Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica

"APRENDIZAJES MULTIDISCIPLINARIOS Y SIGNIFICATIVOS: PROPUESTA DE UN INSTRUMENTO EVALUATIVO Y TÉCNICAS DESDE EL ENFOQUE DE LA DIDÁCTICA GRUPAL"

TESIS

Para obtener el título de:

Licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica

PRESENTA:

Berenice Estela Villegas Carsolio

Directora de Tesis:

Mtra. Cecilia Concepción Cuan Rojas

Puebla, Pue. Diciembre, 2016.

“ … almost lost forever and leaving no trace

Floating through the darkest reaches of space

To another Galaxy, our polarity shifted around

There is nothing else left holding us down

But it´s gravitational

We are unstoppable

I just can´t escape the pull

We are unstoppable

The stars will guide the way

In the dead of space

You will be my one and only.”

Lianne La Havas

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, por su apoyo, amor incondicional, comprensión eterna y abrazos en los momentos más difíciles donde parecía no existir salida. Gracias, mamá, por quererme y consolarme incluso cuando no lo merecía. Te amo.

A mi padre, porque siempre has estado ahí de distintas formas. Gracias por soportar y solapar mis berrinches y por los consejos pertinentes. Te amo.

A Jaqui, por su complicidad, siempre. Chiquita, te quiero harto.

A mi directora de tesis y mis lectores, por sus cometarios y correcciones precisas, amables.

A la Dra. Eli Buenabad, por ser la guía, maestra, mentora y amiga. Gracias por todo.

A Israel Cadena Vega, por su lealtad, las palabras de aliento, los abrazos que reconfortaron el alma. Gracias por confiar en los sueños de tu literata y por esos ojos que siempre me dijeron: “sigue adelante".

A todos mis alumnos, por creer en mí y en la educación para la vida. Los quiero tanto.

A los amigos, con especial cariño a Manuel Corona, Ignacio Carreto, Abraham Reyes, Moi y César, por las charlas extrañas con cerveza, los abrazos estrujantes, las llamadas que duraban horas, sus búsquedas por bares, las rabietas, lloriqueos… Gracias por cuidarme siempre.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO…….....1

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA……16

2.1 Selección de muestra……16

2.2 Diario de observación……...19

2.3 Técnicas grupales……..26

2.4 Planeaciones……..39

2.5 Instrumento evaluativo y rúbrica……...……...52

CPÍTULO III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS…….….58

CONCLUSIONES…….…...77

BIBLIOGRAFÍA……...80

INTRODUCCIÓN

Se habla y teoriza mucho sobre educación y, aún más, sobre evaluación. El cambio de visiones o, incluso, del sistema como tal es una empresa que necesita mucho más que planteamientos y críticas. Una reformulación en planes curriculares, objetivos o metodologías contribuirían a un mejoramiento en el proceso de aprendizaje y en la manera en la que los alumnos y docentes se relacionan.

En la actualidad, aunque se aborde y debata sobre aprendizaje significativo, enfoques formativos, etc., en la práctica sigue pareciendo que, un examen de 20 preguntas teóricas, cuadros de honor o etiquetas, son funcionales. Cada vez los planes están más desfasados y las metodologías e instrumentos de evaluación dejan muchos aspectos fuera: etnia, contexto, necesidades, motivación e incluso lengua.

Todos los elementos constitutivos de la enseñanza y el aprendizaje son importantes, sin embargo, considero que es en la metodología y la evaluación donde los docentes deberían poner especial atención. Ya que ambas permiten conocer cómo los educandos acceden a cierto conocimiento; las relaciones que se establecen entre alumno-conocimiento; qué habilidades o destrezas debemos fortalecer en los educandos. No significa que debamos enfocarnos en estos dos elementos del proceso, pero aquí es por donde debería comenzarse.

Si bien es cierto que la escuela está conformada por padres de familia, alumnos, administrativos y docentes, son en éstos últimos los que recae la mayor parte de la responsabilidad del proceso enseñanza- aprendizaje porque son los encargados de planear, dosificar conocimientos y enseñar a los educandos; de los que depende que un niño pase de

grado, aprenda y sea funcional en la vida. ¿Qué pasa entonces cuando un niño no domina contenidos; no acredita el grado; no tiene un buen desempeño en la escuela; no quiere aprender? La culpa recae en el maestro que no sabe cómo enseñar. ¿Quién se encarga de formar a los docentes?

Existen instituciones encargadas de formar docentes para distintos niveles y especialidades y, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en la actualidad funcionan a nivel nacional 273 Escuelas Normales públicas y 191 particulares. Todas ellas operan los planes de estudio oficiales vigentes a partir de 1997 y están centradas en la docencia y, de manera institucional, no desarrollan las funciones de investigación, difusión o extensión como lo hacen las demás instituciones de educación superior, además no cuentan con políticas que orienten la regulación del ingreso, permanencia y promoción del personal académico de las escuelas normales.

La Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEP) es una de esas 273 escuelas encargadas de formar profesionales de la educación. Oferta distintos programas educativos, tales como:

Modalidad Escolarizada **(e**studios realizados a 4 años**)**

1. Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español.
2. Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en lengua extranjera (Inglés).
3. Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas.
4. Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia.
5. Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria.
6. Licenciatura en Educación Inicial.

7. Licenciatura en Preescolar.

Modalidad Mixta (estudios realizados a 6 años)

1. Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español.
2. Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Biología.
3. Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas.
4. Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia.

A diferencia de otras escuelas normales en el Estado de Puebla, como el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE), los egresados de la ENSFEP pueden laborar a nivel federal. La licenciatura consta de 8 semestres: en los primeros cuatro, se imparten a los futuros docentes conceptos didácticos propios de cada nivel; en los dos siguientes semestres, los normalistas deben acudir a jornadas, es decir, poner en práctica en una escuela pública los conocimientos obtenidos durante su estancia en la normal. Los últimos 12 meses, tienen que elaborar un documento (tipo ensayo o propuesta didáctica) así como acudir, de manera formal, como practicantes a una institución asignada. Todo esto con el fin de obtener su título y la cédula profesional.

