

INTERACCIÓN ¿CÓMO TE COMUNICAS EN EL ESPACIO DOCENTE? CONVERSA Y DISCUTE

Cristóbal Ballesteros Regaña

1. ¿Qué es la capacidad?

La comunicación, las relaciones interpersonales y el juego de intercambios y de interacciones ejercido por los estudiantes de secundaria, son elementos de un valor extraordinario en el desarrollo diario de la actividad académica, además de un indicador relevante del índice de afinidades o de disonancias existentes. Las relaciones humanas constituyen una pieza fundamental en los procesos educativos, de tal forma que, si se favorecen y cultivan, se convierten en un medio de satisfacción y desarrollo individual y grupal. De este modo, aquellos contextos formativos en los que predominen procesos de interacción y comunicación facilitarán, en comparación con los competitivos y los individualistas, una mayor atracción interpersonal positiva entre los estudiantes, una cohesión grupal más elevada, un incremento de la autoestima y un autoconcepto más positivo, un mayor repertorio de conductas de cooperación social, la formación de actitudes prosociales y un incremento de comportamientos proacadémicos (Caño, 1996; Guil, 1992; Roca y Martínez, 1997).

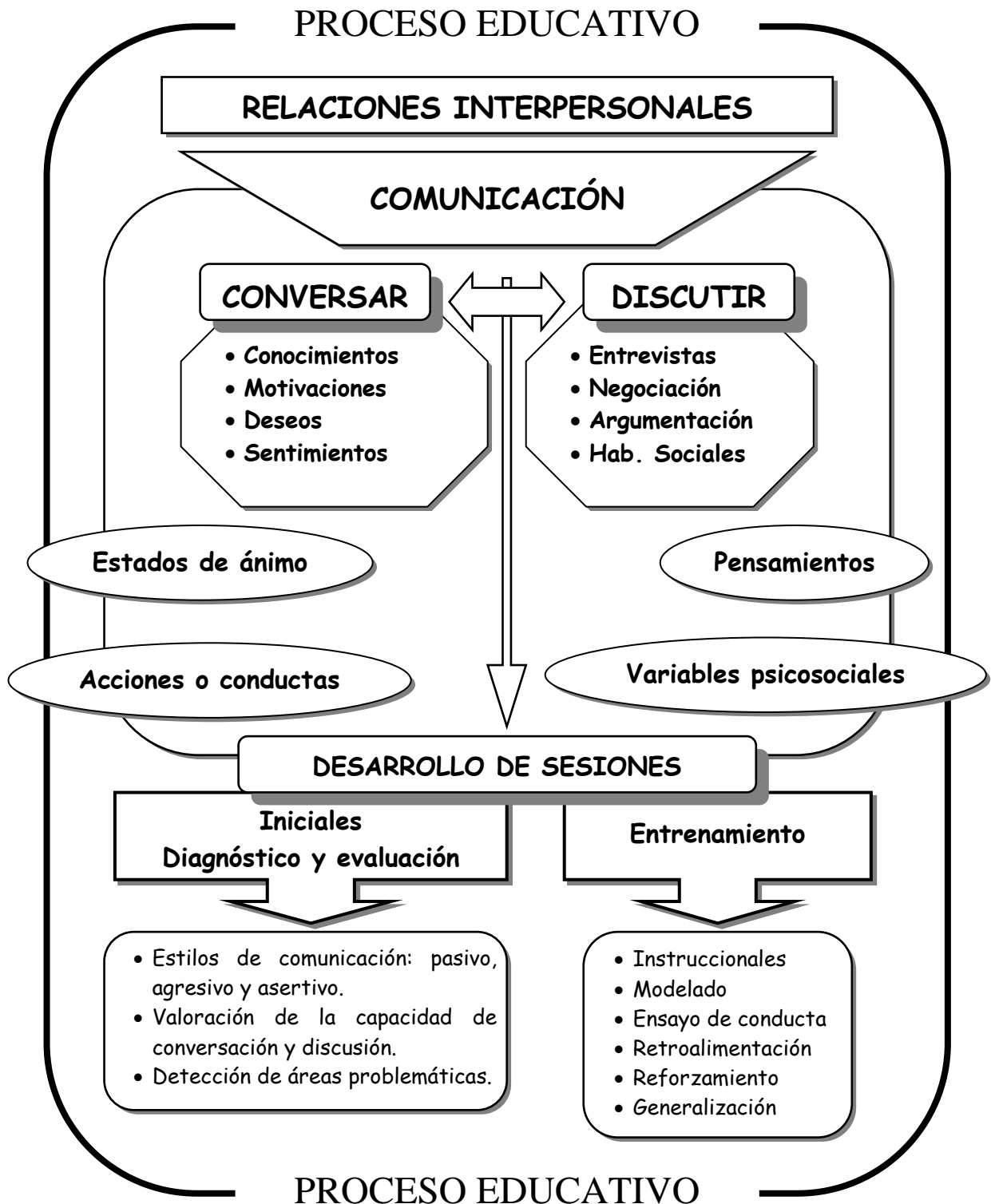
Conversar significa participar en un proceso consciente en el que se envuelven o entrelazan nuestros conocimientos, deseos, motivaciones, sentimientos..., y que puede venir descrito como crecimiento, diálogo, convivencia, formación humana, responsabilidad, intervención, resolución de problemas, libertad, tolerancia, receptividad, respeto a las opiniones de otros, relaciones y diversidad (Fernández y Melero, 1995; Pruitt, 1998). En una conversación se aceptan tanto las normas intelectuales como las convenciones sociales: “dejar terminar al otro”, “cuidar que cada uno pueda decir algo”, “responder a las contribuciones de los demás”, “atenerse al tema”, etc.

