

UNIDAD DIDÁCTICA 6

EL PAPEL DEL PROFESOR EN EL GRUPO-AULA

- ORGANIZACIÓN DEL GRUPO-AULA.
- LA DINÁMICA DEL GRUPO Y EL PROFESOR.
- CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR.
- EL DESARROLLO DE LAS CLASES.
- LA ORIENTACIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO.

UNIDAD DIDÁCTICA 6:

EL PAPEL DEL PROFESOR EN EL GRUPO-AULA

6.1. ORGANIZACIÓN DEL GRUPO-AULA EL AULA-CLASE

6.1.1. El aula en el centro educativo

Como ya hemos apuntado, el aula escolar ha sufrido cierta evolución a través del tiempo. Si bien ha sido el lugar fundamental de trabajo de todos los centros educativos, el equipamiento, las dimensiones, las diferentes estructuras y, por lo tanto, su peso específico en el conjunto de la escuela ha ido variando en consonancia con las diversas orientaciones educativas.

En una escuela con una multiplicidad de espacios que pueden ser educativos, el aula propiamente dicha ha perdido la exclusividad que tenía en otros momentos. Con la escuela graduada y la aparición de los lugares comunes y polivalentes, se han configurado unos centros educativos pensados para crear situaciones de aprendizaje en los alumnos y alumnas y, por lo tanto, con espacios adecuados a las necesidades del conjunto de dichas situaciones y procesos. La concepción abierta del espacio escolar, ha transformado la imagen rígida del aula y ha propuesto pensarla desde un punto de vista más amplio. El aula, en su sentido más amplio, puede ser:

Cualquier lugar intra-extra muros del centro en el que la concurrencia de profesores, profesoras, alumnas y alumnos lleve al encuentro de un dato, de una experiencia, de una observación o de una práctica. (Blázquez, 1993)

Sin embargo, el aula sigue siendo un espacio, delimitado físicamente, con unas funciones específicas educativas y formativas. El aula es:

Donde el alumno puede aprender a ser y a vivir. (Blázquez, 1993)

El aula es un lugar de convivencia e intercambio educativo, alrededor del cual gira un porcentaje muy importante de la actividad de los estudiantes. Aunque aceptemos la diversidad de espacios educativos,

En ningún espacio como en el aula, se pide a un colectivo tan numeroso de individuos agrupados, tan próximos unos de otros durante tantas horas al día, que actúen y trabajen con eficiencia plena en tareas de aprendizaje difícil y, además, que actúen armoniosamente. (Blázquez, 1993)

De esta afirmación se desprende la importancia que tiene, todavía, este espacio del centro, en la actualidad.

6.1.2. El proceso educativo en el aula .

En el aula, se dan respuestas a un conjunto de demandas cuyas características comunes deben ser su contribución al proceso educativo de todos los alumnos y alumnas del centro. La configuración espacial del aula debe intentar dar respuesta a estas necesidades, especificadas por Cano y Lledó (1990).

El aula, en primer lugar, debe ser el "lugar de encuentro con los otros". Para conseguirlo, el clima que se respira en el aula, el ambiente, los equipamientos deben facilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. La coexistencia en una misma aula de un grupo determinado homogéneo, ha de hacer factible la construcción de una clase como grupo humano cohesionado con objetivos, metas e ilusiones comunes.

El aula, debe sugerir una multiplicidad de acciones educativas y formativas en un sentido amplio. Lo que se respira en el aula, los materiales que están al alcance de los alumnos y alumnas y la dinámica que se cree en relación alumnado-profesorado, ha de facilitar a todos los alumnos y alumnas un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.

El aula, debe estar abierta al mundo que la rodea. Esto conecta con la idea global de aula, que entiende que el conjunto de aprendizajes no tiene porqué desarrollarse con exclusividad entre las cuatro paredes del aula. Hay que buscar escenarios distintos, ya sean contruidos o naturales, en la propia escuela o apropiándose de espacios cercanos, siempre de acuerdo con las tareas emprendidas y con los objetivos que se persiguen.

El aula debe ser "un espacio acogedor". Un entorno escolar en el que el funcionamiento del alumnado sea siempre el mismo no favorecerá la acogida de todos los estudiantes. Los alumnos y las alumnas tienen a menudo distintos estados de ánimo, manifiestan intereses diferenciados y explicitan distintas expectativas, a lo largo del día y a lo largo del curso. Por ello, el espacio aula debe poder dar respuesta y acoger esta diversidad de requerimientos por parte de los sujetos principales. Creer que las alumnas y los alumnos siempre estarán dispuestos de igual manera a responder a los requerimientos del profesorado, es no entender en absoluto la función de educar (Cela y Palou, 1997).

El aula ha de ser un lugar distinto y peculiar. Un espacio que pueda ser construido activamente por todos los miembros del grupo que acoge, en el que se puedan reflejar sus peculiaridades y su propia identidad.

El aula es un lugar en el que se pueden tomar decisiones, sin esperar a la aprobación de grandes presupuestos y, a menudo, actuando de forma individual y autónoma. Si remarcamos la facilidad con que se pueden tomar decisiones que favorezcan un clima de trabajo diferente en la clase, es porque creemos que esta parcela de autonomía, administrada convenientemente, después de una reflexión colectiva, puede provocar pequeños cambios pero muy importantes en el funcionamiento cotidiano del grupo clase.

Este planteamiento flexible, nos lleva a una concepción del trabajo en el aula que ha de romper el esquema clásico de explicación, preguntas y trabajo individual. Al contrario, plantearse qué hacer con el espacio y el mobiliario se desprende de una concepción constructivista de la educación en la cual prima la actividad del alumnado, los conocimientos previos, la posibilidad de experimentación, de planteamiento de situaciones problemáticas, las actividades colectivas y cooperativas, la participación de los alumnos y alumnas en el desarrollo de la clase., etc.

Puede haber actividades en las que sea imprescindible un número reducido de estudiantes (una práctica de laboratorio) mientras que en otras el número aumente considerablemente, esto supone una concepción flexible del trabajo en el aula y debe corresponderse con actuaciones concretas respecto a su distribución y equipamiento. Por el contrario, la homogeneidad en el tratamiento de los alumnos y alumnas -las mismas explicaciones, idénticas actividades y ejercicios- nos lleva a la necesidad de un espacio escolar homogéneo y viceversa.

Las modificaciones de los espacios del aula pueden cambiar positivamente los rendimientos y el comportamiento de los alumnos. Si se consiguen estos cambios con su participación, las modificaciones serán más positivas. Podemos observar esta participación en los debates de clase y en las asambleas, pero también en el momento del trabajo en clase, con la aportación de nuevas propuestas, con el incremento de tiempo dedicado al trabajo o, con detalles tan sencillos, como el número de preguntas o requerimientos que hacen al profesorado, la actitud que tienen al inicio y al final de la clase, etc.

Cela y Palou (1997) nos proponen las siguientes medidas para conseguir que el aula sea un lugar abierto:

- Intentar que el aula sea un espacio de participación. De esta manera facilitaremos que los alumnos y alumnas lo sientan como propio.
- Procurar que los alumnos y las alumnas tengan voz en la distribución de muebles y del material.
- Crear subdivisiones para usos diversos.
- Tener presente la existencia de alumnos y alumnas con discapacidades.
- Tener en cuenta la existencia de zonas para el trabajo individual y para el trabajo colectivo.
- Fomentar la estética para que sea un lugar acogedor y responsabilizar a los usuarios para que esta estética varíe.
- Superar en la medida de lo posible la escasez de espacio, con la utilización frecuente de otras zonas de la escuela.

La disposición de los alumnos en la clase

¿Dónde nos sentamos?

Si dejáramos a los alumnos escoger, seguramente podríamos observar como los alumnos más motivados, los que mantienen una actitud más positiva respecto al aprendizaje, se sentarían más próximos al docente, en las primeras filas, mientras que el resto tendería a situarse fuera del radio de acción directa.

Los que tenderían a sentarse con sus amigos serían los que revelan una mayor sociabilidad. Los menos interesados por la clase, se situarían en las filas posteriores.

Pero esto no sucede en la mayoría de casos. El profesorado, por lo general, es el que dispone la distribución de las alumnas y los alumnos y el que decide cuáles es, según su parecer la mejor distribución, qué alumnos necesitan estar más cerca, qué grupos pueden formarse, en el caso de que los pupitres estén formando grupos de dos, tres o cuatro.

Estudios citados por Blázquez (1993) indican la interrelación existente entre el lugar que ocupan los alumnos en la clase y su rendimiento escolar. Interrelación en el doble sentido, ya que por una parte, los alumnos y alumnas con menos interés tienden a situarse lejos del profesor, y los que están lejos, demuestran tener menos interés. Se observa una mayor participación entre los alumnos y alumnas del centro y de primeras filas.

¿Cómo nos sentamos?

La distribución de los alumnos y alumnas en la clase y su relación con el profesor o profesora representa, casi siempre, una relación jerárquica. La mesa del docente es más grande, hay un espacio mayor a su alrededor, con la pizarra cerca de su radio de acción, etc., las mesas de los alumnos están por lo general dispuestas enfrentadas a la del profesor, su capacidad de movilidad está más limitada, etc.

Sin ser determinante para el desarrollo de una buena clase, la disposición de los estudiantes favorece, en general, determinadas actitudes de trabajo y rendimiento escolar.

Si nos referimos al grupo clase normal, esta disposición tiene muchos modelos que resumiremos en tres. La clásica disposición en filas, con pupitres aislados entre sí, corriente en muchas aulas. La disposición en grupos, de tres, cuatro o cinco alumnos, normalmente. Y por último, la formación de círculos, o estructuras rectangulares.

En general, las estructuras unidireccionales y opuestas entre alumnado y docente, tienden a favorecer unas actividades individuales, competitivas, homogéneas (las mismas actividades al mismo tiempo). En cambio una estructura

RECURSOS PSICOPEDAGÓGICOS: DINÁMICAS DE RELACIÓN INTERPERSONAL EN EL AULA

bidireccional que integre elementos formales e informales, favorece la opcionalidad del alumno, trabajos cooperativos, trabajos en grupo y hace posible actividades distintas pero simultáneas. En los grupos, los intercambios pueden ser más fructíferos entre las diversas unidades creadas, mientras que en los círculos, la relación de bidireccionalidad, se establece entre todos los elementos del grupo.

Resumiendo diferentes investigaciones, Gómez Dacal(1992) llega a la siguiente conclusión:

Si se desea facilitar la interrelación entre los alumnos, los pupitres han de situarse en círculo. En el caso de que se quieran promoverlas respuestas orales, se adoptará la organización en "círculo" o en el cluster (grupos). Si se quiere evitar que los alumnos se distraigan o que muestren conductas perturbadoras, en ningún caso se les colocará en filas.

La disposición de los alumnos y alumnas no ha de ser siempre la misma y debe depender de la relación que queramos establecer o dar prioridad en un momento dado. Lo ideal sería poder combinar no sólo la disposición de los estudiantes sino su número o el número de profesores y profesoras que dirigen una actividad concreta.

Por ejemplo, en las actividades de observación después de una experiencia de laboratorio la disposición habitual puede ser el grupo. Si además contamos con dos docentes en el aula, el seguimiento de esta observación puede realizarse con más tranquilidad. Una conferencia, un debate o el pase de un audiovisual puede agrupar a alumnos y alumnas de varios niveles (incluso en la educación primaria), distribuidos según las necesidades concretas.

¿Somos autónomos?

La utilización del espacio y la posibilidad de crear espacios nuevos complementarios a los de la clase está en función del grado de autonomía que tenga el grupo de alumnos y alumnas sobre los que se quiere experimentar estos cambios. Este grado de autonomía depende de la edad -puede ser mucho más grande en ciclo superior o en los primeros cursos de secundaria obligatoria- pero también depende del propio grupo.

La adquisición de la autonomía en el trabajo no es una variable de desarrollo natural sino que puede ser estimulada, potenciada o, por otra parte, anulada. En función de cada grupo de alumnos podremos plantearnos la posibilidad de crear espacios más versátiles, más autónomos.

La propuesta de rincones en el ciclo inicial o en el parvulario, requiere la presencia adulta en la mayoría de ocasiones. En ciclo medio o superior podemos establecer espacios educativos en los que los alumnos puedan funcionar autónomamente con la condición de potenciar su participación en el control, diseño y evaluación de las actividades.

Es frecuente en la actualidad, encontrarse con experiencias de talleres

simultáneos -en el área de lenguaje o experiencias- con alumnos y alumnas de ciclo medio o superior.