En el marco de mis prácticas profesionales, tuve la oportunidad de asistir a la ENSFEP por un periodo de seis meses (4 de enero al 17 de junio del presente año) para colaborar en un proyecto que la normal había ofertado. Me encontré con un problema de coherencia entre la teoría y la práctica. En la visión y misión de la Escuela Normal Superior Federalizada, se busca y plantea formar docentes críticos y humanistas para que, posteriormente, ellos inculquen esto a sus alumnos, ya que la sociedad actual exige personas capaces de tomar decisiones y ciudadanos con valores. Se busca una educación para la vida. La cuestión es que

en las aulas de esta escuela, sucede lo contrario. Metodologías, instrumentos, lecturas y las cátedras están fuera del contexto de los normalistas; los contenidos sobre sus especialidades son básicos; la manera en la que se les evalúa es de carácter conductista. Se están formando individuos que sean eficaces y eficientes para el sistema educativo. Maestros que sólo buscan que sus alumnos acrediten, instrumentos y técnicas que no se adaptan a las necesidades ni motivan de los educandos, docentes que sólo enseñan lo que aprendieron en su escuela normal.

El problema medular no es la cantidad de desfases que existen en el sistema, sino que, desde dentro, las cosas van en una dirección poco clara. Los normalistas, docentes en unos años, sólo reciben contenidos y repiten lo que, después, esperarán de sus alumnos. No están educando.

Después de 4 meses de cumplir el rol de observador en un grupo de 12 personas, me percaté también de que, al no manejar conceptos, los normalistas están dejando escapar posibilidades de diseñar técnicas o estrategias que tomen en cuenta no sólo los aspectos conceptuales y, a su vez, la forma a la que los han reducido, no les permite relacionarse de manera autónoma y humanista. No hay trabajo en equipo impidiendo la dinámica grupal y subgrupal, la cual posibilitaría llegar a un buen resultado en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Con base en lo anterior, es necesario ampliar horizontes dentro de las escuelas normales, tanto en contenidos como en estrategias pertinentes, para que cuando los egresados se enfrenten a un realidad escolar cuenten con herramientas necesarias para cumplir con los retos y necesidades para que exista una verdadera educación; para formar alumnos críticos y

capaces de tomar decisiones en las distintas etapas de su vida y que piensen a partir de lo que conocen.

¿Podría una estrategia didáctica beneficiar al sistema formativo de las escuelas normales y, de esta forma, al sistema educativo?, ¿qué tan pertinente sería diseñar y aplicar técnicas e instrumentos basados en dinámicas grupales en una escuela normal?, ¿es posible llegar a un aprendizaje significativo y multidisciplinario a través de técnicas grupales o instrumentos evaluativos?

La hipótesis que plantea este proyecto de investigación es que la aplicación tres técnicas, desde el enfoque de la didáctica grupal, y un instrumento evaluativo permiten alcanzar una evaluación integral así como favorecer aprendizajes multidisciplinarios y significativos dentro del aula.

OBJETIVO GENERAL

Crear una red educativa, basada en la Didáctica Grupal, que comience en las escuelas normales y que permita los normalistas contar con un mayor número de herramientas didácticas para que, posteriormente, las apliquen en contextos educativos y, de esta forma, se promuevan aprendizajes significativos y multidisciplinarios.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Observar las relaciones de un grupo de la especialidad en Español de la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla para, posteriormente, determinar el rol que juega cada alumno, así como clasificarlos en subgrupos.

- Revisar la bibliografía del curso de “Apreciación literaria II”, curso que se imparte a alumnos de 6 semestre de la especialidad en Español, con la finalidad de conocer los textos en los que se basan los contenidos que se les imparten a los normalistas para contextualizar la investigación.
- Diseñar tres técnicas grupales a partir de los datos que se obtengan de la observación inicial, siguiendo la metodología planteada.
- Aplicar las técnicas grupales en el aula para determinar su pertinencia.
- Proyectar y esquematizar un instrumento de evaluación que permita brindar información acerca de aspectos (contenido, práctica y actitudinal) de los alumnos.
- Proyecta una rúbrica que brinde, objetivamente, los resultados cuantitativos de los alumnos.
- Organizar, jerarquizar y tabular los datos que arrojen las técnicas grupales y el instrumento de evaluación propuestos en este proyecto.
- Analizar e interpretar los resultados, tanto de las técnicas grupales así como del instrumento de evaluación para validar la hipótesis planteada en el proyecto.
- Crear redes educativas que permitan el uso de las dinámicas grupales y el instrumento evaluativo planteado para llegar a un aprendizaje significativo y multidisciplinario de los alumnos.

METODOLOGÍA

Esta investigación gira en torno a la aplicación de técnicas grupales y un instrumento de evaluación. El proyecto iniciará señalando y aclarando técnicas y conceptos específicos para marcar los elementos sobre los que me basaré y, así aplicar la propuesta ya mencionada con

anterioridad. Se eligió el contexto donde se llevará a cabo dicha propuesta, en este caso, la Escuela Normal Superior Federalizada. Se tomó como muestra al sexto semestre de la especialidad de Español, posteriormente, se consultó la bibliografía en la que los docentes se basan para impartir la materia llamada "Apreciación literaria II". Todo lo anterior con la intención de obtener un panorama del contexto de los alumnos de la Normal Superior y considerar elementos que ayudaran a entender algunas situaciones importantes cuando se cumpla el rol de observador.

