. El examen hace entrar también la individualidad en un campo documental.

Mecanismo. El examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un 'caso'.

Mecanismo. El examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto del poder, como efecto y objeto del saber.

Tema 5. **Técnicas grupales: manejo y aplicación**

Con este tema se busca conocer y aplicar diferentes técnicas grupales para incidir en torno la atmósfera, el o los esquemas de comunicación, la participación, los roles y su efecto en el trabajo grupal.

Técnica

El trabajo grupal que se quiere privilegiar busca acercarse a la técnica analítica, la cual estriba en hacer consciente lo inconsciente. Por lo tanto, es importante que el desarrollo y la aplicación de las técnicas permitan la detección y el señalamiento de dos aspectos fundamentales: el aspecto manifiesto y el aspecto implícito.

Las técnicas del trabajo grupal pretenden instrumentalizar la situación grupal. La técnica es direccional, resultante de una planificación. Vehiculiza un esquema conceptual que indaga y da cuenta de las características de un campo de trabajo y como método, dispone de elementos de intervención en dicho campo (la interpretación, el señalamiento, al servicio de la explicitación de lo implícito).⁴

Cuando se habla de grupos en el aula, suelen mencionarse expresiones tales como trabajo de grupo, técnicas grupales, dinámica de grupos, trabajo grupal, etcétera. Si bien todas estas cuestiones tienen algo en común, no todas quieren decir lo mismo. Se hace necesario establecer los alcances de expresiones tales como:

- trabajo con/de/en grupo
- técnicas grupales
- dinámica de grupos

Llamamos trabajo con/de/en grupo a las acciones y actividades que se realizan de manera colectiva, es decir, mediante interacciones de unas personas con otras. No es necesario que haya un coordinador ni que se usen técnicas. El grupo decide llevar adelante una tarea y se autogestiona.

Si el grupo decide realizar con mayor eficacia su tarea, tendrá que utilizar técnicas grupales, esto es, instrumentos o procedimientos que harán realidad las potencialidades del grupo. Las técnicas son procedimientos y medios que, aplicados a una situación de grupo, mejoran su productividad.

El grupo es una realidad nueva y distinta de la simple suma de sus individuos. Su dinámica (su movimiento, su fuerza) será distinta a la suma de fuerzas individuales. La interacción de los miembros producirá una fuente de energía y capacidad que superará a la de sus miembros aislados. Este fenómeno ha sido estudiado por los especialistas bajo el nombre de dinámica de grupos.

Como teoría, la dinámica de grupos es una rama de la psicología social que estudia los procesos que se generan dentro de un grupo humano.

Como técnica, la dinámica de grupos estará formada por un conjunto de procedimientos y medios que se usan para analizar las situaciones grupales y que se denominan técnicas grupales.

Llamamos, entonces, *dinámica de grupos* a las interacciones y procesos que se generan en el interior del grupo como consecuencia de su existencia. Conocer y analizar estos procesos aumenta las posibilidades del grupo, pero para ello se necesita un coordinador de grupo capacitado y hábil. Finalmente, se denomina también *dinámica de grupos* al estilo grupal que se caracteriza por el respeto del otro, por la participación democrática de sus miembros, por el espíritu que anima al trabajo. Se habla entonces, de una “buena dinámica grupal”.

Estos términos adquieren sentido en un proceso de formación y en un contexto determinado, ya que no podemos hablar de ellos en forma aislada.

Tema 5.1. **Lo instrumental en los procesos**

Para complementar las diferentes concepciones en torno a las técnicas grupales revise el texto de Enrique Pichón-Riviere, “Técnica de los grupos

⁴ Pichón Riviere y Ana Pampliega. Clases dictadas por los autores en la Primera Escuela de Psicología Social. Buenos Aires, 1971.

operativos” (en: *El proceso grupal*, Argentina, Nueva Visión, 2a. ed, 1977) y resuelva las siguientes cuestiones.

- Explique brevemente en que consistió la experiencia Rosario y qué elementos podrían ser recuperados para las prácticas docentes integradoras.
- ¿Por qué se afirma que la didáctica promovida por Pichón Riviere es interdisciplinaria, acumulativa, interdepartamental y de

enseñanza orientada?

- ¿Qué se entiende por indagación operativa en la toma de decisiones?
- ¿Por qué la práctica docente con niños y niñas con necesidades especiales y/o con discapacidad responde a cada una de las características de una enseñanza más vocacional y sintética? A partir de una relación analógica explique por qué es posible su aplicación a la práctica docente integradora. Expréselas en el siguiente cuadro:

Características de una enseñanza más vocacional y sintética	Explicación de su aplicación en la práctica docente integradora y de atención a la diversidad
Comités de articulación interdepartamental	
Coordinación de enlace entre diferentes disciplinas	
Didáctica interdisciplinaria	
La indagación de la acción	
Análisis de los sistemas referenciales internos e intersistémicos	
Transformación de los saberes	
Análisis de las ideologías de los integrantes del grupo	
Unidad entre la teoría y la práctica	
Unidad entre el enseñar y el aprender	
Grupalidad y tomas de decisión	

Uno de los recursos que más se utiliza en el ámbito educativo y en el análisis de los procesos grupales es el registro. Para complementar tu formación analiza el texto de Ángel Díaz Barriga. “Abordaje del registro de materiales en un proceso grupal” (en: *Temas de Psicología*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1978) y realiza el siguiente ejercicio:

Aplica la siguiente dinámica en tu salón de clase. Previamente nombra cuatro observadores y al finalizar la dinámica cada uno de ellos expondrá al grupo lo que registraron. Elabora un pequeño ensayo de lo que pasó con los observadores considerando los planteamientos que esboza Díaz Barriga en su pequeño texto.

Descubriendo problemas	
	¿Qué es?
	Es una técnica para detectar problemas sociales
	¿Para qué sirve?
	Para identificar y compartir una problemática social de la realidad circundante
	Esta técnica se utiliza, preferentemente, para iniciar una actividad

¿Cómo se hace?

