



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Zarzar Charur, Carlos (1983)
**“DISEÑO DE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE GRUPAL.
UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO”**
en Perfiles Educativos, No. 1 (20), pp. 34-46.

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE GRUPAL. UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO

Carlos ZARZAR CHARUR^{*}

Mientras mayor sea la relación que el alumno vea entre aquello que estudia y su vida (presente, pasada y/o futura), mayor será su empeño y dedicación al estudio, y los aprendizajes que logre serán más profundos y duraderos.

INTRODUCCIÓN

La elaboración de este ensayo ha sido una oportunidad para reflexionar sobre mi propia práctica docente y para sistematizar tanto los aspectos teóricos como los operativos de la misma.

La pregunta que guía dicha reflexión es la siguiente: ¿qué hago cuando preparo un curso?

Esta pregunta me llevó a presentar en una forma ordenada y sistemática los pasos que sigo para la planeación didáctica de un curso, pasos que hasta ahora había venido cubriendo más o menos mecánicamente, guiado tanto por mi experiencia docente como por mi formación teórica.

Al explicar estos pasos encontré algunas semejanzas y diferencias con las propuestas de planeación didáctica de otros autores. Esto me llevó a considerar una segunda interrogante: ¿por qué me fijo más en determinados aspectos que en otros?, ¿en base a qué marco de referencia organizo y planeo mis actividades como docente?

Para responder a esta pregunta tuve que ir analizando y haciendo explícito ese marco de referencia, sobre todo en aquellos aspectos más directamente relacionados con el diseño de estrategias para el aprendizaje grupal.

Presento ahora estas reflexiones como la sistematización de una experiencia personal, sin la intención de argumentar nada a favor o en contra, o de entrar en polémica con quienes hacen otras propuestas; tampoco las presento como un modelo ideal a seguir, sino simplemente como una experiencia de trabajo, de la que los lectores sabrán aprovechar lo que se adapte a sus circunstancias particulares.

^{*} Profesor e investigador del CISE

En la primera parte presento, pues, ese marco de referencia, que ayudará a ubicar y entender mejor la segunda parte, en la que expongo mis ideas acerca del diseño de estrategias para el aprendizaje grupal.

Debido a su especial importancia, dedico una tercera parte a la explicación de las actividades que se realizarán en las primeras sesiones de trabajo con el grupo.

PRIMER PARTE. MARCO DE REFERENCIA

No se trata aquí de un marco teórico terminado, sino simplemente de hacer explícitos aquellos elementos teóricos en los que se sustenta mi práctica profesional como docente, sobre todo en lo que se refiere a la planeación de la misma.

Aunque lo presento como primera parte, de hecho fue elaborado después de haber escrito la segunda parte. Brotó de un diálogo imaginario con los posibles lectores, en el que respondía a preguntas como éstas: ¿Qué entiendes por tal concepto?, ¿por qué le das tanta importancia a este punto?, ¿cuáles son, entonces, las funciones del profesor?, etc.

Por esto la presentación no tiene la forma de un conjunto de ideas lógicamente ordenadas, sino más bien la de respuestas a preguntas diferentes, pero relacionadas todas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En otros trabajos he presentado de una manera más sistemática y completa algunos puntos que aquí trataré sólo brevemente¹.

1. Considero la situación de docencia como la unidad inseparable de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es un proceso en el que, a lo largo del trabajo en el aula, se van hilando enseñanza y aprendizajes, tanto en el profesor como en los alumnos. Esto quiere decir, por un lado, que también el profesor va a aprender algo durante ese proceso (no sólo sobre los contenidos del curso, sino también y sobre todo acerca de su ser como profesor); y por otro, que el profesor no es la única fuente de enseñanzas, sino que puede haber otras, entre las cuales cuentan los mismos alumnos.

Si hubiera que darle prioridad a alguno de los dos polos de esta relación de unidad, sin duda habría que dársela al aprendizaje, ya que es éste el objetivo fundante de toda situación de docencia, escolarizada, o no.

2. Entiendo por aprendizaje no sólo la adquisición de nuevos conocimientos, sino también y sobre todo la modificación más o menos estable de pautas de conducta.

El conocimiento y manejo de cierta información nueva es ciertamente una parte de los aprendizajes que el alumno adquiere en la escuela, pero no los agota. En la escuela, el estudiante aprende mucho más de lo que él mismo o sus profesores creen que aprende, sobre todo en lo que se refiere al aprendizaje de vínculos de

¹ Cfr. Zarzar, Carlos. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo". Perfiles Educativos No. 9, julio-septiembre de 1980, pp. 14-36. También el artículo: "Conducta y aprendizaje: una aproximación teórica". Perfiles Educativos No. 17, julio-septiembre de 1982, pp. 27-42.

socialización². Estos otros aprendizajes también son propiciados por el profesor (en sentido genérico), muchas veces de manera inconsciente.

Por otra parte, mientras esos nuevos conocimientos no lleguen a ser asimilados significativamente por los alumnos, produciendo de esta manera cambios o modificaciones en ellos mismos, difícilmente pueden considerarse aprendizajes

Por eso no basta con que el alumno conozca cierta información nueva, sino que debe aprender a manejarla, ya que es a través de este manejo como irá aprendiendo a relacionarse con sus objetos de estudio y con el mundo que lo rodea.

3. Aprender a aprender es más importante que el aprender cosas.

Es tan acelerado el avance del conocimiento en todas las ramas del saber, que actualmente es imposible pretender que un alumno sepa todo lo que se puede saber sobre un tema.

Aprender a aprender implica analizar el proceso de aprendizaje (tanto individual como grupal), conocer cómo aprende una persona, qué circunstancias o mecanismos facilitan el aprendizaje y cuáles lo obstaculizan, qué metodologías existen para el aprendizaje y cuáles se adaptan mejor a qué objetos de estudio, qué técnicas o hábitos de estudio contribuyen a mejorar el aprendizaje, etc.

Es importante que el alumno, al mismo tiempo que va aprendiendo, pueda ir reflexionando sobre su propio proceso de aprendizaje, de manera que vaya adquiriendo experiencias, vaya aprendiendo a aprender. Así podrá transferir las experiencias adquiridas ahí a otras situaciones de aprendizaje.

4. Un aprendizaje es más significativo mientras mayor sea su relación con la personalidad y la vida toda del individuo.

Cuanto mayor sea la significatividad de los aprendizajes, mayor será el interés y la motivación por parte del alumno. Es decir, que mientras mayor sea la relación que el alumno vea entre aquello que estudia y su vida (presente, pasada y/o futura), mayor será su empeño y dedicación al estudio, y los aprendizajes que logre serán más profundos y duraderos.

Cabe aclarar que no basta con que aquello que estudia el alumno tenga de hecho una relación con su vida, sino que es necesario que el alumno capte o experimente de alguna manera esa relación.

5. La función central y prioritaria del profesor no es “enseñar”, sino propiciar el aprendizaje en sus alumnos.

Por un lado, el simple hecho de “enseñar” no certifica por sí mismo que se dé el aprendizaje; ya que el profesor puede “enseñar” mucho y los alumnos aprender poco. Y por otro lado, los alumnos pueden aprender muchas cosas sin que necesariamente éstas provengan todas de una “enseñanza” del profesor. Es decir, que las fuentes del aprendizaje pueden ser muchas y variadas: textos, otros libros, material impreso, películas, periódicos, teatro, así como conferencias o expositores distintos del profesor, experiencias de los mismos alumnos, discusiones en grupo, etc.

² Cfr. El artículo citado: “Conducta y aprendizaje: una aproximación teórica”, pp. 37 y 38.

6. **Las dos preguntas que guían mis acciones como profesor son las siguientes: ¿qué quiero que aprendan durante el curso?, y ¿cómo puedo ayudarles a que lo aprendan?**

La primera pregunta me remite al problema de los objetivos de aprendizaje y la segunda al problema de las funciones del profesor en una situación de docencia.

7. **¿Qué quiero que aprendan durante el curso?**

La respuesta a esta pregunta constituye la tarea grupal, es decir, aquello que ha reunido a todos los participantes alrededor de un mismo trabajo grupal³. La tarea de un grupo escolarizado es una tarea de aprendizaje.

