

## LA ENSEÑANZA COMO DECISION

NESTOR A. MAZZARELLO

Si la educación es una empresa, los procedimientos y los medios que hacen a su organización y proyección como tal deben ser rentables. La decisión hoy, impactada por el cambio, debe evitar riesgos e incertidumbre. Decidir en equipo, enseñar y aprender en equipo es la imagen de una escuela actual, viva y habilitadora.

### La enseñanza como decisión

El empeño de perfeccionamiento del educador, sea por inspiración propia o por decisiones de alto nivel, supone apetencias por experiencias concretas, necesarias y legítimas, que produzcan no sólo progreso informativo, sino una situación de cambio estructural, para sus futuras decisiones en la enseñanza. Esto es, no sólo un inventario o repertorio de experiencias "de otros", sino un repliegue sobre su "mismidad" para tomar conciencia de ese cambio (disposición más aptitud) y proyectar la imagen que hoy más que nunca reclaman los procesos que tan violentamente inciden en la formación de la niñez y de la edad juvenil.

Esta toma de conciencia es, quizá, la primera de las urgencias pedagógicas de hoy. Todos sabemos cuáles son los procesos que inciden limitando o posibilitando lo que Scheller llama "formación plenaria", Spranger, "formación unitiva o esencial" o Herbart, "instrucción educadora". Pertenecen estos procesos a dos tipos de "orbes", uno al orbe de la **macrovisión** del cambio, de la llamada crisis del mundo contemporáneo; otro, al orbe de la **microvisión** de la escuela como "agencia social" a través de sus tensiones, expectativas y misiones.

El primero, la macrovisión de la crisis contemporánea, nos pone frente a la evidencia de cambios en lo político, en lo económico, en lo social, en lo científico-técnico y en lo artístico-filosófico y literario.

Ante la problemática de cada uno de ellos: rompimiento de viejas estructuras autocráticas en lo político; mayor movilidad entre las clases, en lo social; crecimiento de las expectativas empresarias requiriendo, en términos de ocupacionalidad, mano de obra especializada, en lo económico; en lo científico-técnico, crisis de la evidencia de los postulados científicos e incremento de la operabilidad automática; deshumanización del arte, al decir de Ortega, esto es "clasicismo" versus "futurismo" e introducción en la investigación filosófica del teatro como "gran metáfora de la vida", en lo artístico-filosófico y literario; ante estos problemas o sacudimientos decíamos, de una hora que no quiere pausas, el hombre toma actitudes; se adhiere a nuevos estilos de vida, reconoce un

nuevo juego de roles, porque las instituciones a las que él pertenece han creado nuevas formas de relación; tiene "apetito" de expresarse, la heterogeneidad de estilos en el arte es sólo una muestra; los medios de comunicación colectiva, los canales a través de los cuales da y recibe, hoy más que nunca, mensajes, información, en fin, ideas. Pero estas actitudes, liberadas al hombre individual con el peligro de las desviaciones de una formación cósmica compleja, difícil, deben ser guiadas, orientadas y estimuladas mediante la sistematización de programas educativos flexibles, donde la **coordinación** de contenidos instrumentales y no instrumentales sea el objetivo real y no posible. Esta será entonces, la segunda urgencia pedagógica. Es decir, detectar la intimidad de la relación entre la macrovisión del cambio que vivimos y la microvisión de tensiones y responsabilidades que porta y asume la escuela ante las nuevas expectativas de formación.

Microvisión que debe ser respuesta a la conciencia de crisis que como solici-tación juvenil, no cristalizada, la sentimos latente y que madura y vive en nuestro hombre medio.

¿Cuáles son los problemas fundamentales de esta microvisión?

Creemos que el primero es la consideración de la educación como un fe-nómeno social y que la escuela como **su gente** debe responder a solicitudes o expectativas (actitudes) que le exigen decisiones para ser factor desencade-nante de la **preparación** para el cambio cultural. Abreu, en su trabajo "**La escuela como agente de cambio cultural**", plantea este problema resolviéndolo a la manera de Bremeld. Nosotros consideramos que la escuela puede cumplir las dos funciones: preparar para el cambio y ser agente del cambio. En sus de-cisiones, ante la necesidad de responder al tipo de aprendizaje ingenuo del pri-mer ciclo de enseñanza, debe proyectar una imagen vital y realista del medio y de los instrumentos de adaptación a ese medio socio-cultural. Su urgencia es la adaptación, el ajuste del asombro y la contemplación infantil, a normas, ins-tituciones, valores, en fin, cultura, en adecuación biopsíquica, es decir contem-plando el plano de los intereses y el nivel motivacional de un organismo en crecimiento y desarrollo.

En el segundo ciclo, en cambio, ante las tensiones de una edad juvenil que requiere un aprendizaje más reflexivo y crítico, debe afianzar selectivamente aquellos bienes significativos que, sirviendo de medios, logren las metas u ob-jetivos requeridos como esenciales: habilidades, hábitos, destrezas, conoci-mientos, ideales (fuerzas) y preferencias (en términos de orientación vocacional). En esta etapa, aún la escuela, como en la primera, es un agente de los cambios socio-culturales, pero a su vez, un complejo conectivo con el tercer ciclo, la Universidad o los estudios superiores. Aquí ha sedimentado la multiplicidad de intereses y el campo de las expectativas profesionales se manifiesta a través de las especializaciones. Estas áreas específicas requieren no sólo información, sino aperturas hacia la investigación.

Del aprendizaje reflexivo y crítico esgrimido como meta en el segundo ciclo, se pasa, porque la ciencia así lo requiere, al aprendizaje creador. En esta etapa, vértice de la pirámide, la escuela tiende a preparar no sólo para el cambio operado, sino es ella creadora del cambio. La élite o aristocracia mental que

duda de los supuestos científicos del absolutismo en física y proyecta su argumento atómico, no ha alterado la visión del cosmos, creando en el individuo medio una conciencia de estupor y asombro.

El otro problema es el de la relación tan tradicional de **educador y educando-contenidos o bienes significativos**.

Aquí las tensiones y responsabilidades crean actitudes muy definidas: por ejemplo, objetivación de fines de la enseñanza sistematizada, especialmente los del 1º y 2º ciclos, objetivación de la disciplina moral como ejercitación de la voluntad ante misiones y cometido en una sociedad de cambio vertiginoso. Podemos mencionar muchos más. Bastan ellos, sin embargo, para determinar un compromiso o toma de decisión desde nuestro mirador pedagógico. Decisión tajante, con métodos persuasivos capaz de trocar la imagen del hombre sumergido en la crisis, en imagen del hombre con conciencia de esa crisis. La nueva expectativa de la escuela es una postura de empresa que como la de la salud o la económica constituyen el término de una ecuación; el otro, la vida plena. (Ver Anexo I).

Tomar una decisión en la enseñanza, pues, implica en este momento un juego casi rítmico de todos los elementos que intervienen en el fenómeno educativo. No basta con modificar planes o programas, crear escuelas piloto o experimentales, adaptar métodos o evaluar productos de aprendizaje. Sin un **entrenamiento mental** que tenga como objetivo la preparación del docente hacia el ajuste coordinado de estos elementos, más la conciencia epocal del compromiso con su tiempo, la gran obra de formar "hombres con buen sentido" al decir de Bergson, será un mito. Es necesario pues, un **entrenamiento mental** y una **ejercitación de responsabilidades en quien reside**, con todos los atributos de hecho y de derecho el principio de autoridad: el educador. El carga la dimensión de un futuro o de quizá cuántos futuros...

Sin respuesta, insistimos: su decisión a través de la enseñanza será una toma de posesión de ese camino hacia el ajuste de su ciencia y conciencia. Ciencia, en términos de procedimientos y medios experimentados, válidos, idóneos; conciencia, en el repliegue sobre sí mismo para autodeterminarse como auténtico hacedor de hombres. Sin embargo no pretendemos que sólo su individualidad recree formas de comunicación. Como en el arte el educador se expresa en obra eminentemente social. Y como agente social que **dinamiza y cristaliza la cultura, la decisión siempre será una decisión compartida**. He aquí simplemente evocado el secreto de toda decisión, que en la enseñanza adquiere contornos de planificación. Lo que parecía una motivación individual, una actitud extremadamente personal, se nos aparece como una cuidadosa **coparticipación**.

#### **Decisión y comunicación.**

Hasta ahora hablamos del entrenamiento mental (entrenamiento mental para decidir ante los requerimientos o solicitudes de sus socios alumnos) del educador (agente social) como urgencia inmediata para resolver los problemas de su medio. Es decir tomar decisiones tanto en el orden didáctico, como en el de la organización y política educativas. Ahora veremos cuál es el proceso de ese entrenamiento o toma de conciencia para decidir su acción.

Rara vez, salvo las genialidades individuales pedagógicas, en el proceso de la enseñanza como decisión el agente se determina individualmente. Una larga cadena de problemas y factores lo enmarcan. Y todos ellos tienen tal complejidad social que su toma de decisión no puede basarse en la adaptación de un recetario de métodos, o en la aplicación de un sistema de promoción o en la organización de sesiones de trabajo (seminarios, por ejemplo), planificadas en laboratorios pedagógicos, lejos del medio que actúa, o más simplemente, sin compartir en DIALOGO DE EQUIPO, la experiencia.