Discutir es destapar atenta y particularmente el envoltorio de una materia entre varias personas. La discusión incluye entrevista, negociación e incluso recitación. A través de ella no sólo se desarrolla la inteligencia sino también habilidades sociales. En una discusión se pronuncian posiciones opuestas o controvertidas en un orden democrático y pluralista. El método de discusión tiene sus propias premisas, como son poner de relieve posiciones antitéticas, buscar argumentos en pro o en contra, invitar a los estudiantes a defender sus posiciones y a los adversarios a refutarlas, etc. (Becker y otros, 1979; Fernández y Melero, 1995).

Conversar y discutir son dos procesos que requieren la combinación y adecuación de diferentes variables (Guil, 1992; Pruitt, 1998):

- *Pensamientos*. Cierta clase de conocimientos y pensamientos pueden facilitar la ejecución de la conducta social, mientras que otros pueden inhibir y obstaculizar la expresión de dicha conducta.
- *Acciones o conductas*. No verbales (mirada, postura corporal, gestos, expresión facial, etc.), paralingüísticas (el tono de voz, la entonación, la fluidez al hablar, etc.) y verbales. Transmitimos mensajes y establecemos relaciones con los demás no sólo a través de lo que se dice (expresión verbal), sino también a través de cómo se dice (expresión paralingüística) y de lo que se hace al decirlo (aspectos no verbales).
- *Estados de ánimo o emoción*. Para que los mensajes sean eficaces es necesario que nuestro tono emocional se corresponda con lo que pensamos y decimos, de lo contrario el interlocutor no nos creerá o se sentirá molesto con nosotros.
- *Variables psicosociales*. Para que nuestros mensajes sean efectivos es necesario tener en cuenta dónde se desarrolla la interacción y a quién nos estamos dirigiendo.

2. Desarrollo de un mapa conceptual.



3. ¿Cómo se usa la capacidad para una materia y en un aula de I.E.S.?

Por el hecho de estar circunscrito dentro de un espacio físico concreto, alrededor de una tarea específica y sometido, por consiguiente, a una serie de interacciones personales, el grupo se convierte en el medio ideal para la comunicación interpersonal. A través de ella se vitaliza

a todos los miembros del grupo, pues el mensaje que en él se transmite es más eficaz y positivo que el individualista.

Una enseñanza que se interesa por lo que les pasa a los grupos pequeños es una enseñanza que se preocupa por la dinámica grupal donde ocurre la participación activa y el contacto de los sujetos cara a cara. Conversar y discutir en alguna de sus modalidades: discusión uno a uno, grupos de murmullo, torbellino de ideas, interpretación de papeles o la evaluación de la discusión (Newble y Cannon, 1991); constituye un proceso dinámico fundamental para la existencia, el crecimiento, el cambio y la conducta de las personas, de los grupos y de las organizaciones. Cuando este tipo de habilidades sociales no pierde la funcionalidad pueden ser utilizadas con éxito para enriquecer el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participen estudiantes de secundaria.

Para la adecuada utilización de la capacidad que nos ocupa suele ser necesario dar los siguientes pasos o emplear secuencialmente las siguientes técnicas (Hostie, 1990; Huertas, 2001; Núñez y Loscertales, 1996; Ullrich, 1974; Wilke y Van Knippenberg, 1990):