Esta tarea está integrada por los objetivos de aprendizaje, que abarcan no sólo los contenidos que el alumno debe conocer y manejar, sino también el aprendizaje de vínculos: con los objetos de conocimiento de conocimiento, con los compañeros del grupo y con el profesor, tema que se explicará más ampliamente al describir el segundo paso de la planeación didáctica: definición de los objetivos de aprendizaje.

Por otro lado, creo que es preferible ver pocas cosas y aprender mucho a partir de ellas, que ver muchas cosas y aprender poco. Además, creo que para lograr el aprendizaje no basta con transmitir a los alumnos cierta información, sino que se tiene que dar un paso mediador, que es el trabajo de elaboración sobre dicha información.

8. **¿Cómo puedo ayudarles a que aprendan?**

La respuesta a esta pregunta equivale a la definición de las funciones del profesor. Pero no se puede llegar a esto sin tener una cierta idea acerca de cómo se da el proceso de aprendizaje.

A través de mi experiencia como docente he podido constatar cuatro condiciones básicas sin las cuales no se da el aprendizaje, o se da de una manera deficiente.

En primer lugar, **la motivación**, el interés, el gusto, el deseo de trabajar y aprender sobre el tema. De este factor dependen en gran medida los resultados que se puedan lograr. Por eso, una de mis preocupaciones principales, sobre todo en los inicios del curso, es averiguar la situación del grupo a este respecto, y tratar de acrecentar ese interés y ese deseo.

En segundo lugar, **la comprensión** de la temática. He podido constatar que ese interés inicial desaparece cuando los primeros contenidos del curso son demasiado difíciles para el nivel con que se llega al mismo. De aquí brota una segunda preocupación, que durante la planeación del curso se orienta a organizar y programar correctamente los contenidos, y que durante la instrumentación del mismo se dirige a constar con evaluaciones continuas si el grupo entiende lo que se va viendo.

En tercer lugar, **la participación** activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los aprendizajes son más profundos cuando los alumnos participan activa y responsablemente en el proceso, no sólo en la realización de actividades grupales, sino también en la organización del curso y en la toma de decisiones. Esto lo tomo muy en cuenta sobre todo en las primeras sesiones de encuadre (que explicaré en la tercera parte de este trabajo).

³ “Llamaremos tarea al factor por el cual el grupo se ha reunido para apropiarse de él y luego construir con él”. “Tarea es el tema, ocupación o título que hace converger sobre él todo el funcionar de la reunión”. Bauleo, Armando. “Grupo operativo”, en Cuadernos de Psicología Concreta, No. 1. Buenos Aires, 1969, p. 47.

Por último, creo que **la aplicación** de lo visto en clase a situaciones o actividades de la vida diaria, hace que los aprendizajes se asienten de una manera más permanente en la personalidad de los estudiantes. Al diseñar las actividades de elaboración de la información, esto me lleva a pensar en actividades (individuales y grupales) que relacionen continua y prácticamente lo visto en clase con experiencias de la vida diaria.

En la medida en que, a través de mi actuación como profesor, esté propiciando que se den estas cuatro condiciones, estaré ayudando al grupo a conseguir los aprendizajes pretendidos.

9. En los cursos que imparto trato de instrumentar una didáctica grupal; es decir, trabajo en base a una concepción grupal de aprendizaje.

Esta orientación tiene varias implicaciones tanto en lo teórico como en lo práctico.

En primer lugar, implica reconocer la diferencia entre los aprendizajes conseguidos de una manera individual y los aprendizajes alcanzados a través de un trabajo grupal. La diferencia no es tanto cuantitativa, como cualitativa. Se refiere no sólo al mismo aprendizaje conseguido de diversas maneras, sino también a diferentes tipos de aprendizaje⁴.

En segundo lugar, implica reconocer la gran potencialidad encerrada en todo grupo de aprendizaje, potencialidad que si se sabe canalizar, puede contribuir a optimizar los aprendizajes buscados, pero que muchas veces es desaprovechada. En este sentido, me comparo con un ingeniero hidráulico que, al contemplar una caída de agua, piensa en la cantidad de energía eléctrica que podría obtener de ella sabiéndola utilizar.

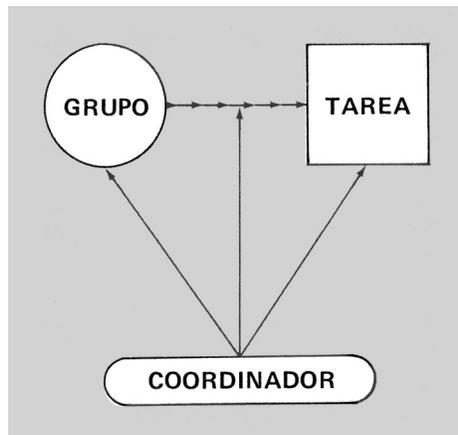
En tercer lugar, implica concebir al profesor más como un coordinador que como un informador. En cuanto coordinador, su preocupación estará centrada en la dinámica del grupo, en la manera como puede ayudar a canalizar esa energía potencial del grupo hacia el logro de los objetivos de aprendizaje.

Esto tiene una repercusión en cuanto a la ubicación del profesor. El profesor-coordinador no se ubicará dentro del grupo de clase como si fuera un miembro más ya que su tarea es esencialmente diferente a la del grupo. Mientras la tarea del grupo es conseguir determinados aprendizajes acerca de la temática del curso, la tarea del coordinador es ayudarle a que alcance como grupo esos aprendizajes que se buscan. Tampoco se ubicará como parte de la tarea grupal, como sucede en algunos casos en que los alumnos no se esfuerzan tanto por aprender sino por agradar al profesor, haciendo lo que él quiere que hagan, respondiendo a lo que él quiere que respondan, actuando como él quiere que actúen, etc.

Conforme a una concepción grupal de la didáctica, el profesor-coordinador se ubica a una distancia óptima, tanto del grupo como de la tarea, que le facilite observar al grupo, la dinámica de éste, su proceso de organización y trabajo en función de los aprendizajes. A través de esta observación, podrá ir captando la dinámica del grupo y podrá ir orientando o re-orientando las actividades propias del curso.

Podremos visualizar mejor lo anterior a través del siguiente esquema:

⁴ “En el caso del aprendizaje grupal, el cambio de conducta se da como resultado de la interacción en el intento de apropiación de un conocimiento... Allí se obtienen simultáneamente dos aprendizajes: aquellos que se refieren a la apropiación de un saber determinado, y los que se dan como resultado de la interacción cuando se encara el objeto de estudio... De este modo, lo que se aprende individualmente es de naturaleza diferente de aquello que se aprende en grupo”. Santoyo, Rafael, “Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje”. Perfiles Educativos No. 11, enero-marzo de 1981, p. 7.



10. Para aprender grupalmente sobre el tema del curso, los miembros del grupo deben aprender simultáneamente a trabajar como grupo.

Aprender grupalmente implica: trabajar cooperativamente en la búsqueda de la información; colectivizar la misma al ponerla en común, y al discutirla, analizarla, criticarla y reelaborarla en grupo; modificar los propios puntos de vista en función de la retroalimentación dada y recibida; avanzar juntos en la búsqueda y descubrimiento de nuevos conocimientos; pensar conjuntamente en las posibles aplicaciones de lo aprendido; y por último, y de una manera ideal, organizarse para proyectar los aprendizajes más allá del aula, en un trabajo de equipo que influya de alguna manera en la transformación de la realidad⁵.

Por todo esto, el aprendizaje grupal no es algo que se va a dar de una manera natural y espontánea, y mucho menos en una sociedad y en un sistema educativo en el que se nos ha educado más para el trabajo competitivo que para el trabajo cooperativo.

De aquí que otra consecuencia de la concepción grupal de la didáctica sea la necesidad de plantearme siempre como objetivo la constitución del grupo como tal, es decir, ayudar al conjunto de participantes a que se conviertan en un grupo de aprendizaje.

Mi tarea como coordinador va a tener, pues, dos líneas principales de responsabilidad: por un lado, ayudar al grupo a que aprenda sobre el tema del curso (la parte explícita de la tarea); y por otro, ayudar al grupo a constituirse como grupo, a que cada participante aprenda a trabajar como grupo (parte implícita de la tarea)⁶.