Es necesario que tales medidas se ajusten a una necesidad sentida, pero además realista. Citamos a continuación un ejemplo claro en donde pretendemos demostrar la correlación entre enseñanza y decisión y cómo nuestra teoría refuerza o fundamenta la actitud del educador como agente eminentemente social, si bien entendemos como valiosa su personalidad individual. En otras palabras, su intuición pedagógica (individualidad en acto), está afectada por tantos factores extrapersonales, que la hacen social por la sinergia o convergencias integradoras que contiene. Supongamos el siguiente planteo: Implantación por vía oficial (supervisión, dirección, etc.), del trabajo en grupos de estudio e investigación en los grados superiores del primer ciclo. Teóricamente el proyecto supone en términos de productos de aprendizaje un éxito, de acuerdo a los fundamentos y experiencias que se mencionan en las direcciones o guías impartidas. Pero, realizada la tarea, por un lado la evaluación del rendimiento mostró pocas individualidades que sobrepasaron el término medio deseado; por otro, las unidades didácticas demandaron mucho más tiempo que el previsto para agotarlas, el trabajo en grupo y su evaluación quedó librada a la capacidad y posibilidad de cada educador sin un entrenamiento previo ni trabajo o sesión coordinada entre los mismos para aplicar las técnicas del caso. Estas dificultades nos obligan a preguntarnos: ¿Qué ha pasado? Entre otras respuestas podemos dar las siguientes:

- 1º La decisión de los educadores quedó librada a su intuición pedagógica (enfoque y solución personal-individual del caso).
- 2º El proyecto demandó consultas bibliográficas y lugares especiales de reunión que la escuela por otras demandas, no pudo facilitar.
- 3º El horario habitual de tareas, rígido, no permitió el desplazamiento de los grupos de trabajo en secuencias didácticas.
- 4º Se evaluó el trabajo del o de los grupos, perdiéndose las individualidades.

En síntesis, el proyecto era una necesidad sentida, pero la realidad del medio, incluyendo la incomunicación entre docentes y su falta de entrenamiento sobre decisiones metodológicas a nivel de ese tipo de experiencia, concluyó en un fracaso. Este es un caso hipotético, pero marca ciertas pautas. Una de ellas, la necesidad de información, a nivel científico, de las bondades o limitaciones de experiencias didácticas y su experimentación en casos concretos; otra, desconocimiento de la dimensión real de las necesidades y de las posibilidades de la escuela para que las experiencias alcancen el resultado esperado; y una tercera, comprensión de la necesidad del trabajo en grupo entre docentes mediante técnicas de discusión idóneas, para crear una atmósfera cooperativa y solidaria de la responsabilidad individual en función social. Si la expe-

riencia hipotética discripta, hubiese sido tamizada a través de información y experiencias de los miembros de esa institución; planificada con criterio realista, es decir, ajustada a las disponibilidades de espacio-tiempo y discutida a nivel de esos mismos miembros en sesiones de trabajo, frente a personas de recursos, las improvisaciones, los esfuerzos agotadores y la desesperanza por un prestigio que disminuye (diferencia entre imagen creada e imagen proyectada) ante el fracaso o la media luz del operativo éxito, se habrían evitado.

He aquí la toma de conciencia, repliegue sobre nosotros mismos para cumplir con aquella urgencia pedagógica: entrenamiento mental para ubicarnos no como indigente ego, yo personal autodeterminado, sino como un yo plural, que sin perder la individualidad espiritual, nos comprometa ante las cristalizaciones de una sociedad en cambio y ante las solicitaciones de nuestros pares y nuestros alumnos.

La intuición pedagógica, más cerca de lo artístico, plasma una personalidad magistral que todo lo resuelve por el "don o la gracia" de su artesanía. Su individualidad actuante por el "don" resuelve casos, problemas didácticos y a veces recrea situaciones de orden pedagógico que otros no logran comprender. Pero como todo intuicionismo (no nos referimos al filosófico) tiene matices de improvisación, cuando aquella gracia no "anuncia", las lagunas cubren áreas insospechadas. Entonces el intuitivo recurre a su conciencia y ella reclama la ciencia. Los supuestos de ésta, en el orden didáctico, proveerán al "artesano" de instrumentos y técnicas, formas y procedimientos pedagógicos de este tiempo. Y este tiempo reclama, sin que muchos lo escuchen, el trabajo en equipo, la enseñanza en equipo o decidiendo en equipo.

Por eso insistimos, la enseñanza nos invita a decidirnos. Pero esa decisión está condicionada. Y está condicionada porque toda ella es un proceso de comunicación. Comunicación que se caracteriza no sólo por el uso de un lenguaje convencional, aceptado y comprendido, en sus tres niveles: sintáctico, semántico y pragmático, sino porque es pedir y dar información, alimentar, alimentarse y retroalimentarse. Comunicación que es, por fin, elemento fundamental de interacción humana entre los miembros de un grupo y entre ellos y la comunidad, porque como dijimos antes, se solidifica a través de la cooperación y la solidaridad, representación armónica de sentimientos, pensamientos y motivos compartidos.

He aquí pues, cómo la decisión no es un fenómeno individual, aunque aparezca como tal, sino condicionada a: 1º, **Problemas de la escuela** (medios, personal y relaciones entre el personal); 2º **Factores internos**, como la organización escolar (tipo de escuela) y realizaciones didácticas (métodos, procedimientos o formas de trabajo); 3º **Factores externos**, como por ejemplo, los servicios a la comunidad (asistencia social, cooperadora, etc).

Estos problemas que enmarcan la decisión tanto del supervisor, del director o del personal docente, e incluso del alumno, sin duda alguna la habilitan para hacerla más compleja y racional. Su complejidad está en relación directa al **Cómo** me decido: decisión individual, compartida, enmarcada por problemas, en este caso: ¿**Cuáles?**; también lo está en relación al **dónde**, o sea, realidad-espacio, ante mis alumnos, ante el consejo de curso, ante los padres, etc. Y, finalmente, en relación directa al **cuando**: al iniciar una experiencia (unidad de

trabajo, proyecto); durante un trimestre o año lectivo, aprovechando una festividad cívica, etc.

Nos decidiremos entonces siempre proyectando una imagen de la escuela, de la supervisión, de la dirección, de nuestras formas metódicas de operar.

Pero esa imagen cabe preguntarnos, ¿por qué se proyecta? Del cómo, dónde y cuándo pasamos al ¿por qué?

Porque hay metas y logros (objetivos) que hay que alcanzar. Y aquí también se compromete nuestra decisión. Estos objetivos son una constante en la imagen de una escuela que pretende orientar vocaciones, crear y ganar prestigio y relacionarse con instituciones de bien público.

Pero estos logros y objetivos no podrán lograrse sin un ESQUEMA organizativo, alentador de decisiones y proyector de una imagen cabal. O se centraliza autocráticamente la escuela mediante un consejo asesor pedagógico, cuya presidencia es ocupada por el director; o se descentraliza la organización de la escuela coordinando horizontal y verticalmente su estructura pedagógica y didáctica, para comprobar cuál es el circuito que más eficazmente conduce a proyectar una imagen más clara de las decisiones.

Esta especie de organigrama de la decisión, que es meollo de la vitalidad de nuestra escuela, no se completaría sin la presencia de un esquema de **planificación** que determine racionalmente los pasos a seguir para lograr esos objetivos. Ellos son el diagnóstico, la búsqueda de alternativas, el análisis de esas alternativas, la selección del plan a seguir y la evaluación de los resultados (ver anexos 2 y 3 a), b), c).

**En síntesis:** Enseñar es tomar una decisión, cuando la decisión tienda a crear una imagen, sostenerla y proyectarla. La decisión aun con matiz individual, lleva impreso el sello de lo social: el cómo, el dónde y el cuándo lo fundamenta; el por qué indica los logros u objetivos que a su vez demandan una organización determinada y una planificación peculiar, basada en un esquema racional para proyectar la imagen y obtener un control de sus resultados.

**El esquema racional de la decisión en la planificación de sesiones de trabajo o ciclo.**

Si en la enseñanza como decisión el educador no se determina individualmente y entre sus apetitos espirituales, como hemos visto, tiende a cristalizarse como agente social, en toda su obra, desde las más simples realizaciones didácticas hasta las más complejas decisiones de orden organizativo y administrativo escolar, estampará el sello de lo social. Aún en los momentos en que, como verificador de los productos del aprendizaje, tiende a detectar las diferencias individuales de sus alumnos, tendrá que aferrarse al principio de que no hay mejor forma de individualizar que socializando.

Pero para ello, tendrá conciencia de las tensiones, responsabilidades, escalas valorativas de opinión, actitudes, intereses y motivos, que se manifiestan patéticamente en la dinámica o relación del pequeño grupo escolar.

No se trata de insistir en la casi anacrónica literatura pedagógica que señala la clasificación en métodos, procedimientos o técnicas individualizadores o socializadores. Tampoco en la solución de una "rara mezcla" híbrida que

distorsione los propósitos de los métodos específicos en las áreas citadas; más bien **sugerir un encuentro con el sí mismo** del educador para que se resuelva su acto pedagógico de hoy, a la manera de una dinámica comprometida con las exigencias de una escuela siempre actual, presente.