En función de la autonomía del alumnado podremos definir espacios utilizados de formas diferentes.

6.1.4. La planificación de los recursos en las aulas

Parece ser que la planificación de los recursos en el aula tiene consecuencias importantes en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Esta planificación supone que, en el aula, hemos de distribuir los diferentes recursos que se van o se pueden utilizar en función de las necesidades que van a tener los diferentes alumnos, previendo incluso situaciones en las que determinadas circunstancias nos llevarán seguramente a la necesidad de improvisar.

Refiriéndose a las aulas de infantil y aulas de primeros cursos de educación primaria, Gómez Dacal (1992), define las clases con espacios planificados como aquellas

En las que los materiales para los distintos objetivos que ha de alcanzar el alumno (lenguaje, desarrollo del concepto de número; control de los pequeños movimientos, de la vista y del oído; creatividad, y control de los grandes movimientos) se disponen en partes específicas del aula. Por el contrario, en las clases no planificadas se colocan los materiales (los mismos que en las planificadas) no en función de los objetivos de aprendizaje, sino de acuerdo con otros criterios: evitar ruidos, disponibilidad de agua (se sitúan, así, juntos el armario, los juegos de agua y la zona de pintura),limpieza (la arena se saca fuera de la clase), etc.

Citando un estudio de Nash, Gómez Dacal (1992) apunta que el alumnado que recibe enseñanza en espacios planificados respecto a los que asisten a clases convencionales, desarrollan unos resultados mejores en creatividad, ciencias y actividades numéricas y utilización del lenguaje, mientras que, por regla general, disminuyen en intensidad y frecuencia los incidentes y conflictos.

Pero la planificación del espacio no debe ser un asunto exclusivo de la educación infantil. La educación primaria y la secundaria también pueden tener unos espacios en los que planifiquemos la actividad que se va a desarrollar.

En general, observamos como la ordenación del espacio del aula, va individualizándose a lo largo de la educación primaria hacia la secundaria. Esto tiene que ver también con el predominio del lenguaje escrito sobre el lenguaje oral. Si en las aulas de infantil la actividad de expresión oral tiene carácter propio y se le da la importancia que realmente tiene, parece como si, a medida que se avanza en la edad, todas las actividades deban tener su traducción escrita. Es más, las actividades de expresión oral tienden a desaparecer, a excepción de hechos puntuales como las asambleas -a las que a veces no se les da valor educativo o instructivo- o las respuestas a los requerimientos del profesorado en el curso de una explicación.

Este fenómeno es el que incide directamente en el anquilosamiento del espacio-aula a partir del ciclo medio o superior de primaria. ¿Por qué estos cursos no pueden tener espacios diferenciados, con materiales de consulta o de trabajo?. ¿Por qué no se pueden organizar actividades simultáneas o paralelas de diversa índole?. Si la actividad normal tiene un carácter predominantemente escrito, es individual y homogénea para el conjunto de la clase, seguramente concebiremos el espacio escolar del aula, distribuido de forma uniforme.

Estos aspectos merecen una revisión profunda en muchos centros educativos.

6.2. DINÁMICA DE GRUPO

Se podría intentar atenuar las diferencias de status entre los alumnos, mediante medidas basadas en la dinámica de grupo, consiguiendo, mediante métodos de enseñanza en grupo, que los alumnos mejores ayuden a los menos buenos. Esto fracasa, sin embargo, cuando la superioridad de los buenos alumnos representa el criterio fundamental para la adopción de medidas dentro del aula escolar.

Se dice que los buenos alumnos podrían sufrir un contratiempo, si tienen que atender a los otros en la enseñanza en grupo y si se tienen que preocupar por ellos, y que también sus logros podrían retroceder. Por el contrario, se estima poco el hecho de que podrían aprender, en vez de motivos basados en la competencia de rendimientos, otros basados en la ayuda mutua y en el «ser unos para otros».

MÉTODO DE ENSEÑANZA EN GRUPO

Esta forma de actividad escolar se basa en la acción participativa y el trabajo grupal. La comunicación que se establece en el aula es, tanto entre profesor y alumnos, como entre los propios estudiantes. La participación activa de todos los miembros que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje es fundamental en esta orientación cuyos fundamentos teóricos se encuentran en la psicología humanista, escuela psicológica que ha puesto en evidencia las potencialidades del grupo y la importancia decisiva de las relaciones humanas.

Para organizar y desarrollar la actividad de grupos en situación escolar, se ha establecido un cuerpo de normas prácticas -técnicas- fundadas científicamente y suficientemente probadas por la experiencia. Estas técnicas son muy numerosas y a continuación, señalaremos las más destacables.

1.- Técnicas en las que intervienen expertos

1.1. Simposio. Un equipo de expertos desarrolla diferentes aspectos de un tema o problema en forma sucesiva ante el grupo.

RECURSOS PSICOPEDAGÓGICOS: DINÁMICAS DE RELACIÓN INTERPERSONAL EN EL AULA

Será sin duda de gran provecho permitir a los alumnos hacer preguntas directas a los miembros del simposio.

En cualquier caso, los alumnos podrán tomar notas de lo que se diga, o bien puede distribuírseles posteriormente una copia de la versión grabada.

1.2. *Mesa redonda.* Un equipo de expertos que sostienen puntos de vista divergentes o contradictorios sobre un mismo tema, exponen ante el grupo en forma sucesiva.

Las posibilidades de aplicación de esta técnica en la escuela son innumerables. En todas las asignaturas o áreas de estudio se presentan temas que pueden dar lugar a interpretaciones divergentes, y la constante actualización de investigaciones científicas y descubrimientos, incrementa la necesidad de confrontar conocimientos.

La grabación en cintas permite su posterior utilización en la tarea normal del aula, donde podrán hacerse comentarios, aclaraciones, etc.

1.3. *Panel.* Un equipo de expertos discute un tema en forma de diálogo o conversación ante el grupo.

Ciertos temas, más bien relacionados con situaciones personales o familiares o de la comunidad, más que con las materias de estudio, parecen adecuados para ser tratados mediante el panel.

1.4. *Diálogo o debate público.* Dos personas capacitadas o especialmente invitadas conversan ante un auditorio sobre un tópico, siguiendo un esquema previsto.

Aun dentro de la clase corriente, en el aula, el diálogo será un elemento dinámico de atracción para desarrollar muchos de los puntos de cualquier asignatura.

También puede organizarse un diálogo a cargo de dos alumnos que se preparen especialmente para desarrollar un tema.

Temas particularmente áridos o muy conceptuales se prestan para este tipo de desarrollos.

1.5. *Entrevista o consulta pública.* Un experto es interrogado por un miembro del grupo ante el auditorio, sobre un tema prefijado.

Se puede invitar a un experto o especialista para realizar con él una entrevista acerca de un punto del programa de estudios, o de cualquier otro tema de interés

El interrogador será en lo posible un estudiante bien elegido por su habilidad para la tarea.

1.6. *Entrevista colectiva.* Un equipo de miembros elegidos por el grupo

interroga a un experto ante el auditorio sobre un tema de interés previamente establecido.

Para proceder al interrogatorio deberán seleccionarse varios estudiantes. Esta técnica es particularmente útil a nivel universitario.

2.- Técnicas en las que interviene activamente todo el grupo

2.1. Debate dirigido o discusión guiada. Un grupo reducido trata un tema en discusión informal con la ayuda activa y estimulante de un conductor.

Es de fácil uso en el medio escolar tanto por su simplicidad como por el hecho de que se presta muy bien para el aprendizaje de contenidos generales y aun de temas propios del programa escolar.

Puede hacerse después de la proyección de una película, de una conferencia, de una clase o de cualquier otra actividad.

La experiencia ha demostrado que este tipo de aprendizaje permite profundizar más los temas, responde a genuinas motivaciones y produce satisfacción a los alumnos.

2.2. Pequeño grupo de discusión. Un grupo reducido trata un tema o problema en discusión libre e informal, conducido por un coordinador.

Es una de las técnicas más sencillas y eficaces en la escuela. El profesor puede enterarse de los temas más palpitantes pidiendo a los alumnos que se los hagan conocer por escrito.

2.3. «Philips 66». Un grupo grande se divide en subgrupos de seis personas, para discutir durante seis minutos un tema y llegar a una conclusión. De los informes de todos los subgrupos se extrae luego la conclusión general.

No es de por sí una técnica de aprendizaje, no enseña conocimientos ni da información. Facilita en cambio la confrontación de ideas o puntos de vista, la actividad y participación de todos los alumnos estimulando a los tímidos e indiferentes.

También puede utilizarse esta técnica en el aula para indagar el nivel general de información que poseen los alumnos sobre un tema.

2.4. Cuchicheo. En un grupo los miembros dialogan simultáneamente de dos en dos para discutir un tema o problema del momento.

El profesor obtendrá rápidamente, por ejemplo, el nivel de comprensión de un tema de estudio o de una explicación mediante este procedimiento.

Se realiza también con éxito después de una actividad presenciada por el grupo, con el fin de conocer opiniones, puntos de vista, aprovechamiento.

2.5. *Foro*. El grupo en su totalidad discute informalmente un tema, hecho o problema, conducido por un coordinador.

No ha de presentar mayores dificultades organizar un foro en el cual intervengan los estudiantes.

El coordinador de un foro con adolescentes tendrá buen cuidado de crear un clima permisivo, evitará toda observación que pudiera interpretarse como crítica o censura, y se esforzará por despojarse de su jerarquía y de su rol de autoridad.

2.6. *Comisión*. Un grupo reducido discute un tema o problema específico para presentar luego las conclusiones a un grupo mayor al cual representa.

El profesor puede utilizar la técnica de comisiones para el estudio de diversos temas del programa. Dividiendo la clase en comisiones, puede encargar a cada una de ellas la preparación especial de temas por tratarse en la clase, o bien el estudio particular de aspectos parciales de un mismo tema, que se tratará luego en forma integral con todos los alumnos, mediante el aporte de las distintas comisiones.

2.7. *Seminario*. Un grupo reducido investiga o estudia intensivamente un tema en sesiones planificadas recurriendo a fuentes originales de información.

La técnica del seminario desarrolla en los alumnos la capacidad de investigar fuera de las lecciones, tomando sobre sí la responsabilidad de un aprendizaje relativamente autónomo.

Por otra parte, el seminario desarrolla sus aptitudes para el trabajo de colaboración, de equipo.

El profesor ha de colocarse en el rol de colaborador, asesor, facilitador, al cual recurren los miembros del seminario cuando les es preciso. Es una técnica muy utilizada a nivel universitario.

2.8. *Role-Playing*. Dos o más personas representan una situación de la vida real asumiendo los roles del caso, con el objeto de que pueda ser mejor comprendida y tratada por el grupo.

No resulta difícil introducir el «role-playing» en los grupos estudiantiles, ya sea durante el desarrollo de una clase, o bien en reuniones especiales de grupo, en las que se debe obtener mayor comprensión de un problema.

Porcentaje de fijación del aprendizaje

| | |
|---|--------|
| Por una lección magistral | 15 % |
| La misma lección por escrito, si se lee | + 15 % |
| Si esa lectura es dirigida, mediante una guía | + 10 % |
| Si además se pone en marcha un plan de acción | + 20 % |
| Si este plan se elabora por escrito | + 7 % |
| Si se reporta al grupo | + 12 % |
| Total | 79 %. |

APROXIMACIONES ENTRE EDUCACIÓN Y TÉCNICAS DE GRUPO

Resumamos algunas de ellas:

- a. Las técnicas de grupo se ajustan mejor a la concepción moderna de la educación y permiten satisfacer las exigencias que ésta plantea.
- b. Permiten educar para la convivencia enseñando a convivir.
- c. Permiten el surgimiento de habilidades diferentes al simple conocimiento.
- d. Permiten efectivamente crecer y enriquecer la comunicabilidad.
- e. Pueden dar salida a ideales de los educadores que persiguen renovaciones en la educación, pero que no pueden hallar apoyo en los métodos tradicionales por la misma naturaleza de éstos.
- f. Pueden promover la aceleración del tránsito hacia una más moderna educación.

Terminaremos transcribiendo algunas opiniones de alumnos que experimentaron estas técnicas de grupo y su influencia en la mejora del aprendizaje. Lo describen como sigue: “Desaparece el miedo”, “el alumno aprende tranquilo y deseoso”, “el profesor respeta al alumno”, “el sistema de discusiones es ideal, útil y productivo”, “elimina él recelo a dar opinión equivocada”. En síntesis, es un sistema que permite y facilita aprender mucho y bien y practicar lo suficiente en el mínimo tiempo.