Primer momento:

El docente presentará un tema social e invitará a los alumnos a pensar en la problemática que se deriva del mismo.

Segundo momento:

Individualmente, cada participante enunciará problemas por escrito. Luego formará pareja con otro, y ambos conversarán sobre los problemas enunciados y agregarán otros que surjan del diálogo.

Tercer momento:

Las parejas formarán cuartetos. Allí, cada pareja presentará los problemas y, entre todos, delimi-

tarán un campo problemático al que pertenezca el tema.

Seguidamente, confeccionarán una lista de problemas ordenados según prioridades (mayor a menor o viceversa).

Cuarto momento:

En plenaria, cada cuarteto presentará su lista de problemas.

El docente-coordinador actuará como moderador y todos juntos construirán una única lista de problemas.

Tema 5.2.

Algunas implicaciones para el diseño y puesta en práctica de situaciones grupales en situaciones educativas

Antes de aplicar alguna de las técnicas grupales debe de pensarse cuáles son las posibles implicaciones de su instrumentación en el salón de clases. Este espacio es para reflexionar sobre como considerara el qué, el cómo, el dónde y cuándo en la planeación y aplicación de diferentes técnicas en situaciones.

Comente con sus compañeros de grupo su experiencia sobre este asunto y elabore una lista de las posibles implicaciones en la aplicación de técnicas grupales (de ser posible indique la técnica grupal a la que se refiere) en el cuadro de la página siguiente.

Las técnicas grupales requieren precisar los siguientes aspectos:

- Es necesario ser más explícito no sólo en los propósitos de las técnicas sino también del mismo proyecto de integración educativa.
- Es necesario especificar cada una de las técnicas con la finalidad de no dejarlas tan abiertas y se ubique contextual e históricamente los procesos.
- Se requiere combinar una estrategia que equilibre la posibilidad de dar información y los procesos formativos que se plantean en las técnicas.

Para el niño o niña	Para el docente	Para los integrantes del grupo	Para la familia

- Es necesario después de la aplicación de cada técnica ir dando un cierre parcial para no dejar problemas o dudas flotando.
- Es necesario plantear un marco ético en la aplicación de técnicas para la integración educativa.
- Hay que hacer hincapié en las diferentes fases del proceso con la intención de que los niños y niñas puedan generar un clima de confianza entre ellos y con el grupo de trabajo.
- Hay que desarrollar desde el inicio de las técnicas una perspectiva de género.

Tema 5.3. Técnicas grupales

Ahora revise el texto de Carlos Zarzar Charur “Algunas técnicas para el trabajo grupal” (en: *Habilidades básicas para la docencia*. México, Patria, 1996). En cada una de las técnicas desarrolle una adecuación para utilizarla en procesos educativos en la escuela. En el siguiente cuadro indique en dónde planteó la adecuación de la técnica e indique qué propósito o propósitos estaría trabajando en el salón de clases.

TÉCNICA GRUPAL	PROPÓSITO/S	ADECUACIÓN/ES
Grupos de discusión		
Técnica de rejilla		
Técnica de los representantes		
Técnica de concordar-discordar		
Técnica de la jerarquización		
Solución de problemas		
Cuadros de Bavelas		
Técnica de las islas		
Técnica de los caballos		
Técnica de la NASA		
Técnica de Mipps y Wors		

A manera de conclusión en torno a las técnicas y dinámicas grupales

Una vez que hemos recorrido el mundo de las técnicas y dinámicas grupales vale la pena hacer una pequeña recapitulación que nos permita ubicar el justo medio de la utilización de las técnicas grupales en los procesos educativos. Dijimos que las técnicas son un conjunto de medios y procedimientos. Esto significa que hay una gran variedad, que son instrumentos o herramientas y que hay que saber utilizarlas. Ellas no operan por sí mismas. El resultado que producen depende de la mano de quien las use. Por lo tanto, el coordinador del trabajo debe saber que las técnicas no son mágicas, que no son la carta que tiene en la manga para cuando se le acabó el libreto. El objetivo del grupo y del encuentro, las posibilidades y limitaciones de sus integrantes, el grado de madurez y de cohesión grupal, el nivel de participación, el tamaño del grupo, las características del contexto social y del medio institucional, las particularidades culturales de los miembros, el ambiente físico en que se desarrollan los encuentros y, muy especialmente, la capacidad del docente-coordinador influyen poderosamente en esta elección.

Hablamos de variedad y, en efecto, existen técnicas para primeros encuentros, para mejorar la producción, para medir o evaluar, para cohesionar el grupo, para cerrarlo, etcétera. Como son un conjunto, podemos decir que no existe la técnica ideal. Es el coordinador el que selecciona, el que elige la más adecuada a sus objetivos. Y es también el que crea sus propias técnicas, combinando las que conoce o sazónándolas con su creatividad, sin olvidar que son los medios de los que se valdrá para lograr mejores aprendizajes. La decisión acerca de cuál será más conveniente ocurre durante la preparación de la clase.

Un uso simplista de las técnicas o un abuso de las mismas puede generar conflictos o tensiones en el grupo. Cuando eso sucede, no se logran los objetivos deseados. Este tipo de trabajo se desacredita cuando las técnicas dejan de considerarse un instrumento y se las convierte en un fin en sí mismas. Por todo esto, nos permitimos acercarles algunas sugerencias prácticas:

- Las primeras clases estarán destinadas a explicar cómo van a ser las cosas en el aula (contrato pedagógico). La marcha de la tarea en el salón de clase se puede regular a través de un código de convivencia elaborado conjuntamente. Estas “reglas del juego” incluirán las responsabilidades y los límites.
- Los cambios tienen que ser graduales: si el grupo no tiene entrenamiento en esta forma de trabajo, bastará con que, al comienzo, los alumnos se agrupen y que las técnicas que se apliquen sean de fácil realización.
- Una forma de ensayo de actividades grupales podría ser la propuesta de un Philips 66 para que los alumnos indiquen sus expectativas con respecto a la asignatura.
- Buscar la técnica que se adapte a cada circunstancia. No olvidemos que la reiteración produce aburrimiento.
- Cada actividad tiene un tiempo de duración (cuando el coordinador planifica su tarea, calcula cuánto tardará su grupo en resolverla). Es preciso que el grupo sepa de cuánto tiempo dispone, a efecto de distribuirlo adecuadamente. Por lo tanto, el coordinador indicará, al comenzar, la duración del trabajo. Si, durante la tarea, evaluará que el tiempo previsto resulta escaso, podrá ampliarlo; si, por el contrario, los grupos llegan antes a las conclusiones, podrá adelantar el momento de la puesta en común.
- Una correcta planificación de las actividades comprenderá el cierre de las técnicas empleadas con tiempo suficiente para escuchar las conclusiones o las producciones de los grupos, integrar el trabajo con el eje conductor de la asignatura y conversar sobre las técnicas empleadas y sus resultados.
- Los grupos pueden trabajar sobre una misma actividad o con actividades diferenciadas. Esto dependerá del tema, de su extensión y de la cantidad de alumnos que haya en el aula.
- En las tareas de clase, los grupos pueden constituirse al azar: por enumeración, por sorteo, por orden alfabético, etc., para favorecer el sistema de relaciones. Es aconsejable que sean rotativos, esto es, que todos

los integrantes del grupo clase puedan trabajar con todos sus compañeros. No hay que olvidar que la interacción impulsa una manera determinada de actuar: el “gracioso” lo es si encuentra un público que lo acepte; el “saboteador” de un grupo puede convertirse en el “organizador” en otro grupo diferente, y así con los demás.

- Al formar los grupos es conveniente fijar su número de integrantes entre cinco y siete, si bien muchas veces este número depende de la técnica que elija. Un grupo mayor no permite la participación de todos. Esta situación puede provocar frustración en los participantes y generar tensiones. Un grupo grande, además aumenta las inhibiciones de los que no están acostumbrados a intervenir y resulta difícil de coordinar.
- Si el número de grupos que se forman en el aula fuera mayor de cinco, corresponde que el coordinador se acerque a cada grupo para dar las consignas a los efectos de que sea entendida claramente la tarea por realizar.
- Cerciorarse de que los mensajes sean claros y concretos. Muchas veces, el fracaso de una técnica está relacionado con una incorrecta recepción de la consigna.
- Cuando se trabaja con esta dinámica, no sólo el trabajo en el aula será flexible. El coordinador también lo será. De su flexibilidad, de su capacidad de adaptación a las circunstancias, dependerá que pueda combinar técnicas o cambiarlas sobre la marcha, cuando obstáculos no previstos interfieren en sus objetivos.
- Crear una atmósfera que favorezca la comunicación: saber escuchar, respetar la diferencia de ideas, estar disponible, fomentar la sinceridad.
- Evaluar permanentemente, no sólo la productividad sino también el rendimiento grupal (esfuerzos para el logro de los objetivos fijados) y el proceso grupal. Será saludable que, cada tanto, se dedique un momento de la clase a la reflexión sobre la marcha del trabajo, de acuerdo con las reglas de juego que mencionábamos al principio. Como se trata de grupos humanos en los que coexisten personalidades diversas, los desacuerdos y los conflictos serán normales, pero no deben convertirse en un obstáculo para la consecución del objetivo común; por eso se hace necesario revisar la dinámica del grupo. Es conveniente, además, que el grupo sepa en qué medida avanza hacia los objetivos propuestos al principio, si éstos responden a las necesidades de sus miembros y si existe un buen nivel de gratificación y crecimiento personal en el mismo.
- Por último, recordar que el acercamiento constante a los grupos, la participación “desde afuera” del coordinador, sirve para estimular la cooperación y el desarrollo de actitudes democráticas, de tolerancia y responsabilidad.



UNIDAD III

ÁMBITO GRUPAL

DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

PROPÓSITO: El profesor-alumno comprender cómo con su acción educativa puede contribuir al desarrollo personal de los alumnos y al desarrollo del grupo, mediante la utilización de las relaciones interpersonales para la construcción de instrumentos cognitivos y conocimientos significativos, funcionales y generalizables a una amplia gama de situaciones y circunstancias.

ACTIVIDADES DE ESTUDIO

En esta Unidad III, de manera permanente se elaboran productos que surgen de la vinculación entre los elementos teóricos propuestos y las estrategias de aprendizaje que remiten a la práctica docente. De modo que se califica con la comprobación de la realización de las actividades previas, las de desarrollo y la final; se complementa con la autoevaluación grupal en el caso de las modalidades semiescolarizada e intensiva y con el nivel alcanzado en los trabajos producidos. Por ello es necesario tener presente en qué consisten cada una de estas actividades, ya que a lo largo de esta Unidad se trabajarán de manera integrada, a saber:

Actividades previas

- Lectura de texto para las tres modalidades.
- *Análisis de texto.* Implica responder por escrito a los enunciados interrogatorios presentados en esta guía o la presentación de un esquema conceptual completo de la lectura para las modalidades abierta e intensiva. Opcional (sin calificación) para la

modalidad semiescolarizada.

- Realización del ejercicio propuesto en cada lectura para la modalidad semiescolarizada.

Actividades de desarrollo

- Realización del ejercicio propuesto para cada lectura en la modalidad abierta.
- *Trabajo grupal.* Ejercicio vivencial relacionado con cada lectura, o compartir las experiencias de los ejercicios realizados con los grupos de niños o réplicas de ensayos o discusiones temáticas para las modalidades semiescolarizada e intensiva.
- Asesoría libre y retroalimentación del asesor sobre productos en todas las modalidades.

Actividad final

Cierre de la Unidad a partir de una reflexión (escrita, audiovisual, grupal o individual) sobre los ejercicios realizados y de síntesis de lo desarrollado-aprendido en la misma para todas las modalidades.