¿Cómo puede tomarse conciencia de esa dinámica? Insistimos, por un entrenamiento mental aplicado a la interpretación y experimentación de la conducción de sesiones de trabajo o ciclos culturales, seminarios, en fin, reuniones. Reuniones que van desde las más formales en torno al trabajo por equipos, seminarios o ciclos, hasta las más informales charlas de los ocios productivos.

Es decir, entrenamiento mental que **disponga** para el uso del esquema racional de la decisión en todas las circunstancias habituales de la labor escolar, pero con más fuerzas ejecutivas en la organización de los ciclos o sesiones de trabajo.

### CARACTERISTICAS DE UN CICLO DE TRABAJO

Concretamente un ciclo es una forma de educación viva, realista, objetiva. Parte de la vida y vuelve a la vida. Partir, avanzar y volver es la metáfora dinámica, pero también la imagen del ciclo. Corso y ricorso, diría Vico. Sin embargo no es volver al punto de partida, ya que como ciclo cultural, compromete a quienes actúan en él a una autosuperación, no solamente en el examen de los **hechos**, sino en la deducción de **ideas** que lo lleven a conclusiones **prácticas** más eficientes, es decir, actuar con fundamento. De esa idea formal de un ciclo cultural, se desprende su proceso. Proceso que demanda **sesiones de trabajo activo**, de duración variada (horas, semanas, meses) y con objetivos muy precisos según los públicos que actúen (alumnos, personal docente, personas de ambiente rural, urbano, etcétera).

Un ciclo **intensivo**, será un seminario breve; **extensivo**, a lo largo de todo un programa educativo organizado en proyectos, por ejemplo.

Un ciclo cultural a quien nosotros llamamos sesión o sesiones de trabajo, no es propiamente una **sesión de estudio**, sino bien lo requiere. Es eso y algo más: es la **planificación** de un complejo de actividades (visitas a centros de documentación, entrevistas, viajes didácticos, comentarios de películas y consultas a personas de recursos, etcétera). Todo esto influye para que los miembros ganen experiencias en contacto real para decisiones posteriores sin **riesgos ni incertidumbres** (elementos básicos en la teoría de las decisiones).

No olvidemos el objetivo de un ciclo o sesiones de trabajo: se parte de **hechos**, de los hechos se deducen **ideas** generales que finalmente llevarán a **actos** con un cálculo mínimo de probabilidades de error. En otras palabras, todo un método para evitar riesgos e incertidumbre. (Anexo 4).

Para cumplir con las tres etapas de un ciclo: **análisis de los hechos, ideas deducidas de esos hechos y actos como conclusiones**, hay que esquematizar repetimos, aquel esquema racional de la enseñanza como decisión: diagnóstico, búsqueda de alternativas de solución, elección y análisis de alternativas, planificación a seguir y evaluación de los resultados (ver anexo 3 a), b), c); pero además y eso está implícito en el esquema, los **logros o metas** de toda tarea de aprendizaje: adquisición o adherencia a hábitos, habilidades, destrezas, conocimientos, ideales y preferencias. En otra forma: conocimientos que se deben adquirir,

actitudes a crear o modificar, desarrollo de la capacidad de análisis intelectual, de expresión (no sólo verbal sino manual o sea destrezas) y gusto personal por la empresa.

### COMO PREPARAR UN CICLO O SESIONES DE TRABAJO

Es decir, decisiones cuyos resultados sean rentables, para programar sesiones de trabajo educativo. No olvidemos que quien decide debe hacerlo racionalmente y que en ese caso su decisión es el logro de una herramienta de trabajo efectivo. Decidir racionalmente no objeta nuestra teoría de **decisión compartida**; al contrario, la refuerza. Cuanto más racional sea nuestra decisión, tanto más detectará los problemas y factores que la enmarcan y los objetivos y planificación para lograrlos.

Para ello aconsejamos entre otras expectativas:

- a) Prever el contenido (tema general) y **forma** que debe adoptar (por ejemplo: debate dirigido; seminario: intensivo o extensivo).
- b) Preparar y facilitar el material que deberá ser usado: (programas, textos, filmes, entrevistas, viajes, etcétera).
- c) Estudiar o analizar los procedimientos didácticos que se utilizarán para la evaluación: encuesta previa prueba exploratoria, evaluación en términos de rendimiento por miembro y la evaluación de la conducta o dinámica grupal de los miembros intervinientes, así como encuestas de opinión final de reunión y final de ciclo o sesiones de trabajo.

En los Anexos 5 y 6 veremos una ficha sintética de **preparación de un ciclo** y el esquema de la **preparación de una sesión**. No olvidemos que un ciclo puede tener varias sesiones.

### LOS TIPOS DE OPERACIONES MENTALES Y LAS ETAPAS DE UN CICLO

Ahora veremos qué tipo de operaciones mentales tienen relación con las etapas de un ciclo: hechos, ideas, actos. En otra forma: cada una de las etapas de un ciclo pone en marcha la "totalidad o parte de las operaciones de **representación**". Estas operaciones mentales funcionarán según las necesidades del tema y del grupo y evolucionarán gradualmente según el nivel del grupo y las urgencias del tema.

Por ejemplo: Si un ciclo o una sesión es o tiene el carácter de información sobre lo que no marcha bien en la escuela, habrá que preguntarse primero sobre: ¿qué es lo que no marcha? Las operaciones mentales serán las de enumerar, descubrir, comparar, distinguir, clasificar y situar en el espacio ese hecho. Como vemos, las operaciones mentales son elementales.

Pero luego surgirá la pregunta: ¿Por qué no marcha esto? Las operaciones mentales serán aquí más complejas. Se establecerán las causas y las consecuencias, distinguiendo las verdaderas de las falsas y hasta se podrá recurrir a teorías que sustenten o expliquen esa marcha lenta o nula del problema en cuestión. Aquí las operaciones son más complejas.

Luego, como búsqueda de solución surgirá la pregunta: ¿Qué tenemos que hacer para que esto marche bien? Las operaciones son más variables, desde:



1. Definición de principios y fijación de fines de la acción.
2. Enumeración de medios disponibles y necesarios.
3. Señalar las etapas de aplicación.
4. Aplicación de esos medios y comparación de los resultados obtenidos con los fines perseguidos.

Aquí las operaciones más complejas han ordenado la decisión.

De allí la necesidad de señalar en la organización de un ciclo o sesiones de trabajo, la **operación dominante** que se pretende entrenar. Este objetivo didáctico hará de las sesiones de trabajo, sesiones verdaderamente educativas, formadoras. No creemos necesario insistir, pero vale el nuevo ejemplo: No es lo mismo un círculo o sesión de **información** sobre el pensamiento de Unesco sobre el problema de la INTEGRACION RACIAL EN AMERICA, a nivel de estudiantes universitarios, que un círculo o sesión debate (se llama también círculo **problema**) tratando el mismo tema y al mismo nivel de alumnos. En el primero, el entrenamiento de las operaciones mentales tenderá a la recepción distinción y comparación de la decisión de Unesco respecto al tema; en el segundo, el objetivo será la **discusión** a través de distintos puntos de vista, contradicciones, examen de los prejuicios, actitudes y opiniones de los miembros intervinientes.

Esto en un mismo grupo. Pero bien puede la escuela organizar sesiones para padres de nivel conurbano o rural.

Aquí lo educativo de las reuniones señalará una **dominante** o **logro**, que es la resultante del examen de las expectativas (necesidades) del grupo de padres, pero también de la escuela y del país: entrenar la **expresión oral** a través de asuntos de la vida cotidiana, para romper inhibiciones en público y elevar gradualmente el ajuste de su medio de expresión más económico y comunicativo: el lenguaje.

Y si esto lo trasladamos al trabajo áulico a través de un programa desarrollado en proyectos, aplicando técnicas de grupo, el maestro habrá ganado la mitad de su tiempo y en este caso su decisión no correrá riesgos ni incertidumbre. No siempre se gana tiempo utilizando las técnicas de discusión para resolver problemas de contenido sistematizados a través del programa escolar. Diremos más, **casi nunca se lo gana**. Pero vale la objeción: lo auténticamente educativo-instructivo no radica en la **ganancia material a breve plazo** de contenidos enciclopédicos que se acumulan "llenando cabezas"; implica, junto a la selección de contenidos significativos y vertebrales, otros logros o metas como la adhesión o formas sociales de convivencia, acrecentamiento de preferencias y fortalecimiento de convicciones o ideales. Todo esto junto a la adquisición de automatismo (habilidades y destreza) importan una formación cabal, integradora. Pero para semejantes metas no pueden pedirse plazos breves. Un denso entrenamiento hará del docente conocedor o experto de las dificultades en términos de economía de tiempo, que la aplicación de esas técnicas implican, pero al mismo tiempo, testigo de ganancias a veces insospechadas y que son el mejor rédito para la escuela: fortalecimiento del espíritu crítico y de investigación; desplazamiento de la ansiedad e inhibiciones al integrarse los miembros de la clase a la atmósfera del grupo y, sin duda, crecimiento individual, personal, de cada uno de sus alumnos. El plan será entonces rentable.