6.3. EL PROFESOR

6.3.1. EL PROFESOR QUE POSEE LAS ADECUADAS CUALIDADES HUMANAS CONSIGUE QUE SUS ALUMNOS ESTÉN MÁS MOTIVADOS.

Cabe afirmar que:

Por un lado, la atmósfera interpersonal de comunicación en la que se desenvuelve la tarea ha de permitir al alumno sentirse apoyado cálida y honestamente, respetado como persona y capaz de dirigir y orientar su propia acción.

Por otro, hay que evitar la reprensión pública, el sarcasmo, las comparaciones, la sobrecarga de tareas y, en general, todas las condiciones desfavorables para el trabajo escolar. Por el contrario, conviene utilizar, cuando sea necesario, la reprensión en privado, la conversación particular amistosa y cuantos factores positivos animen al escolar. Los castigos no suelen significar una motivación para el trabajo del estudiante. Son siempre más eficaces unas palabras

RECURSOS PSICOPEDAGÓGICOS: DINÁMICAS DE RELACIÓN INTERPERSONAL EN EL AULA

de ánimo, la confianza en las posibilidades de rectificación y el reconocimiento de los aspectos positivos en la conducta y en el trabajo del alumno.

El profesor ha de mostrar interés por cada alumno; por sus éxitos, por sus dificultades, por sus planes... y hacer que él lo note. El elogio es útil si surge de un modo espontáneo, no pensado con anterioridad, y se dirige a un trabajo o esfuerzo concreto. Un alumno acostumbrado a frecuentes elogios puede caer en la vanidad o sentirse juzgado negativamente cuando no se le elogia. A veces, un elogio puede ser presentado como una evaluación negativa del resto de la clase.

En resumen, la actitud positiva del profesor actúa como un poderoso factor de motivación en sus alumnos, ya que provoca en ellos actitudes positivas hacia su persona y el trabajo escolar.

Los alumnos declaran sentirse más motivados por el profesor que prepara cuidadosamente sus clases, que sabe organizar el trabajo, que exige de forma razonable un rendimiento proporcionado, que revisa las tareas y corrige a tiempo los exámenes, que da a conocer los objetivos que se pretenden alcanzar en cada unidad didáctica, es decir, que actúa acertadamente desde el punto de vista profesional.

6.3.2. COMUNIDAD ESCOLAR DEMOCRÁTICA

La comunidad escolar democrática reconoce como punto de partida la dignidad e igualdad de la persona humana, a quien se condiciona y sirve.

La comunidad escolar democrática admite la necesidad de un proyecto educativo común, que debe polarizar los esfuerzos personales de profesores, padres, alumnos y sociedad.

La comunidad escolar democrática los implica y aplica en la elaboración y en el cumplimiento de este proyecto y, de la misma manera que les exige dedicación y esfuerzo, les hace beneficiarios de su realización.

La comunidad escolar democrática permite y mantiene el clima de unas relaciones humanas afectivas y efectivas, el libre canje de experiencias, la participación de todos en la vida colegial, la asunción de responsabilidad en función de la preparación e idoneidad debidas; en suma, anima a una verdadera y auténtica comunicación.

6.3.3. MOTIVACIÓN SOCIAL

La categorización de la conducta del profesor y del alumno ha sido otro modo de medir las interacciones sociales.

La conducta verbal de alumno y profesor puede ser clasificada como “dominante” (decir al niño que no se mueva, emplear advertencias, castigar, llamar la atención) o “integradora” (averiguar los intereses del niño, ayudarle a definir y a resolver un problema y ensalzar la conducta espontánea).

Se ha demostrado, que los profesores dominantes reciben de sus alumnos una conducta agresiva y de antagonismo, mientras que:

6.3.4. LOS PROFESORES INTEGRADORES OBTIENEN UNA CONDUCTA AMISTOSA Y COOPERADORA, EMANADA DE LOS PROPIOS ALUMNOS.

También se ha visto que el clima del aula puede ayudar a los profesores a modificar su propia clase.

Diferentes estilos de mando producen diferentes climas sociales y diferentes conductas individuales y grupales. Los grupos con líderes democráticos se muestran más cordiales, piensan más en el grupo y en el trabajo, poseen más iniciativas, una elevada tolerancia ante la frustración y un mayor orgullo por las obras acabadas. Los grupos con líderes autoritarios logran más en términos de trabajo producido mientras se hallan presentes y controlan la situación, pero menos cuando se ausentan o no ejercen el control. Los grupos con líderes que dejan hacer se sienten frustrados por la falta de estructura y, tras intentar imponer una estructura desde dentro, incurren en una conducta improductiva y carente de objetivos.

6.3.5. ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DE LA PERSONALIDAD DEL EDUCADOR.

Cuando, como profesores, queremos hablar del perfil que deben reunir los profesores, se nos hace difícil, ya que cada cual realiza su labor con profesionalidad y, se supone que, con competencia; obtiene unos resultados que él considera satisfactorios y se siente realizado en su trabajo. En definitiva no soy quien para sentar cátedra sobre qué perfil es el idóneo para un profesor o qué cualidades deben ser las mejores. Por ello me permito reseñar opiniones de diversos autores y pedagogos:

El profesor Aquilino Polaino distingue cuatro tipos de profesores, a saber:

El que vale, pero no vale lo que enseña.

Puede ser admirado, pero no imitado por los alumnos. No vale lo que enseña, porque no tiene ilusión, no se pone al día porque para él enseñar no es un valor, aunque él valga.

El que no vale y además no vale lo que enseña.

Es un pseudoprofesor, una contradicción sangrante.

El que no vale, pero sí vale lo que enseña: buen profesor y pésima persona.

Tampoco es admisible por la importancia del aprendizaje observacional de los alumnos, quienes aprenden mucho de lo que ven. Efectivamente un profesor no sólo enseña su materia: enseña "todo él", es modelo de sus alumnos, transfiere sin quererlo su propia conducta como paradigma a imitar por los alumnos.

El que vale y además vale lo que enseña.

Enseña y educa. Transfiere todo: ciencia y estilo conductual, sabiduría y personalidad. Para él la enseñanza es un valor y contagia este valor a los que enseña. Por eso el aprendizaje es también un valor, y enseñanza y aprendizaje terminan siendo el mismo e idéntico valor.

6.3.6. CUALIDADES EXIGIDAS EN EL DESEMPEÑO DE LA DOCENCIA

a). En primer lugar habría que situar el modelo propuesto por el propio alumnado a través del juicio sobre sus profesores buenos o malos.

Cuatro grandes sectores distinguiremos en esta valoración crítica

- La docencia en sí, con toda su carga que hemos llamado logocéntrica: Competencia del profesor en el dominio cognoscitivo, empleo de métodos susceptibles de elevar el rendimiento, el tono de las clases (interés, aburrimiento).

- La sociabilidad y buenas relaciones: simpatía, comunicabilidad, sentido del humor...

- Sentido de justicia y objetividad. El alumno quiere que sus profesores distribuyan equitativamente la atención, notas...

- Finalmente afloran también, y en este caso peyorativamente, ciertos rasgos de la figura del profesor: aspecto grotesco, extravagancias, manías...

b). Cuatro son los sectores que, en el comportamiento docente, deben ser especialmente cultivados, cuando se intentan rendimientos óptimos:

- El eminentemente organizativo y que afecta a los elementos materiales de la escuela; a los funcionales, de tiempo y programa; a los personales de formación de grupos y control.

- El que se refiere a la buena estimulación del alumnado, motivación, incentivación de interés, despertar la curiosidad.

- Buena preparación de las clases de objetivos, contenidos, recursos y actividades.

- Fácil comunicación con los alumnos: saber entender, hacerse entender.

c). También se puede agrupar un conjunto de ítems para la evaluación del profesor de cuatro apartados, en los que hay una mayor proporción de atención a los aspectos logocéntricos, seguida de los sociales, apuntando con cierta debilidad a los afectivos:

-Conocimiento y organización de la materia.

RECURSOS PSICOPEDAGÓGICOS: DINÁMICAS DE RELACIÓN INTERPERSONAL EN EL AULA

- Buenas relaciones con el alumnado en el aula.
- Planes y procedimientos adecuados.
- Entusiasmo en el trabajo afectuoso con los alumnos.

Esta otra investigación sobre la conducta del profesor, a través de observaciones reales en 3.000 profesores, se caracteriza porque en ella se destacan once rasgos, que son los que con más frecuencia se aprecian. Estos rasgos son:

- Afabilidad.
- Orden lógico en los contenidos.
- Creatividad.
- Comunicabilidad.
- Valores académicos.
- Comprensión de ideas y opiniones ajenas.
- Vocación.
- Equilibrio emocional.
- Buen uso del lenguaje oral.
- Sinceridad.
- Capacidad de juicio.

Añadimos a continuación, algunos rasgos más que hemos considerado de interés:

- Conseguir buenos resultados (eficacia profesional).
- Actitud educadora (preocupaciones por formar y no sólo por informar). Empatía, simpatía, saber corregir, infundir seguridad y confianza en los alumnos.
- Tono humano, manifestado sobre todo en: deferencia, vestimenta, presentación, corrección(elegancia natural) delicadeza, respeto...
- Docilidad a la normativa establecida, a los encargos que deben realizar, a las sugerencias que se le hacen, al sistema en que opera...
- Profesionalidad: hacer su trabajo con competencia, dedicación y cariño; asistencia regular y puntualidad máxima; disponibilidad; exigencia.
- Formación humana que implica: sinceridad para aceptarse como se es y para aceptar a los demás como son; lealtad que implica no hablar mal de nadie, ni permitir que se hable mal de otro; comprensión; fortaleza; justicia para dar a cada uno lo suyo y no a todos lo mismo; generosidad; visión positiva responsabilidad; cuidar los pequeños detalles; constancia, paciencia.
- Preocupación por la orientación a alumnos y padres.
- Integración en la filosofía educativa del centro, de acuerdo con el sentir de los padres.

-Autoridad basada en el prestigio, no en la fuerza.

EL PROFESOR IDEAL

Según una encuesta organizada, damos a continuación, en orden de importancia para los encuestados, las características en torno a las cuales hubo mayor acuerdo.

MUY IMPORTANTE:

- Le gusta estar con gente joven.
- Piensa que todos sus alumnos son personas importantes.
- Se desvela por ayudarme cuando lo necesito.
- Admite sus errores.
- Confía en sus alumnos.

BASTANTE IMPORTANTE:

- Tiene sentido del humor.
- Es paciente.
- Es fácil hablar con él.
- Se enorgullece de los éxitos de sus alumnos.
- Tiene una personalidad afable y cordial.
- Tiene tacto y consideración.
- Se expresa claramente.
- Tiene muchos intereses.

IMPORTANTE:

- Es firme.
- Es tolerante.
- Lucha por los derechos de los alumnos.

NO MUY IMPORTANTE:

- Es exuberante (con frecuencia entusiasta).
- Tiene modales amables.
- Generalmente es serio.
- Es físicamente atractivo.
- Es entretenido.
- Es intelectualmente brillante.
- Tiene fuertes convicciones.
- No habla demasiado.
- Nunca levanta, la voz o grita.

RECHAZABLE:

- Nunca se enfada ni se encoleriza.
- Es severo.
- Es hablador.
- Le gusta opinar.
- Revela con frecuencia sus emociones.
- Nunca cambia su manera de pensar.
- Está centrado en sí mismo.

SEGURIDAD EMOCIONAL:

Varios son los recursos de que dispone el profesor, para brindar seguridad a sus alumnos.

- a. Que sepan lo que el profesor espera de ellos, y que ellos estén en condiciones de cumplirlo.
- b. Establecer una rutina de tareas, pero no tan rígidamente que la jornada escolar se torne monótona.
- c. Averiguar los antecedentes de cada uno de los alumnos para estar al tanto de sus déficit pasados y presentes.
- d. Conocer de la mejor manera posible cómo aprende cada uno, con la mira de que las tareas escolares les sirvan de estímulo y no los frustren.
- e. Proporcionar ayuda extra u otro tipo de enseñanza a quienes la necesiten para evitarles continuos fracasos.
- f. No formular comparaciones entre las personalidades o el rendimiento de los alumnos; nada se gana con señalar a un niño que no está ala altura de sus compañeros.
- g. Ser considerado y paciente en todas las situaciones. La conducta errática e imprevisible no inspira confianza en los niños.
- h. Procúrese brindar una atención adicional a los que parecen menos seguros, pero sin que se note demasiado; elogiarlos por sus éxitos o progresos aunque sean pequeños.
- i. Nunca poner a un niño en aprietos frente a sus compañeros. La confianza de los alumnos en su profesor se debilita cuando lo ven tratar a uno de ellos de manera poco considerada.