11. ¿Cómo puedo ayudar a los alumnos a que aprendan a trabajar como grupo?

Esta pregunta me remite al análisis de las características ideales de un grupo de aprendizaje.

A través de mi experiencia como docente he podido constatar algunas condiciones básicas sin las cuales no se da un trabajo grupal, o se da de una manera deficiente.

⁵ “El proyecto surge cuando se ha logrado una pertenencia de los miembros; se concreta entonces una planificación. El grupo se plantea objetivos que van más allá del aquí y ahora, construyendo una estrategia destinada a alcanzar dicho objetivo”. Pichon-Rivière, Enrique, El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I). Buenos Aires, Nueva Visión, 1977, p. 159.

⁶ Cfr. Zarzar, Carlos. “La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo”. Perfiles Educativos No. 9, p. 25, sobre tarea explícita y tarea implícita.

En primer lugar cuenta la existencia de un objetivo común, que supere los intereses particulares y que sea asumido por todos los participantes como objetivo del grupo. Este es un aspecto que se procura lograr desde las primeras sesiones del encuadre,⁷ y a lo largo del curso.

En segundo lugar, la disposición de todos los participantes, o el deseo de trabajar cooperativamente, de integrar un grupo de trabajo. Esta buena voluntad inicial se irá transformando, conforme avance el curso, en su sentimiento de pertenencia al grupo.

En tercer lugar, la existencia de redes de comunicación fluidas, libres en todos los sentidos y a todos los niveles. Esta es una condición necesaria para que den las dos siguientes.

En cuarto lugar, la existencia o construcción de un esquema referencial grupal; es decir, un lenguaje y un código común que se van construyendo a través del estudio común, de las discusiones grupales, del análisis y elaboración de conceptos, etc.

En quinto lugar, que los participantes se conozcan de tal forma que cada uno pueda hacer aportaciones para el logro de la tarea, en el sentido de sus conocimientos, capacidades y habilidades. Es decir, que los roles y funciones ejercidos por cada participante sean operativos, que estén orientados hacia la tarea grupal. Sólo cuando se da esta condición se vuelve realidad el principio que indica que a mayor heterogeneidad de los participantes mayor riqueza del grupo.

En sexto lugar, que el grupo se coresponsabilice de su proceso de aprendizaje. Esto implica, por un lado, un sentimiento de responsabilidad, de que los resultados obtenidos van a depender de los esfuerzos que el grupo ponga para lograrlos: pero, por otro lado, exige que el grupo participe de hecho y desde el principio del curso en la toma de decisiones importantes para el desarrollo del mismo.

En la medida en que como coordinador propicie que se den estas condiciones básicas, estaré ayudando al grupo a aprender a trabajar como grupo.

12. Además de estas condiciones básicas, he podido constatar la necesidad de que se realice una serie de funciones indispensables para el trabajo grupal.

Aunque estas funciones son necesarias por sí mismas, lo que no es necesario es que sea el profesor quien las realice. Por el contrario, en la medida en que el profesor asuma la responsabilidad de todas las funciones, en esa misma medida el grupo se irá desentendiendo de ellas, con lo cual no se cumpliría la última de las condiciones anotadas más arriba: la coresponsabilización.

Sin embargo, tampoco es posible, de entrada y desde el principio del curso, delegar en los participantes la realización de todas estas funciones, ya que ello implicaría suponer que constituyen ya un grupo integrado y organizado, lo cual, en la mayoría de los casos, sería un supuesto falso. Lo único que se lograría con esto sería poner al grupo en un estado de frustración y desesperación, al no sentirse capaces los participantes de realizar todas estas funciones; y esto, en el caso de que aceptaran responsabilizarse por ellas.

Lo mejor es ir delegando poco a poco en el grupo unas de estas funciones, primero parcialmente, y luego por completo, en la medida de sus posibilidades reales, pero siempre pensando que el ideal (muy difícil de alcanzar) es el momento en que el grupo asume y puede realizar por sí mismo todas las funciones necesarias para el trabajo grupal.

Paso, pues, a enunciar estas funciones, sin pretender que este listado las agote todas.

⁷ Entiendo por encuadre la delimitación clara y definida de las principales características, tanto de fondo como de forma, que deberá tener el trabajo grupal.

En primer Lugar, la organización y planeación general. Esta función la realiza el profesor cuando llega al curso con un programa elaborado, pero también los participantes pueden tomar parte de ella, cuando en las sesiones se encuadre analizan, discuten y hacen sugerencias con respecto al programa presentado por el profesor.

En segundo lugar, la coordinación general. Mientras la organización se refiere a la planeación, la coordinación se refiere a la instrumentación y puesta en práctica de lo planeado. También en esto pueden tomar parte los participantes, al pedirles y permitirles aportar sugerencias para los trabajos y actividades a realizar, y al atender dichas sugerencias.

En tercer lugar, la dirección (acción moderadora) de las sesiones de trabajo, tanto las que se realicen en grupos pequeños como las que se realicen en pleno. Esta moderación implica: proponer al grupo la tarea a realizar, ver que ésta se vaya cumpliendo, regresar a ella cuando el grupo se sale del tema, conceder la palabra, tomar el tiempo, etc. Esta función puede ser delegada por completo en el grupo, desde los inicios del curso.

En cuarto lugar, traer la información al grupo para su elaboración. Muchos profesores monopolizan esta función, creyendo que con ella agotan su responsabilidad como tales. Por el contrario, pienso que el profesor debe desentenderse de ella lo más posible, para poder cumplir con otras funciones más importantes para el trabajo grupal.

En quinto lugar, la evaluación continua del proceso grupal. En esto también pueden intervenir los participantes, sobre todo en los momentos dedicados a realizar esta evaluación. Sin embargo, la parte que le corresponde al profesor en esta evaluación continua del proceso grupal es tan importante, que quisiera dedicarle un apartado especial para explicarla.

13. Siendo el proceso de aprendizaje un proceso de cambio, de modificación de pautas de conducta, se va a topar con dificultades de diversa índole.

Algunas serán dificultades de tipo individual, de resistencia al cambio: pautas estereotipadas, miedos básicos, ideologías, costumbres, valores, etc.⁸. Otras serán dificultades de índole grupal: mala comunicación, falta de integración, subgrupos competitivos o antagónicos, luchas por el liderazgo y el poder, incapacidad para tomar decisiones cooperativamente, para trabajar en equipo, etc.

Ahora bien: las preguntas que nos planteamos sobre cómo ayudar al grupo a aprender sobre el tema del curso, y cómo ayudarlo a aprender a trabajar como grupo, las empezaremos a responder detectando y listando las condiciones básicas para que se den ambos tipos de aprendizaje. La respuesta sin embargo, no quedó agotada. Además de las condiciones para que se dé el aprendizaje, me tengo que plantear cuáles son los posibles obstáculos y dificultades que se pueden presentar durante el proceso, y qué puedo hacer para ayudar al grupo a salvarlos.

La función central del profesor, que es la de propiciar los aprendizajes, se divide, pues, en dos subfunciones: por un lado, propiciar que se den las condiciones básicas para el aprendizaje; y por otro lado, detectar y ayudar al grupo a vencer los obstáculos que se presenten al aprendizaje.

Esta última función la realiza el profesor conservando una distancia óptima (de la que hablaremos más arriba, en el núm. 7) que le permita observar el proceso grupal, detectar y analizar la dinámica del grupo y elaborar sus interpretaciones acerca de lo que está pasando en el grupo. En el momento en que el profesor-coordinador detecte algún obstáculo para el proceso grupal, es conveniente, y muchas veces indispensable, que propicie en el grupo la reflexión y el análisis de dicho obstáculo, para que, examinándolo a fondo, el grupo lo supere.

⁸ Ibid., p. 29; cfr. El apartado sobre la pretarea en Perfiles Educativos No. 9, p. 29.