Tema 1. Pedagogía operatoria

Actividad núm. 1

Con base en el texto de María Dolores Busquets y Xesca Grau “Un aprendizaje operatorio: intereses y libertad” (en: Monserrat Moreno y el equipo de IMIPAE del Ayuntamiento de Barcelona, *La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación. España, LAIA, 1989, pp. 321-326, Col. Cuadernos de pedagogía, Núm. 19*) realice las siguientes actividades:

Análisis de texto:

1. ¿Cómo pueden participar los niños de un grupo clase en su proceso educativo?
2. ¿Qué propone la Pedagogía Operatoria como inicio, desarrollo y punto de llegada, para poder discernir los intereses de los niños de las influencias externas?

Ejercicio en el grupo escolar del profesor-alumno:

- a) Apoyándose en su análisis del texto, intente captar en su grupo de clases, cuáles son los temas u objetos que les interesaría estudiar a sus niños. Con base en los argumentos y selecciones de los niños, escoja un tema.
- b) Elabore un esquema de trabajo donde visualice las relaciones entre el tema y los contenidos del programa escolar.

Producto

Presente al asesor una reseña de las actividades realizadas en su salón de clases y el esquema de trabajo.

Trabajo grupal

1. El asesor conducirá esta sesión para recabar información sobre los intereses de los profesores-alumnos sobre las temáticas que les interesaría abordar como tema de nociones sociales, a fin de que resulte un objetivo común de indagación.
2. Los profesores- alumnos deberán justificar sus preferencias y jerarquizarlas.
3. Así mismo deberán elegir la temática con

la cual harán la dinámica correspondiente para el trabajo grupal de esta lectura. Es decir, el asesor y el grupo elegirán otra noción social, entre una lista que previamente elaborarán, para ser tratada en el grupo.

Opcional

Dependiendo de sus compromisos con su grupo de clases y sus circunstancias escolares intente laborar con su esquema de trabajo. Comente con el asesor, con sus compañeros de trabajo y/o con sus compañeros de estudios sus experiencias.

Actividad complementaria

Vea la videograbación de apoyo al curso “Grupos en la escuela” (México, UPN/Licenciatura en Educación, 1994) donde se rescata cómo en el Congreso de los Niños, ellos manifiestan sus opiniones sobre la escuela. Conteste el guión videográfico que se diseñó, para la contrastación entre dichas opiniones, las propuestas de la Pedagogía Operatoria y sus opiniones basadas en su experiencia docente.

Actividad núm. 2

A partir de la lectura de Monserrat Benlloch “El aprendizaje de la cooperación” (en: Monserrat Moreno y el equipo de IMIPAE del Ayuntamiento de Barcelona. *La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación España, LAIA, 1989, pp. 225-264, Col. Cuadernos de pedagogía núm. 19*) realice las siguientes actividades:

Análisis del texto

1. ¿Por qué la Pedagogía Operatoria plantea la necesidad de educar a los niños en la cooperación?
2. ¿Qué diferencias se encuentran en las relaciones intergrupales de los distintos grupos de edad?

Ejercicio

Para el nivel preescolar:

- a) De su programa escolar escoja una actividad que pueda desarrollarse colectivamente. Observe cómo los niños se ponen

de acuerdo para trabajar, cómo se reparten el material, quién dirige la actividad y cómo inician el trabajo. Identifique si hay trabajo cooperativo o individual.

- b) Si es posible forme equipos bajo los siguientes criterios:
- > En donde todos los niños tienen el mismo nivel de maduración.
 - > En donde haya diferencias marcadas en la maduración.
- c) Observe y comente las diferencias encontradas.

Para el nivel primario:

- a) De su programa escolar elija un tema de contenido social que pueda ser abordado colectivamente.
- b) Divida a su grupo en equipos. Plantee de 3 a 5 preguntas por contestar a cada equipo, en las que deban de ponerse de acuerdo en la respuesta. Pase entre los grupos y observe qué “métodos” usan los niños para convencer a los demás o para cambiar sus opiniones y qué tipo de información tienen para argumentar, si lo hacen. Describa por escrito lo que encontró y señale lo que más le llamó la atención.

Producto

Descripción o narración de la aplicación del ejercicio.

Trabajo grupal

El asesor aplicará en el grupo una dinámica para vivenciar e identificar los estilos de participación, en relación con la cooperación, la competencia y el individualismo.

Actividad núm. 3

Con base en el texto de Asunción López Carretero “Evolución de la noción de familia en el niño” (en: Montserrat Moreno y el equipo de IMIPAE del Ayuntamiento de Barcelona, *La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación España, LAIA, 1989, pp. 271-290, Col. Cuadernos de pedagogía núm. 19*) trabaje las siguientes actividades:

Análisis del texto

1. ¿Cómo se forma el pensamiento social?
2. ¿Por qué son importantes las formas de transmisión de las normas y leyes sociales?
3. ¿Cuál es el propósito de la investigación que se presenta en este artículo y qué técnicas se utilizaron?
4. ¿Qué es el sociocentrismo?
5. ¿Qué aspectos sociales de la conceptualización de la familia van evolucionando con la edad?
6. ¿A qué se atribuye la ausencia de evolución en el conocimiento de los roles y su valoración?
7. ¿Con qué fundamentos los autores atribuyen a la escuela un lugar privilegiado en la reconstrucción de la cultura?

Ejercicio

- a) Retome uno de los contenidos escolares del programa de su grupo de clases (comunidad, escuela, etc) que conlleve una noción social y elabore una guía de preguntas para indagar qué sabe el niño sobre esa noción. Puede basarse en el llenado o adaptación de las siguientes interrogantes: ¿Qué es...? ¿Qué hacen las personas?, ¿Quién tiene el poder? ¿Puede haber cambios de roles? ¿Con quién se identifica el niño ahora y en el futuro? y ¿Qué valoración tienen los roles?
- b) Analice las respuestas de los niños considerando los momentos que se plantean en la investigación.
- c) Compare el resultado de su análisis con las características del pensamiento social (considere que aunque no ha realizado una investigación rigurosa, sus datos tienen una validez relativa).

Producto

Descripción o narración escrita de su experiencia y resultados de su comparación.