6.4. EL DESARROLLO DE LAS CLASES

- a. La globalización de los conocimientos facilita el éxito, especialmente con los alumnos pequeños, dadas sus características psicológicas (sincretismo) y las de la propia realidad.
- b. Las repeticiones y repasos constituyen elementos de inapreciable valor en la fijación de los contenidos del aprendizaje.
- c. No hacer las clases monótonas o pesadas. Los chicos no pueden mantener la atención tensa durante mucho rato. Conviene ayudarles a relajarse tres o cuatro veces a lo largo de cada clase: un chiste oportuno, algún ejemplo concreto que pueda divertirles, un simple desentenderse un poco de la clase para que puedan moverse y hablar algo mientras copian algo del encerado o repasan las notas tomadas o los ejercicios que acaban de realizar... puede ayudar mucho para aquel fin. Pero hay que saber centrar la atención en cuanto queramos.
- d. Las clases deben desarrollarse con naturalidad e intimidad.
- e. Hay que confiar mucho en los alumnos, incluso cuando creemos que nos mienten. Ello sin perjuicio de que averigüemos la verdad y se la hagamos saber.
- f. Lo normal es tener que repetir muchas veces las cosas.
- g. Hay que ser puntuales al empezar y al terminar.
- h. La variedad en las clases genera interés: Si se acierta a distribuir bien el tiempo de las clases; explicación, ejercicios, diálogo, estudio, etc., y se conserva ese orden bastante tiempo, se logrará gran eficacia con poco esfuerzo.
- i. Hay que explicar con mucha claridad desde el primer momento, las reglas del juego en el desarrollo de la clase.
- j. En las clases no se está: «se vive».
- k. Para vivir una clase hay que participar en ella.
- l. El profesor debe dirigirse a sus alumnos por su nombre, no por su número de matrícula o de lista.
- m. Antes de empezar el primer día de clase el profesor debe haber mirado los expedientes de sus alumnos (historial, características personales...)
- n. Los métodos deben partir de lo fácil, simple, próximo y concreto para llegar a lo más difícil, complejo remoto y abstracto.
- o. Hay que huir de la enseñanza excesivamente libresca.

RECURSOS PSICOPEDAGÓGICOS: DINÁMICAS DE RELACIÓN INTERPERSONAL EN EL AULA

p. Los profesores al explicar deberán:

- Hablar durante poco tiempo, entendiendo que la explicación se usa cuando no hay otro medio o remedio.
- No hacerse pesado.
- Emplear un estilo asequible al alumno.
- Emplear frases cortas.
- Ilustrar la explicación con material idóneo.
- Debe emplearse el «interrogatorio» con más profusión, formulando las preguntas para todos y del que se obtengan conclusiones que sirvan para el enriquecimiento de los alumnos.

DIRECCIÓN DE LA CLASE

- Para una buena dirección es necesario:

-Tener prestigio profesional.

-Ser para los alumnos un buen profesor.

-Tener mucho sentido común.

-Mandar con cariño.

-Mandar con fortaleza.

-Tener una gran capacidad de ilusión para evitar la rutina.

-Respetar al alumno: convencer y no vencer.

-Tener visión positiva de todo.

-Entender que la disciplina no es algo negativo, ni restrictivo. No se trata de establecer una normativa que se impone al alumno y que éste sufre pasivamente, sino de una norma que gobierne al profesor y al alumno y dirija y unifique el obrar de ambos. Para que todo ello se lleve a efecto es necesario:

-Procurar ver a los alumnos como criaturas humanas, como personas que necesitan ayuda y orientación, precisamente porque no están educados.

-Mantener ocupados a los alumnos, pues nada provoca tanta indisciplina como el hecho de no tener nada que hacer.

-Evitar privilegios en la clase. Éstos restan autoridad al profesor frente al resto del curso.

-Vigilar la clase en las pruebas o exámenes, sin hacer alarde de una excesiva rigurosidad. Cuando se trata de hacer una corrección, hacerlo con naturalidad, seguridad y severidad.

-Estar al tanto de los problemas particulares de los alumnos, a fin de poder

RECURSOS PSICOPEDAGÓGICOS: DINÁMICAS DE RELACIÓN INTERPERSONAL EN EL AULA

auxiliarlos y orientarlos cuando sea necesario.

-Respetar la manera de ser de cada alumno, encaminándolo, cuando se dé el caso, hacia formas de aceptación social de valores morales.

-Ser firmes en las amonestaciones, cuando sea necesario hacerlas, pero que nunca trasciendan la línea del amor propio, y sean, en lo posible aplicadas en privado.

-Mantener un ambiente amable y alegre en las clases.

-Ser coherente y no intentar justificar alguna incoherencia, para lo cual lo mejor es reconocerla y honestamente explicarla.

-Mantener y cumplir la sanción impuesta, a no ser que haya un grave error del profesor que justifique un cambio de actitud.

-Utilizar el castigo como llamamiento a la reflexión explicando clara y explícitamente el porqué de la corrección.

- Evitar proferir amenazas que luego no se puedan cumplir, por el desprestigio magistral que ello implica.

- No actuar en momentos de descontrol o de ira.

- Localizar a los líderes del curso y lograr que colaboren en la disciplina de la clase.

- Estimular, más que echar en cara.

- Reconocer lo bueno que hagan los alumnos, sin caer en la exageración o en formas que parezcan o sean insinceras.

-Evitar las actitudes de burla o sarcasmo, ya que éstas alejan al profesor definitivamente del alumno.

-No sancionar a todo el grupo de escolares por la conducta de algunos.

-Ser sinceros y francos con los chicos, debatiendo con ellos las formas de comportamientos tenidas como indeseables. Ello implica darles la necesaria libertad para que se manifiesten con naturalidad y respeto común; para que los equívocos desaparezcan y las actitudes impensadas sean sentidas y reflexionadas por todos.

-No mandar nada que no sea estrictamente necesario.

-Comprender que la autoridad no se posee con el título o puesto, sino que se conquista mereciéndola.

Incluimos a continuación una serie de consejos en este sentido:

-Castigo colectivo: castigo contraproducente.

RECURSOS PSICOPEDAGÓGICOS: DINÁMICAS DE RELACIÓN INTERPERSONAL EN EL AULA

-No digas nunca: "Voy a decírselo al Director". ¿Es que no tienes autoridad y competencia?

-No está de más acostumbrar a los chicos a obedecer automáticamente en algunas cosas. Si se da uno arte en ello, incluso les gusta y les divierte...; pero en lo demás, es conveniente que el chico comprenda por qué se le pide aquello y cuánto le conviene hacerlo.

-Síntomas inequívocos de que el profesor antepone su comodidad al interés por el alumno son los siguientes; el grito estentóreo, la expulsión del alumno de clase, el mandar un castigo para casa...

- Antes de adoptar en clase una actitud violenta, conviene reflexionar, y después no adoptarla.

- La mayoría de las veces será más eficaz una salida de humor -cuidando que no humille al interesado o interesados- que un sermón en regla.

- Si nos esforzamos por sonreír con una visita que nos molesta ¿por qué no hacer lo mismo con los chicos en lugar de reaccionar ante ellos con una actitud que cuidaríamos mucho de evitar con una persona mayor?. ¿No se da aquí, entre otras cosas, un abuso de autoridad?.

-Si se encarga a los alumnos un trabajo, hay que exigirles que lo realicen.

-Es peligroso olvidarse de reclamarlo: se da la sensación de desorden, se pierde autoridad, y la próxima vez que se encargue algo, nadie lo hará.

- Mala cosa es comparar un chico con otro. La injusticia en tal caso, es más fácil puesto que la personalidad de cada uno y sus dotes son, sin duda, distintas y tanto "el mejor" como "el peor" tendrán derecho a sentirse humillados y, en cualquier caso, se pondrá a aquél en peligro de complejo de superioridad y a éste en el de inferioridad.

6.5. LA ORIENTACIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO

La opinión de que los alumnos experimentan la necesidad de ser orientados, se vio confirmada por un cuestionario contestado por 1.355 alumnos. Un 95 por ciento de ellos respondían afirmativamente. Siendo estos alumnos de distintos cursos y centros, se hacía patente que la orientación debe ser una ayuda prestada a todos los alumnos y a lo largo de todo el proceso educativo.

Esta necesidad se centra especialmente en el deseo de ser ayudados en cuestiones relativas al estudio. Es ésta la primera necesidad que los alumnos experimentan o, al menos, que como tal muestran. A nuestro modo de ver, este dato confirma la hipótesis de que es el profesor a quien corresponde, por propia naturaleza, la orientación de sus alumnos.

A través de una enseñanza personalizada que supone atender a las

RECURSOS PSICOPEDAGÓGICOS: DINÁMICAS DE RELACIÓN INTERPERSONAL EN EL AULA

dificultades de aprendizaje que cada uno experimenta y proponer que cada uno de ellos alcance, en la medida en que sus posibilidades lo permitan, los objetivos propios de una formación intelectual de calidad.

Si el profesor tiene presentes objetivos de este tipo al trabajar con los alumnos en la clase, estará orientando individualmente y en grupo. Y es, a partir de este contacto, que surge de un modo natural, en la clase y a través de la misma enseñanza, cómo el alumno irá abriendo su intimidad si encuentra una acogida favorable en el profesor. Si afirmamos que la relación personal es el fundamento de la orientación, y partimos de la consideración de la orientación como parte esencial de la educación, de un modo lógico se deduce que es al profesor educador a quien corresponde esta orientación educativa.

La realización de esta orientación exige, por tanto, más actitudes en el profesor que posibiliten la comunicación con los alumnos, y un modo de ejercer su función docente que, siendo “orientador” por sí mismo, desemboque de forma natural, en una comunicación más profunda con los alumnos.

Convendría un sistema de orientación que se realice teniendo como cauce principal la misma actividad docente y la relación personal que el profesor logre con sus alumnos dentro y fuera del aula. Esto implicará:

- La consideración de esta actividad como algo inseparable no ya de la educación, sino de la misma enseñanza, siendo misión de los profesores responsabilizarse de esta tarea.

- La organización de la orientación debe ser flexible y de acuerdo con las características peculiares de cada centro, sin que su sistematización coarte la espontaneidad y naturalidad que tal función debe tener por su propia naturaleza.

- La existencia de especialistas en el centro escolar (psicólogo, médico, etc.) resulta de gran ayuda siempre que su función se delimite como consultiva, y no de intervención directa con los alumnos, excepto en determinados casos que así lo requieran. Estos especialistas tienen dentro del plan general de orientación del centro una tarea propia y exclusiva que realizar.

6.5.1. LOS PROFESORES-EDUCADORES DEBEN ALENTAR LA COMUNICACIÓN CON SUS ALUMNOS EN CLASE Y FUERA DE ELLA.

Su tarea constituirá un actuar de tal modo que formen intelectual y humanamente a sus alumnos, empleando como medio la enseñanza de una materia concreta y su misma actitud.

De este modo, la metodología de la enseñanza se convierte en un elemento orientador fundamental; a través de ella logra el profesor despertar las capacidades latentes en los alumnos, y formándolos intelectualmente pone las bases de una formación humana que se realiza paralelamente, pero con la seguridad de estar firmemente anclada en unas convicciones profundas.

Actuando de esta forma, la necesidad de la orientación surgirá en los alumnos de un modo natural; a consecuencia, primero de las mismas materias de estudio, pasará luego a ser experimentada en un plano más profundo. Teniendo en todo momento la posibilidad de dirigirse libremente a aquellos profesores con los que más fácil resulte relacionarse.

6.5.2. REFUERZO POSITIVO. ALABANZA/REPROCHE

a. Mientras que el refuerzo estimula la repetición de una determinada forma de actuación o de comportamiento, el reproche sólo dice que algo no tiene que ocurrir, sin mostrar al mismo tiempo cuál es el comportamiento correcto.

b. El educador que emplea la alabanza corre mucho menos el riesgo de ser injusto que el que usa el reproche. La alabanza inmerecida puede tener alguna repercusión positiva, mientras que el reproche inmerecido apenas producirá algo positivo.

c. Ha sido constatado que el reproche tiene un efecto más motivador que la alabanza en espacios cortos de tiempo. El reproche se olvida rápidamente, mientras que la alabanza persiste durante más tiempo.

d. En determinadas circunstancias -por ejemplo, en el caso de una actitud negativa con respecto al educador- mediante el reproche, un comportamiento queda fijado antes que eliminado.