Para realizar esta reflexión, el profesor coordinador puede esperar a que el grupo complete la tarea que estaba realizando y propiciar entonces un momento de evaluación sobre lo que sucedió; o puede, también, si es muy urgente hacerlo, interrumpir esa tarea para realizar en ese momento dicha evaluación. Esto último es lo que se llama poner entre paréntesis la tarea explícita para trabajar sobre la tarea implícita⁹.

Estos momentos de evaluación, además de ayudar a superar los obstáculos, pueden contribuir a orientar, o en su caso re-orientar, los trabajos del grupo.

Retomaré este punto en la segunda parte, al hablar del diseño de las actividades de evaluación.

Con lo anterior, dejo aclarados los elementos del marco de referencia y paso a desarrollar la segunda parte de este trabajo.

SEGUNDA PARTE. DISEÑO DE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE GRUPAL.

En toda situación de docencia se da un continuo interjuego de dos elementos principales: por un lado, los contenidos que se ven en clase y, por otro, la manera como se ven o se trabajan esos contenidos.

Los contenidos que se ven en clase son importantes, ya que constituyen la base sustancial de los aprendizajes que los alumnos conseguirán a lo largo del curso. Esta importancia repercute, por un lado, en la necesidad de que el profesor domine la materia sobre la que va a impartir un curso; y por otro, en la necesidad de organizar y programar dichos contenidos en función tanto del nivel de reconocimiento de los alumnos, como de la ubicación del curso en el plan de estudios.

Por su lado, la manera como se van a examinar dichos contenidos también es importante, por dos razones principales. En primer lugar, porque esa manera de trabajar va a influir directamente en la mayor o menor efectividad, con que se dé el aprendizaje de los contenidos del curso. Por ejemplo, creo que la exposición magistral, como **único** recurso del profesor, no es la mejor manera de asegurar que se den esos aprendizajes. En segundo lugar, porque esa manera de impartir y llevar adelante un curso va a ser también fuente de aprendizajes para los alumnos.

En diversos apartados de la primera parte (números 2, 7 y 10) hice alusión a esos otros aprendizajes que no se refieren directamente a los contenidos del curso: el aprendizaje de vínculos, los aprendizajes referidos a la socialización y el aprender a trabajar como grupo. Son los aprendizajes de este tipo los que el profesor va a fomentar a través de la manera como imparta y lleve adelante el curso, es decir, a través del vínculo que él mismo establezca con los alumnos y con los contenidos a lo largo del curso.

Cuando hablo de estrategias para el aprendizaje me estoy refiriendo sobre todo a esta forma de ser profesor, a esta forma de impartir y llevar un curso. Y las llamo así, porque pretendo ubicar estas reflexiones sobre el papel del profesor a un nivel más globalizador y general. Esto quiere decir que no es mi intención exponer ni proponer técnicas concretas y específicas para dar la clase (lo cual se ubicaría al nivel de las tácticas), sino presentar una visión global del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista de las funciones del profesor. Aun cuando en algunos puntos descienda a aspectos muy particulares, estos no tienen sentido si no se entrelazan con el conjunto y si no se ubican en una concepción teórica, como la expuesta en la primera parte de este trabajo.

Y las llamo estrategias para el aprendizaje grupal, porque como ya expuse anteriormente (núm. 9, de la primera parte), en los cursos que imparto trato de instrumentar una didáctica grupal, es decir, trabajo en base a una concepción grupal de aprendizaje.

⁹ Cfr. Ibid, pp. 20-24, el apartado sobre lo manifiesto y lo latente.

Para la exposición de esta segunda parte iré explicando cada uno de los pasos que sigo cuando preparo un curso. En el siguiente cuadro presento estos pasos que a continuación proceso a desarrollar.

1. Ubicación del curso

Un mismo curso, con la misma temática básica, puede ser impartido de muchas maneras, con diferentes enfoques, poniendo más énfasis en algunos aspectos que en otros, etc.

Algunas de estas diferencias van a depender del tipo de participantes y del grupo con el que se trabaje. Otras dependerán de los objetivos que se pretendan, tanto por parte de los participantes, como de la institución y del mismo coordinador.

De aquí que, como primer paso en la planeación didáctica de un curso, se necesite tener la mayor cantidad posible de información par poder adaptar el curso (contenidos y metodología de trabajo) a las características concretas del grupo.

Esta adaptación además de servir para conseguir una mayor efectividad en el logro de los objetivos de aprendizaje, servirá par hacer dichos aprendizajes más significativos para el grupo.

Algunos de los aspectos en los que me fijo son los siguientes:

- Conocimiento previo de los participantes: cuántos son, edad, sexo, escolaridad; si ya constituyen un grupo o si es la primera vez que se reúnen; sus posibles expectativas hacia el curso; si es obligatorio para ellos o no, etc.
- Ubicación del curso dentro del plan de estudios; relación vertical y horizontal con otras asignaturas; prerrequisitos académicos, etc.
- Conocimiento de los objetivos que pretenden los que solicitan el curso, que puede ser el grupo mismo, sus representantes naturales, las autoridades, la institución, etc. Ver en qué medida estos objetivos coinciden con las posibles expectativas de los participantes; ver si uno mismo, como coordinador, está de acuerdo con dichos objetivos, y si puede ayudar a realizarlos; ver si son objetivos realistas, y si se pueden llegar a alcanzar en el curso, etc.
- Informarse sobre los aspectos operativos y administrativos del curso: duración, fechas, horario, número de sesiones; tipo de mobiliario y de salón, instrumentos didácticos disponibles, posibilidad de fotocopiar material escrito, presupuesto, etc.

Cabe aclarar que, aunque necesaria, toda esta información previa no es suficiente para conseguir una total adaptación del curso en cuestión a la realidad particular del grupo. De aquí que sea necesario, sobre todo en las primeras sesiones del curso, estar atento a toda la información directa que se pueda obtener del grupo, con el fin de confirmar, o en su caso de corregir, lo que uno traía planeado. Por esto es muy importante el encuadre que se efectúa con el grupo en la primera o primeras sesiones, y sobre el cual hablaré posteriormente.

Hay que recordar que tanto la planeación previa, como cualquier modificación posterior que se haga a la misma, deben ir guiadas por los objetivos a lograr durante el curso, es decir, por la tarea propuesta para el curso. En este sentido, seguimos a Pichon-Rivière, quien afirmaba que la tarea es el líder del grupo.

Por esto, el siguiente paso es la definición de los objetivos o de la tarea del curso.

2. Definición de los objetivos de aprendizaje.

El conjunto de los objetivos de aprendizaje de un curso constituye la tarea grupal.

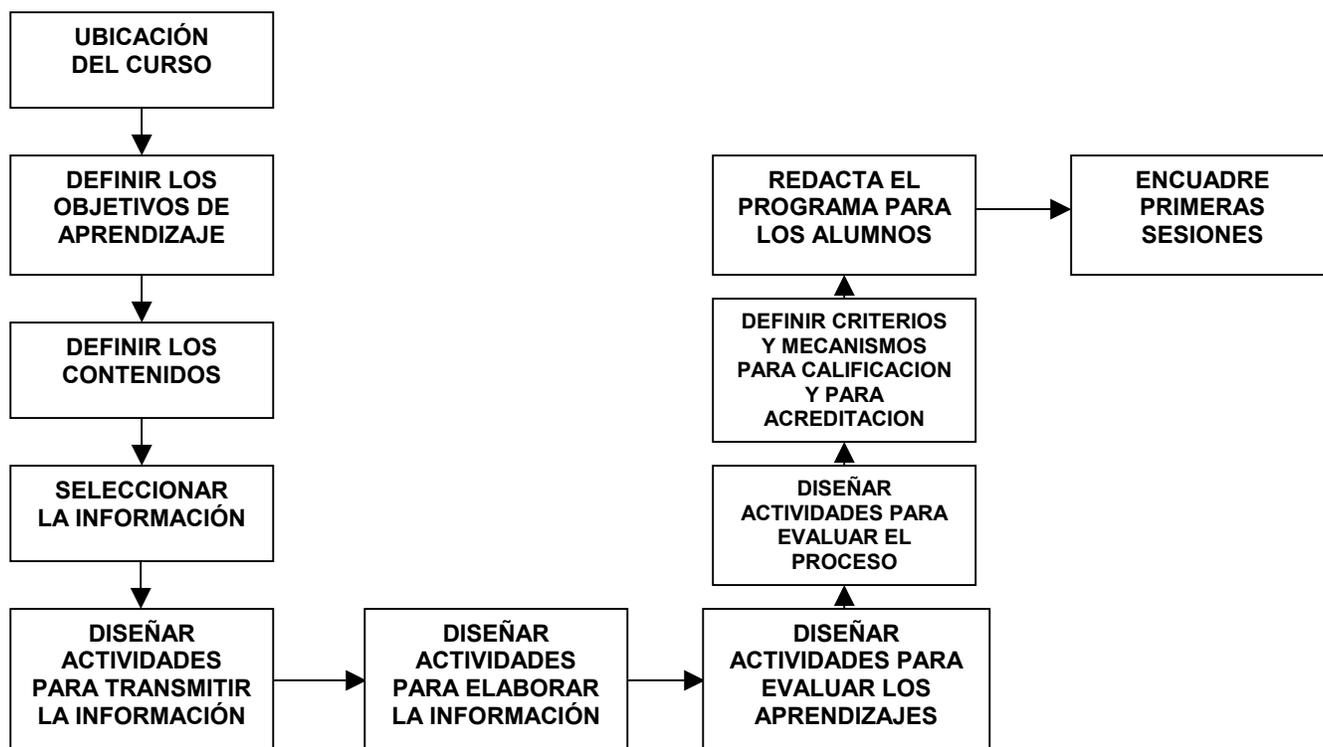
Para poder definirlos, tengo que distinguir entre objetivos temáticos y objetivos no-temáticos.