Se solicitó a los normalistas redactaran una semblanza, la cual debe llevar datos personales y la percepción que tienen del grupo en general y del papel que ellos juegan en éste. Se leyeron los textos y se realizó un esbozo de las relaciones grupales desde la perspectiva de los alumnos para después contrastar con los resultados que se obtuvieron después de la observación.

Durante los primeros cuatro meses en el aula, se desarrolló el papel de observador con la finalidad de registrar y analizar las relaciones grupales existentes en el aula: dinámicas entre miembros del grupo, la conformación de subgrupos y cómo se relacionan entre éstos, el papel del docente, expresión de roles así como la manera en la que éstos pueden cambiar. Después, se examinaron los resultados y se planearon cinco sesiones en las que se insertarán tres técnicas grupales (elaboraciones personales), previamente diseñadas y basadas en las observaciones de los meses anteriores.

Las dos últimas sesiones sirvieron para aplicar un instrumento evaluativo que permita al docente y al alumno percatarse de la manera en la que se está educando/aprendiendo. El instrumento estuvo constituido por tres partes: contenidos, aplicabilidad y actitudinal. Sin

perder de vista los objetivos, se diseñó una rúbrica para traducir los resultados cualitativos a una calificación requerida para acreditar la materia.

Finalmente, se recabaron y analizaron los datos tomando en cuenta lo observado en clase, el desempeño de cada alumno en las técnicas y los datos arrojados por la rúbrica. Se realizaron las interpretaciones correspondientes para llegar a corroborar *ergo* cumplir los objetivos planteado y comprobar mi hipótesis.

Esta tesis está conformada por tres capítulos y se estructura de la siguiente forma:

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordan los términos propios de la Didáctica Grupal, tomando como base teóricos de la psicología social para brindar un panorama y, de esta forma, justificar el diseño de las técnicas grupales.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

Este capítulo describe la metodología empleada para garantizar la validez de los resultados obtenidos: la caracterización de la muestra, el diario de observación (basado en el Esquema Conceptual Referencial y Operativo), el diseño y justificación de las tres técnicas grupales, presentación de las secuencias didácticas y muestra del instrumento evaluativo y la rúbrica utilizada para decodificar los datos que se obtuvieron.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En este apartado se evidencia el análisis de los datos con la finalidad de determinar el nivel de variabilidad de éstos así como identificar las estimaciones que se pueden realizar en la fase de interpretación.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

En el siguiente capítulo se van a abordar términos propios de la Didáctica Grupal, tomando como base teóricos de la psicología social para brindar un panorama y, de esta forma, justificar el diseño de las técnicas grupales.

Se debe tener en cuenta que sólo se retoman algunos presupuestos que permitan dar una noción de los conceptos en los que se apoyó la propuesta didáctica.

Para fines metodológicos, nos basaremos en el término "grupo" que propone la psicología social porque considero que es ahí donde se origina la idea de poner atención en la dinámica grupal.

Desde la perspectiva de la psicología social, Pichón Riviere (1999) entiende que:

> "un grupo es un conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes espacio temporales, el cual, articulado en su mutua representación interna, se propone en forma implícita y explícita una tarea que conforma su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles." (p.96).

Todo sujeto, como ser social, tiene la necesidad de agruparse puesto que su sentido de grupalidad, entendida como "posibilidad, como potencialidad de ser grupo. No alude o se refiere a una meta a alcanzar como ideal ya que la grupalidad está dentro del juego dialéctico" (Pichón-Riviere,1999, p.74), le es inherente. Esto no significa que cualquier aglomeración de individuos conformen un grupo propiamente, es necesario que éstos, a partir de un

reconocimiento en el otro, establezcan lazos afectivos para que se construya un sentido de interdependencia dentro del mismo, lo que Sartre considera como reciprocidad.

Sartre (1989) describe al grupo como un devenir y una lucha constante contra la alienación y la serialidad; fortaleciéndose de las situaciones que tiene que superar, a través de la relación dialéctica que se establece entre éste y el individuo: el grupo modifica a, y es modificado por sus integrantes. Por tanto, no podemos hablar de una compleción puesto que, de acuerdo con este filósofo, no es una estructura que se arme por completo.

Esta necesidad de romper con la serialidad, entendida en la teoría sartreana como: la relación en la cual cada miembro aparece como sustituible por otro, es decir, indiferenciado, permite superar la alienación. De esta forma, cada integrante del grupo adquiere un valor propio dentro del mismo, estableciendo entre ellos una relación de reciprocidad, en la cual "cada uno es para el otro como él mismo" (Sartre, 1989, p.52), donde ocurre una interiorización del vínculo humano ergo comienza la adjudicación de roles, que permitirán la determinación de necesidades y objetivos específicos.

Con base en lo mencionado anteriormente, la definición de grupo que propongo en el presente trabajo es: aquel conjunto de personas que, conscientes de su sentido de grupalidad y mediante una relación dialéctica, busca romper con la serialidad y la alienación (términos de Sartre) para transformar su entorno y, de esta manera, a sí mismos.

Ya hemos establecido qué es grupo, ahora es pertinente para esta investigación definir cómo funciona, es decir, qué elementos internos y externos influyen en el desarrollo de éste.

Seguiremos tomando algunos conceptos propios de la psicología social para sustentar cuestiones específicas de este trabajo. Según esta disciplina, para que un grupo funcione debe cumplir ciertos requisitos:

a) Rol: definido como “series de comportamientos que se espera que realicen los individuos que ocupan posiciones especificas dentro de un grupo.” (Pichón-Riviere, 1999, p.61) Como vimos anteriormente, los integrantes tienen la capacidad de modificar al grupo según sus objetivos, así como, por medio de la reciprocidad puedan establecer qué necesitan de cada uno y, de esta forma, el lugar propio que tienen en él.

b) Estatus: es “la reputación social o rango dentro de un grupo.” (Pichón-Riviere, 1999, p.62). Los sujetos se someten a una identificación social, que nace a partir de las interacciones establecidas entre él y los otros, por medio de vínculos afectivos y sociales que les permitirán obtener cierto valor o posición en el grupo.

c) Normas: Reglas dentro de un grupo que indican como deberían (o no deberían) comportarse sus miembros.

d) Cohesión: Todas las fuerzas o factores que hacen que los miembros de un grupo permanezcan en el mismo. Aquello que les asegura la permanencia.