Si se reprocha un rendimiento que es juzgado por el mismo alumno como insuficiente, dicho reproche no influirá negativamente, ni en su nivel de aspiración, ni en su rendimiento futuro. Si el alumno tiene, sin embargo, la impresión de que ha logrado lo que le era posible lograr, entonces disminuirá su nivel de aspiración y se reducirá el rendimiento.

6.5.3. PREMIOS

Algunos piensan injustificadamente que los premios se oponen a la acción educativa porque disminuye la actividad y libertad.

Sin embargo, el refuerzo puede tener precisamente como objetivo aumentar el ámbito y los niveles de libertad en que se mueve el sujeto, mejorando las operaciones cognitivas superiores. Con respecto a la eficacia del premio, los resultados de las investigaciones son bastante contundentes. De hecho, se pueden reforzar conductas emocionales, habilidades intelectuales (hay ganancias de hasta 32 puntos de cociente intelectual) o incluso el grado de autocontrol.

Los premios pueden influir en el aprendizaje, facilitando el aprendizaje significativo.

Al relacionar la secuencia de tareas con una meta final específica, reforzando las motivaciones que movilizan la conducta y aumentando la probabilidad de ocurrencia de la respuesta. El premio no es un proceso automático que asocia la

conducta a los estímulos, sino que suministra información cognitiva o afectiva que es codificada por el estudiante.

Cuando el premio se concede de forma arbitraria, conduce a la obediencia ciega más que a la creatividad. También puede favorecer un cierto clima de competitividad dentro de los miembros del grupo.

Para que el premio sea educativo, debe ser equilibrado.

Ni excesivo ni escaso. Debe caer dentro de las expectativas del sujeto, servir de indicador de la conducta deseada y evitar la inconsistencia y la arbitrariedad.

El profesor puede organizar en clase una «búsqueda del tesoro» con un premio para el niño o para el grupo, que se atenga con precisión al mapa. Inicialmente el niño acomete la tarea en razón del premio. Cabe esperar que con el paso del tiempo, la lectura del mapa y por eso la atención a indicios y orientaciones, se harán amenas y gratificantes en sí mismas. El reforzamiento positivo debe ser empleado virtualmente en todo momento.

6.5.4. CASTIGOS

Si los deberes no se hacen, o se hacen mal, es frecuente que se mande realizar trabajos como castigo.

¿Qué efectos se puede esperar de tales castigos? Deben rechazarse, no sólo porque no mantienen relación alguna con la causa del comportamiento que se desea corregir, sino también porque provocan aversión a las actividades ejecutadas como castigo. Por añadidura surten efectos negativos con respecto a la actitud frente al profesor.

Por regla general, el maestro que castiga aparece severo, punitivo, sin comprensión, ni humor. Cuando uno se arriesga a llevar a cabo una travesura le irá mal, a no ser que se salve con una mentira.

Los alumnos tratan de eludir el castigo y las malas calificaciones, copiando o recurriendo a otros subterfugios. Ya no se habla con el compañero, sino que se elige un medio de comunicación menos llamativo, escribiendo mensajes en trozos de papel.

El castigo produce un cambio de conducta, pero pocas veces en el sentido deseado.

El más inadecuado de todos los castigos es el que se da por mal rendimiento. Tal vez se aplica porque el maestro está fastidiado por su falta de éxito pedagógico. Para el alumno, los malos rendimientos ya suelen ser suficiente castigo en sí mismos.

Hoy puede afirmarse que con el tiempo, el castigo ha perdido popularidad debido a: la complejidad psicológica del sujeto, la supuesta ineficacia para suprimir

respuestas socialmente no deseadas, la probabilidad de conseguirlos mismos resultados o mejores con otros procedimientos más adecuados, la aplicación mecánica a los hombres de los resultados obtenidos en la experimentación animal y la nueva sensibilidad del hombre de hoy.

Por todo lo dicho, resulta todavía hoy discutible la eficacia del castigo, sobre todo por lo que se refiere a la intensidad, los parámetros temporales o la consistencia. Con todo, la eficacia del castigo parece aumentar, cuando va acompañado de algún tipo de razonamiento, si bien esto depende mucho del nivel evolutivo del sujeto. El castigo tiene múltiples efectos secundarios: conflicto entre la respuesta que provoca el castigo y la que lo evita, sentimientos de miedo y ansiedad, y conductas de miedo y evitación.

La eficacia del castigo depende de tantas condiciones personales del profesor y del alumno y de tal número de criterios que prácticamente puede considerarse casi siempre mal aplicado. El mayor peligro del castigo es la confusión del qué y del cómo, al no explicitar casi nunca si se castiga lo que se hace o el cómo se hace, aunque lo hecho sea bueno. Probablemente, el valor del castigo debería estar en su contenido informativo, pero queda oscurecido por los factores emocionales que despierta y la ruptura de la comunicación efectiva que la acompaña.

6.5.5. LA ANGUSTIA

- Hay que renunciar a la angustia como motivo de aprendizaje y no hay que emplear más que la medida de amenaza de castigo que sea imprescindible.
- La situación de aprendizaje no se puede estructurar de forma que provoque angustia, independientemente de que se vean o no afectados los niños angustiados.
- Una forma metódica y cuidadosa de llevarlas clases asegura el progreso en el aprendizaje y hace que los niños angustiados aprendan satisfactoriamente.
- A través de tales posibles éxitos de aprendizaje hay que ir eliminando, poco a poco, la angustia, de tal forma que el aprendizaje espontáneo también tenga lugar satisfactoriamente en situaciones menos estructuradas.
- En caso necesario, hay que prever, para los niños angustiados, medidas de terapia comportamental que puedan eliminarla sensación de angustia y que puedan reforzarla autoconfianza.
- En el caso de los niños angustiados por el rendimiento, hay que renunciar transitoriamente a las pruebas constantes de lo que han aprendido. Es mejor activar motivos cognitivos y sociales que provocar angustia. La enseñanza debería estar, sobre todo, orientada a la motivación cognitiva y social.

ANEXOS

A LAS ACTIVIDADES DE LA BATERÍA DE DINÁMICAS DE GRUPO

ANEXO A LA ACTIVIDAD “JUEGO DE LA CARA”

NOMBRE: _____

YO SOY...

(Marca con una 'X' si estás de acuerdo con el rasgo positivo

correspondiente)

| RASGOS POSITIVOS: | VALORACIÓN |
|-------------------|------------|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |
| 6. | 6. |
| 7. | 7. |
| 8. | 8. |
| 9. | 9. |
| 10. | 10. |

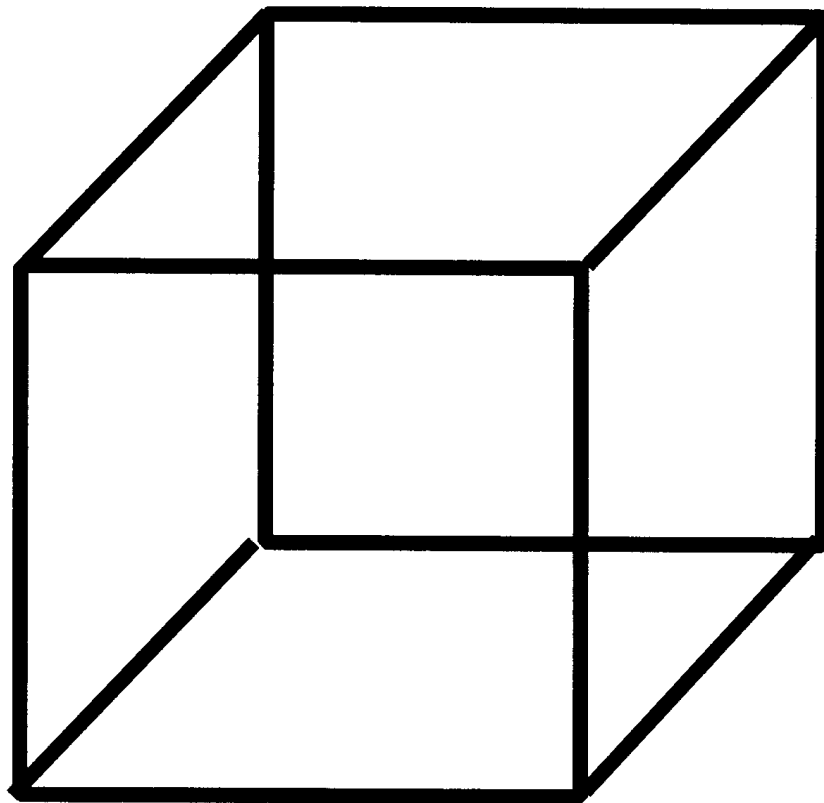
ANEXO A LA ACTIVIDAD “LISTA DE LA COMPRA”

HOJA DE INSTRUCCIONES

Debes seguir una a una las siguientes instrucciones:

1. Vuelve del revés la siguiente hoja y da una palmada.
2. Levántate de tu sitio y retira tu mesa y tu silla al fondo del aula.
3. Siéntate en el suelo y saluda al compañero que tienes a la derecha.
4. Pregúntale cómo se llama y anótalo.
5. Da una palmada y un salto.
6. Túmbate en el suelo y grita tu nombre.
7. Levántate y forma un grupo de tres con otros dos compañeros.
8. Escribe sus nombres y las cosas que más le gusta hacer.
9. Regresa a por tu mesa y silla y colócalas en su sitio habitual.
10. Da la vuelta a la hoja y dibuja el animal que más te guste.
11. Ahora debes dar otra palmada y entregar tu dibujo al compañero que tienes más cerca.
12. Dirígete a la pizarra y escribe tu nombre y el de otros tres compañeros.
13. Vuelve a tu mesa y da otra palmada.
14. Coge tu mesa y tu silla y llévalas hasta el fondo del aula sin arrastrarla.
15. Vuelve al centro del aula y haz un círculo con el resto de compañeros.
16. Anota en la hoja el nombre de cinco compañeros y su fecha de nacimiento.
17. ¡Enhorabuena, ya has acabado!

RECURSOS PSICOPEDAGÓGICOS: DINÁMICAS DE RELACIÓN INTERPERSONAL EN EL AULA
ANEXO A LA ACTIVIDAD “CUBO DE NECKER”



ANEXO A LA ACTIVIDAD “DIBUJOS DICTADOS”

GRÁFICO 1

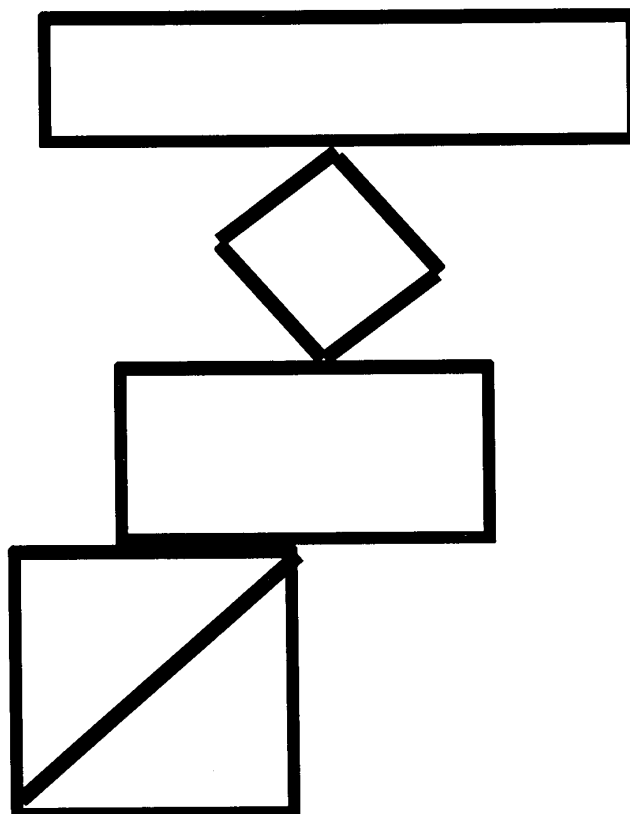
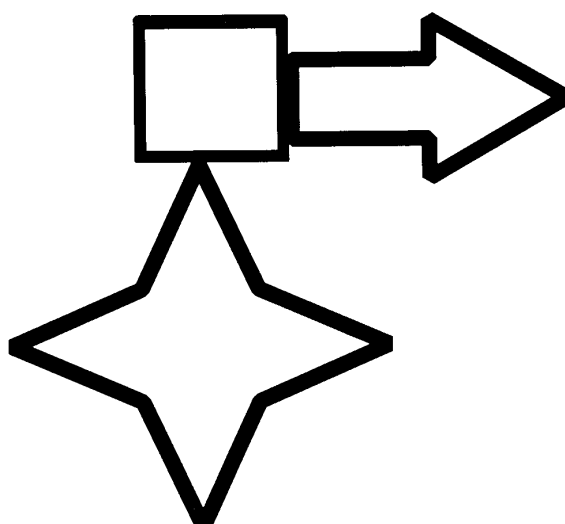


GRÁFICO 2



ANEXO A LA ACTIVIDAD “SUPERVIVENCIA EN LA SELVA”

CUESTIONARIO DE SUPERVIVENCIA EN LA SELVA.