Trabajo grupal

El asesor facilitará en el grupo una discusión en torno al contenido escolar con noción social ele-

gido en la sesión anterior. En el grupo se identificarán las divergencias y las convergencias sobre dicha noción. Con esta identificación se trabajará el tema 3 de esta Unidad.

Tema 2. Constructivismo e interacción

Actividad núm. 4

A partir de la lectura de César Coll “Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario” (en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. España, Paidós, 1991, pp. 65-79, Col. *Paidós educador* núm. 92) desarrolle las siguientes actividades:

Análisis del texto

- a) ¿Qué significa actividad autoestructurante o actividad exploratoria?
- b) ¿Cuáles son las actividades que el maestro debe realizar en su intervención pedagógica?

Ejercicio

Con base en la caracterización de un día de trabajo normal que elabore, realice el análisis de la interactividad en su grupo escolar, considerando las siete dimensiones que propone Coll.

Producto

Presente al asesor el resultado de su análisis, señalando en cuáles tareas se están favoreciendo las actividades estructurantes de los niños.

Actividad núm. 5

Retome la lectura de César Coll Salvador, “La significación psicopedagógica de las actividades espontáneas de exploración” (en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. España, Paidós, 1991, pp. 11-32, Col. *Paidós educador* núm. 92) para trabajar las siguientes actividades:

Análisis del texto

1. ¿Qué significado le confiere Coll a la actividad exploratoria en el nivel primaria?

2. ¿Qué utilidad conlleva una tipología de las finalidades de las conductas espontáneas de exploración?
3. ¿Qué resultados le parecieron interesantes del experimento que se describe en la lectura?
4. ¿Cuáles son los niveles de intervención que propone Coll?
5. ¿Por qué Coll atribuye a una posición epistemológica la distinción entre juego e investigación de la actividad exploratoria?

Ejercicio

- Revise nuevamente el apartado “B) Aspectos metodológicos” de la lectura.
- Intente en su grupo de clases hacer una indagación de actividades espontáneas del niño, llevando materiales relacionados con agua (popotes, corchos, tinas, etc.). Usted no hará un experimento formal, pero sus resultados y las comparaciones pueden sorprenderlo.
- Para preparar la actividad consulte algún manual de experimentos o juegos infantiles. Únicamente dé instrucciones vagas para acercar a los niños a los materiales y permitir una libre manipulación. Es importante que conceda tiempo suficiente.
- Con su diario de campo o registro anecdótico, anote sus observaciones, agregue las opiniones y descripciones que los propios niños hacen de su experiencia con los materiales, registre qué encontraron, qué hicieron y qué ideas les surgieron.
- Interprete todas sus observaciones y reseñe las experiencias obtenidas.
- Compare sus anotaciones con las tipologías señaladas por Coll.
- Expresé su opinión sobre cómo debe tratarse la experimentación y la investigación en las escuelas primarias.
- Realice una comparación con la manera cómo se abordan en los programas escolares de su grado.

Productos

- Reseña de la experiencia obtenida.
- Opinión escrita sobre el tratamiento de la investigación y la experimentación en el nivel escolar primaria.

Trabajo grupal

La tarea grupal consistirá en abordar las experiencias obtenidas en los ejercicios realizados por los profesores-alumnos con sus grupos escolares y/o preescolares.

Tema 3. Sociocognición

Actividad núm. 6

A partir de la lectura de Elizabeth Robinson, Rainer K. Silbereisen y Annette Claar, “El desarrollo de la comunicación” (en: Gabriel Mugny y Juan A. Pérez (eds.). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. España, Editorial del hombre Anthropos, 1988, pp. 165-180, Col. ATT Ps. Núm. 7) realice la siguiente actividad:

Análisis del texto

1. ¿Qué significa ambigüedad de la información?
2. ¿Por qué razones los niños menores de cinco años no comprenden que la ambigüedad de un mensaje puede ser la causa de fracaso en la comunicación?
3. ¿Por qué los adultos a veces no se dan cuenta de que están siendo mal interpretados al comunicarse con los niños?

Actividad núm. 7

Lea el texto de Janine Beaudichon, Christiane Vandenplas-Holper y Noëlle Ducroux, “Análisis de las interacciones y de sus efectos sobre la comunicación referencial y el dominio de nociones” (en: Gabriel Mugny y Juan A. Pérez (eds.). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. España, Editorial del hombre Anthropos, 1988, pp. 181-209, Col. ATT Ps. Núm. 7) y trabaje las siguientes actividades:

Análisis del texto

- a) ¿A qué denominan los autores comunicación de información compleja?
- b) ¿En qué se diferencian los trabajos de Beaudichon y Vandenplas-Holper de los trabajos de la escuela ginebrina, según los

propios autores?

- c) ¿En qué consiste considerar a la comunicación como instrumento cognitivo?
- d) ¿Cuáles son los planos de análisis de la comunicación de informaciones complejas?
- e) ¿Cuáles son los efectos benéficos que se producen cuando la comunicación da lugar a interacciones efectivas?
- f) ¿Por qué se produce preocupación o temor cuando un orador debe emitir una información, sobre todo cuando es algo nuevo para él; qué beneficios reporta este proceso?
- g) ¿Cuál es la diferencia metodológica entre las investigaciones realizadas por Beaudichon y las de Vandenplas-Holper?
- h) ¿Qué ventajas y desventajas tiene el análisis de material videográfico en relación con la observación directa?

Ejercicio

Elabore un ensayo sobre la comunicación en el grupo escolar en donde considere: las tesis presentadas en ambas lecturas, su experiencia personal y su experiencia docente. Exprese su opinión sobre el uso de esta perspectiva de la comunicación en el trabajo grupal.

Producto

Un ensayo, que puede ser elaborado de manera individual o en equipos.

Trabajo grupal

Réplicas orales de los ensayos.

Actividad núm. 8

Revise el texto de Paola de Paolis y Gabriel Mugny, “Regulaciones relacionales y sociocognitivas del conflicto sociocognitivo” (en: Gabriel Mugny y Juan A. Pérez (eds.). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. España, Editorial del hombre Anthropos, 1988, Col. ATT Ps. Núm. 7) y responda las siguientes preguntas:

Análisis del texto

1. ¿En qué situaciones aparece un conflicto cognitivo?