Es decir, para que un grupo funcione es necesario que los sujetos establezcan normas que permitan una cohesión entre ellos, de forma que, cada uno, desarrolle cierto rol para que la reciprocidad sea posible.

En el ámbito educativo, los conceptos mencionados anteriormente son adoptados para explicar y justificar fenómenos sociales que suceden en el aula. Así como en la sociedad los integrantes cumplen ciertos roles para que el grupo funcione, en el ámbito educativo (que concierne a esta investigación), Pichón (1999) identifica la reproducción de los siguientes roles, desde el punto de vista de la dinámica de grupos:

1. El portavoz que es "el miembro que denuncia el acontecimiento grupal, las fantasías que lo mueven, las ansiedades y necesidades de la totalidad del grupo", (Pichón-Riviere, 1999, p.64). Es la voz del grupo.

2. El chivo emisario es “el miembro del grupo en el cual se vuelcan aspectos negativos o atemorizantes, apareciendo mecanismos de segregación frente a dicho integrante”, (Pichón-Riviere, 1999, p.64). Tratar alguna dificultad del grupo es complicado, todos los integrantes podrían llegar a caer en caos sobre su rol, es por esto que deben descargar toda la parte negativa en un solo integrante para mantener cierto equilibrio.
3. Por otro lado, es en el líder donde los miembros del grupo depositan sólo aspectos positivos.
4. El saboteador se encargará de dificultar el cambio y atentará contra la tarea. Será aquél que se niega al cambio.

Los roles deben ser móviles para que los objetivos del grupo se cumplan, si llegaran a estancarse, dejaría de ser operativo. Es importante retomar en este punto la idea de Sartre (1989) sobre la reciprocidad y serialidad: si cada miembro es consciente del valor que tiene dentro de, y se ha adjudicado un rol para determinar qué y cuánto necesitan los demás de él y viceversa, también lo es de su grupalidad, por tanto si en algún momento un rol no se cumpliese, los sujetos modificarían al grupo ergo a ellos mismos. Entonces el grupo se adapta a su contexto.

Con base en la definición propuesta por Sartre (1989), podría decirse que el pensamiento y el conocimiento son producciones sociales. El individuo necesita del otro para aprender a pensar; aprender a conocer. ¿Qué institución nos brinda esta oportunidad? La escuela.

Existen muchas discrepancias entre las distintas corrientes de la educación sobre el significado del término de Proceso de Enseñanza- Aprendizaje (PEA), como menciona Martín López Calva (2000):

> “desde una perspectiva tradicional, este proceso es unidireccional; la tecnología educativa sostiene que con los medios adecuados los alumnos aprenden a resolver eficientemente los problemas relativos al contenido de una materia; la didáctica crítica lo explica como algo social cuyo objetivo es generar una conciencia crítica para formar agentes de cambio y la didáctica humanista argumenta que el proceso debe estar centrado en el alumno que, mediante experiencias significativas, debe desarrollar todas sus potencialidades humanas”. (p.23)

En la mayoría de dichas acepciones se evidencia que no puede separarse el aprendizaje de la enseñanza y viceversa. Ante este panorama surgen muchas preguntas acerca de la parcialidad de las nociones del PEA. ¿Cómo podríamos entonces estructurar una visión más integral de los elementos básicos que conforman dicho proceso?

En el sistema educativo actual, el proceso presenta fortalezas y debilidades que han sido criticadas por teóricos, ya sea por su desfase con el contexto del alumno o por la manera en la que los docentes lo aplican en las aulas. Por otro lado, se crean propuestas que pretenden cubrir el mayor número de exigencias o necesidades de los actores de éste.

Lewin (1890-1947), uno de estos visionarios, desarrolló muchos conceptos, provenientes de la psicología social, tales como: “dinámica de grupos", "investigación-acción", "teoría de campo" y "adiestramiento de sensibilidad". Nace en Prusia y el interés en su papel como investigador se centró en la filosofía, especialmente en la teoría de la ciencia. En el campo de la psicología social, se ocupó del estudio de los pequeños grupos humanos y de la dinámica que se desarrolla en ellos.

El término "Dinámica de Grupos" se ha empleado para nombrar a un conjunto de técnicas y métodos aplicables a los individuos y a los grupos sociales, sin embargo es relativa.

Una concepción más amplia comprendería los fenómenos de naturaleza psicosocial que se producen en los grupos humanos y las leyes que los rigen. En este caso, la dinámica de grupos, propuesta por Lewin (1938), centra su atención principalmente en las interacciones entre los miembros de un grupo, así como los factores, internos o externos que lo determinan. Es decir, tiene como objeto de estudio los grupos humanos, para lo que utiliza instrumentos de otras áreas.

Se fundamenta, entonces, la formulación de hipótesis de este proyecto en la construcción de teorías y principios generales que permiten la observación, el análisis, contraste y universalización de fenómenos suscitados en los grupos humanos.

En el ámbito educativo específicamente, la "Dinámica de grupos" se encarga de las manifestaciones de los grupos: liderazgo, clima, cohesión, roles, dinámica y su evolución. Dentro de esta perspectiva, se estudian también algunos aspectos psicosociales de los grupos, sin embargo para fines de esta investigación sólo nos centraremos en la interaccional, la cual "centra su interés en las fuerzas que se manifiestan entre los integrantes del grupo, en un contexto y lugar determinados, con el objetivo de mejorar las interacciones que tienen lugar. Para ello se aprovechan los mecanismos de feed-back." (Andueza, 2002, p.47).