Hemos visto pues la estructura de un círculo o sesión como forma viva de educación y sus tres etapas características: análisis de los hechos, ideas dedu-

cidas de los hechos y actos como conclusiones; los objetivos en términos de metas: crear o modificar actitudes, desarrollo de la capacidad de análisis intelectual, de la capacidad de expresión (verbal y manual) y finalmente desperdicio del gusto, de la gana por la empresa. También vimos los puntos de vista claves que hay que prever para preparar un ciclo y la ficha correspondiente, rematando la exposición con las operaciones mentales que se ejercitan o entrenan en un ciclo. Ahora, brevemente, veremos las clases de o tipos de ciclos; con sus fines, operaciones dominantes que se ejercitan y medios y métodos que colaboran en la ejecución de cada uno de ellos. Estos tipos son:

- a) Ciclo de información.
- b) Ciclo de debate.
- c) Teórico.
- d) Práctico. (Ver anexo 7).

En este anexo hemos ordenado los tipos de ciclos de acuerdo a la fuente (ver nota bibliográfica Nº 11), teniendo en cuenta fines y operaciones dominantes. Agregamos una nueva columna: **medios y métodos** para completar y hacer más práctico el esquema.

No olvidemos que cada ciclo puede tomar la forma que, dado el tema, público y objetivo peculiar, sea más conveniente, entre ellas: seminarios de investigación y de discusión (en el Anexo 8 se esquematiza un proceso de organización del entrenamiento mental para preparar sesiones de investigación y discusión y en el 9 el calendario respectivo), debate dirigido, paneles, mesa redonda, etcétera. Además, y sin exigencias de una aguda observación, detectamos la correlación que existe entre nuestro esquema racional de la enseñanza como decisión y los tipos de ciclos culturales, con el fin de indicar siquiera en forma gráfica, el enfoque integral, compacto, de los elementos necesarios para programar actividades de este tipo.

Ciclos	Esquema racional
De información .....	Diagnóstico
Debate .....	Búsqueda de alternativas
Teórico .....	Análisis y comparación de alternativas
Práctico .....	Planificación y evaluación.

### CONCLUSION

Como estimamos que todo ciclo provee de conocimientos y al mismo tiempo de formas de aprendizaje, tanto individual como grupal, la evaluación debe hacerse siempre a tres niveles: a) Evaluación psicopedagógica por observación externa. b) Evaluación individual y grupal en términos de aprendizaje, es decir como medida del aprovechamiento logrado a través del ciclo y finalmente c) Evaluación psicológica específica en términos de dinámica grupal.

Para la primera aconsejamos los siguientes pasos:

- a) El ambiente de trabajo.
- b) El factor social de los miembros.
- c) El factor económico (por y a través de la encuesta previa por datos referenciales).
- d) Formas didácticas empleadas (por expositores, personas, de recursos, etcétera).

e) Material auxiliar usado.

Para la segunda:

- a) Prueba exploratoria (previa), tipo objetiva.
- b) Prueba final, para obtener la ganancia media por individuo.
- c) Otras formas de control durante el curso del ciclo o las sesiones. (Ver anexos 10, 11, 12).

Para la tercera:

- a) Fichas de desempeño de participantes de acuerdo a sus actitudes y teniendo en cuenta las convenciones que figuran en el anexo 13.
- b) Ficha de acuerdo a su participación oral: apetencias e intereses, teniendo en cuenta las convenciones del anexo 14.
- c) Encuestas final de cada reunión, como ya hemos visto, y una final de ciclo como complementaria para lograr mejores resultados (ver anexos 15 y 16).

Suele usarse, sin tanto rigor científico, para evaluar la dinámica grupal la ficha del anexo 17 (a veces no aconsejable por su carácter extremadamente subjetivo) (15).

El énfasis con que insistimos en la organización de ciclos o sesiones, es decir trabajar en equipo, aprender en grupo, no nos debe privar del tiempo necesario para la evaluación de los mismos. Nos lo exige nuestra propia decisión. Y si el énfasis es puesto en la evaluación, que ésta no nos limite sólo la dinámica grupal. Ella exige contenidos que se transmiten y se asimilan. Un imperativo también es medir ese aprovechamiento. Pero advertimos una evaluación como la que se sugiere, no puede realizarla *uno solo*. Es necesario el equipo de trabajo. Como mínimo tres personas dedicadas a la tarea intensiva de controlar la eficacia de organización, planeamiento y producto. En educación lo rentable parece no guardar simetría absoluta con la ciencia económica. Su relativismo radica en que el producto a obtener demanda esfuerzos a veces insospechados, no previstos o ignorados; casi siempre antieconómicos hoy, pero con beneficios a largo plazo, como garantía de una empresa, eminentemente productiva. Pero hay que invertir, sin ello no hay ganancia, y en este punto la inversión de esfuerzo es necesaria.

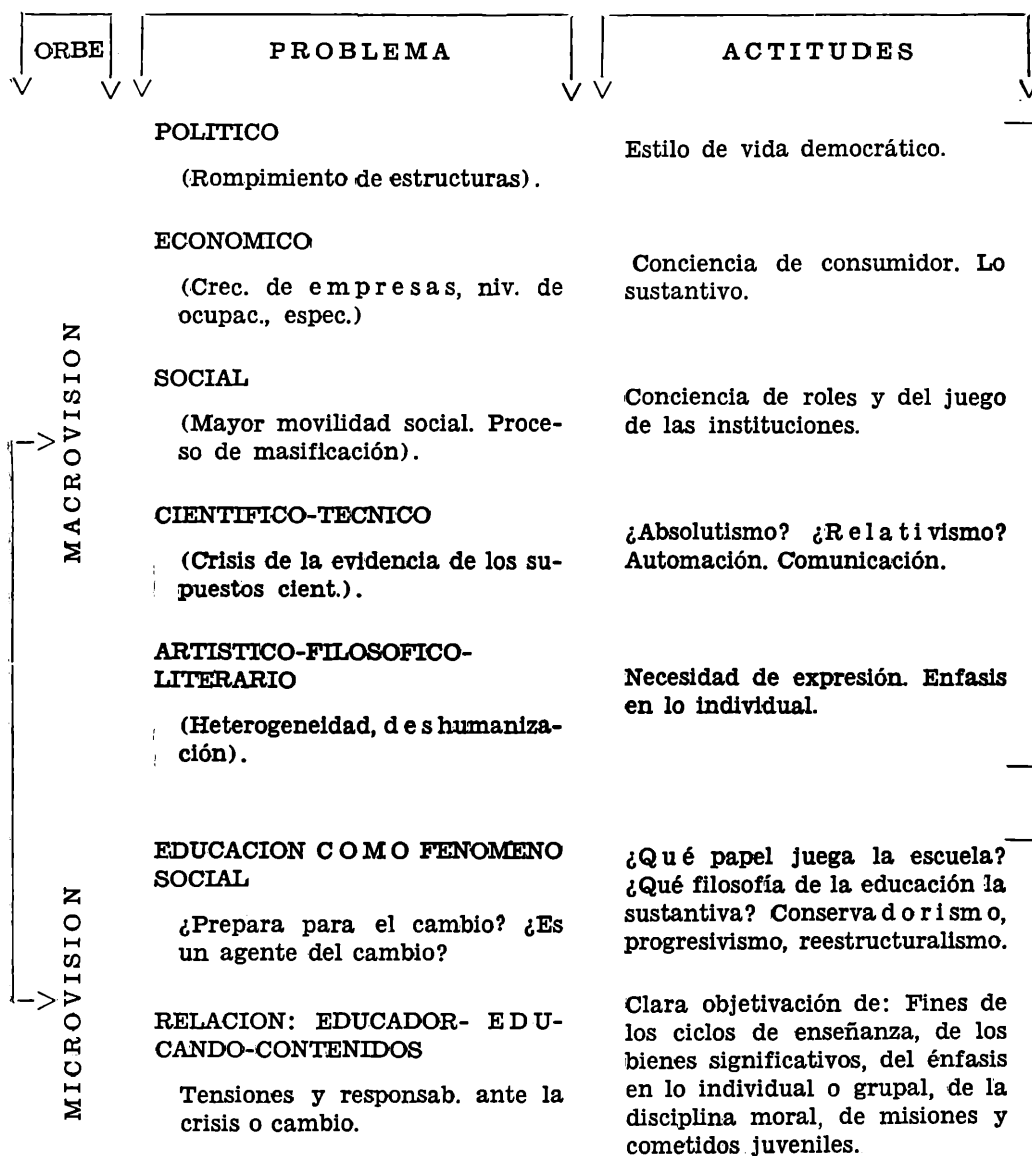
Enseñando en equipo, aprendiendo en grupo, son tareas de la didáctica del trabajo en grupo, o sea una ergo didáctica grupal demanda, como hemos visto, una tarea intensiva, no sólo en la preparación o planeamiento, sino en la realización.

¡Cómo en no muchas actividades, esta debe ser una *decisión* compartida y una toma de conciencia sobre las dificultades de la *evaluación*. Si lo es para la atención rutinaria y tradicional de treinta alumnos!

Nuestra insistencia no es una declamación teórica. Avalada por la experiencia sugerimos una actitud crítica sobre el problema. Dinámica y aprendizaje: adhesión a formas sociales de convivencia, cooperación y participación y adquisición de saberes materiales; he ahí la declamación, la teoría que a veces pretende ser conductora. Tras ello, o en todo ello, algo que es el nudo central: evaluación constante de dinámica y aprendizaje, de adhesión y adquisición, de fuerzas y saberes. Evaluación que mite proceso y resultado. Por ello el equipo. Sin ello, experiencia. trunca antes de nacer.