Los objetivos temáticos son los que se plasmarán en el programa del curso que se entregará a los alumnos para trabajar en el encuadre. Se refieren concretamente a los aprendizajes que se pretende lograr alrededor de la temática propia del curso. Estos se dividen, a su vez, en dos tipos.

El primero se refiere al conocimiento y manejo de determinados contenidos. Para definir a éstos tengo que determinar primero cuáles son los contenidos básicos que importa a los participantes conocer y manejar, y cuáles son los contenidos complementarios que pueden ayudar a enriquecer los primeros. Este punto se complementará con el siguiente paso de la planeación didáctica.

El segundo tipo de objetivos temáticos se refiere al aprendizaje de determinados vínculos con los contenidos que se manejan en el curso. Se refieren más concretamente a los métodos que se puede aprender a manejar (de análisis, de investigación, de experimentación, de trabajo, etc.), a las habilidades (manuales, prácticas, teóricas, etc.), y las actitudes ante el saber, ante el conocimiento, ante la ciencia, especialmente en el área en que se ubica la temática del curso.

Los objetivos no-temáticos se refieren a aquellos aprendizajes (o modificaciones de pautas de conducta) que no tienen una relación directa con la temática propia del curso, pero que pueden ser pretendidos como objetivos a lograr durante el curso¹⁰.



Estos objetivos no-temáticos pueden provenir de la demanda del grupo mismo, de la demanda de la institución que solicita el curso, o del proyecto académico-político del propio coordinador.

¹⁰ En el núm. 10 de la primera parte de este trabajo hice alusión a la parte explícita y a la parte implícita de la tarea. Mientras la parte explícita está constituida por los objetivos temáticos de aprendizaje, la parte implícita está constituida por los objetivos no-temáticos. Estos últimos pueden ser expresados al inicio o durante el curso, o bien pueden quedar implícitos a lo largo del mismo. (Se llama implícito a aquello que se entiende incluido en otra cosa, sin necesidad de expresarlo).

Un ejemplo: En un curso de Didáctica General, impartido entre los cursos propedéuticos para una maestría, el grupo hizo explícito en el encuadre la necesidad de irse integrando como grupo desde los inicios del programa, en el que iban a pasar dos años juntos. Se estableció esto como objetivo del curso (no-temático, ya que no se refería directamente a la temática), y ello motivó algunas modificaciones en la metodología de trabajo que había planeado. En concreto, se dio más tiempo a las discusiones en pleno, con el fin de propiciar la construcción de un esquema referencial grupal; además, las preguntas orientadoras de los trabajos en grupos pequeños se enfocaron más al análisis y discusión de los aspectos fundamentales de la maestría.

Otro ejemplo: En otro curso de Didáctica General para profesores de licenciatura en una Facultad de la UNAM, el departamento que solicitó el curso propuso como uno de sus objetivos lograr una cierta homogeneización en la manera de impartir las clases para dicha licenciatura. Este objetivo, que iba más allá de la temática propia del curso, fue asumido por el grupo como objetivo, y esto motivó también que a lo largo de dicho curso se analizaran las diferentes maneras de actuar como profesor en esa licenciatura, y se enfocaran las discusiones en el plenario a proponer alternativas para acciones coordinadas y de conjunto.

Otros ejemplos de objetivos no temáticos pueden ser los siguientes: que el grupo tome conciencia de determinada problemática y asuma una posición crítica ante ella; que el grupo cobre conciencia de la necesidad de acciones colectivas y empiece a organizarse para realizarlas; que el grupo detecte, analice e intente superar las dificultades que se presentan en su trabajo como grupo, etc.

Son tres las diferencias principales entre los objetivos temáticos y los no-temáticos. Ya hicimos alusión a la primera: mientras los objetivos temáticos se refieren a los aprendizajes que se pretende lograr alrededor de la temática propia del curso, y por eso van incluidos en el programa del mismo, los objetivos no-temáticos van más allá de dicha temática, y por eso no necesariamente van incluidos en el programa del curso.

La segunda diferencia estriba en lo siguiente: los objetivos temáticos deben ser planteados para conseguirse y agotarse durante el curso en cuestión, pero los objetivos no-temáticos apenas se empezarán a lograr parcialmente durante el curso por el hecho mismo de ir más allá de la temática propia del curso, no se puede pretender alcanzarlos totalmente y agotarlos durante el tiempo que dure éste. Para lograr tal cosa se exigirán acciones posteriores que vayan en la misma línea.

La tercera diferencia es la siguiente: mientras que los objetivos temáticos se conseguirán sobre todo a través de **lo que se vaya viendo** durante el curso, los objetivos no-temáticos se cumplirán sobre todo a través de **la manera como se vayan viendo** los contenidos propios del curso.

Una última anotación a propósito de la definición de los objetivos de aprendizaje: aunque deben estar bien definidos y delimitados, deben ser lo suficientemente generales como para permitir la flexibilidad en la programación del curso. Hay muchas maneras de hacer las cosas, y el mismo objetivo se puede conseguir de diferentes maneras. Por más previsora que haya sido yo al planear el curso, tendré que ir haciendo modificaciones sobre la marcha, en función de la dinámica que vaya siguiendo el grupo; para esto, es indispensable que tenga espacio suficiente para estas modificaciones, lo cual se logra con la generalidad en la definición de los objetivos de aprendizaje.

3. Definición de los contenidos del curso

Entre los profesores de los niveles medio, medio-superior y superior, es muy común escuchar la siguiente queja: “el programa es tan amplio, que no lo alcanzamos a ver en el semestre”. El fundamento de esa queja puede convertirse en una seria crítica a nuestro sistema educativo.

El avance tan acelerado del conocimiento y de la producción científica en casi todos los campos hace virtualmente imposible agotar todos los contenidos que se pueden incluir bajo el rubro que da nombre al curso.

La obligatoriedad de programas meticulosamente elaborados, así como la realización de exámenes departamentales o a base de pruebas objetivas iguales para todos los grupos que lleven determinada materia, pueden ser y de hecho ya han sido criticados desde esta perspectiva por numerosos autores; sin embargo, no es nuestra intención ni nuestro propósito abordar aquí una discusión sobre este tipo de exámenes.

Lo que deseamos hacer resaltar es la necesidad de definir los contenidos que se van a ver durante el curso, seleccionándolos de entre esa gran gama de contenidos que podrían quedar incluidos bajo el título general del curso.