Lewin (1935) propone una tipología en el plano de la interacción grupal que dependerá de la naturaleza del grupo, de sus miembros y el contexto social en el que estén inmersos. En primera instancia, el teórico, describe tres modelos de interacción grupal de los alumnos:

a) La de aquellos que plantean la tarea como una competición en la que se dilucida quien es el mejor.

b) La de quienes trabajan individualmente sin prestar atención ni mostrar interés por el trabajo de los demás.

c) La de los estudiantes que ensayan fórmulas de interacción cooperativas mediante las que muestran tanto interés en el trabajo propio como en el de los otros.

¿De qué forma estas interacciones afectan o no al grupo? Como he mencionado anteriormente, el aprender a aprender no es un proceso que se lleva a cabo de manera solitaria. El alumno, mediante la interacción con otros, permite confrontar puntos de vista; criticar situaciones en las que no está de acuerdo; comprender que existen distintas formas de pensar y, sobre todo, tener una perspectiva menos limitada de ciertos temas o contextos. Es muy importante que en todo proceso PEA, se genere un ambiente de aceptación y respeto, puesto que la parte de los valores no debe dejarse de lado. Debemos educar en y con valores: debemos educar para la vida.

Siguiendo la tipología de Lewin (1935) y partiendo de las descripciones anteriores, clasifica distintos grupos según la relación existente entre sus integrantes:

1. Grupos competitivos: Los grupos competitivos producen un escenario social en el que se fomentan los comportamientos propios del primero de los estilos de interacción que hemos descrito. Es decir, el éxito de un miembro del grupo vendrá dado por el fracaso del resto de sus integrantes estableciendo la relación dialéctica emulativa.
2. Grupos individualistas: En estos grupos se propician los escenarios individualistas las posibilidades de éxito de un determinado individuo no entran en colisión con las expectativas de logro del resto de los integrantes del grupo, ni se ven incrementadas por éstas. Cada individuo recibirá unos resultados que dependen en exclusiva de la calidad de su acción, de su trabajo sin tomar en cuenta el de los demás integrantes.

3. Grupos cooperativos: Cuando el escenario social en que se desenvuelve el grupo determina que las consecuciones alcanzadas por un determinado miembro estén en función de que los demás también alcancen sus objetivos.

En este punto quisiera detenerme un poco porque pareciera que el último grupo que nos presenta Lewin es el "mejor", el más "adecuado"; el "ideal"… ¿Qué significa en sentido estricto el término cooperar?, ¿cómo, siendo tan distintos, podemos llegar a tener los mismos objetivos? Y si no los mismos objetivos, ¿la misma capacidad para determinar que mis intereses están en función del otro?

Cooperar significa: "obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común" (RAE). Pensándolo en un ámbito educativo, podría llevarnos a pensar en trabajo en equipo: exposiciones, tareas, trabajos, ensayos, documentales, visitas a museos, reportes, etc. ¿Cooperan?, ¿Cuál sería el bien común? La acreditación o calificación de la materia.

No todos los alumnos quieren precisamente una buena nota pero sí acreditar la materia, para ello deben trabajar en conjunto para que el objetivo sea alcanzado. Los miembros, ya como grupo, establecen las reglas para poder funcionar (los miércoles se ensaya, todos mandan sus reportes el lunes por la mañana, no habrá faltas de respeto), se adjudican roles para establecer cierta reciprocidad. Entonces, en educación, ¿si los alumnos trabajan en equipo, de manera cooperativa, estamos hablando de "algo grupal", de "Dinámica de grupos"?

La definición de grupo en la que nos hemos basado pertenece al campo de la psicología social, si bien es cierto que en aula existe una (re)producción también lo es que el término debe adaptarse para al ámbito educativo. ¿Cómo podemos definir a los grupos que se desarrollan en el aula? Grupos de aprendizaje.

Marta Souto (1993) describe como grupo de aprendizaje a:

> "una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos), a través de su participación en el grupo. Dichos aprendizajes que se expresan en los objetivos del grupo, son conocidos y sistemáticamente buscados por el grupo a través de la interacción de sus miembros". (p. 92).

La acepción anterior hace referencia a grupo, sí, pero a uno en un contexto específico: sujetos que forman una estructura, que interactúan en un tiempo y espacio determinados. El aprendizaje se vuelve ahora el objetivo, mismo que se buscará cumplir por medio de las relaciones que se establezcan dentro del grupo. Se reafirma la idea de que los integrantes pueden modificar al grupo y a sí mismos porque al tener conciencia de lo que quieren, harán uso de ciertos mecanismos para que el grupo sea operativo: comprensión y ejecución como lo dijera Riviere (1999). Cada grupo tiene su propia dinámica grupal. Surge entonces la pregunta, ¿lo grupal y la didáctica grupal son lo mismo?

Por un lado, Souto (1986) nos dice que "entendemos por lo grupal a aquel campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, etc. donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginarios, reales, etc.) entre sujetos que persiguen objetivos comunes de aprendizaje (…)Está inscripto en una realidad institucional" (p.65). Los grupos ya no sólo buscan romper con la serialidad, también comparten y establecen lazos con sujetos con deseos de saber; así comienza a caracterizarse y a tomar una identidad propia a pesar de lo diferentes que puedan llegar a ser sus integrantes: "Lo grupal surge en tanto hay pluralidad de individuos en situación de copresencia para algo" (Souto, 1993, p.39); sin importar el tiempo que hayan compartido: "podrá tomar formas diversas

desde agrupamientos más o menos efímeros y hábiles hasta grupos primarios muy consolidados." (Souto, 1993, p. 42). Los sujetos parten de su individualidad para y, lo grupal, se consolida a través de la identificación del otro; relaciones que yo establezca con el resto, y sobre todo, la conciencia de que queremos aprender: implicación socio afectiva, compromiso en la tarea y en la finalidad común y grados altos de cohesión e integración.