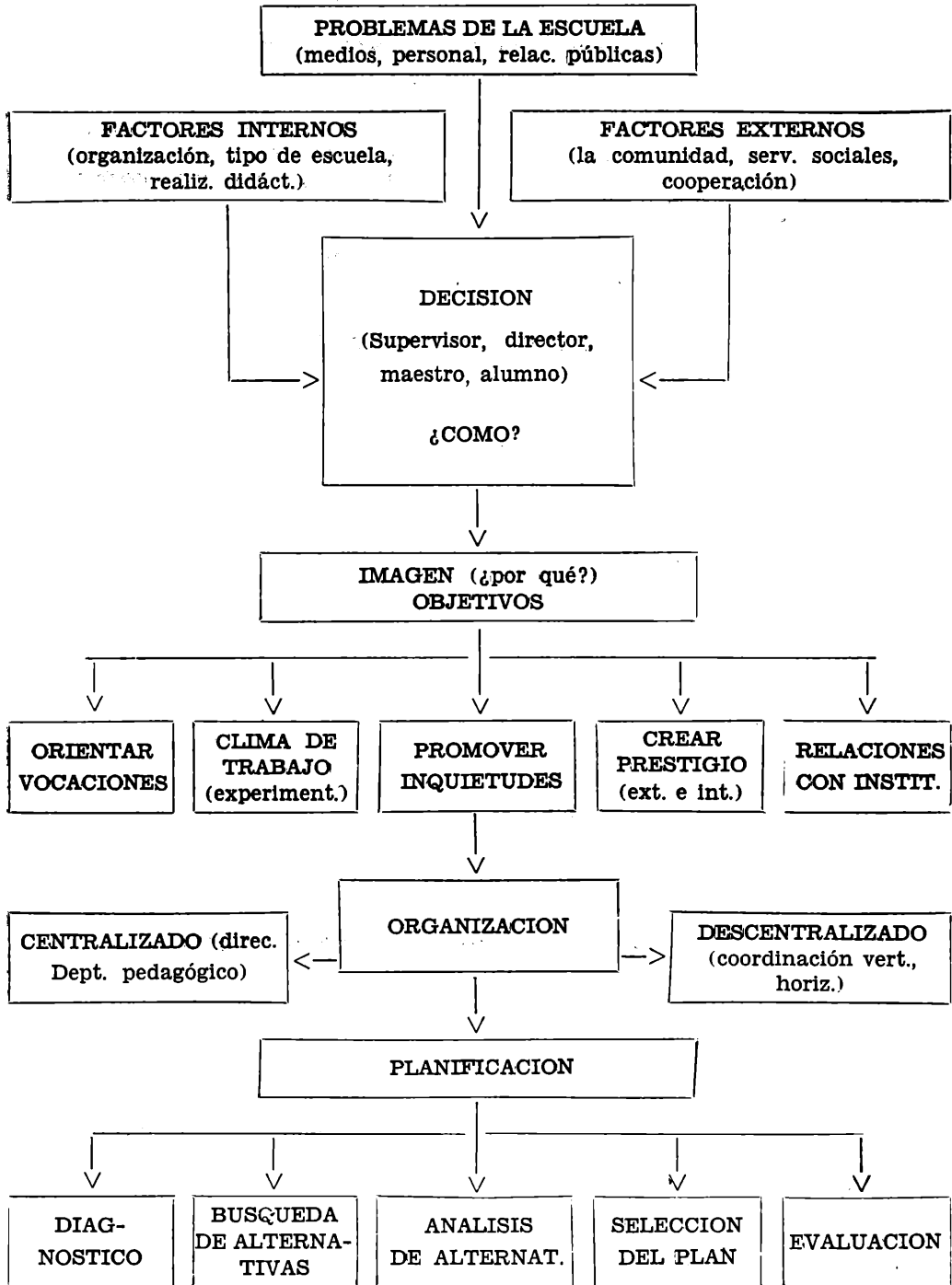
ANEXO 1

PROCESOS QUE POSIBILITAN O LIMITAN LA FORMACION  
DEL HOMBRE DE HOY



**ANEXO 2**

**EN LA ENSEÑANZA COMO DECISION EL AGENTE NO SE DETERMINA INDIVIDUALMENTE. FACTORES Y PROBLEMAS QUE LO ENMARCAN**



ANEXO 3 (a)

ENSEÑANZA COMO DECISION. ESQUEMA RACIONAL

I. DIAGNOSTICO

- a) Identificar y clarificar un problema. ¿Qué es lo que está mal? ¿Cuáles son las causas? Determinar si el problema es alguna dificultad en las situaciones habituales y fijar los fundamentos de una solución satisfactoria. Fijar el objetivo.
- b) Localizar los obstáculos que impiden alcanzar el objetivo.
- c) Establecer las restricciones críticas que circunscriben las soluciones aceptables (límites de recursos, tiempo y lugar).

II. BUSQUEDA DE ALTERNATIVAS

**Direcciones:**

Qué se puede hacer para salvar los obstáculos identificados en el diagnóstico? Las alternativas serán todas las posibles, eliminando las irrelevantes. Se requiere imaginación y originalidad.

**Alternativas:**

- a) No hacer nada.
- b) Zanzar la dificultad o eliminarla.
- c) Modificar los objetivos.

ANEXO Nº 3 (b)

ENSEÑANZA COMO DECISION. ESQUEMA RACIONAL

III. ANALISIS Y COMPARACION DE ALTERNATIVAS

- a) Formular los pro y contras para cada alternativa.
- b) La comparación deberá hacerse en términos de ventajas y desventajas.
- c) Las alternativas se proyectarán hacia el futuro, para prever sus consecuencias.

ANEXO Nº 3 (c)

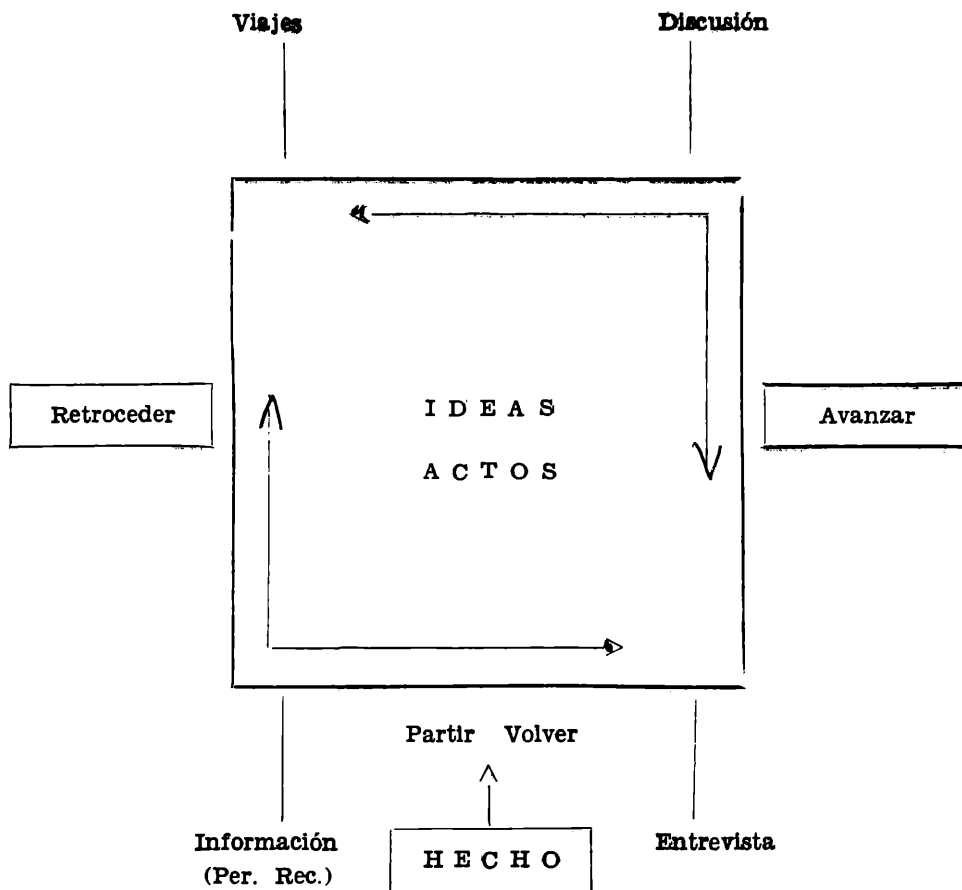
ENSEÑANZA COMO DECISION. ESQUEMA RACIONAL

V. EVALUACION

- a) Resultados o productos en términos de objetivos de aprendizaje, hábitos, habilidades, destrezas, conocimientos, ideales y preferencias.
- b) Cantidad, cualidad y tiempo.
- c) En relación a la inversión de equipos técnicos, recursos auxiliares (medios didácticos) y perspectivas de transferencias de los resultados.
- d) Utilización de técnicas pruebas tipificadas y no tipificadas, gnosograma y sociograma, entrevista y observación externa, encuesta, etc.

ANEXO Nº 4

**ESTRUCTURA DINAMICA DE UN CICLO O SESIONES DE TRABAJO**  
 Documentación (textos, películas)



ANEXO Nº 5

**ESQUEMA DE LA PREPARACION DE UN CICLO O SESIONES DE TRABAJO**

1. Datos referenciales de desarrollo:

Público al que se dirige .....