- **Sesiones iniciales** orientas a definir la habilidad de conversación y discusión, además de reconocer los tres estilos más característicos de respuestas interpersonales: pasivo (la persona no es capaz de expresar sus deseos, sentimientos, necesidades..., o bien los expresa sin seguridad ni confianza), agresivo (la persona expresa sus deseos, sentimientos, necesidades, opiniones... de forma injusta, inapropiada y sin respetar los derechos de la otra persona) y asertivo (la persona es capaz de expresar sus deseos, sentimientos, necesidades, derechos y opiniones pero respetando y siendo comprensivo con los puntos de vista de los demás).
- **Sesiones de diagnóstico y evaluación** destinadas a valorar la capacidad de conversación y discusión de los estudiantes y detectar posibles áreas problemáticas.
- **Sesiones de entrenamiento** que pueden estructurarse del siguiente modo:
 - ❖ **Sesiones instruccionales.** En ellas se darán explicaciones claras y concisas sobre las conductas objetivo. Con la aplicación de esta técnica se pretende guiar al estudiante en la realización de las conductas que queremos que aprendan, haciendo que centren su atención sobre ellas. Por lo general, las instrucciones se transmiten de forma verbal. Sin embargo, cuando las habilidades comunicativas a aprender son muy complejas es conveniente mostrar éstas mediante un ejemplo, lo que se puede conseguir con una imagen o haciendo una representación simulada de tales conductas. En este sentido, las instrucciones que deberían incluirse son, entre otras, las siguientes:
 - Información específica sobre los comportamientos adecuados.
 - Explicaciones claras de los mismos empleando, si fuera preciso, ejemplificaciones concretas.
 - Razones que justifiquen la importancia de dichas conductas, así como la necesidad de ejecutarlas.
 - ❖ **Sesiones de modelado.** En ellas se pretende la exhibición, por parte de un modelo, de la puesta en práctica de las habilidades comunicativas y los comportamientos que son el objeto de aprendizaje y desarrollo. Con esta técnica se pretende ofrecer la oportunidad de observar formas posibles de aquellas conductas comunicativas que se desean potenciar. Los modelos pueden ser reales (por ejemplo, una persona experta en técnicas de comunicación y procesos de discusión e intercambio de información) o simbólicos (por ejemplo, un vídeo en el que se muestra un actor representando las conductas y habilidades comunicativas que se desean aprender y desarrollar en los estudiantes). En ambos casos, deberemos considerar que el modelo elegido:

- Sea lo más parecido posible a la capacidad comunicativa que muestren los estudiantes, de manera que el nivel de aprendizaje parta de su situación inicial de partida y vaya evolucionando progresivamente, evitando así despertar sensaciones de desánimo que puedan invitar a la dejadez y el abandono.
- Sea observado en repetidas y variadas ocasiones.
- Sea una persona hacia la que los estudiantes tengan una actitud favorable.
- ❖ **Sesiones de ensayo de conducta.** Estas sesiones consisten en practicar los comportamientos objetivo, previamente observados en el modelo. Con esta técnica se pretende adquirir y afianzar las conductas que no se poseían a través del ensayo reiterado. Se plantean dos modos de ensayar las conductas comunicativas que se deseen aprender. Por una parte, haciendo un simulacro de lo que deseamos que ocurra en la realidad y, por otra, imaginando cómo lo haríamos en la vida real. Independientemente del que elijamos, lo que debe quedar claro es que debemos ensayar antes de afrontar la situación real. A la hora de aplicar esta técnica deberemos recordar que:
 - Hay que planificar lo que se ensaya de menor a mayor dificultad.
 - Debemos progresar desde situaciones planificadas (incluso siguiendo un guión preestablecido) a situaciones improvisadas.
- ❖ **Sesiones de retroalimentación.** Esta técnica consiste en proporcionar a los estudiantes información correcta y útil acerca de su actuación durante los ensayos precedentes. Dicha información deberá referirse exclusivamente a la realización por su parte de las conductas objetivo llevadas a cabo. Con ello lo que se pretende es modelar el comportamiento, de forma que se pueda lograr progresivamente un nivel de ejecución lo más idóneo posible. En definitiva, lo que se pretende con esta técnica es que los estudiantes conozcan qué conductas comunicativas ejecutan de forma correcta y cuáles deben ser mejoradas. La retroalimentación puede ser visual, verbal o escrita. La primera requiere que los estudiantes graben en vídeo su ensayo de conversación y discusión para que después pueda ser analizada. Aunque se entiende que esta modalidad es la más recomendable, no obstante, puede ocasionar múltiples problemas e incomodidades. Por ello, se recomienda la modalidad verbal, de manera que el propio grupo de estudiantes pueda conversar, analizar y valorar la puesta en práctica de las conductas comunicativas, lo que le será muy útil para mejorar su comportamiento y sobre todo para adaptarse a las nuevas situaciones que deseen afrontar. Para que la retroalimentación sea eficaz se deben cumplir los siguientes requisitos:
 - Administrarla de forma inmediata al ensayo de la conducta.
 - Focalizarlas en las conductas objetivo.
 - Emplear un lenguaje sencillo.
 - Señalar comportamientos alternativos.
- ❖ **Sesiones de reforzamiento.** En ellas se trata de facilitar la motivación necesaria para que persista el aprendizaje que hayamos iniciado. En este sentido, para motivarnos nada mejor que obtener por aquello que hacemos algo que nos agrada o eliminar algo que nos desagrada. Las cosas que podemos obtener se denominan reforzadores y suelen clasificarse en materiales, actividades y generalizados, aunque los más incidentes serán los refuerzos de naturaleza social (reconocimiento, afecto y aprobación por parte de los demás) y de autoreforzamiento (en muchas ocasiones lo que a una persona le motiva es lo que hace y el sentimiento de satisfacción derivado de la propia acción). El reforzamiento social es el que recibimos con más frecuencia, a pesar de que en ocasiones pase mucho tiempo sin que los demás deparen en nuestra

nueva habilidad. En la medida en que los estudiantes vayan practicando y se sientan más seguros de lo que hacen, en las dinámicas interpersonales que se generan en el aula, la motivación será más personal y menos dependiente de los demás, de manera que cada estudiante se convierte en su propia fuente de reforzamiento. Para que el reforzamiento funcione deberá:

- Recibirse de forma inmediata a la ejecución de la conducta objetivo y sólo por la realización de dicha conducta.
 - Ser válido, esto es, que sea importante y deseable.
 - Ser adecuado a la situación.
 - Administrarse cada “x” veces que realizamos la conducta o cada “x” tiempo desde la última vez que fuimos reforzados, ya que de lo contrario, nuestra conducta no tendría valor o nos aburriría.
- ❖ **Sesiones de generalización.** Con este tipo de sesiones se pretende la puesta en práctica de conductas comunicativas en condiciones distintas a las de su aprendizaje inicial. Los objetivos que se persiguen con las estrategias de generalización son: a) mantener en el tiempo la conducta aprendida, b) transferir lo aprendido a otros escenarios diferentes al de aprendizaje, c) manifestar el comportamiento aprendido en situaciones interpersonales distintas a las ensayadas, d) mostrar comportamientos relacionados o similares a los que se hayan aprendido y, por último, e) exhibir el comportamiento aprendido ante compañeros diferentes a aquellos con los que hayan ensayado. Algunas sugerencias para la eficaz aplicación de las estrategias de generalización son:
- Reiterar los ensayos para que se produzca sobreaprendizaje.
 - Abordar situaciones lo más variadas y relevantes posibles.
 - Variar los compañeros con los que se ensaya.
 - Variar las condiciones en las que se ensaya.
 - Exponerse a distintos modelos.
 - Planificar la realización de las conductas comunicativas en ambientes reales, haciéndolo primero en contextos que les proporcionen seguridad para después aplicar lo aprendido en aquellos en los que sea necesario.

4. ¿Cómo se ha aplicado la capacidad en una innovación curricular o en un plan de mejora de un centro?

Buscar nuevas estrategias de trabajo colaborativo entre estudiantes y profesores se está convirtiendo en un reto para los profesionales que forman parte de la comunidad educativa y para el crecimiento de las organizaciones formativas. En este sentido, la primera innovación curricular que presentamos constituye una aplicación concreta de la capacidad que nos ocupa a través de una experiencia, denominada "La formación de asesores dentro del ámbito de la perspectiva colaborativa" (Díaz, 2002), en la que un grupo de estudiantes adoptaban el rol de orientadores-formativos, en el ámbito de las relaciones interpersonales, para ayudar a los compañeros de la clase que mostraban mayores carencias y dificultades a la hora de comunicarse con los demás.

Mediante el desarrollo de la experiencia se pretendía, entre otros aspectos:

- a) favorecer la reflexión autocrítica, consensuada y los juicios personales en realidades educativas;
- b) fomentar la participación colaborativa entre los estudiantes y
- c) desarrollar habilidades y destrezas comunicativas para el trabajo en equipo.

La estrategia metodológica desarrollada durante este proyecto coincidía, en la forma de organizar las sesiones de trabajo conjunto, con el *Connecticut Common Core of Learning*

Alternative Assesment Program, donde también se incluye una fase de trabajo en grupo para dar a los estudiantes la oportunidad de interactuar y aprender unos de otros y de profundizar en la comprensión de conceptos y habilidades desempeñando el rol de asesores.

Algunas de las implicaciones que se derivan de esta experiencia concluyen, entre otros aspectos, que se ha favorecido:

- a) la comunicación y el aprendizaje grupal,
- b) la incentivación de la expresión voluntaria,
- c) la capacidad de escucha y libertad de expresión con respeto y tolerancia a las ideas de los demás,
- d) el uso del conflicto como medio favorecedor de la discusión e indagación de las ideas y
- e) la incorporación de otro tipo de lenguaje para el desarrollo de la comunicación: la expresión corporal.