He aquí 12 preguntas relativas a decisiones que debes tomar ante determinados problemas si quieres sobrevivir en la selva. Trata de imaginarte la situación descrita, asumiendo que tienes un equipo reducido, que estás solo (excepto que se especifique lo contrario). Los días son tibios y secos y las noches son frías:

| PREGUNTA | MI RESPUESTA | LA DEL GRUPO |
|--|--------------|--------------|
| 1. Te has separado de tu grupo en un matorral donde no se pueden distinguir las huellas. No tienes equipo especial para hacer señales. La mejor manera para contactar con tus compañeros es: | | |
| a) Pedir auxilio en voz alta pero grave. b) Gritar lo más fuerte posible. c) Silbar fuerte y agudo. | | |
| 2. Te encuentras en una zona en la que se sabe que hay culebras. Lo mejor que puedes hacer para evitarlas es: | | |
| a) Hacer mucho ruido con los pies. b) Caminar suavemente sin hacer ruido. c) Viajar por la noche. | | |
| 3. Tienes hambre y estás perdido en un terreno salvaje. La mejor regla para saber qué plantas puedes comer, desconocidas para ti en ese lugar es: | | |
| a) Probar cualquier cosa que coman los pájaros. b) Probar cualquier cosa menos las plantas con bayas de color rojo encendido. c) Poner un pedazo de la planta bajo el labio inferior por cinco minutos. Si no afecta, comer un poco. | | |
| 4. El día se pone seco y caliente. Tienes una cantimplora llena de agua (1 litro); tú debes: | | |
| a) Racionarla: 1 taza al día. b) No beber hasta que detengas la marcha para pasar la noche y entonces beber lo que consideres necesario. c) Beber lo que consideres necesario cuando lo necesites. | | |

| | | |
|---|--|--|
| 5. Ya se te ha acabado el agua. Tienes mucha sed. Finalmente llegas a un riachuelo seco. El mejor método para sacar agua es: | | |
| a) Cavar en cualquier parte. b) Cavar donde haya raíces de plantas y árboles cerca de la orilla. c) Cavar en la parte externa de una curva del río. | | |

| | | |
|--|--|--|
| 6. Decides salir de la selva siguiendo una serie de quebradas donde hay agua disponible. Llega la noche. El mejor sitio para acampar es: | | |
| a) Junto a la fuente de agua en la quebrada. b) Arriba de la colina. c) A mitad del camino hacia la cima de la colina. | | |

| | | |
|---|--|--|
| 7. Tu linterna alumbraba débilmente al regresar al campamento, después de una caminata corta en busca de alimento. Oscurece rápidamente en el bosque y no reconoces el lugar en el que te encuentras. Por ello debes: | | |
| a) Regresar enseguida, con la linterna prendida, esperando que su luz alumbre lo suficiente como para que puedas distinguir puntos de referencia. b) Poner las pilas en tus axilas para calentarlas y colocarlas de nuevo en la linterna. c) Encender la linterna por unos segundos, tratar de memorizar la escena, caminar en la oscuridad y repetir el proceso. | | |

| | | |
|---|--|--|
| 8. Una nevada temprana te obliga a quedarte en la tienda, donde duermes con la lámpara de gas encendida. Hay peligro si la llama es de color... | | |
| a) Amarilla b) Azul c) Roja | | |

| | | |
|---|--|--|
| 9. Debes cruzar un río de corriente fuerte, piedras grandes y espuma. Después de seleccionar cuidadosamente el punto para cruzar, debes | | |
| a) Llevar contigo la mochila puesta y no quitarte las botas. b) Quitarte las botas y la mochila. c) Quitarte la mochila pero dejarte las botas puestas. | | |

| | | |
|---|--|--|
| 10. Al cruzar el río con el agua hasta la cintura y con una corriente fuerte, la posición | | |
|---|--|--|

| | | |
|---|--|--|
| de tu cuerpo al avanzar debe estar en la siguiente dirección: | | |
| a) Río arriba (contra la corriente) b) A través del río. c) Río abajo (a favor de la corriente) | | |

| | | |
|---|--|--|
| 11. Estás rodeado de piedras, la única salida es hacia arriba. El camino es resbaladizo debido al musgo de las piedras. Debes tratar de escalarlas: | | |
| a) Descalzo. b) Con botas. c) Con calcetines. | | |

| | | |
|---|--|--|
| 12. Desarmado y desprevenido, sorprendes a un oso que está merodeando por tu campamento. En este momento, el oso se planta sobre sus patas traseras, a diez metros de ti. Tú debes: | | |
| a) Correr. b) Trepar a un árbol. c) Congelarte, pero estar atento para retirarte lentamente. | | |

Ahora, acabas de contestar individualmente un cuestionario relativo a "decisiones personales en caso de supervivencia en la selva". Ahora tu grupo escogerá por consenso una decisión grupal ante los mismos dilemas. Recuerda que es difícil lograr una decisión que todos compartan totalmente y sin inconvenientes. Sin embargo, debe haber un apoyo general de los miembros del grupo antes de tomar una decisión de grupo. Tómate el tiempo que quieras para escuchar y comprender, considera todos los puntos de vista de los demás miembros, da a conocer tu opinión y sé razonable para llegar a una conclusión final.

HOJA DE RESPUESTAS Y RAZONAMIENTOS.

Estas son las soluciones, las alternativas de acción recomendadas como más adecuadas. Pertenecen a un curso de supervivencia en los bosques, impartido por el Interpretive Service, Monroe County (New York), Parks Department:

1. a) Pedir auxilio en voz alta, pero grave. Los tonos graves llegan más lejos, especialmente en un bosque denso. Existen mayores oportunidades de que te oigan si llamas en voz alta pero ronca. "Auxilio" es una buena palabra apropiada para emplear, pues alertaría a tus compañeros. Gritar, chillar o silbar no solamente sería menos efectivo, sino que podría confundirse con el sonido producido por algún pájaro, en el caso de que tus amigos estuvieran lejos.

2. a) Hacer mucho ruido con los pies. A las culebras no les gusta la gente y seguramente querrán ponerse fuera de tu camino si te oyen acercarte. A menos que tu sorprendas o acorrales a una culebra, hay pocas posibilidades de que veas una, y mucho menos de que

te ataque. Ciertas culebras caminan de noche, y si caminas suavemente podrías pisarlas, lo que sí sería terriblemente peligroso.

3. c) Poner un pedazo de la planta en el labio inferior por cinco minutos. Si no afecta, comer un poco. La mejor alternativa, por supuesto es comer sólo aquellas plantas que consideres comestibles, pero si tienes dudas y estás muy hambriento, puedes usar la prueba del labio. Si la planta es venenosa, dejará en tu labio una sensación muy desagradable. Las bayas rojas por sí solas no indican que la planta sea o no venenosa y los pájaros no tienen el mismo sistema digestivo que nosotros.

4. c) Beber lo que consideres necesario cuando lo necesites. El peligro aquí es la deshidratación, y una vez que empiece, tu litro de agua no tendrá mucho efecto. Ahorrarla o racionarla no te ayudará mucho, especialmente si te desmayas a causa de la insolación o la deshidratación. Toma el agua conforme la necesites y no olvides la necesidad de encontrar una fuente de agua con la mayor brevedad posible.

5. c) Cavar en la parte externa de una curva del río. Esta es la parte de la quebrada o el río que corre más rápidamente, tiene menos sedimento, es más honda y es la última en secarse.

6. c) A mitad del camino hacia la cima de la colina. Una tormenta repentina podría convertir el arroyo en un torrente peligroso. Esto les ha pasado a muchos excursionistas antes de que pudieran escapar.

La línea de la cima de la colina, por otro lado, aumenta la vulnerabilidad a la lluvia, el viento y los rayos en caso de tormenta. La mejor ubicación esa mitad del camino.

7. b) Poner las pilas en las axilas para calentarlas y después colocarlas de nuevo en la linterna. Las pilas pierden la energía y cuando están débiles se gastan muy rápidamente con el frío. Calentarlas, especialmente si ya están muy gastadas, las revivirá por un tiempo. Normalmente no convendría viajar por la noche, por supuesto a no ser que estés a campo abierto y puedas usar las estrellas como referencia. Existen demasiados obstáculos (troncos, ramas, terreno irregular, etc.) que podrían dañarte y cualquier lesión no ayudaría nada al viaje.

Al ponerse el sol, el bosque se oscurece rápidamente, por lo mismo, sería mejor quedarse en el sitio del campamento.

8. a) Amarilla. La llama indica una combustión incompleta y la posibilidad de concentraciones tóxicas de monóxido de carbono. Cada año, muchos excursionistas mueren envenenados con monóxido de carbono, mientras duermen o dormitan en sus tiendas, cabañas u otros sitios cerrados.

9. a) Llevar consigo la mochila puesta y no quitarse las botas. Los errores al cruzar los ríos son una causa importante de los accidentes fatales. Las piedras agudas o el terreno irregular exigen tener las botas puestas. Si la mochila está bien equilibrada, el llevarla puesta te dará mejor estabilidad al cruzar una corriente rápida. Una mochila impermeable y bien cerrada, puede flotar aún con todo el equipo y puede hacer de flotador salvavidas en alguna ocasión.

10. b) A través del río. Los errores en el momento de decidir cómo colocar el cuerpo al cruzar un río son una causa frecuente de ahogo por inmersión. Mirar contra la corriente es la peor alternativa, pues la corriente podría empujarte hacia atrás, la mochila te desequilibraría

y te haría caer. La mejor estabilidad se obtiene al cruzar el río mirando el punto de llegada en la orilla opuesta.

11. c) Con calcetines. De esta manera, puedes buscar la dirección en cierta medida y sentir dónde estás pisando. Las botas comunes de caminar se ponen resbaladizas, y andar descalzo desprotege tus pies.

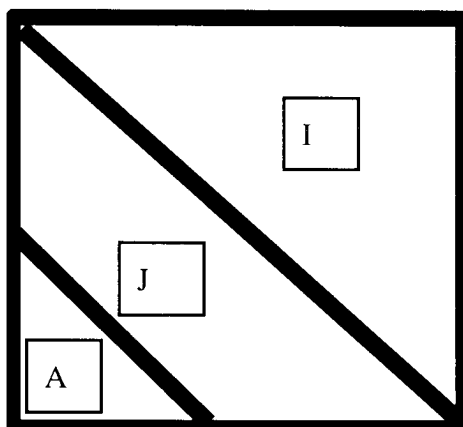
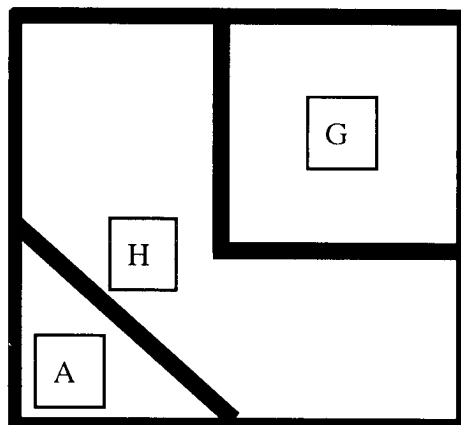
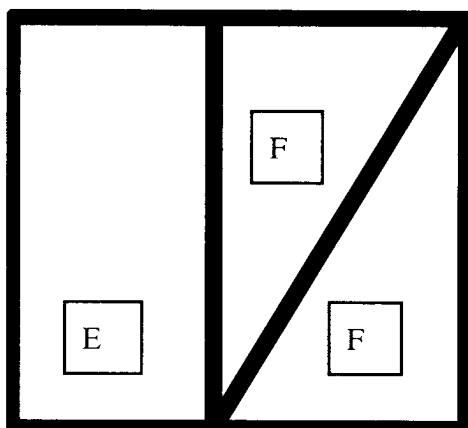
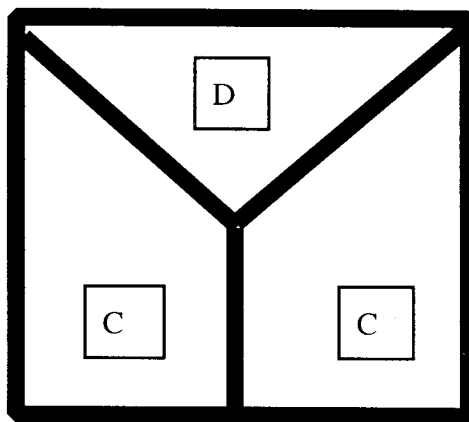
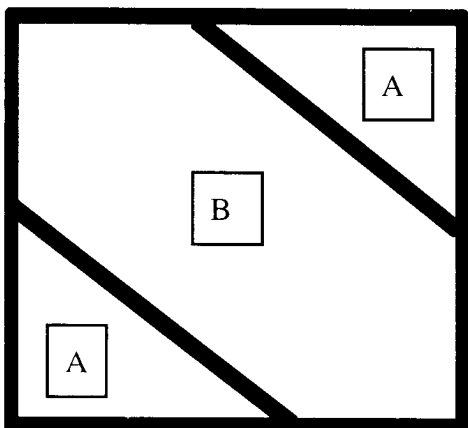
12. c) Congelarse, pero estar atento para retirarte lentamente. Un movimiento brusco podría asustar al oso mucho más que tu sola presencia. Si está buscando comida, no lo contradigas, déjalo comer y que siga su camino. De lo contrario, retírate despacio hacia un refugio (árbol, piedra grande, etc.).