Total de miembros ..... Nº de sesiones .....

Duración teórica (en horas) ..... Lugar .....

- Fecha de iniciación .....
- 2. **Tema general:** (denominación del ciclo) .....
- 3. **Subtemas:** .....
- 4. **Fines o propósitos:** (dominantes o logros prácticos a entrenar) .....
- 5. **Formas:** (técnicas de discusión y tipos de ciclos) .....
- 6. **Material auxiliar:** (textos, filmes, diapositivos, excursiones, etc.) .....
- 7. **Técnicas de evaluación:** (en términos de aprendizaje si se trata de sesiones de adhesión o adquisición de nuevos saberes y siempre de la dinámica grupal) .....
- 8. **Responsables de ciclo o sesiones de trabajo** .....
- 9. **Otras expectativas** .....

ANEXO Nº 6

**ESQUEMA DE LA PREPARACION DE UNA SESION**

- 1. **Datos referenciales de desarrollo:** .....
- Público al que se dirige .....
- Total de miembros ..... Nº de sesiones .....
- Duración teórica (en horas) ..... Lugar .....
- Fecha de iniciación .....
- 2. **Tema general:** (denominación del ciclo) .....
- 3. **Subtema:** (Correspondiente a la sesión) .....
- 4. **Fin, propósito u objetivo específico:** (de la sesión de acuerdo a la dominante que se prefiere entrenar) .....
- 5. **Forma:** (técnica de discusión y tipo de ciclo) .....
- 6. **Material auxiliar:** (textos, documentos, material audiovisual, etc.) .....
- 7. **Técnicas de evaluación:** (Prueba explorativa, encuesta de opinión previa, encuesta final de reunión, evaluación de la participación oral y de las actitudes individuales y grupales, prueba objetiva de rendimiento no tipificada, prueba objetiva final de las sesiones) (para medir el aprovechamiento por miembro, en términos de aprendizaje) y encuesta de opinión final del ciclo de sesiones.

(Nota: se aplicará en la sesión la prueba que de acuerdo al calendario se haya previsto) .....



8. Responsables de la sesión: (Coordinador, secretario, observadores, personas de recursos, etc.) .....

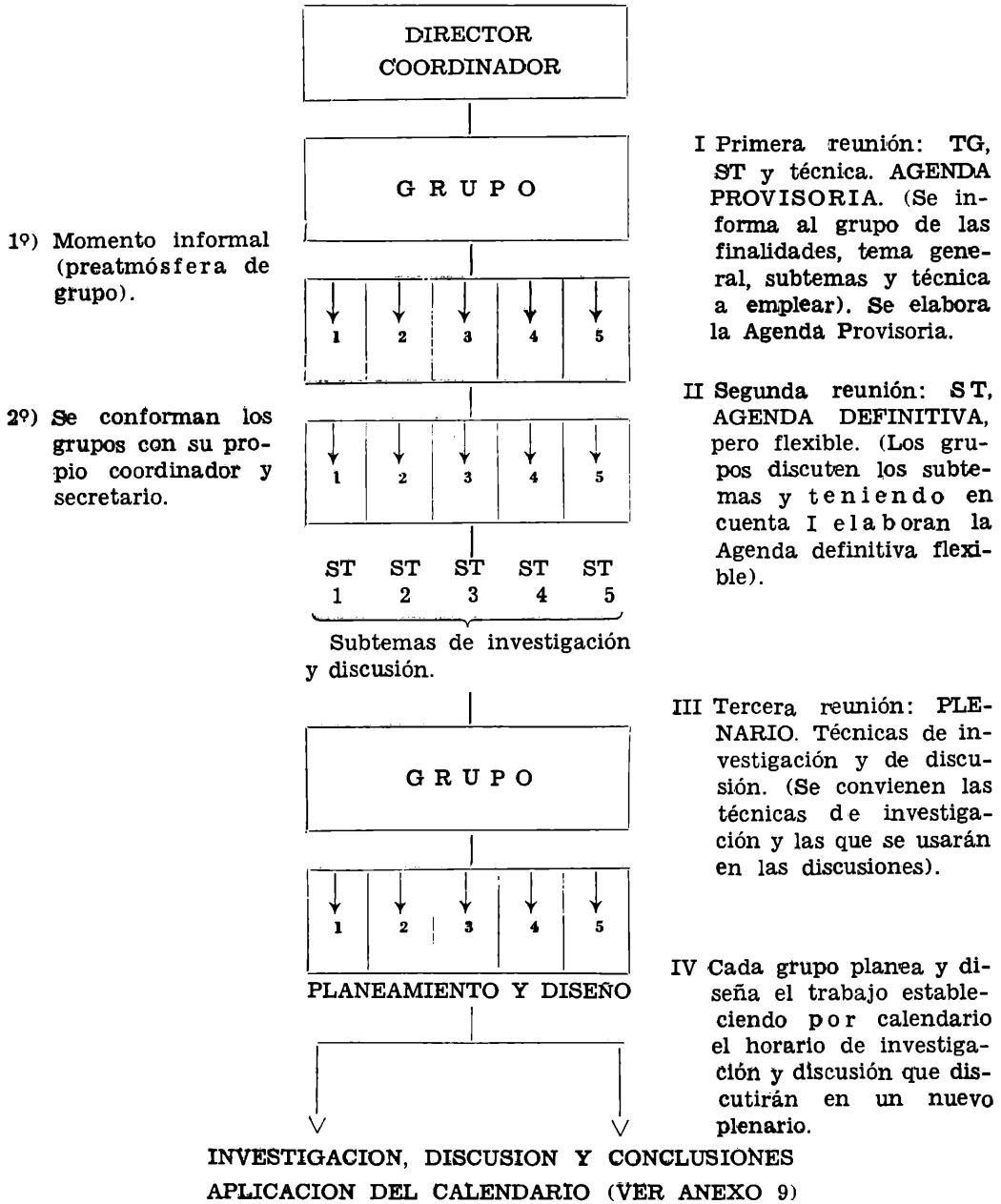
9. Otras expectativas .....

ANEXO Nº 7

TIPOS Y CARACTERISTICAS DE LOS CICLOS O SESIONES DE TRABAJO

	TIPOS	FINES	OPERACIONES DOMINANTES	MEDIOS Y METODOS
I	<p><i>Información</i></p> <p>(de una situación de hecho)</p> <p>Trabajo del alumno, del maestro, del director, del supervisor.</p>	<p>Censar los hechos. Sensibilizar a los miembros del grupo. Distinguir lo substantivo de lo accesorio. Aumentar los medios expresivos.</p>	<p>Concretas: enumerar, describir.</p> <p>Abstractas: clasificar, definir.</p> <p>Son los primeros pasos de una progresión en la actividad mental. Es el despertar de la observación científica sobre la base de la observación vulgar.</p>	<p>Imágenes, textos, proyecciones, discos, cuadros, estadísticas.</p> <p>DIRECCIONES PREVIAS: sugerencias; Orden del Día; Agenda provisoria o definitiva, pero flexible.</p> <p>Cuestionario de comportamiento: (¿de qué se trata?)</p> <p>Enumerar, describir, comparar, distinguir, clasificar, definir.</p> <p>Evaluación: rendimiento individual y grupal.</p>
II	<p><i>Debate</i></p> <p>Destacar aspectos esenciales de una situación problemática, colectivamente.</p>	<p>Agotar las fuentes de las contradicciones. Confrontar puntos de vista (roles, tendencias diferentes). Desplazar el prejuicio.</p>	<p>Concretas: enumerar, describir, comparar, distinguir.</p> <p>Abstractas: clasificar, definir.</p> <p>Esencialmente: clarificar las valoraciones o conductas subjetivas de los miembros, con referencia a la situación.</p>	<p>Encerado (pizarrón) para registrar formulaciones. Puede hacerlo un registrador.</p> <p>Cuestionario exploratorio: medir expectativas de los futuros miembros o señalar una guía de temas. Ej.: "Pro y contra del deporte en la escuela".</p> <p>Cuestionario de comportamiento: Ayudas para permitir la expresión global de los puntos de vista.</p>
III	<p><i>Teórico</i></p> <p>Favorecer la comprensión de fenómenos o hechos mediante la relación de causa-efecto.</p>	<p>Ubicar los hechos en el espacio y en el tiempo. Relacionar los efectos con las causas.</p>	<p>Concretas: comparar, distinguir.</p> <p>Abstractas: definir.</p> <p>Pero además, búsqueda de leyes y teorías.</p> <p>Operaciones mentales más complejas.</p>	<p>Imágenes, gráficos, filmes, doc. de trabajo, textos.</p> <p>DIRECCION PREVIA: enunciado de temas amplios, antes que cuestiones precisas.</p> <p>Cuestionario de comportamiento: resumen constante.</p>
IV	<p><i>Práctico</i></p> <p>Preparar para una acción (fines, métodos) o considerar la acción en marcha para confrontar fines con resultados. Por ej.: aplicación de Instrucción programada en el ciclo primario.</p>	<p>Relacionar ideas calificadas con la acción. Desarrollar el gusto por las actitudes activas y prácticas. Crear hábitos de reflexión sobre la práctica y el control de los resultados.</p>	<p>Concretas: comparar, distinguir.</p> <p>Abstractas: definir.</p> <p>Búsqueda de principios y fines; habilidad para el uso de técnicas y procedimientos y reflexión sobre su uso.</p>	<p>Encerado (pizarrón); registrador, experiencias por observación.</p> <p>DIRECCION PREVIA: exploración de la información del público.</p> <p>Cuestionario de comportamiento individual.</p> <p>Evaluación: rendimiento individual, resúmenes, aclaraciones, problemas, casos.</p>

**PROCESO DE ORGANIZACION DEL ENTRENAMIENTO MENTAL  
PARA PREPARAR SESIONES DE INVESTIGACION Y DISCUSION**



(1) Este esquema bien puede aplicarse en los cursos de Seminario, secundado el Director por observadores o ayudantes y aplicando la evaluación que se aconseja en este trabajo.