Acevedo (1994) argumenta que "Lo grupal se constituye en preocupación compartida y se lo construye desde los procesos de interacción en redes de identificaciones mutuas, en entrelazamientos sociales, en producciones colectivas" (p.55). Para su desarrollo se requerirá de condiciones de relación, de movimientos adecuados, de articulaciones entre lo grupal y lo institucional, por un lado, y de condiciones más específicas que quedarán afirmadas por la creación de dispositivos grupales propios para estas situaciones de enseñanza-aprendizaje, por otro. Pregunta entonces, ¿cuál es la diferencia con la didáctica grupal?

Marta Souto (1993) llama y entiende por didáctica grupal "enfoque pedagógico, a una concepción de enseñanza y de aprendizaje que va más allá de proponer metodologías específicas de trabajo en grupo." (p.40). A diferencia de lo grupal, propone el ámbito grupal para focalizar y el nivel grupal para estudiar dichas situaciones, complementándolo con otros niveles. El aprendizaje y la enseñanza se conciben como procesos diferenciados, dialécticos y en interrelación permanente.

Y una diferenciación pertinente más, didáctica grupal de la que podemos llamar didáctica en grupos. Se refiere a una forma de trabajo pedagógico basado en principios de actividad y participación del alumno en clase que se organiza con metodologías y técnicas de grupo, guiadas y dirigidas por el docente. Se trata de la utilización de técnicas grupales (mal llamadas dinámicas de grupo) en el seno de un trabajo pedagógico con encuadre

directivo tradicional. Es en grupo y no grupal. Mucha de la producción didáctica se ubica dentro de este tipo.

Un constituyente del PEA es la evaluación, un tema controversial por su complejidad. Una reflexión desde el punto de vista de la corriente humanista, sustentada en el método trascendental, podría ofrecernos herramientas para diseñar nuevos modos de entender y realizar una planeación y evaluación de este proceso.

Bastante se escribe o habla de la evaluación, sin embargo pareciera que su análisis está en función de su fracaso. La evaluación ya no es un "pasar", en un contexto actual, la evaluación debe cubrir nuevas exigencias de los alumnos y los docentes: no debe medir sino proponer y cuestionar.

Mónica Izquierdo y Alejandro Iborra (2004) consideran que para que una evaluación cumpla la función de ser una reflexión crítica debe tener las siguientes características (p.4):

a) asumiendo como protagonistas del proceso evaluador a los alumnos y al docente en un entorno plural y participativo;

b) utilizando estrategias de evaluación apropiadas a cada situación y acción educativa, en función de los objetivos y metodología docente, así como de las potencialidades a desarrollar por el alumno-grupo;

c) registrando, a través de distintas técnicas e instrumentos, avances y logros de aprendizaje (cognitivos, procedimentales, estratégicos y actitudinales);

d) sistematizando el proceso de evaluación de modo que nos ayude como docentes a entender qué y cómo están aprendiendo nuestros alumnos y, en función de ello, arbitrar procesos de intervención y mejora educativa.

Y es entonces cuando se origina la necesidad de replantear nuestra concepción sobre evaluación. La didáctica nos brinda herramientas suficientes, sí, pero algunas fuera de contexto que no permiten en realidad enseñar ni aprender. La evaluación, a nivel institución, sigue significando una acreditación, no importa que mi alumno sepa, aprenda o conozca: mi sistema necesita sujetos funcionales, que representen cantidades y sean productivos en la sociedad.

Si nos apegamos al principio esencial que nos dice que debemos preparar seres, personas para la vida; educar para la vida, vamos perfecto. Estamos amaestrando alumnos que memoricen contenidos que deben reproducir en un examen, un ensayo o un discurso, para que años después sigan instrucciones, reciban certificados de calidad y les paguen por ello. ¿No es acaso, como dice Calva (2000), la finalidad de la evaluación cuestionarnos más allá de lo que sabemos? Qué hace el alumno cuando sale de la escuela y su "un verso se diferencia de una estrofa en…", no le ayuda en nada. Nada. Siempre hay más allá, es precisamente la esperanza de que existe algo más lo que motiva al alumno a aprender y eso se refleja en las relaciones que establece con sus compañeros. El conocimiento y pensamiento es social. El aprendizaje significativo debe estar presente.

La didáctica grupal propone una evaluación, como un sistema integrado por tres aspectos, del proceso enseñanza aprendizaje (Ardoino, 2000, p. 37):

1. La acreditación: es el aspecto administrativo- académico que determina el nivel mínimo de aprendizaje.
2. La calificación: es la asignación de un número o letra mediante el cual se mide el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno; se adjudica en función de la totalidad del logro de objetivos de aprendizaje.

3. Evaluación: en didáctica grupal, el proceso evaluativo se realiza en tres momentos: durante el curso; al final y al término del semestre, considera importante que se debe ir evaluando de manera constante el PEA.

¿Qué se va a evaluar, según esta perspectiva? La cantidad de aprendizajes significativos que haya adquirido el alumno a lo largo del curso. Definamos entonces, qué es el aprendizaje significativo.

Desde el punto de vista cognoscitivo, Ausbel (2000) sostiene que el aprendizaje es significativo cuando la información recibida es relacionada de manera lógica y no arbitraria con información que ya posee el alumno y presenta dos condiciones esenciales:

a) Disposición del alumno o su motivación.
b) Potencialidad significativa del material sobre el que trabaja (debe ser estructurado de manera coherente y secuencial, adaptado al contexto del alumno).