2. ¿En qué casos se dice que una relación social es relacional y en cuáles se convierten en un instrumento cognitivo?
3. ¿Cómo se induce una regulación socio-cognitiva para que efectivamente haya resolución de conflicto en la relación adulto-niño?
4. ¿Qué tipo de estructura grupal facilita que en las relaciones entre niños se dé una regulación sociocognitiva de naturaleza colectiva?
5. ¿Por qué se dice que el marcaje social es una dinámica psicológica de interfase entre lo social y lo cognitivo?
6. ¿Cómo los autores demuestran la importancia del marcaje social en la aparición de conflictos cognitivos?

Actividad núm. 9

Con base en la lectura del texto de María-Luisa Schubauer-Leoni, Anne-Nelly Perret-Clermont, "Las interacciones sociales en el aprendizaje de los conocimientos matemáticos en el niño" (en: Gabriel Mugny y Juan A. Pérez (eds.). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. España, Editorial del hombre Anthropos, 1988, pp. 289-315, Col. ATT Ps. Núm. 7) realice las siguientes actividades:

Análisis del texto

- a) ¿Desde la perspectiva epistemológica qué aspectos caracterizan el campo de los aprendizajes matemáticos?
- b) ¿Por qué los autores critican de reificación

de las tesis piagetianas a las aplicaciones pedagógicas de la psicogenética; cuál es su propuesta?

- c) ¿Cómo proponen el estudio del impacto del contexto interpersonal en la formulación de un conocimiento matemático y el papel mediador de las representaciones simbólicas?
- d) ¿Qué fines persiguen los estudios experimentales que presentan los autores en tiempos y condiciones experimentales?
- e) ¿Qué tipos de análisis permiten concluir que los alumnos recurren a diferentes registros para informar sobre un tipo de operaciones?
- f) ¿A qué conclusiones llegan los autores respecto a la comunicación y las relaciones interpersonales de los niños entre los contenidos matemáticos estudiados?

Ejercicio

Elabore un ensayo confrontando los diferentes aportes de los dos artículos analizados para trabajar el tema y sus posibles aplicaciones en otros contenidos escolares.

Producto

Ensayos individuales o colectivos

Trabajo grupal

La tarea grupal consistirá en abordar las experiencias obtenidas en los ejercicios realizados por los profesores-alumnos con sus grupos escolares y/o preescolares.



UNIDAD IV

GRUPO ESCOLAR, INSTITUCIÓN Y ENTORNO SOCIAL

PROPÓSITO: El profesor-alumno explicará las relaciones que se establecen entre los procesos grupales, institucionales y del entorno social con la intención de establecer estrategias grupales que faciliten el aprendizaje.

ACTIVIDADES DE ESTUDIO

Actividades previas

Lea el cuento de Mario Vargas Llosa *Los jefes* (Ediciones Rocas, 1958) y responda a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es el papel del recreo en la pequeña revuelta que narra Vargas Llosa?
- ¿Qué relaciones se establecen entre los estudiantes, los inspectores y el director de la escuela?
- C) ¿Cómo se juega el papel del liderazgo entre los estudiantes?

A partir de los siguientes conceptos, analice el cuento de Vargas Llosa:

- Identificación
- Cooperación
- Vínculo
- Situaciones dilemáticas
- Modelo dramático interno
- Formalismo
- Roles
- Autoritarismo
- Tarea
- Proceso grupal

Describa de manera breve en cada una de las columnas las situaciones que se entrelazan en la narración "Los jefes".

El salón de clase	La escuela	El entorno social

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Tema 1.

Evolución del pensamiento grupal en México

1. Analice el texto de Ángel Díaz Barriga, "Consideraciones para caracterizar la inserción y evolución del pensamiento grupal" (en: *Tarea docente*, México, Nueva Imagen, 1993, pp.15-38).

2. A partir de la historia de su formación como profesor, describa las diversas propuestas grupales con las cuales se fue encontrando. Utilice un cuadro como éste:

Primaria	
Secundaria	
Normal Básica	
Bachillerato	
Normal superior	

3. Considerando las descripciones anteriores, revise si hay alguna relación entre estas propuestas grupales y la situación que en ese momento guardaba el debate pedagógico. Considere los planteamientos de Díaz Barriga.

4. Investigue si en los planes de estudio y programas de la Escuela Normal en la década de 1970 se consideraba el estudio de lo grupal. Puede acudir a la Escuela Normal de su localidad y/o entrevistar a un compañero maestro que haya cursado la Normal en esos años o bien puede contestar a partir de su experiencia si estudio en esos años la Normal. Considere los siguientes aspectos:

- Qué enfoques se impartían.
- En qué cursos se plasmaban.
- Qué bibliografía se utilizaba.
- Cómo se impartían estos contenidos.

De los autores que a continuación se presentan ¿qué conocimientos recuerdas de cada uno?

- Lewin
- Pichón Riviere

- Beal
- Freire
- Lobrot
- Bloom
- Moreno

6. Señale brevemente cuáles son las problemáticas grupales que abordan las tendencias vinculadas con la dinámica de grupos Lewinista, según el texto de Díaz Barriga.

7. Explique de qué manera las condiciones sociales se relacionan con las diferentes líneas de trabajo del pensamiento dinamista.

8. Al analizar el caso de los Centros de Formación de Profesores Universitarios, Díaz Barriga se plantea tres preguntas que desarrollarían una psicología de lo grupal. En el caso de la educación básica estas preguntas se formularían de forma similar:

- ¿Cómo se está utilizando la concepción operativa de grupo en la educación básica? ¿En qué sectores, grupos, niveles regiones o zonas se ha desarrollado la aplicación de esta concepción del trabajo grupal?
- ¿Cuáles son los problemas que los profesores buscan resolver con este tipo de concepción?
- ¿Qué imaginario individual e institucional existe detrás de la adopción de esta propuesta?
- ¿Qué razones da Díaz Barriga para afirmar que la concepción operativa creó un *shock* hacia los saberes cotidianos de los profesores?
- ¿Qué ventajas ofrece la concepción operativa en la investigación educativa en relación con la psicología cualitativa y la etnografía?