ANEXO Nº 9

CALENDARIO
------------

Se registrará de acuerdo a las obligaciones teóricas del curso.

**EJEMPLO: REGIMEN ANUAL**

HORAS OBLIGATORIAS ..... 150 - 140 ↓  
 30 semanas

Horas destinadas a sesiones de debate .....	70	}	sábado 8 a 13
Horas destinadas a sesiones de invest. ....	80		

**VARIANTE:**

- a) Cada 15 días un PLENARIO.
- b) Cada 30 días un PLENARIO.

**EJEMPLO:**

- a) 1º y 3º sábado: INVESTIGACION, 2º y 4º sábado: PLENARIO de 8 a 9,30 discusión de grupos; de 9,30 a 10, registro de conclusiones de cada grupo; de 10,15 a 13 PLENARIO.
  - b) 7 sesiones de discusión a razón de 5 horas por sesión (régimen anual) ..... 35 horas
    - Discusión en grupos de trabajo, 21 sesiones a 2 horas por sesión ..... 42 horas
    - Investigación (3 hs. por sesión) ..... 63 horas
- TOTAL: 140 horas**

ANEXO Nº 10

CONVENCIONES DE LA PLANILLA DE OBSERVACION DE HABITOS, ACTITUDES Y FACULTADES CREADORAS DE LOS ALUMNOS DURANTE LA SESION DE TRABAJO

	PARTICIPACION	TRATO Y EMPLEO DE BIBLIOGRAFIA	PROCEDIMIENTOS DE TRABAJO
Por encima de 3	<p>Real esfuerzo por aprender.</p> <p>Lógico y reflexivo. Rápido para comenzar a trabajar.</p> <p>Hace más que su parte. Resuelve todos los problemas.</p> <p>Tiene iniciativas valiosas.</p>	<p>No se contenta sólo con la bibliografía aconsejada, analiza el texto y compara. Siente atracción por la lectura. Hace uso de fichas analíticas y sintetiza con claridad y elocuencia (fluidez).</p>	<p>Sigue siempre el procedimiento normal.</p> <p>Toma todas las precauciones para evitar riesgos. Se esmera en que otros compartan sus procedimientos. Siempre tiene un medio adecuado a las necesidades del trabajo. Planifica siempre.</p>
2	<p>Esfuerzo normal por aprender. Trabaja bien, pero sin la atención adecuada. Generalmente rápido para comenzar a trabajar.</p> <p>Por lo general coopera con los demás.</p> <p>Tiene algunas ideas valiosas. Hace su parte en el trabajo.</p> <p>Resuelve algunos problemas.</p>	<p>Generalmente no se contenta con la bibliografía aconsejada. Por lo general analiza el texto y compara.</p> <p>Regularmente interesado en la lectura. Algunas veces presenta fichas analíticas.</p> <p>Posee en ocasiones claridad. Medianamente elocuente.</p>	<p>Por lo general sigue el procedimiento normal. Generalmente toma precauciones. Algunas veces se esmera en que otros compartan su procedimiento. Generalmente tiene un medio adecuado a las necesidades de su trabajo. En ocasiones presenta un plan organizado.</p>
1	<p>Muy poco esfuerzo por aprender. Pierde tiempo y molesta a los demás.</p> <p>Lento en comenzar a trabajar. Casi nunca coopera con los demás. Muy pocas ideas de valor, escasa imaginación.</p> <p>Casi nunca resuelve problemas.</p>	<p>Usa sólo el texto (por obligación). Espera que otros analicen. Desinteresado en la lectura. Nunca presenta fichas analíticas. No tiene claridad ni elocuencia.</p>	<p>Casi nunca sigue el procedimiento normal. Nunca toma precauciones.</p> <p>Nunca comparte procedimientos. Rara vez presenta un plan organizado. Rara vez tiene un medio adecuado a las necesidades de su trabajo.</p>

ANEXO Nº 11

**OBSERVACION DE HABITOS, ACTITUDES Y FACULTADES CREADORAS  
DE LOS ALUMNOS DURANTE LA SESION DE TRABAJO**

PANEL ....., OBSERVADOR ..... FECHA .....

Miembros	Participación			Trato y empleo de bibliografía			Procedimiento de trabajo		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Promedio									
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									

OTRAS OBSERVACIONES .....

.....  
.....

ANEXO Nº 12

**CUESTIONARIO SOBRE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE**

PANEL ....., OBSERVADOR ..... FECHA .....

TEMA/S .....

**INSTRUCCIONES:** En las siguientes preguntas, trace un círculo alrededor de la expresión que exprese mejor sus sentimientos.

1. ¿En general, qué piensa usted acerca del interés de los alumnos por el tema?

Nivel muy inferior	algo inferior al promedio	promedio	bastante sup. al promedio	nivel muy elevado
--------------------	---------------------------	----------	---------------------------	-------------------

2. ¿Qué piensa usted de la organización (procedimientos aconsejados y empleados) para el aprendizaje de los contenidos del tema?

ninguna organización	escasa organización	bastante bien planeada	buen organización	muy buena organización
----------------------	---------------------	------------------------	-------------------	------------------------

3. ¿Cree usted que el lenguaje usado en el texto afectó la comprensión de los contenidos del tema?

nunca	casi nunca	en bastantes ocasiones	casi siempre	siempre
-------	------------	------------------------	--------------	---------

4. ¿Qué piensa usted de las ayudas facilitadas por las personas de recursos acerca del tema?

muy flojas	medianamente flojas	por lo general adecuadas	muy buenas	excelentes
------------	---------------------	--------------------------	------------	------------

5. ¿Piensa usted que los contenidos aprendidos le serán de mucha utilidad en el futuro?

de ninguna utilidad	de poca utilidad	quizá algo útil	bastante útil	muy útil
---------------------	------------------	-----------------	---------------	----------

Su respuesta debe ser anónima.

ANEXO Nº 13

**FICHA DESEMPEÑO DE PARTICIPANTES Y CONVENCIONES**

Nº Part.	PAPELES DESEMPEÑADOS																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1																					
2																					
3																					
4																					
5																					
6																					
7																					
8																					
9																					
10																					

**TOTAL**

Fecha de reunión .... / .... / .... Hora inic. .... Hora finaliz. ....

Duración ..... Facilit. acción grupal ..... La entorpece ..... Facilita el aprendizaje ..... Entorpecieron el aprendizaje .....

CONVENCIONES (actitudes demostradas en la interv.).

- a) **Favorables para la acción grupal:** 1. animador; 2 conciliador; 3. activador; 4. alentador; 5. reductor de tensión; 6. colaborador.
- b) **Desfavorables para la acción grupal:** 7. discrepante; 8. agresor; 9. obstructor; 10. negativista; 11. marginado.
- c) **Favorables para el aprendizaje:** 12. facilitador; 13. interrogador; 14. aclarador; 15. opinador; 16. elaborador; 17. compendiador; 18. orientador.
- d) **Desfavorables para el aprendizaje:** 19. dominador; 20. buscador de reconocimiento.

ANEXO Nº 14

FICHA DE EVALUACION DE LA PARTICIPACION ORAL

1


2


3


4


5


6


7


8




Fecha de reunión ...../...../..... Hora iniciación .....

Hora finalización ..... Duración ..... Miembros presentes .....

Coordinador ..... Observador .....

**CONVENCIONES:** (solicitud - respuesta - tiempo).

1. pedir información; 2. pedir aclaración; 3. pedir consejo; 4. pedir opinión;
5. pedir-dando información; 6. pedir aclaración o información dando opinión;
7. pedir aclaración dando información; 8. pedir dando opinión; 9. pedir participación grupal; 10. pedir participación individual; 11. pedir intervención de persona de recursos; 12. ofrecer o dar información; 13. ofrecer o dar información como expositor; 14. ofrecer consejo; 15. ofrecer aclaración; 16. plantear problema a estudiar; 17. ofrecer sugerencias sobre la acción grupal; 18. aclarar, interpretar o definir un punto; 19. proponer tema para programa; 20. resumir las fases del proceso de grupo; 21. plantear caso específico.

ANEXO N° 15

**FICHA FINAL DE REUNION**

Sírvase subrayar lo que corresponda o escribir su respuesta a las siguientes preguntas y enunciados:

1. ¿Qué opinión tiene usted de la reunión o sesión de hoy?  
mala - mediocre - correcta - buena - excelente.

2. El planeamiento para esta reunión fue:  
insuficiente - correcto - excesivo.

3. ¿Cuáles fueron los puntos fuertes de la misma?

.....  
.....