Otro caso concreto que puede servirnos para ejemplificar cómo se aplicó la capacidad en el plan de mejora de un centro podemos encontrarlo en el I.E.S. Cervantes (<http://www.averroes.cec.junta-andalucia.es/~41701572/index.htm>) de la localidad sevillana de Camas. A través del "Programa de intervención para mejorar las relaciones interpersonales en el alumnado" (<http://www3.cec.junta-andalucia.es/dgpee/actualidad/m-actualidad.html>) se pretendía experimentar una propuesta de actuación orientada a la mejora de las relaciones interpersonales y a la resolución de conflictos en el aula, con la finalidad de paliar las conductas antisociales que se generaban cotidianamente en el centro y fomentar un clima favorable para la convivencia escolar. El proyecto constaba de dos programas diferenciados y complementarios aunque ambos se desarrollaban de forma paralela en el tiempo. Por una parte, un programa de intervención directa con el alumnado a través de actividades relacionadas con la educación en valores: el role-playing, los dilemas morales, la clarificación de valores y la organización de asambleas; y, por otra, un programa de reflexión y formación para el profesorado en el que de forma sistemática, el departamento de orientación y el profesorado implicado en dicho proyecto, se reunía semanalmente para valorar los recursos pedagógicos y las estrategias usadas por el profesorado para afrontar la resolución de conflictos entre iguales y entre alumno/a-profesor/a. Algunas de las implicaciones que se derivan de esta experiencia concluyen, entre otros aspectos, que

- a) ha aumentado la participación e implicación en el proyecto del profesorado y por ende, su grado de satisfacción,
- b) ha disminuido el número de amonestaciones y sanciones hacia el alumnado, así como las conductas disruptivas,
- c) se ha favorecido la capacidad de escucha y libertad de expresión con respeto y tolerancia a las ideas de los demás, y
- d) se ha alcanzado un mayor grado de coordinación entre el profesorado.

5. ¿Qué consejos dan los tutores de una materia de I.E.S. para la implantación de una capacidad en el aula?

Para que las habilidades de comunicación y discusión puedan ser efectivas en nuestras relaciones interpersonales deberemos cuidar el procedimiento a través del cual comunicamos nuestros mensajes. En este sentido, no sólo importa lo que digamos, sino también cómo lo digamos y cuáles son las expresiones corporales en las que nos apoyamos para la transmisión de los mensajes. Cualquier mensaje consta de tres partes fundamentales:

- a) lo que se dice, es decir, el lenguaje verbal;
- b) el cómo se dice, esto es, la forma de hablar, el volumen de la voz, la entonación, la fluidez, etc., y

c) lo que hacemos con nuestro cuerpo mientras hablamos: el lenguaje corporal.

Lo primero que debemos hacer para comunicarnos correctamente con los demás es darnos a nosotros mismos los mensajes apropiados, es decir, hablarnos correctamente. Pensamientos del tipo “todo lo que hago me sale mal”, “todos están en contra mía”, “siempre se equivocan”, “toda la culpa es mía”..., suelen generar emociones negativas: depresión, enfado o ira, asqueo, insatisfacción, ansiedad, estrés, etc. Estas emociones alteran nuestro organismo e impiden que demos las respuestas apropiadas. Es más, incluso no diciéndolos, tales mensajes son expresados de una forma no verbal mediante nuestra postura, nuestros gestos, nuestras expresiones faciales, etc.; provocando en nuestro/s interlocutor/res estados de ánimo también negativos. Por ello, lo primero que deberíamos hacer, para comunicarnos de un modo efectivo, es eliminar o minimizar tales estados emocionales. Una estrategia adecuada para ello podría consistir en transformar nuestros pensamientos negativos, esto es, tener diálogos interiores positivos (Berjano y Pinazo, 2001; Marín y Medina, 1997).

Por otra parte, y en segundo lugar, resultará, sin duda, importantísimo adquirir y mostrar aquellos aspectos no verbales que determinan una comunicación efectiva (Marín y Medina, 1997): mirada directa, expresión facial coherente con lo que se dice, sonrisa franca, abierta, sincera y contextualizada acorde con la situación; postura y orientación corporal erecta y relajada, gestos y movimientos de cabeza sincronizados con lo se dice, distancia adaptada al tipo de contacto, apariencia personal cuidada y el habla, esto es, decir las cosas de forma audible, fluida y clara.

Además de los propuestos, en una comunicación efectiva también deberán considerarse, entre otros, algunos de los siguientes aspectos (Berjano y Pinazo, 2001; Fuéguel, 2000; Hostie, 1990; Núñez y Loscertales, 1996):

- a) elegir el lugar y el momento oportuno para asegurarnos que seremos escuchados;
- b) mostrarnos serenos y relajados;
- c) demostrar, de manera verbal y no-verbal, que escuchamos a nuestros interlocutor/es;
- d) preguntar de forma ordenada, de lo general (preguntas abiertas) a lo particular (preguntas cerradas);
- e) pedir la opinión del interlocutor/res,
- f) hablar en primera persona, autoafirmándonos;
- g) ser conscientes de lo que decimos para no contradecirnos,
- h) buscar los puntos de encuentro con nuestro interlocutor y ser positivos,
- i) hablar de forma que el otro nos entienda,
- j) si hay que reprochar algo que haya hecho o dicho, hagamos referencia a ello de forma concreta y específica, evitando caer en generalizaciones, y
- k) expresar nuestros sentimientos y estados de ánimo de forma directa.