Esta definición implica varios aspectos, a saber:

- Definir los contenidos básicos o indispensables que los participantes deben conocer y manejar;
- Definir los contenidos complementarios, que puedan ayudar a enriquecer y aclarar más los primeros;
- Jerarquizarlos u ordenarlos siguiendo un orden lógico, según el grado de dificultad para su comprensión;
- Establecer dos o tres unidades temáticas, cada una de las cuales agrupará aquellos contenidos que giren alrededor de un mismo conjunto de ideas. Cada unidad llevará su propio título.

La presentación de los contenidos por unidades temáticas tiene varias ventajas. En primer lugar, permite a los alumnos ver más fácilmente el conjunto, que si se les presentara una serie de quince o veinte contenidos aislados; los títulos de las unidades indican por sí mismo cierto ordenamiento y jerarquización. En segundo lugar, la división por unidades permite al profesor y al grupo la realización de evaluaciones parciales, las cuales se harán con el objeto de analizar la marcha del curso hasta ese momento. Por último, se facilita de alguna manera la programación de los tiempos que se dedicarán a cada uno de los temas.

Para definir los contenidos que se verán durante el curso, utilizo los siguientes criterios: en primer lugar, el logro más eficaz de los objetivos planteados, tanto los temáticos como los no-temáticos. En segundo lugar, la adaptación a las características propias del grupo, sus inquietudes, intereses y necesidades particulares, y en tercer lugar, el cumplimiento de las demandas o exigencias institucionales, de orden académico-administrativo.

4. Selección de la información

No basta con definir los contenidos del curso, sino que es necesario seleccionar la información a través de la cual se irán viendo dichos contenidos.

En todas las ramas del saber (y no sólo en las Ciencias Sociales, como a veces se piensa), nos encontramos con diferentes escuelas o corrientes de interpretación. Aun entre las llamadas ciencias exactas podemos constatar que las diversas escuelas enfocan desde diferentes puntos de vista los mismos objetos del conocimiento, interpretándolos y jerarquizándolos, cada una de acuerdo con la teoría en que se sustenta.

Un mismo contenido o tema del curso puede, pues, ser enfrentado o estudiado desde diferentes puntos de vista. Más aún, se puede, en un momento dado, analizar todos estos diferentes puntos de vista, para realizar una crítica o comparación de todos ellos.

Además de lo anterior, nos encontraremos con las características particulares de cada libro o autor. Algunos son más sencillos y otros más complicados, unos más analíticos y otros más sintéticos; unos más superficiales y otros más profundos; unos utilizan un lenguaje especializado y otros un lenguaje cotidiano, etc.

Hay que tener en cuenta, además, las posibilidades reales de los estudiantes para obtener esa información. En caso de que se les vaya a repartir el material fotocopiado, se supera esa dificultad; pero en caso contrario, hay que ver si existen los libros en las bibliotecas o en las librerías. De nada sirve proponer una bibliografía de primera calidad, si los estudiantes no pueden tener acceso a la misma.

Al seleccionar la información, distingo entre la bibliografía básica y la complementaria. La básica es aquella que, de acuerdo con la experiencia y la formación del profesor, agota los contenidos básicos del curso, y cuya lectura, por lo tanto, tendrá carácter obligatorio. La complementaria es aquella a la que se podrá recurrir para ampliar o profundizar en alguno de los contenidos básicos del curso.

Al hacer la programación del curso trato de prever algún espacio para el análisis de bibliografía adicional, la cual podrá ser propuesta por el grupo mismo, conforme avanza el curso, o podrá ser planteada por el profesor, en base a las inquietudes que se vayan manifestando sobre la marcha.

5. Diseño de medios y actividades para transmitir la información

En un ámbito educativo escolarizado, la mayoría de los aprendizajes van relacionados con el manejo de cierta información. Por eso es importante certificar que la información llegue a los alumnos de una manera clara, eficiente y a un nivel asequible,

El objetivo de este quinto paso es, por un lado, programar con cierto orden la información que se irá transmitiendo a los alumnos; y por otro, definir los medios y/o actividades a través de los cuales se les hará llegar esa información.

Teniendo ya establecidos los contenidos por unidades (tercer paso), pero conociendo además la realidad concreta de los alumnos (su nivel de formación, grado de conocimiento, capacidad intelectual, etc.), me planteo las siguientes preguntas: ¿cómo graduar la información?, ¿qué cosas presentar primero y cuáles después?, ¿cómo hacerles llegar la información?, ¿cómo saber si el grupo va teniendo la información?

El quemar etapas, el querer dar a los alumnos más información de la que pueden entender, manejar y asimilar, sólo produciría una disminución en la motivación del grupo, y por lo tanto en los aprendizajes que se logren. Esto no quiere decir que haya que hacer cursos fáciles, en donde no se exija mucho esfuerzo, sino que el trabajo que se planee esté graduado y adaptado, de manera que el grupo vaya avanzando continuamente paso a paso.

La exposición del profesor es la forma más conocida de hacer llegar a los alumnos la información, pero no es la única ni tal vez la mejor. Se puede utilizar, por ejemplo, la exposición oral de otras personas especialistas en el tema, a través de conferencias, asesorías, mesas redondas, paneles, etc. Se puede emplear también material impreso, como libros de texto, bibliografía complementaria, artículos o capítulos fotocopiados, etc. También se pueden usar medios audiovisuales, como gráficas, dibujos, esquemas, filminas, películas, etc.

Es útil y recomendable que a lo largo del curso haya variado en cuanto a la manera de transmitir la información. Es más recomendable esta variedad, que la utilización continua de una única forma "óptima" de transmitir la información. Lo mismo se puede decir de las demás actividades del curso.

6. Diseño de actividades para elaborar la información

Cuando hablo de elaborar la información, me refiero a trabajar sobre ella, dando un paso más allá de la simple comprensión de la misma. Teniendo ya al alcance esa información, y habiéndola entendido por lo menos en un primer acercamiento, trabajar sobre ella significa: resumirla, criticarla, cuestionarla; compararla, aplicarla, ampliarla, explicarla, discutirla, deshacerla, rehacerla, completarla, etc.

No todo lo que se transmite se aprende. La sola transmisión no basta para certificar que se den los aprendizajes. Es preciso este paso mediador de elaboración de esa información.

El objetivo de estas actividades es doble: volver significativa la información sobre la que se trabaja, y de esta manera permitir un trabajo de elaboración tanto individual como grupal de dicha información.

Para lograr dichos objetivos, estas actividades deben llenar ciertas características. En concreto, se trata de que estas actividades:

- relacionen la información recibida con la realidad concreta de los estudiantes;
- sean cuestionadoras, problematizadoras, de forma que pongan a pensar a los participantes;

- sean interesantes al grupo, ni demasiado simples, ni demasiado complicadas, sino adaptadas a las características de los participantes;
- sean activas, mantengan movilizado el grupo, pensando, trabajando mientras dure la actividad;
- combinen el trabajo individual con el trabajo en grupos pequeños y en el plenario;
- estén diseñadas en función de los objetivos de aprendizaje que se pretenden.

En general, podemos decir que las actividades para elaborar la información pueden tener tres momentos: el primero, de trabajo individual sobre la información recibida; el segundo, de trabajo en grupos pequeños; y el tercero, de trabajo en el plenario o con el grupo total. A continuación explico estos tres momentos.

6.1. El primer momento, de elaboración individual de la información, es necesario tanto para preparar los siguientes momentos, como para que el alumno empiece a pensar y trabajar sobre el tema desde su situación particular y con los elementos con que se cuenta en ese momento. El trabajo grupal no sustituye al trabajo individual, sino que lo supone y lo complementa. Este primer momento se realiza sobre todo fuera de clase, y antes de la sesión de trabajo, aunque también se le puede dedicar un tiempo al principio de ésta, sobre todo si se cuenta con tiempo suficiente para hacerlo.

Para que en verdad sea un trabajo de elaboración, no basta con dejar como tarea la lectura del material, sino que hay que ir más allá y pedir un trabajo que, supuesta la lectura, implique un análisis de la información. Si ya se tiene definido el tipo de trabajo grupal que se va a realizar, es conveniente que este trabajo individual vaya en la misma línea que aquél, con el fin de prepararlo.

Se puede encargar, por ejemplo, una síntesis o un esquema del material, la extracción de los datos referentes a algún tema específico, la respuesta a algunas preguntas que se les dicte, una crítica del material, la búsqueda de posibles aplicaciones a situaciones concretas, etc.