Carl Rogers (1971) argumenta que "es significativo cuando produce cambios reales en la personalidad y conducta del que aprende, para que esto suceda, es preciso que la información recibida sea asimilada por el sujeto, y esto es posible cuando el aprendizaje brota desde el interior del sujeto mismo como respuesta a preguntas e inquietudes." (p, 29)

Con base en ambas definiciones podemos establecer condiciones básicas para que el aprendizaje significativo sea posible:

a) Motivación: compromiso real con el proceso de aprendizaje. Interés por parte de los que están aprendiendo.

b) Comprensión: asimilar tanto el material como la información que trabaje en clase; el alumno debe comprender lo desarrollado; la práctica de los conocimientos debe estar presente.

c) La relación con la vida real: aplicación o utilización con concreta de la información recibida para la solución de problemas reales y la satisfacción de las necesidades reales del alumno.

d) Participación activa del alumno en el PEA.

La didáctica grupal, en esta cuestión, sostiene que estas condiciones debe irlas construyendo el docente pero no sólo eso, sino también reforzando y manteniéndolas a lo largo de todo el proceso. El profesor debe convertir a los integrantes en un verdadero grupo de aprendizaje.

A todo esto, ¿qué papel está jugando la evaluación actualmente? Me parece que las palabras de Cardinel (2006) son contundentes:

> "La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanto más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado lleva a otros. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso". (p.12).

La evaluación se constituye en un indicador que determina la efectividad y el grado de avance de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de los estudiantes, y a la vez permite al docente valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla

y replantearla, de manera que contribuya, significativamente, a mejorar los procesos de enseñanza en el aula para promover un mejor aprendizaje. Tal como lo mencionan Díaz Barriga y Hernández Rojas (2000) : "la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban" (p.68), en este sentido las prácticas evaluativas influyen de manera directa en las prácticas de estudio (formas particulares de estudiar) que emplean los estudiantes y en la forma en que asumen la evaluación.

En la actualidad, por lo general, el proceso evaluativo instaurado en las instituciones de educación superior responde a modelos de tipo cuantitativo que se diferencian de manera notable de los que responden a esquemas cualitativos. Este cambio, indiscutiblemente, afecta el rendimiento de los estudiantes y a las representaciones que tienen de la evaluación, es por ello que la reflexión en torno al tema evaluativo, así como las propuestas didácticas, deben ser permanentes.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

Generalidades

En este capítulo se describirá la metodología empleada para garantizar la validez de los resultados obtenidos. Los puntos que comprende y aborda este apartado son los siguientes:

1. Características de los sujetos y procedimientos para determinar la muestra.
2. Desarrollo del diario de observación, basado en el Esquema Conceptual Referencial y Operativo propuesto por Pichón-Riviere (2009), para registrar las relaciones existentes dentro del grupo.
3. Diseño y justificación de las tres técnicas grupales utilizadas en este proyecto.
4. Presentación de las secuencias didácticas, respetando el formato proporcionado por la ENSFEP, donde se insertaron las técnicas mencionadas en el punto anterior.
5. Muestra del instrumento evaluativo y la rúbrica utilizada para codificar los resultados cuantitativa y cualitativamente el desempeño de los alumnos.

Todo lo anterior con la finalidad de cumplir los objetivos y validar la hipótesis de este proyecto de investigación.

2.1 Selección de la muestra

La muestra que conforma esta investigación comprende un grupo de 14 alumnos, de entre 20 y 22 años, adscritos a la Licenciatura en educación secundaria con especialidad en español, ofertada por la ENSFEP. Mismos a los que, a lo largo del proyecto, se les será asignada la letra y un número cuando nos refiramos a cada uno de ellos con el fin de que su identificación sea práctica durante la invetsigación. La forma será la siguiente: A1, B2, C3, D4, E5, F6, G7, H8, I9, J10, K11, L12, M13, N14.

Para fines metodológicos, se les solicitó a los educandos redactaran una semblanza, la cual debía contener los siguientes datos: nombre, sexo, edad, lugar de nacimiento, residencia actual y sus relaciones interpersonales (en específico, con sus compañeros de clase). Lo anterior con el objetivo de caracterizar la muestra y, así establecer una generalización válida que nos permita una interpretación más profunda de los datos que se obtengan.

A continuación, se presenta la información recabada en los textos redactados por parte de los alumnos, y que servirán para vislumbrar los subgrupos existentes.

A1: sexo femenino, 20 años, originaria de la Ciudad de Puebla. Reside en Puebla. Se relaciona más con su compañera G7.

B2: sexo femenino, 21 años, originaria de Tepeaca. Reside en Puebla. Se relaciona más con sus compañeras I9 y N14.

C3: sexo masculino, 20 años, originario de Tlaxcala. Reside en Puebla. Se relaciona más con sus compañeros D4, K11 y H8.

D4: sexo femenino, 21 años, originaria de Tabasco. Reside en Puebla. Se relaciona más con sus compañeros C3, K11 y H8.

E5: sexo femenino, 22 años, originaria de la Ciudad de Puebla. Reside en Puebla. Se relaciona más con sus compañeros F6 y J10.

F6: sexo masculino, 21 años, originario de Amozoc. Reside en Amozoc. Se relaciona más con sus compañeros E5 y J10.

G7: sexo femenino, 22 años, originaria de Huejotzingo. Reside en Huejotzingo. Se relaciona más con su compañera A1.

H8: sexo masculino, 21 años, originario de la Ciudad de Puebla. Reside en Puebla. Se relaciona más con sus compañeros D4, K11 y C3.

I9: sexo femenino, 22 años, originaria de San Francisco Totimehuacán. Reside en Puebla. Se relaciona más con sus compañeras B2 y N14.

J10: sexo femenino, 21 años, originaria de la Ciudad de Puebla. Reside en Puebla. Se relaciona más con sus compañeros E5 y F6.

K11: sexo masculino, 22 años, originario de la Ciudad de Puebla. Reside en Puebla. Se relaciona más con sus compañeros D4, H8 y C3.