Tema 2.

Grupo e institución escolar

Uno de los problemas que frecuentemente se plantean los profesores para desarrollar propuestas de trabajo grupal innovadoras son los límites que permanentemente plantea el espacio institucional.

- ¿Promueve la institución escolar el trabajo grupal?
- ¿Inserta es sus mecanismos de gestión propuestas de trabajo grupal?

Con base en la descripción que realice de cada situación institucional responda a las preguntas que se le plantearon al principio de este tema.

Actividad núm. 2

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Actividad núm. 1

A partir del texto de Alicia Carvajal *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria*, (México, DIE, 1989, Tesis de Maestría) se elaboró un guión para que, considerando su experiencia docente, describa cada una de las situaciones "institucionales" que a continuación le planteamos. (Ver Cuadro núm. 1).

1. Analice el texto de Stephen Kemmis, "La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores" (en: *Revista Innovación y cambio educativo*, núm. 19, Sevilla, España, 1993, pp. 16-38).

2. Realice las siguientes actividades:

A) Con base en las condiciones que plantea Taylor para la existencia de una comunidad explique cuál es la situación de la escuela en la que usted trabaja.

Cuadro núm. 1

El papel del director en relación con la asistencia o no de los profesores a la escuela	
Valoraciones de los profesores hacia el director	
Reglas en la hora de recreo	
El director como intermediario funcional de los maestros	
La firma de boletas	
Consejo técnico	
Juntas generales con los padres de familia	
La cooperativa escolar	
La función de los supervisores e inspectores	
Las mesas técnicas	

B) Ejemplifique en el siguiente cuadro cómo se dan las siguientes formas de cultura vigente en la escuela:

Pluralidad de creencias
Relaciones indirectas limitadas y especializadas
Sobredeterminación de la política institucional o de los intereses personales

C) Según Kemmis, gran parte de la insatisfacción y del sufrimiento que emergen en la sociedad contemporánea son consecuencia de las contradicciones entre los valores modernos. Recupere los ejemplos que él plantea en su artículo y describa cómo suceden y operan estas contradicciones en la escuela.

D) A partir del Cuadro 1 del texto de Kemmis, analice la factibilidad de la aplicación de cada una de las técnicas para trabajar las teorías planteadas por Faz. Se le sugiere el siguiente orden:

- Escritos autobiográficos.
- Escritos fenomenológicos.
- Análisis de las contradicciones.
- Reconocimiento de las contradicciones.
- Reconocimiento de la situación.
- Análisis histórico del entorno social
- Reflexión colaborativa y propia de la práctica docente.
- Organización de la actuación por medio de la toma de decisiones en colaboración.

Tema 3.
Grupo y comunidad

Analice los artículos de Ángel I. Pérez Gómez, “El modelo ecológico del aula” y “La cultura democrática en la escuela”, (en: *Aprender para transformar*. España, Morata, 1993, pp. 89-95 y 107-114) y desarrolle las siguientes actividades:

1. Señale cuáles son las principales características del modelo ecológico del aula.

2. A partir del modelo de Tikunoff explique lo que son:

- Las variables situacionales.
 - > el clima de objetivos y de expectativas
 - > el escenario o marco de convivencia
- Las variables experienciales.
 - > trama de conceptos
 - > teorías
 - > estrategias
 - > afectos
 - > hábitos que cada uno de los participantes ha acumulado en

su experiencia histórica y que ahora activa en los intercambios en el aula.

- Las variables comunicativas.
 - > nivel intrapersonal
 - > nivel interpersonal
 - > nivel grupal

- El intercambio más o menos explícito y formalizado de actuaciones del alumno/a por calificaciones del profesor/a.
 - > La estructura de tareas académicas.
 - > La estructura de participación social.

3. Del modelo de Doyle explique:

- El carácter intencional y evaluador de la escuela.

4. Considerando las respuestas a las actividades anteriormente planteadas, analice si las relaciones que se establecen en el siguiente cuadro corresponden a las explicaciones de cada uno de los conceptos.

Aula	Escuela	Comunidad	Cultura
Variables Comunicativas	Variables Situacionales	Variables Experienciales	Variables Experienciales
Estructura de las tareas Académicas	Estructura de las tareas Académicas		
Estructura social de participación	Estructura social de participación	Estructura social de participación	Estructura social de participación

Establezca en el siguiente cuadro las relaciones entre cultura y escuela según las explicaciones que desarrolla Pérez Gómez en su artículo “La

cultura democrática en la escuela” (en: *Aprender para transformar*. España, Morata, 1993, pp. 107-114).

La cultura y su relación con	La escuela

6. Defina y explique los siguientes aspectos educativos en el marco de las relaciones Grupo escolar, escuela, entorno social y cultura:

- Currículum.
- Cultura pública.
- Cultura del alumno.
- Contexto escolar.
- Contexto social.

7. En la perspectiva teórica de Pérez Gómez cómo se explican los procesos de endoculturización en la escuela.

8. Argumente si a partir de su experiencia en la práctica docente si la siguiente afirmación tiene un sustento teórico práctico.

"El problema no es tanto cómo aprender, sino como construir la cultura de la escuela en virtud de su función social y del significado que adquiere como institución dentro de la comunidad social."

Establezca en el siguiente cuadro diferencias y semejanzas entre el concepto de comunidad crítica de aprendizaje de Pérez Gómez y el de comunidad crítica de profesores de Kemmis.

Comunidad crítica de aprendizaje	Comunidad crítica de profesores

ACTIVIDAD FINAL

Recupere los conceptos que en esta Unidad de aprendizaje le sean más significativos y a partir de ellos analice conceptualmente uno de los dos artículos que ponemos a su consideración:

PALACIOS E., Alfredo. *Xixiltan*. Vol. I. México, Fundación SNTE, 1992, pp. 51-108. (Obra premiada del Primer concurso nacional de narrativa breve sobre el tema "La vida en la escuela").