Los siguientes dos momentos se realizan en el salón de clase, durante las sesiones de trabajo.

6.2. El segundo momento, o de trabajo en grupos pequeños o equipos, es tal vez el más importante, ya que el trabajo realizado aquí es definitivo para el logro de los aprendizajes.

De cuatro a siete personas forman el óptimo para la constitución de estos equipos, ya que si son menos de cuatro no existe tanta riqueza en la discusión que se realice, y si son más de siete se va perdiendo la posibilidad de que todos los integrantes participen con todo lo que pueden.

Para organizar el trabajo de estos equipos es necesario tener claro el objetivo que se pretende. Supuesta la información al alcance de los alumnos, se puede buscar lo siguiente: que se analicen y comprendan a fondo; que la critiquen; que la sintetizen; que le busquen aplicaciones a situaciones concretas; que la relacionen con otra información analizada previamente; que partiendo de ella la proyecten hacia delante y encuentren sus implicaciones en otros campos; que la utilicen en la realización de algún experimentos y que luego la evalúen en función de los resultados obtenidos; que la utilicen par la ejecución de un trabajo práctico, tipo taller, y que luego vean su utilidad para el mismo; que resuelvan un problema con la ayuda de esa información, etc.

Una vez constituidos los equipos de trabajo, se les explica la tarea a realizar, y se les señala el tiempo suficiente para ello. Durante este tiempo, es importante que el profesor esté supervisando el trabajo de los equipos, con el fin de aclarar la tarea, despejar las dudas, prestar la asesoría necesaria y ayudar en lo que se le pida. A través de esta supervisión, el profesor podrá detectar también algunos posibles obstáculos para el trabajo grupal y por lo tanto para el aprendizaje.

En este segundo momento se imponen dos recomendaciones par el diseño de las actividades de aprendizaje. Hay que procurar que las actividades que se propongan a los equipos sean las más significativas posibles para ellos; es decir, que tengan una gran relación con su vida presente, pasada o futura, con sus intereses, inquietudes, necesidades; con su problemática en general. Esto se hace con el fin de mantener y acrecentar la motivación del grupo. Además, hay que procurar que estas actividades integren tanto la teoría

como la práctica, aunque puede haber momentos en los que predomine la elaboración teórica y otros en los que predominen las aplicaciones prácticas.

6.3. El tercer momento, o de trabajo con el grupo entero, es necesario para colectivizar la información y para hacer partícipes a los demás de los resultados alcanzados en los grupos pequeños.

La forma más fácil de realizar el plenario es pedir a un representante de cada equipo que exponga el trabajo que realizó su grupo. Al terminar cada exposición, se permite al resto del grupo grande hacer preguntas para aclarar dudas, hacer aportaciones que complementen el trabajo del equipo que expuso, o retroalimentarlos sobre el método o los resultados que obtuvieron. Se puede optar también por hacer de corrido todas las exposiciones y dejar al final un rato para comentarios más generales.

La exposición que presenten los equipos de trabajo puede ser orientada en diversas formas, según el objetivo que se pretenda. Se les puede pedir que presenten al grupo los resultados finales o conclusiones a las que llegaron; que expongan el método de trabajo que siguieron, con los obstáculos que encontraron y lo que hicieron para resolverlos, o bien las dudas y preguntas que les quedaron sin resolver y que los remiten a ulteriores investigaciones, etc.

Mientras más grande sea el grupo total, es más difícil de realizar el plenario de una manera útil para el grupo, ya que se presta a repeticiones tediosas o a aportaciones que para algunos no sean interesantes. Por esta razón, las actividades en el plenario son las que exigen una preparación más cuidadosa por parte del profesor.

A veces el grupo, y aun el mismo profesor, creen que es indispensable que todos los equipos expongan con detalle todo lo que hicieron; y lo único que consiguen es tener sesiones largas y pesadas en las que no se llega a nada. Más bien hay que concebir estas sesiones del plenario como un paso más en el proceso de aprendizaje, en las que hay que avanzar más con respecto al trabajo que se realizó en los grupos pequeños. El paso específico que se puede dar aquí consiste en compartir las experiencias y los resultados alcanzados, de manera que los demás equipos puedan enriquecer su trabajo posterior.

Por otro lado, es necesario que en cada sesión de trabajo se realice un plenario. Puede ser más útil, en un momento dado, dejar varias sesiones para el trabajo de los equipos, y posteriormente dedicar una o dos sesiones exclusivamente a trabajar en un plenario. En estos casos es conveniente dedicar unos diez minutos al final de cada sesión para preguntar a los equipos cómo van en su trabajo y qué dificultades se van encontrando. De esta manera se evita el encontrarse con sorpresas desagradables después de tres o cuatro sesiones en las que no se haya hecho ninguna evaluación.

7. Diseño de actividades de evaluación

Considero la evaluación como el momento de recuperación de los aprendizajes; pero al mismo tiempo la considero como un momento más de aprendizaje.

Es un momento más de aprendizaje no sólo porque durante ella el estudiante puede aprender algo más de la temática del curso, sino también y sobre todo porque en este momento se concentra una serie de aprendizajes de relaciones de los que hablamos en la primera parte de este escritorio. Es en este momento donde se pone a prueba la concepción y la metodología de trabajo del profesor-coordinador, su coherencia y su consistencia. Hay profesores que intentan nuevas formas de trabajo con sus grupos de estudiantes, pero al llegar al final del curso regresan a formas antiguas de evaluación. Las actividades de evaluación deben ser coherentes con el resto de las actividades de aprendizaje.

La evaluación es también el momento de recuperación de los aprendizajes, ya que consiste en una reflexión sobre lo que se aprendió. En este sentido, no hay que confundir las actividades de evaluación con los mecanismos de calificación ni con los criterios para la acreditación.

La evaluación, que es una reflexión sobre los aprendizajes logrados, y sobre el proceso seguido para llegar a ellos, puede ser parcial o final.

La evaluación parcial sobre los aprendizajes logrados se realiza al final de una unidad de contenidos, y se hace con el fin de ver lo que se ha aprendido hasta el momento, lo que ha quedado claro y lo que ha quedado confuso, las lagunas que han quedado en la información, los puntos que convendría ampliar más, etc. Esta evaluación parcial le permite al profesor modificar sobre la marcha la planeación del curso, así como disponer de elementos para evaluar su método de trabajo con el grupo.

La evaluación parcial sobre el proceso de aprendizaje se puede realizar en diferentes momentos: cuando el profesor utilizó una nueva técnica de trabajo y desea saber sus resultados o recibir retroalimentación sobre ella; cuando el profesor ha detectado en el grupo algún obstáculo para el aprendizaje y decide poner entre paréntesis la tarea durante un momento, a fin de que el grupo trabaje sobre dicho obstáculo y, examinándolo, lo supere; cuando algún o algunos miembros del grupo desean hacer una propuesta sobre el método de trabajo del mismo grupo; o simplemente cuando el profesor desea hacer reflexionar al grupo sobre su proceso de aprendizaje con el fin de ayudarlos a aprender a aprender.

La evaluación final se hace al término del curso, y contempla tanto los aprendizajes como el proceso seguido. Hay que prever tiempo suficiente para poder realizarla sin presiones de tiempo. Como ya indicamos antes, esta evaluación final no se identifica con la prueba o examen final que se puede hacer a los alumnos, y cuyo objetivo es poder calificarlos conforme a una escala numérica. Es el momento de ver si se cumplieron los objetivos planteados al inicio del curso; no sólo los que se refieren a los contenidos, sino también los otros: aprendizaje de relaciones, aprender a aprender, aprender a trabajar como grupo, etc.

Para el profesor-coordinador, es éste un momento muy importante, fuente de aprendizajes para él, ya que a través de la retroalimentación que reciba del grupo podrá evaluar el método de trabajo seguido durante el curso. Esto se logra pidiendo a los alumnos su opinión sobre los principales aspectos de ese método de trabajo: tipo de materiales y modo de utilizarlos, actividades de aprendizaje, coordinación general, modo de llevar los diferentes momentos del trabajo grupal, etc. Es importante advertir los aciertos y los defectos notados por el grupo, así como las sugerencias que hagan para mejorar el curso.