Estas soluciones se ofrecen a cada grupo después de sus conclusiones y se comparan con las individuales. Salvo en contadísimas ocasiones, el porcentaje de acierto es mayor en la decisión grupal consensuada que en las elecciones individuales. Se demuestra que el consenso es el mejor proceso de toma de decisiones.

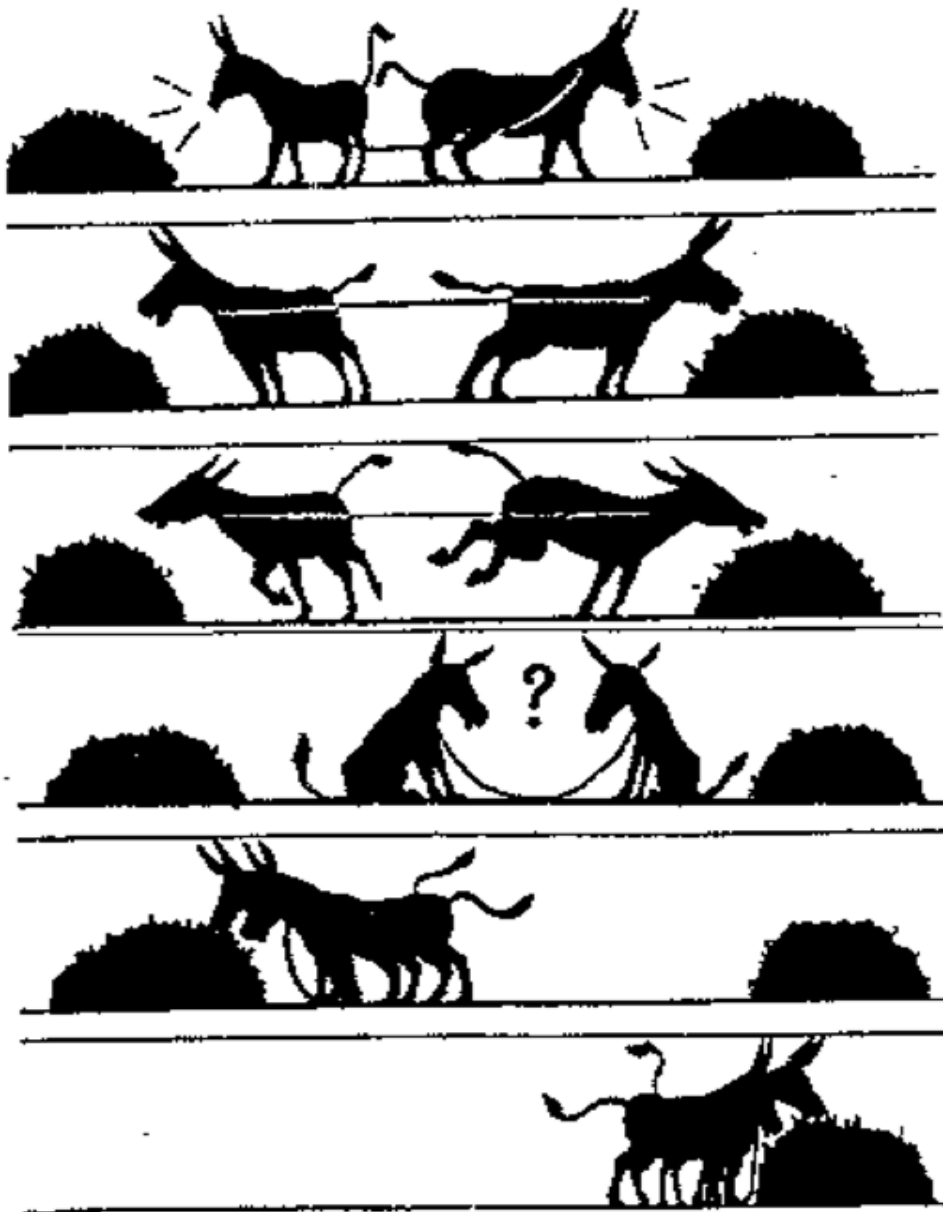
ANEXO A LA ACTIVIDAD “MUJER JOVEN, MUJER VIEJA”



ANEXO A LA ACTIVIDAD “CUADRADOS COOPERATIVOS”



ANEXO A LA ACTIVIDAD “LOS BURROS HAMBRIENTOS”



ANEXO A LA ACTIVIDAD “LOS COLORES DE MI EQUIPO”

ROL 1

DEFIENDE EL COLOR VERDE CON TODAS TUS FUERZAS. DEBES HACER LO POSIBLE PARA QUE EL COLOR VERDE SALGA ELEGIDO.

ROL 2

DEFIENDE EL COLOR AMARILLO CON TODAS TUS FUERZAS, DEBES HACER LO POSIBLE PARA QUE EL COLOR AMARILLO SEA ELEGIDO.

ROL 3

APOYA BAJO CUALQUIER CIRCUNSTANCIA AL COLOR AMARILLO, AUNQUE DEBES ESPERAR A QUE ALGUIEN LO PROPONGA.

ROL 4

APOYA BAJO CUALQUIER CIRCUNSTANCIA AL COLOR VERDE, AUNQUE DEBES ESPERAR A QUE ALGUIEN LO PROPONGA.

ROL 5

INTENTA SABOTEAR LA DISCUSIÓN. TU OBJETIVO ES QUE NINGÚN COLOR SALGA ELEGIDO UTILIZANDO TODOS LOS MEDIOS A TU ALCANCE.

ANEXO A LA ACTIVIDAD “EL LARGO DESFILE”

Narrar el siguiente texto:

“Imagina un mundo en el que la talla de cada uno es proporcional a sus ingresos. Supongamos que tú ganas algo más que la media en un estado rico; esto te daría una altura de 1,73 metros.

Hoy es un día especial. Eres el comentarista de un gigantesco desfile de la totalidad de los habitantes del planeta. El desfile está organizado de forma que todos habrán pasado por delante de ti en UNA HORA. El desfile acaba de empezar; todos han empezado a moverse. Ahora te toca a ti hacer los comentarios.

Pero, ¿realmente ha comenzado?...sigo sin ver nada...Perdón, sí. Parece increíble...miles y miles de seres más pequeños que hormigas, que resbalan por encima de mis pies...No puedo distinguir qué son.

...Llevamos diez minutos de desfile. Ahora al menos puedo ver gente, pero los que desfilan no superan la altura de un cigarrillo...campesinos, indios que van montados en carros tirados por bueyes,...mujeres africanas que transportan niños a sus espaldas y algo parecido a dedos llenos de agua sobre sus cabezas. También hay chinos, birmanos, haitianos. De todos los colores y nacionalidades.

...Siguen y siguen apareciendo...ya han pasado veinte minutos...treinta...o sea que ya ha desfilado la mitad de la población del planeta y todavía no ha pasado ninguno que cuya talla supere los siete centímetros y medio.

Creía que tendría que esperar bastante rato antes de ver gente de mi estatura...pero han pasado cuarenta minutos y los más altos me llegan a las rodillas. Veo a soldados de Paraguay y a secretarios de la India, con grandes libros de contabilidad bajo sus brazos, pero enanos todavía.

Ya sólo quedan diez minutos y me empieza a invadir la preocupación; no acabaremos a tiempo. No obstante, ahora las caras son más familiares al menos. Veo a pensionistas de Madrid, a algunos aprendices de ingeniería de Bilbao y, algo después a empleados de comercio, a tiempo parcial, de Barcelona. Pero no tienen más de un metro de altura.

...Quedan cinco minutos y, por fin, parece llegar la gente de mi talla: maestros de escuela, gerentes de tiendas y comercios, empleados gubernamentales de rango inferior, agentes de seguros. El siguiente grupo parece de mayor enjundia. Muchos norteamericanos y europeos. Superintendentes de fábricas, directores de departamento, quizás. Me parece que pasan del metro y setenta centímetros.

Y ahora, ¿qué diablos pasa? ¡Cada vez son más altos! Aquel contable debe medir al menos cuatro metros y medio. ¡Es sensacional!. Terratenientes de Brasil, directores de empresa muy bien vestidos...y una talla de, seguramente, seis a nueve metros.

Ahora puedo ver algunas caras famosas...sí...se trata del príncipe Carlos. Contando con el sombrero que lleva, debe medir unos treinta y seis metros. Y ahora Julio Iglesias, un enorme gigante que parece caerse, del tamaño de una torre.

Hemos entrado en el último minuto, en el minuto cincuenta y nueve. Necesito unos prismáticos. Estos jeques árabes del petróleo son realmente sorprendentes. Superan de largo los novecientos metros...Me parece que allá arriba ¡está nevando!.

Los últimos segundos. Aquí están todos los multimillonarios. Parece que alcanzan alturas de kilómetros y kilómetros. ¡Absolutamente inesperado!.

De repente el horizonte parece ensombrecerse...una gran nube negra ocupa mi campo de visión...¡atención! ¡Dios mío,...se trata del pie de Rockefeller!.

ANEXO A LA ACTIVIDAD “EL RESTAURANTE DEL MUNDO”

Las mesas han de organizarse del siguiente modo:

MESA 1: (Países occidentales de nivel económico alto).

Se preparan como habitualmente se hace en nuestro país:

- Dos platos para cada comensal, cubiertos, vasos, servilletas y algún detalle (flores, cassette con música, etc...)
- Aperitivos, pan y refrescos.
- Hay pocos comensales y sillas cómodas para todos.
- Cuando la comida empieza, los comensales son servidos (dos platos de comida caliente y de buen aspecto).
- Como sobraré comida, ésta se tira, tal y como se hace en nuestra sociedad.

MESA 2: (Países occidentales de nivel medio).

Igual que la primera, pero los cubiertos son de plástico sin colocar, no se sirve la comida (los comensales deben servírsela ellos solos) y no hay detalles. Ambas mesas se colocan con manteles y hay las mismas sillas que comensales. En esta mesa hay el doble de comensales que en la anterior. Debe sobrar poca comida. La comida de esta mesa consiste en tortilla de patatas y embutido.

MESA 3: (En África).

Se dispone con pocos platos y cubiertos de plástico que ya han sido usados, más sillas que comensales (En África sobra espacio), muchos vasos y jarras de agua. El mantel es de papel continuo. Se sirven dos platos, uno de arroz hervido y otro consistente en pipas y maíz tostado. No hay aperitivos y las raciones son muy escasas. Hay muchos comensales.

MESA 4: (En Asia).