CARVAJAL, Alicia. "La escuela, los maestros y el barrio" en: *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria*. México, DIE, 1989. (Tesis de Maestría).

Seleccione el texto más cercano a su realidad. Recuerde que también, tiene la posibilidad de utilizar otro texto que considere más pertinente para realizar este análisis.



IV. BIBLIOGRAFÍA

BÁSICA

Libros

- BARREIRO, Telma. *La dinámica de los grupos y su coordinación*. Buenos Aires, Fundación Kapelusz, 1990.
- CARVAJAL, Alicia. *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria*. México, Tesis de maestría. DIE, 1989.
- CASCÓN, Paco y Carlos Martín Beristáin. *La alternativa del juego. Fichas técnicas*. Cantabria, Edición de los autores, 1989.
- COLL, César Salvador. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Madrid, Paidós, 1991. (Col. Paidós educador, núm. 92).
- DÍAZ BARRIGA, Angel. *Tarea docente*. México, Nueva Imagen, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI, 1985.
- JACKSON, Phillip. *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, 1975.
- MORENO, Monserrat y el equipo de IMIPAE del Ayuntamiento de Barcelona. *La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación*. Barcelona, LAIA, 1989. (Col. Cuadernos de pedagogía, núm. 19).
- MUGNY, Gabriel y Juan A. Pérez (Eds.). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Madrid, Editorial del hombre ANTHROPOS, 1988. (Col. ATT Ps, núm. 7).
- PALACIOS E., Alfredo. *Xixiltón*. Vol. I. México, Fundación SNTE, 1992 (Obra premiada Primer Concurso Nacional de Narrativa Breve sobre el tema La vida en la Escuela).
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *Aprender para transformar*. Madrid, Morata, 1993.
- PICHÓN-RIVIERE, Enrique. *El proceso grupal*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2a ed., 1977.
- POSTIC, Marcel. *El papel de la observación en la formación*. Madrid, Narcea, 1983.
- SOUTO, Martha. *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Mino y Dávila editores, 1993.
- TUÑÓN, Esperanza. *Documento de trabajo. Vínculo*. México, Ediciones Mimeo, 1993.
- WASSNER, Nora et al. *Documento de trabajo. Conceptos teóricos de grupo operativo*. México, Ediciones Mimeo, 1993.
- ZARZAR CHARUR, Carlos. *Habilidades básicas para la docencia*. México, Patria, 1996.

Revistas

Innovación y cambio educativo. Núm. 19. Sevilla, 1993.

COMPLEMENTARIA

FERNÁNDEZ, Ana María. "Introducción" y "La dimensión institucional de los grupos", en: *El campo grupal*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1989. pp. 17-28 y 158-162.

MENDEL, Gerard. "Una intervención prolongada a partir de 1984: el aprendizaje de la expresión colectiva de los alumnos en 150 cursos de enseñanza secundaria" en: *La sociedad no es una familia*. México, Paidós, 1993, pp 89-103.

ORTEGA RUIZ, Rosario. "Relaciones afectivas, comprensión social y juego dramático en la educación escolar", en: *Revista Cambio e innovación educativa*, núm. 14, Sevilla, pp. 28-41.

VARIOS AUTORES. "¿Qué aprendemos con los juguetes y valores de la cooperación?" en: *Aprender a jugar, aprender a vivir*. Barcelona, 1992. (Seminario para la Paz).

ZARZAR CHARUR, Carlos. *Grupos de aprendizaje*. Núm. 2. México, Nueva Imagen, pp. 63-90.

MATERIALES DE APOYO

a) *De apoyo literario*

Para desarrollar esta estrategia se han considerado textos que abordan la grupalidad y la institución escolar tales como:

“Paco Yunque” de César Vallejo, que puede conseguirse en varias ediciones, y

Los jefes de Mario Vargas Llosa, Ediciones Rocas, 1958.

b) *De apoyo audiovisual*

Se ha considerado que un medio para propiciar la discusión y el análisis de los procesos grupales son los apoyos audiovisuales, ya que este tipo de materiales, abordados bajo cierta metodología, permite establecer la relación entre los conceptos, el contenido del material audiovisual y las prácticas grupales.

Por ello se proponen inicialmente los siguientes videos:

- Cero en conducta
- La sociedad de los poetas muertos
- El profesor
- Apóyate en mí
- Con ganas de triunfar

Además se sugiere revisar las teleconferencias y videos grabados para el curso “Grupos en la escuela” de la Licenciatura en Educación, Plan ‘94, entre los años 1996 y 2001, mismos que se pueden encontrar en la videoteca de su Unidad UPN.



GRUPOS EN LA ESCUELA
GUÍA DEL ESTUDIANTE • PROGRAMA INDICATIVO

PARTICIPARON EN LA ELABORACIÓN DE ESTE CURSO EN JUNIO DE 1994:

MARIA NORZAGARAY CAMARGO • UNIDAD TEPIC, NAY.
ADALBERTO RANGEL RUIZ DE LA PEÑA • UNIDAD AJUSCO
VICTORINA MARIA REYES SALAS • UNIDAD AJUSCO

EN LA REVISIÓN DE ESTE CURSO PARTICIPÓ EN NOVIEMBRE DE 2000:
ADALBERTO RANGEL RUIZ DE LA PEÑA • UNIDAD AJUSCO

COORDINACIÓN DEL PROYECTO:
XÓCHITL L. MORENO FERNÁNDEZ
MA. VIRGINIA CASAS SANTÍN

NOVIEMBRE DE 2000



Esta guía del estudiante del curso
Grupos en la escuela
se terminó de imprimir y encuadernar en el mes de ———— de 2002
en Impresora y encuadernador Progreso, S. A. de C. V. (IEPSA),
Calz. San Lorenzo 244; 09830, México, D. F.
Se tiraron ———— ejemplares