6. ¿Cómo observará y discriminará acciones pertinentes a la capacidad de un segmento de vídeo de un tutor de I.E.S. desarrollando brevemente la capacidad?

Si bien el soporte comunicativo más empleado en la interacción grupal es el verbal, dentro de todo el repertorio comunicativo que exhiben los componentes de un grupo han de tenerse muy en cuenta tanto los elementos no verbales de la comunicación verbal, como la propia comunicación no verbal. Esta última se ha venido señalando como el apoyo principal de la comunicación verbal pero, en gran parte de los procesos grupales, constituye el elemento principal de análisis de las interacciones entre sus miembros. Como medio para captar, observar y discriminar las conductas comunicativas que se expresan en cualquier proceso de interacción grupal, citamos la clasificación de comportamientos no verbales de Argyle (1967), que constituye un instrumento de fácil uso para captar el repertorio comunicativo durante la

vida grupal. Se proponen diez categorías diferentes en las que podemos agrupar las conductas comunicativas no verbales:

- **Contexto corporal.** Constituye todas las manifestaciones motrices que conducen a la interacción con el interlocutor. Se expresa en forma de caricias físicas, empujones, roces corporales, manipulación de partes del cuerpo de los comunicantes, etc.
- **Proximidad.** La utilización del espacio físico que separa a dos personas permite deducir elementos importantes durante la interacción comunicativa. Además de factores culturales como determinantes de la distancia de la interacción, también influyen otras variables como el sexo, la imagen corporal y rol de liderazgo, entre otros.
- **Orientación.** Es el ángulo que se mantiene durante la relación interpersonal, adoptando posiciones de enfrentamiento cara a cara, o situándose al costado, detrás del interlocutor o formando un ángulo recto.
- **La apariencia.** Los elementos personales exteriores pueden definir la percepción social de una persona. Pueden ser o no controlados voluntariamente y en ambos casos van a determinar el resultado de una comunicación. Es necesario conocer la clase y el contexto social para apreciar con exactitud qué información nos puede facilitar la apariencia personal.
- **Postura y posición.** Suponen las referencias que se toman respecto del propio cuerpo y del otro. Se suele relacionar con las actitudes del emisor y receptor, y con las que ambos mantienen ante el hecho comunicativo. Según el estatus diferencial entre comunicantes, las posiciones físicas que adopta cada uno de ellos varían en función de los objetivos que se persigan. Las posturas, en muchos casos, pueden aportar una información más precisa que la expresión facial, por la dificultad que a veces entraña su control.
- **Expresión facial.** La cara es una de las áreas de comunicación más útiles en el apoyo de la comunicación verbal, ya que sirve de importante refuerzo para la retroalimentación comunicativa. La expresión facial contiene elementos no intencionales, en los que intervienen músculos faciales controlados por el sistema nervioso parasimpático, que escapan a la emisión voluntaria del comunicante. No obstante, muchas de las expresiones faciales llevan el marchamo cultural del grupo social al que pertenece el comunicante, en la misma medida, el contexto social y cultural pone limitaciones a determinadas expresiones.
- **Movimientos de la cabeza.** Constituye un signo no verbal sencillo y frecuente de importancia relevante en todo proceso comunicativo. Actúa como reforzador de la palabra y como elemento decisorio en el intercambio de roles comunicativos.
- **Gestos con las manos y brazos.** Son elementos de apoyo o continuadores del proceso verbal, aunque en ocasiones lo sustituyen totalmente. Las manos constituyen una fuente de valiosa información a la hora de analizar las actitudes ante la comunicación, así como la utilización de los brazos en relación con el propio cuerpo del comunicante.
- **La mirada.** De decisoria importancia en el proceso comunicativo, nos da idea de la actitud ante el inicio de la relación, durante la misma y la disposición a su conclusión. El mirar al interlocutor al iniciar la comunicación, hacerlo directamente a los ojos, o desviar la mirada al principio o durante la interacción, aportan datos de incalculable valor para el profesor del grupo que coordina las interacciones personales del mismo. La dirección de la mirada, su duración o su intermitencia son aspectos que han proporcionado significados operativos a la hora de encauzar la comunicación y las actitudes subyacentes durante la misma (Goffman, 1979).
- **Aspectos no verbales de la comunicación verbal.** Se incluyen en este apartado las expresiones sonoras emitidas por el comunicante durante su expresión verbal: se analizan

el tono de voz, su volumen, las pausas o inflexiones, la sincronización, toses que advierten de disposiciones o tensiones en el proceso de interacción, etc.

7. ¿Qué tareas de indagación hará el estudiante en los dos espacios de aprendizaje: simulado en el aula virtual y en el aula de un I.E.S.?