4. ¿Y los puntos flojos?

.....

5. ¿Se quedó sin decir cosas que le hubiera gustado decir?  
no - pocas veces - bastante a menudo - frecuentemente.

6. ¿Tuvo alguna razón particular para no contribuir?  
sí - no (en caso afirmativo, sírvase especificarlo).

.....  
.....

(Su respuesta puede ser anónima.)

**ANEXO Nº 16**

**ENCUESTA FINAL DE CICLO O SESIONES**

**DATOS REFERENCIALES:** (puede ser anónima).

Direcciones: Subraye o responda fundamentando donde corresponda, teniendo en cuenta que su respuesta es sumamente importante para la evaluación total del ciclo.

1. Según su opinión el programa del ciclo (1) le sirvió para (subraye lo que corresponda):

- Incorporar conocimientos nuevos.
- Repasar cosas ya vistas pero importantes.
- Repasar cosas sin interés teórico.
- Repasar cosas sin interés práctico.
- ¿Qué otra cosa? .....

2. ¿Cuál le parece que es la opinión de la mayoría de sus compañeros sobre lo visto en el ciclo? (subrayar una o varias):

- Se han aprendido cosas de interés técnico.
- Se han aprendido cosas de interés intelectual.
- No se ha aprendido nada nuevo pero es ameno.
- No se ha aprendido nada bueno y es aburrido.

3. ¿Qué puntos o temas considera que podrían ser excluidos del ciclo y qué temas podrían agregarse?

Puntos que agregaría	Puntos que excluiría
.....	.....
.....	.....
.....	.....

4. En cuanto a la aplicación de los conocimientos adquiridos en el ciclo considera que: (subraye lo que corresponda):

- Los aplicará de inmediato.
- Los aplicará a largo plazo.
- Difícilmente los aplique.
- No los aplicará nunca.

Fundamente: .....

.....

.....

5. Desde el punto de vista cultural, estima que el ciclo: (subraye lo que corresponda):

- Le ha abierto nuevas inquietudes.
- Le ha afianzado inquietudes anteriores.
- No ha influido mayormente en su formación cultural.

¿Por qué? (subraye lo que corresponda):

- Por los contenidos.
- Por el método empleado,
- Por ambas cosas.

6. ¿En términos de aprendizaje, cree usted que la atmósfera del grupo fue motivadora? (subraye lo que corresponda):

- Muy motivadora.
- Regularmente motivadora.
- Deficientemente motivadora.

7. ¿En qué momento cree usted que el aprendizaje fue más efectivo? (subraye lo que corresponda):

- Durante la exposición.
- Durante el debate.

(1) Puede usarse la denominación que los responsables hayan elegido. por ejemplo: sesiones, seminario, debate, etc.

8. ¿El método usado le brindó la oportunidad de ganar experiencia para el aprendizaje y la participación en grupo? (subraye lo que corresponda):

- Mucha.
- Poca.
- Nula.

9. ¿Se dió cuenta usted en realidad cuándo estaba aprendiendo? (subraye lo que corresponda):

- Siempre.
- Casi siempre.
- Pocas veces.
- Nunca.

10. ¿La autoridad o persona de recursos, estaba "frente" a nosotros o "en" nosotros? (subraye lo que corresponda):

**Frente a nosotros**

**En nosotros**

- |             |             |
|-------------|-------------|
| — Mucho.    | — Mucho.    |
| — Bastante. | — Bastante. |
| — Algo.     | — Algo.     |
| — Muy poco. | — Muy poco. |

11. Desde el punto de vista de su experiencia personal, el método usado le permitió: (subraye lo que corresponda):

- Participar con toda intensidad.
- Participar en parte.
- Participar escasamente.

Fundamente: .....

.....

.....

12. Basándose en lo que pudo advertir respecto a su comportamiento y el de sus compañeros, qué reformas cree que se podrían introducir en el método utilizado en el ciclo para aumentar el grado de participación de sus componentes? .....

.....

.....

.....

13. ¿Cree usted que para una mejor producción, la relación humana entre los participantes debió ser más intensa? (subraye lo que corresponda):

- (SI) (NO)

14. ¿Usted, como miembro del grupo, se sintió dominado por algún miembro "autoridad"? (subraye lo que corresponda):

- Muchas veces.
- Bastante.

- Algo.
- Muy poco.
- Nunca.

15. ¿Notó usted formación de grupos entre los miembros del ciclo? (subraye lo que corresponda):

(SI) (NO)

16. ¿Sentía la presencia de personas ajenas al grupo (observadores)? (subraye lo que corresponda):

- Constantemente.
- Bastantes veces.
- Algunas veces.
- Muy pocas veces.
- Nunca.

17. ¿Encontró simpática y agradable la atmósfera social del ciclo? (subraye lo que corresponda):

- Excelente.
- Bastante buena.
- Correcta.
- Regularmente buena.
- Deficiente.

18. ¿Cree que ha progresado en usted la comprensión de las habilidades para las relaciones humanas implicadas en los procesos grupales?

- Progreso óptimo.
- Buen progreso.
- Progreso aceptable.
- Regular progreso.
- Escasísimo progreso.

19. ¿Cree usted que nació entre los miembros del grupo un sentimiento de solidaridad o identidad (sentimiento del nos)? (subraye lo que corresponda):

(SI) (NO)

20. ¿En el plano general se le ocurre alguna sugerencia especial con vistas al perfeccionamiento del ciclo en futuras realizaciones?

.....  
.....  
.....

ANEXO Nº 17

OBSERVACION DE UN GRUPO DE DISCUSION

I  
DIRECCION  
Y ORIENTACION

1. ¿Hasta donde llegamos? (tema, agenda, orden del día — OBJETIVOS).
2. ¿En qué medida comprendimos lo que estamos tratando de hacer?
3. ¿En qué medida nos obstaculizó la falta de información?
4. ¿En qué medida comprendimos cómo debemos hacerlo? (PROCEDIMIENTOS).

II  
INTERES

1. ¿Estuvimos todos igualmente interesados?
2. ¿Se mantuvo el interés o decayó?
3. ¿En qué medida se sintió el grupo unido por un propósito común?
4. ¿En qué medida fuimos capaces de subordinar los intereses individuales al objetivo común? (ANTAGONISMO EXTRA-GRUPO).

III  
ATMOSFERA

1. ¿Cuál fue la atmósfera general del grupo?
2. ¿FORMAL o INFORMAL? (¿Se usaron nombres de pila?)
3. ¿PERMISIVA o INHIBITORIA? (Personalidad del líder).
4. ¿COOPERATIVA o COMPETITIVA?
5. ¿Amistosa u hostil?

IV  
CONTRIBUCION  
INDIVIDUAL

1. ¿Hubo participación general o desequilibrada? (quién monopolizó).
2. Las contribuciones iban al grupo o se escapaban (OBJETIVO).
3. ¿Las contribuciones fueron realistas y centradas en el problema? ¿Se eliminaron los preconceptos y la emocionabilidad?
4. ¿Las contribuciones se "escuchaban" mutuamente?

V  
CONTRIBUCION  
ESPECIAL

1. ¿Cómo sirvieron al grupo? (Los miembros espec.).
2. Líder: dominante, abierto, permisivo, inhibido.
3. Registrador. (Le preguntaron alguna vez).
4. Personas de recursos. (¿Cuántas veces intervino?).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. JACCARD, P. *Política del empleo y de la educación*, Buenos Aires, Kapelusz.
2. Sobre conciencia de crisis, con énfasis en lo filosófico, artístico y literario puede verse el interesante artículo del Prof. R. Maliandi, *Crisis, arte y desorientación* en Revista de Filosofía, Departamento de Filosofía, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Nº 11, año 1962.
3. MANNHEIM, K. *Diagnóstico de nuestro tiempo*, F. C. E. México, 1946.
4. DEWEY, J. *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1953.
5. MANTOVANI, J. *Educación y vida*, Losada, Buenos Aires, 1955.
6. NATORP, Pablo, *Pedagogía Social*, La Lectura, Madrid.
7. MALETZKE, G. *Psicología de la comunicación colectiva*, Ciespal, Ecuador, 1965.
8. ASCH, S. *Psicología Social*, EUDEBA, Buenos Aires, 1963.
9. PECHENY, D. M. y otros. *Teoría de las decisiones*, Ed. Macchi, Buenos Aires, 1964.
10. FILLoux, J. C. *El estudio de los pequeños grupos*, París, 1961.
11. *El entrenamiento mental*, documento de People et Culture, 14 rue Monsieur le Prince, París.
12. BRADFORD, y otros, *Dinámica del grupo de discusión*, Edit. 3, Colección Hombre y Sociedad, Buenos Aires, 1948.

Además aconsejamos leer para reforzar contenidos que este trabajo sólo pretende sugerir, Cirigliano, G. *Análisis Fenomenológico de la Educación*, Universidad Nacional de Paraná, 1962. Gibb, J. *La acción por participación en el campo educativo*, en Revista Archivos de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Nº 4 (Tercera Epoca) y nuestra experiencia sobre *Evaluación psicopedagógica del curso para graduados de la Facultad de Ciencias Médicas: "Medicación Cardio-tónica"*, realizada con la inestimable colaboración del psicólogo Daniel Pabón y publicada por el Departamento de Graduados de la Facultad de Ciencias Médicas, La Plata, 1966.