La evaluación, tanto la parcial como la final, se puede realizar oralmente o por escrito, siguiendo los mismos tres momentos anotados para las actividades de elaboración de la información (o sólo alguno de ellos): trabajo individual, trabajo en grupos pequeños y trabajo en el plenario.

8. Definir criterios y mecanismos para calificación y acreditación

La acreditación se refiere al hecho de aprobar o no el curso, de que el curso se le acredite al alumno como cursado o no.

La calificación se refiere a la asignación de un número (o de una letra) que pretende ubicar, dentro de una escala cuantitativa, el nivel de aprovechamiento o de aprendizaje de cada alumno.

Se puede calificar a los alumnos sin evaluar el curso ni los aprendizajes. Así como también se pueden evaluar éstos, sin necesidad de adjudicar calificaciones a los estudiantes. Por esta razón hemos separado el momento de la evaluación del de la acreditación y la calificación.

Para este último paso se trata de que el profesor defina, en primer lugar, los criterios para la acreditación o no del curso; y en segundo lugar, que defina los criterios y los mecanismos para adjudicar calificaciones, en el caso de que éstas sean necesarias; ya que puede haber ocasiones en que baste poner "acreditado" o "no acreditado", sin necesidad de otorgar calificaciones.

Como criterios para la acreditación, el profesor puede pensar en algunos como estos: determinado porcentaje de asistencias a las sesiones del curso, participación en las actividades realizadas en las mismas, presentación de determinados trabajos parciales y/o del trabajo final, etc.

Como criterios para la calificación, el profesor podrá proponer, por ejemplo, la calidad de las participaciones en clase, la calidad de los trabajos parciales y/o finales, etc.

Acerca de los mecanismos para adjudicar calificaciones, se puede optar, entre varios, por ejemplo: calificaciones parciales sobre trabajos o exposiciones orales a lo largo del curso, porcentuados en relación con el trabajo o el examen final; en caso de no haber trabajos parciales, calificar tanto la participación continua durante el curso, como el trabajo o examen final, etc.

Además para adjudicar una calificación, se puede optar por alguna de las siguientes formas, o por una combinación de las mismas: que sea el profesor tomando el grupo entero, o por equipos de trabajo; y/o que cada uno se autocalifique de acuerdo con los criterios establecidos.

9. Redactar el programa para los alumnos

Una vez llegado a este punto del proceso, el profesor está en condiciones de redactar el programa para los alumnos, sobre el cual trabajará con ellos en las primeras sesiones de encuadre del curso.

Se trata de retomar aquellos aspectos de la planeación (ya elaborados) que el profesor considere necesarios para que los alumnos tengan una idea clara del curso.

Los principales aspectos que se deben esclarecer en el programa son los siguientes:

- Ubicación del curso dentro del Plan de Estudios
- Objetivo general o tarea del curso.
- Temática general, problemas a tratar; preguntas por responder, etc.
- Los contenidos particulares, agrupados en dos o tres unidades generales y el tiempo que se dedicará a cada una.
- Metodología de trabajo, en la que hay que especificar si se trata de un curso, de un taller, de un seminario o de un laboratorio; y la manera particular como se llevará a cabo.
- Responsabilidades y funciones, tanto de los participantes como del coordinador.
- Tipo de evaluación y manera de realizarla.
- Criterios y mecanismos para calificación y para acreditación.
- Si se va a pedir un trabajo final, especificar sus características.
- Bibliografía del curso, dividida en básica y complementaria.

Ahora sí, el profesor está listo para iniciar el curso.

TERCERA PARTE. ENCUADRE Y PRIMERAS SESIONES DE TRABAJO

Debido a su especial importancia, dedico un apartado especial a la explicación del encuadre y de las actividades de las primeras sesiones de trabajo con el grupo¹¹.

1. Sea cual fuere la metodología de trabajo que el profesor ha decidido seguir en su curso, es necesario que dedique la primera o las primeras sesiones con el grupo al esclarecimiento de los principales rasgos de

¹¹ Para una mayor explicación sobre el encuadre, cfr. El artículo “La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo”, pp. 27 y 28.

dicha metodología. De la manera como se trabajen estas primeras sesiones dependerá en gran medida el sesgo que tome posteriormente el trabajo grupal.

Entiendo por encuadre la delimitación clara y definida de las principales características, tanto de fondo como de forma, que deberá tener el trabajo grupal.

El encuadre toma la forma de un contrato en el que están de acuerdo tanto los estudiantes como el coordinador. El punto de partida para la definición de este contrato es la propuesta que el coordinador presenta al grupo en la primera sesión. Formalmente hablando, en esta primera sesión todavía no se empieza a trabajar sobre el tema del curso; la tarea aquí consiste en entender claramente el encuadre, y en aceptarlo responsablemente.

2. El primer momento del encuadre consiste en la presentación que el profesor hace al grupo de su propuesta metodológica. Aunque esta presentación se puede hacer verbalmente, es conveniente que el profesor la traiga por escrito y con copias suficientes, de manera que el grupo pueda recurrir constantemente a ella; así se facilita su comprensión y se evitan malentendidos. El programa que el profesor elabore servirá para este propósito.

Una vez que el grupo ha conocido dicha propuesta, el segundo momento consiste en discutirla, analizarla y confrontarla con las expectativas que ellos traen respecto al curso en cuestión. De esta discusión y comparación podrá brotar una contrapropuesta del grupo, o al menos algunas modificaciones a la propuesta del profesor. Esta parte del trabajo se puede realizar en grupos pequeños, para después pasar al tercer momento, o del plenario, en donde cada equipo expone sus aportaciones al encuadre.

En este tercer momento es muy importante la actitud del coordinador hacia las proposiciones del grupo, escucharlas, atender a ellas y darles respuesta redundará en beneficio del trabajo grupal y por lo tanto en beneficio de la tarea, ya que en la medida en que el grupo vea que se le toma en cuenta, irá asumiendo su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se irá comprometiendo con él.

3. Si el grupo es nuevo, es decir, si no todos los participantes se conocen entre sí, es conveniente realizar una actividad en la que todos se presenten por lo menos inicialmente: nombre, procedencia, trabajo, etc. Puede ser útil para este propósito utilizar alguna técnica de dinámica de grupos.

Además de disminuir un poco la ansiedad inicial del grupo, esta actividad permite al profesor establecer un primer contacto más personal con sus alumnos.

4. Aunque el grupo haya entendido claramente las especificaciones del encuadre, el trabajo grupal no se realizará automáticamente conforme a las mismas, sino que se darán algunas desviaciones, sobre todo al principio. De aquí que una de las funciones del profesor-coordinador, durante las primeras sesiones de trabajo, sea la de recordar al grupo tanto la tarea como la metodología de trabajo, haciendo alusión constantemente a lo acordado en el encuadre.

Es importante que las posibles desviaciones de la tarea se corrijan desde el momento en que se presentan, ya que de lo contrario el grupo irá fincando sobre ellas una forma de trabajo diferente a la que se determinó en el encuadre.

Las actividades de evaluación cobran especial importancia en estas primeras sesiones. Conforme avance el trabajo grupal, el coordinador podrá ir disminuyendo sus intervenciones en este sentido, ya que el grupo irá asumiendo cada vez más su responsabilidad en el proceso grupal de aprendizaje.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

He presentado a lo largo de estas páginas una experiencia de trabajo a propósito del diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Este método de trabajo está fundamentado en una serie de concepciones sobre el aprendizaje, la situación de docencia, las funciones del profesor, el vínculo profesor-alumno, etc., mismas que quedaron expuestas en la primera parte de este escrito.

A manera de conclusión deseo recordar las dos ideas de fondo que han venido orientando esta experiencia de trabajo:

La primera es que la función central y prioritaria del profesor no es “enseñar” sino propiciar en sus estudiantes aprendizajes significativos.

La segunda, que el aprendizaje alcanzado a través del trabajo grupal, aunque difícil de lograr, es más efectivo y duradero, y más significativo, tanto en lo individual, como socialmente considerado.