Las técnicas de comunicación tienen como finalidad hacer más fluidos los procesos comunicativos dentro de un grupo. Pueden servir de entrenamiento para aquellos estudiantes que posean alguna dificultad en la comunicación interpersonal. En este apartado se van a describir distintas técnicas que permitan mejorar el rendimiento comunicativo del grupo aula, así como favorecer el clima propicio para que aquel sea posible. En la exposición de todas ellas seguiremos siempre un esquema que permita situarnos estructuradamente en cada intervención y conocer en todo momento el objetivo y las posibilidades o limitaciones que nos ofrece cada técnica. Para ello, la descripción seguirá el esquema que a continuación detallamos: descripción, objetivo, tiempo de aplicación, y realización. Las técnicas son:

a) Autopresentaciones:

- ❖ *Descripción.* Presentación informal de los estudiantes donde cada uno informa sobre sí mismo expresando datos personales como su nombre, edad, actividades que realizan en su tiempo libre, etc.; sin poner límites a la calidad o cantidad de información que cada uno pueda o quiera aportar.
- ❖ *Objetivo.* Tener un conocimiento personal mutuo de los participantes del grupo y propiciar la interacción entre los componentes.
- ❖ *Tiempo de aplicación.* La duración de la tarea depende de la información que dé cada uno de los estudiantes del grupo. Se estima que la intervención de cada participante puede girar en torno al minuto. No obstante, las características personales y grupales pueden modificar este tiempo estimado.
- ❖ *Realización.* Esta técnica se ha de propiciar en la primera sesión que se tenga con el grupo. Todos los miembros del grupo, incluyendo al profesor, se presentarán diciendo sus nombres y dando datos sobre su persona (gustos, aficiones, edad, etc.) para que los demás participantes tengan un primer conocimiento de cada uno de ellos. La técnica se dará por concluida cuando todos los asistentes se hayan presentado.

b) Rotación ABC (escucha activa):

- ❖ *Descripción.* El grupo se divide en tríos para proceder, en cada uno de ellos, a la realización de una escucha cuyas normas serán dadas por el profesor.
- ❖ *Objetivo.* El objetivo final de esta técnica conduce a la mejora de la comunicación interpersonal. Esta tarea favorece el aprendizaje de una buena escucha y permite analizar como influye en la comunicación.
- ❖ *Tiempo de aplicación.* El tiempo de duración está en función del tamaño del grupo. Se estima una duración media de una hora y media.
- ❖ *Realización.* Se divide el grupo en subgrupos de tres personas (A,B,C). Esta división puede realizarse de forma aleatoria, por proximidad física o por elección mutua de los componentes del grupo. Durante veinte minutos, A le planteará algún problema a B, que deberá escuchar siguiendo los puntos señalados para realizar una buena escucha. En el mismo intervalo de tiempo, C realizará una observación del desarrollo del proceso. Terminados estos primeros momentos, C informará a los otros dos individuos de los resultados de su observación, para que entre todos procedan a discutirlos. Después de esta primera actuación, se intercambiarán los papeles hasta que todos los componentes hayan realizado los tres roles. La técnica concluirá una vez que el grupo al completo analice, durante treinta minutos aproximadamente, lo sucedido.

c) Firma de cosmética:

- ❖ *Descripción.* La técnica consiste en facilitar una información no estructurada a un grupo de personas para que, después de comentada y analizada entre ellos, lleguen a formular unas conclusiones consensuadas por todos.
- ❖ *Objetivo.* Valorar cómo la propia percepción influye en el análisis de una información y aprender a realizar descripciones y tomas de decisiones.
- ❖ *Tiempo de aplicación.* Aproximadamente media hora.
- ❖ *Realización.* Se divide el grupo de manera que unos diez miembros realicen la elección y el resto observe el desarrollo de la técnica. Se dará la siguiente consigna: “Ustedes son directivos de una firma de cosmética y deben realizar una selección para un puesto de directivo. Tienen la imagen de la candidata pero no disponen de sus datos personales. Deben decidir si eligen a la persona en cuestión, argumentando los motivos de dicha elección”. El siguiente paso es repartir la imagen de la mujer anciana/mujer joven u otras figuras de doble imagen y se les deja tiempo para verla y analizarla sin hacer comentarios entre ellos. De igual forma, se les advierte que no pueden señalar nada en la figura ni realizar gestos con las manos, sólo se comunicarán verbalmente. Después de conceder unos minutos para que cada estudiante analice la imagen, se inicia la discusión en el grupo que está realizando la selección con el fin de llegar a tomar la decisión sobre la candidata propuesta. Mientras ocurre lo anterior, los observadores llevarán un registro de las incidencias en dicha discusión. La técnica concluye con la valoración del proceso realizado, contrastando, para ello, las opiniones de los observadores y la del resto del grupo. Al final, el profesor expone una síntesis de las decisiones del grupo.

d) Pequeño grupo de discusión:

- ❖ *Descripción.* Esta técnica permite que en un grupo se intercambien, de manera informal, opiniones, ideas, datos, etc., para solucionar problemas o tomar decisiones acerca de un caso más o menos conflictivo.
- ❖ *Objetivo.* Facilitar la comunicación y recepción de ideas para realizar tomas de decisiones consensuadas y desarrollar la capacidad para aceptar puntos de vista distintos a los propios.
- ❖ *Tiempo de aplicación.* Aproximadamente una hora.
- ❖ *Realización.* El profesor explicará los objetivos de la dinámica. A continuación, invitará al grupo a elegir el tema a tratar durante la sesión. Se escoge un moderador entre los componentes del grupo. También se puede elegir un secretario para que tome nota de las conclusiones a las que se vayan llegando. Elegidos moderador y secretario, se inicia un intercambio fluido de las ideas que sobre el tema tengan los estudiantes. Terminada la discusión, se realiza una síntesis de las ideas y conclusiones expuestas.

8. ¿Qué referencias puede leer un estudiante que le ayuden a comprender una capacidad?

- BERJANO, E. y PINAZO, S. (2001) *Interacción social y comunicación*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- CANTO, J. M. (1998) *Psicología de los grupos. Estructura y procesos*. Málaga: Aljibe.
- FUÉGUEL, C. (2000) *Interacción en el aula*. Barcelona: Praxis.
- GIL, F. y LEÓN, J. M. (1998) *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- HUERTAS, J.A. (2001) *La interacción en el aula: aprender con los demás*. Buenos Aires: Aique.

- LLÓPEZ-YARTO, L. (1997) *Dinámica de grupos. Cincuenta años después*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MARTÍNEZ-PAIS, F., NÚÑEZ, T. y SÁNCHEZ DEL VILLAR, G. (1995) *Técnicas de cooperación activa para la Enseñanza Secundaria*. Premio Joaquín Guichot 1995. Sevilla: Junta de Andalucía.
- VENDRELL, E. y AYER, J. C. (1997) Estructuras de grupo, en M. P. GONZÁLEZ, (Ed.) *Psicología de los grupos: teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis, 127-150.
- ZORZONA, A. M., SALANOVA, M. y PEIRÓ, J. M. (1996) Trabajo en grupo, en J. M. PEIRÓ y F. PRIETO, (Eds.) *Tratado de Psicología del Trabajo*, Vol. II. Madrid: Síntesis.

Referencias bibliográficas.

- ARGYLE, M. (1967) *La Psicología de la conducta interpersonal*. Londres: Cox & Wyman.
- BECKER, G. E. y otros (1979) *Situaciones en la enseñanza. I. Conversación y discusión*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BERJANO, E. y PINAZO, S. (2001) *Interacción social y comunicación*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- CAÑO, M. (1996) *Interacción entre iguales y desarrollo cognitivo*. Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.
- DÍAZ, M.D. (Dir.) y otros (2002) *La organización educativa. Asesoramiento entre iguales*. Sevilla: Mergablum.
- FERNÁNDEZ, P. y MELERO, M.A. (Comps.) (1995) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España,
- FUÉGUEL, C. (2000) *Interacción en el aula*. Barcelona: Praxis.
- GOFFMAN, E. (1979) *Interacciones rituales verbales y la dirección en la comunicación*. Frankfurt: E. Klet.
- GUIL, A. (1992) *La interacción social en educación: una introducción a la psicología social de la educación*. Sevilla: Sedal.
- HOSTIE, R. (1990) *Técnicas de dinámica de grupo*. Madrid: ICCE.
- HUERTAS, J.A. (2001) *La interacción en el aula: aprender con los demás*. Buenos Aires: Aique.
- MARÍN, M. y MEDINA, F.J. (1997) *El grupo como instrumento de intervención social*. Sevilla: Algaida.
- NEWBLE, D. y CANNON, R. (1991) *A Handbook for Teachers in Universities & Colleges. A Guide to Improving Teaching Methods*. London: Kogan Page.
- NÚÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (1996) *El grupo y su eficacia. Técnicas al servicio de la educación y coordinación de grupos*. Barcelona: PPU.
- PRUITT, D.G. (1998) Social conflict, en D. T. GILBERT, S. T. FISKE y G. LINDZEY (Eds.) *The Handbook of Social Psychology*, Vol. 2 (4ª ed.). Nueva York: McGraw-Hill, 72-97.
- ROCA, N. y MARTÍNEZ, G. (1997) Los grupos en la educación, en M. P. GONZÁLEZ (Ed.) *Psicología de los grupos. Teoría y aplicaciones*. Madrid: Síntesis, 191-228.
- ULLICH, A. (1974) *Dinámica de grupos en la clase escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.
- WILKE, J. y VAN KNIPPENBERG, A. (1990) Rendimiento de grupo, en M. HEWSTONE et al. (Dirs.) *Introducción a la Psicología Social*. Barcelona: Ariel, 307-339.