Es en la que más comensales hay, pero no hay sillas para todos (en Asia la densidad de población es muy alta, deberán permanecer de pie), unos pocos platos y vasos de plástico, y una fuente de agua tibia en el centro. La comida consiste en pipas, maíz tostado y pan duro.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- “¿COMO DIRIGIR GRUPOS CON EFICACIA?”. Alonso López Caballero. Editorial CCS. (Madrid 1997)
- “LA DISCIPLINA EN LOS CENTROS ESCOLARES NO UNIVERSITARIOS”. Teógenes García Prieto. Editorial Escuela Española. (Madrid 1989)
- “PSICOPEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL”. M^a Socorro Entrena y Francisco A. Díaz. Editorial CCS. (Madrid 1998)
- “EDUCAR EN LA COMPETENCIA SOCIAL”. Mariano Moraleda. Editorial CCS. (Madrid 1998)
- “LA ALTERNATIVA DEL JUEGO I Y II. JUEGOS Y DINÁMICAS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ”. Seminario de Educación para la Paz. Editorial Los Libros de la Catarata. (Madrid 1997).
- “LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y DEL TIEMPO EN EL CENTRO EDUCATIVO”. Joan Doménech y Jesús Viñas. Editorial Graó. (Barcelona 1997).
- “DINÁMICA DE GRUPO”. Balduino A. Andreola. Editorial Sal Terrae. (Cantabria 1984).
- “LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL: EJERCICIOS EDUCATIVOS”. F. Jiménez Hernández-Pinzón. Editorial Publicaciones ICCE. (Madrid 1991).
- “MÉTODOS PARA LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL”. Laura Gutiérrez Rueda. Editorial CCS. (Madrid 1997).
- “CÓMO MANTENER LA DISCIPLINA”. Alain Corneloup. Editorial CEAC. (Barcelona 1991).
- “CÓMO EDUCAR EN VALORES”. Varios autores. Editorial Narcea. (Madrid 1997).
- “TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS”. Raymond Hostie. Editorial Publicaciones ICCE. (Madrid 1994).
- “EL GRUPO DE PREADOLESCENTES. SU ANIMACIÓN Y EVOLUCIÓN”. Vincenzo Lucarini. Editorial CCS. (Madrid 1997).
- “JUEGOS DE INTERACCIÓN PARA ADOLESCENTES Y JÓVENES”. Klaus W. Vopel. Editorial CCS. (Madrid 1995).
- “TÉCNICAS DE GRUPO PARA EDUCADORES”. Manuel Pallarés. Editorial Publicaciones ICCE. (Madrid 1993).

EVALUACIÓN TEÓRICA

UNIDAD DIDÁCTICA 1:

1. Explica la teoría del Campo de la Psicología Social.
2. Explica con tus propias palabras la teoría de “precedencia-efecto de contigüidad temporal”.
3. Explica los términos de “consistencia” y “consenso”.
4. Explica en ocho o nueve líneas las funciones de la atribución.
5. Explica el concepto de “sesgo”.
6. ¿En qué consiste el “error fundamental de atribución”?:
7. ¿Qué es el “personalismo vicario”?:
8. ¿En qué consiste el estilo atribucional egótico?:
9. ¿En qué consiste el “principio de exposición”?:
10. ¿Qué es un estereotipo?:
11. ¿Qué son los estereotipos “intra” y “extra” grupos?:

UNIDAD DIDÁCTICA 2:

1. ¿Qué función cumplen las “normas” dentro de los grupos?
2. ¿Cómo se define la “conformidad”?:
3. Explica el factor del tamaño del grupo y su incidencia en el “conformismo”.
4. Explica la influencia de los factores de personalidad en el “conformismo”.
5. Explica la influencia de la información referencial.
6. ¿Qué es la obediencia y que condiciones requiere?:
7. ¿Qué relación hay entre la credibilidad y la eficacia de una fuente?:

8. Diferencia los mensajes unilaterales o bilaterales.
9. ¿En qué afecta la “distracción” a la resistencia a la persuasión?
10. Resume en seis o siete líneas el “proceso de categorización”.
11. ¿Por qué existen los grupos? ¿Qué funciones desarrollan?
12. Realiza un esquema-resumen sobre la formación del grupo.
13. Explica con tus propias palabras los conceptos de “consideración” e “iniciación de la estructura”.
14. Enumera los cuatro orígenes de legitimidad del líder.
15. Define comunicación no verbal y sus tipos.

UNIDAD DIDÁCTICA 3

1. ¿Qué tipos de conflictos pueden existir en base a los agentes implicados? Describe brevemente cada uno de ellos y pon un ejemplo.
2. ¿Es adecuado erradicar todo el nivel de conflicto subyacente en los grupos humanos?. Razona tu respuesta y pon ejemplos.
3. ¿Qué reacciones identificaron Blake y Mouton en los miembros del grupo ante las diferencias entre las personas?. Descríbelas brevemente.
4. La creación y mantenimiento de barreras puede ser una importante causa de conflicto en el grupo. ¿De qué clases pueden ser?
5. ¿Qué entendemos por “suicidio social”? ¿Crees que puede ser negativo para el alumno que lo comete en el aula?. Razona tu respuesta.
6. ¿Qué consejos darías a una persona que, con frecuencia, tiene que actuar como un buen comunicador?
7. ¿Cómo podemos hacer un uso eficaz del “feed-back”?
8. Formular objeciones y saber encajarlas son dos habilidades muy útiles para prevenir conflictos. Formula cinco normas de cada habilidad.
9. ¿Por qué debemos “renunciar a juzgar” cuando utilizamos habilidades de escucha?
10. Define lo que es un comportamiento asertivo y pon tres ejemplos.

11. Explica la relación que existe entre autoconcepto como variable de personalidad y conflictos interpersonales.

12. ¿Cómo podemos obtener la cooperación de los alumnos ante las órdenes?

13. ¿Qué modelo de individuo perseguimos en el tema de las relaciones interpersonales?

14. ¿Qué dilemas crea al docente la obligación de “mandar” en el aula?

15. En los procesos de negociación, ¿Puede mostrar el docente debilidad?. Razona tu respuesta.

UNIDAD DIDÁCTICA 4

1. Pon un ejemplo de cada uno de los diferentes tipos de juegos existentes en Educación Infantil. (5 o 6 líneas de cada ejemplo).

2. ¿Qué características elementales tiene la pandilla en Educación Primaria?.

3. Pon un ejemplo de presión negativa y otro de presión positiva que puede ejercer el grupo de compañeros de Educación Secundaria.

4. Indica como podemos clasificar la memoria, ¿qué diferencias hay entre los distintos tipos?

5. ¿Cuáles son las ventajas del aprendizaje por razonamiento?

6. Señala las fases que deben seguirse para tomar decisiones en un grupo de trabajo.

7. Enumera las reglas pedagógicas para dominar mejor la práctica de la enseñanza y explica una de ellas.

8. Diseña una programación completa de una actividad en grupo que tenga que ver con tu especialidad (o con otra si lo prefieres): Contenidos, Objetivos, Tiempos y Espacios, etc...

UNIDAD DIDÁCTICA 5

1. ¿Qué metodología se debe seguir cuando utilizamos apoyo audiovisual en ejercicios de grupo?

2. Define de la forma más completa posible los “Training-Group” y pon ejemplos que avalen su utilidad.

3. ¿Qué condiciones se han de cumplir para la realización de actividades de Rol-Play?
4. Diseña un juego de simulación que trabaje el tema de “las diferencias e injusticias en el reparto de la tierra cultivable en los países subdesarrollados” o sobre otro tema que consideres adecuado. Descríbelo con detalle (normas, reglas, construcción de tableros, fichas, participantes, tarjetas, etc...)
5. ¿Qué tipos de Técnicas de Panel existen?. Describe ambas brevemente.
6. ¿Qué ventajas tienen las dinámicas de afirmación?
7. Elige un tipo de dinámica de grupos de los que figuran en el apartado “Objetivos específicos de las dinámicas de grupo” y diseña una actividad o dinámica de este tipo.

UNIDAD DIDÁCTICA 6

1. Enumera las técnicas en las que intervienen expertos en los métodos de enseñanza en grupos describiéndolas brevemente.
2. ¿En qué consiste la técnica de “Seminario” en los métodos de enseñanza en grupo?
3. ¿Qué tipos de profesores distingue el profesor Aquilino Polaino?. Descríbelos brevemente.
4. Haz un resumen de las cualidades que se deberían exigir para el desempeño de la docencia.
5. ¿De qué recursos dispone el profesor para garantizar la seguridad emocional de sus alumnos?
6. ¿Constituye el castigo colectivo un castigo improcedente?. Razona tu respuesta.
7. Resume y diferencia ventajas y desventajas del premio y castigo.
8. Sabemos que el castigo produce un cambio de conducta, pero pocas veces en el sentido deseado. ¿Qué efectos negativos acarrea el castigo?.
9. ¿Cómo puede afectar “la angustia” al aprendizaje?

EVALUACIÓN PRÁCTICA

Te proponemos a continuación tres prácticas, debes hacer una de ellas, o bien, una práctica diferente diseñada por ti y siempre que tenga relación con los contenidos del curso, en ese caso debes ponerte en contacto con el tutor para que la acepte.

En cualquier caso, la extensión de su desarrollo será entre tres y cinco folios, formato DIN A4 por una cara, preferiblemente mecanografiados.

Debes incluirla en el mismo cuadernillo de evaluación al final de la parte teórica, al principio de la misma debes resumir su enunciado.

Ante cualquier problema o dificultad con la elaboración de la misma no dudes consultar con el tutor.

PRÁCTICAS:

1º/ Inventa tres juegos o dinámicas para realizar en el aula con un grupo de alumnos del nivel educativo que tu elijas, un juego para cada caso:

- Entrenar en habilidades de presentación y conocimiento.
- Entrenar en habilidades sociales, como la Asertividad (defender nuestros derechos de manera correcta)
- Favorecer un nivel de autoestima alto y sólido.

Para facilitaros la realización de la misma vamos a poner un ejemplo para el primer caso: entrenar en habilidades de presentación y conocimiento. Lo primero que hay que hacer es concretar la situación de partida.

Descripción de la situación: Eres tutor de 1º curso de primaria, tienes un grupo de 23 alumnos, de 6 años, todos los alumnos han cursado educación infantil, un grupo procede del mismo centro y el resto de dos centros distintos de la localidad. Es el inicio del curso y los alumnos no se conocen entre sí y tu solo los conoces por sus informes de infantil.

Te planteas la dinámica para conocer los nombres de tus alumnos y que ellos también los conozcan.

Debes plantear tanto los juegos o dinámicas como su programación completa: objetivos, temporalización, espacios, materiales, vinculación a las áreas,...

Por ejemplo:

DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD: ¡Hola soy yo!

ALUMNADO: TODO EL GRUPO

TIPO DE DINÁMICA: PRESENTACIÓN

MATERIAL: 1/2 aula vacía (o gimnasio delimitando con conos un espacio no muy grande para que los alumnos estén próximos unos a otros) , tiritas de cartulina de colores, radio cassette.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Sentados en círculo en el centro del gimnasio se reparten las tiritas de cartulina, intentando que a los alumnos que proceden del mismo centro no les toque el mismo color.

Los alumnos se mueven libremente por todo el espacio mientras suena la música, cuando para la música deben dirigirse al compañero situado más cerca y que tenga la cartulina del

mismo color y presentarse, diciendo: “hola me llamo ...”, esta incluido el profesor que utilizará cada vez un color de cartulina. Continúa la música unos segundos y vuelve a parar, deben dirigirse a otro niño o niña. Cuando el profesor dice “cambio” deben intercambiar la tarjeta con otro compañero que tenga un color diferente.

TEMPORALIZACIÓN: Primer día de clase, primera actividad tras una breve presentación. Duración total 45 minutos.

PUESTA EN COMÚN: Sentados en círculo cada uno muestra su tarjeta, empezando por el profesor dice el nombre de todos los que tienen su mismo color y encarga a Luis que nombre a todos los que tienen su color (naranja) y nombre a otro compañero para que diga los de su color, así hasta que se nombren un par de veces a cada uno.

VINCULACIÓN A OTRAS ÁREAS: Aprovechamos la disposición del grupo para evaluar y repasar los conocimientos previos sobre los fonemas vocálicos y consonánticos que tienen los alumnos.

“ Se ponen de pie aquellos cuyo nombre empieza por A”.

“ Se ponen de pie aquellos cuyo nombre lleva M”....

Este es sólo un ejemplo del primer caso, de manera similar tienes que diseñarlos tú.

2º/ Realiza una “Programación de actividades en grupo”, en el material del curso, en la unidad didáctica 4, tienes un guión de los apartados que toda programación debería tener. Además puedes encontrar un ejemplo de programación en la misma unidad.

Esta “Programación de actividades la puedes hacer para E. Infantil, E. Primaria o Educación Secundaria, en el nivel educativo que tú quieras.

3º/Inventa o diseña tres juegos o dinámicas para un colectivo de alumnos donde algún miembro del grupo tenga necesidades educativas especiales. Las actividades deben favorecer la integración y la participación de estos en el aula, el nivel educativo lo eliges tú.

Por ejemplo: Un grupo de 1º curso de E. Secundaria donde está integrado un alumnos Síndrome de Down o dos inmigrantes.