L12: sexo femenino, 21 años, originaria de San Martín Texmelucan. Reside en Puebla. Se relaciona más con su compañera M13.

M13: sexo femenino, 21 años, originaria de San Martín Texmelucan. Reside en San Martín Texmelucan. Se relaciona más con su compañera L12.

N14: sexo femenino, 21 años, originaria de la Ciudad de Puebla. Reside en Puebla. Se relaciona más con sus compañeras B2 e I9.

Con base en los datos anteriores, clasificaremos, en la investigación, los siguientes subgrupos:

Subgrupo 1 **(SUB1)** conformado por los alumnos A1 y G7.

Subgrupo 2 **(SUB2)** conformado por los alumnos M13 y L12.

Subgrupo 3 **(SUB3)** conformado por los alumnos D4, K11, H8 y C3.

Subgrupo 4 **(SUB4)** conformado por los alumnos B2, I9 y N14.

Subgrupo 5 **(SUB5)** conformado por los alumnos E5, F6 y J10.

Uno de los criterios en los que me apoyé para obtener la muestra fue, como en toda operación inductiva, en la probabilidad. Se utilizó el muestreo de tipo sin reemplazo puesto que el objetivo general propuesto en este proyecto es crear redes educativas que den inicio en las escuelas normales, es por esta razón que se ocupó, en específico, este tipo de muestreo ya que la población contemplada es finita y la dinámica de grupo es propia de cada grupo a estudiar.

Con el propósito de obtener más datos acerca de la dinámica grupal existente en grupo, los roles que cumple cada alumno, así como contextualizar este proyecto se realizó, durante cuatro meses, una observación de corte científico basada en el Esquema Conceptual Referencial y Operativo propuesto por Pichón-Riviere (2009).

2.2 Diario de observación

La observación grupal consistió en registrar situaciones, indicios o elementos que permitieran profundizar el conocimiento sobre las relaciones, tareas, motivaciones, necesidades, objetivos e integración existentes en los subgrupos y el grupo de la especialidad en Español de la ENSFEP. Todo lo anterior con la finalidad de recolectar y registrar información para, después, realizar una labor interpretativa que, para fines metodológicos, servirá como sustento para la comprobación de la hipótesis.

Durante, aproximadamente, cuatro meses se cumplió el rol de observador el cual consistió en registrar, en forma de diario de campo, aspectos propios del grupo para llegar a inferir lo que está más allá de lo explícito, de comprender lo que subyace a lo manifiesto. La estructura y redacción de este diario de campo están basadas en el Esquema Conceptual, Referencial y Operativo (ECRO), que señala lineamientos acerca del tipo de aspectos, movimientos y relaciones que configuran al grupo, propuesto por Pichon–Rivière (2009) desde el punto de vista de la psicología social y los grupos operativos.

El diario de campo tiene fechas de registro de los días 4 de enero al 6 de mayo de 2016. El primer mes, las actividades realizadas dentro del aula se redujeron a participar en trabajos de apoyo con la, entonces, profesora titular del área de español; manteniendo en todo momento una distancia afectiva y social con los normalistas. La relación con los estudiantes, durante este periodo, fue cordial y amable cuando preguntaban alguna cuestión académica al Observador y, después, los siguientes meses los alumnos intentaron integrarlo al grupo. En primera instancia, se acercaban de forma individual a cuestionar datos personales generales, posteriormente, en subgrupos preguntaban al Observador aspectos más íntimos y, también, contaban anécdotas suyas.

Si bien es cierto que el observador tiene la responsabilidad de registrar de manera objetiva los datos, también lo es que debe realizar una interpretación. La parte afectiva así como los procesos referenciales no deberían dejarse de lado. En un contexto escolar, el coordinador contará con elementos que contribuirán a un conocimiento más profundo sobre sus alumnos así como las relaciones que entabla con sus otros si establece un vínculo afectivo sólido.

¿Qué tiene que ver esto con las dinámicas grupales? La necesidad de regulación, de ajustes en la interacción del grupo, nace de la presencia de ansiedades y obstáculos en la realización de la tarea y este proceso de regulación puede, a veces, ser realizado por los propios integrantes, pero en muchos casos se requiere de una intervención externa, la cual exige un conocimiento profundo de los alumnos.

Las siguientes observaciones y registros son el resultado de una síntesis exhaustiva de los datos recabados en el periodo mencionado con anterioridad. Para fines prácticos y con base en el ECRO, la estructura es la siguiente: apertura, desarrollo y cierre. La muestra incluye 14 alumnos de entre 20 y 22 años adscritos en la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español.

A continuación se presentan los datos arrojados en el diario de campo:

Apertura

La mayor parte de los días los alumnos ingresaban al aula en subgrupos. Se registraron charlas previas a la sesión, éstas se daban, principalmente en subgrupos y eran de carácter personal; el grupo conversaba cuando el tema era alguna tarea pendiente, preguntas sobre alguna clase o actividades, solicitadas por los profesores, que requerían trabajo en equipo. El ambiente durante las pláticas era cordial y apacible, sin embargo, alumnos mostraban actitudes corporales que demostraban lo contrario. No existió alguna situación tensa propiamente ya que la manera en la que resolvían sus diferencias era sólo escucharse y distanciarse pero su comportamiento cambiaba

El día 17 de febrero, surgió una discrepancia de opinión sobre un profesor entre las alumnas G5 y L12. La alumna G5 dentro del grupo se comporta empática pero tiene un

carácter bastante fuerte y decidió entrar a la Normal porque la oferta de trabajo es basta por lo que no es muy dedicada en las actividades escolares, por otro lado, la alumna L12 es una alumna muy disciplinada e interesada en la actividad docente. G5 argumentaba que el profesor les dejaba mucha tarea y trabajos y L12 no estaba de acuerdo, casi al final de la discusión, L12 defendía uno de sus puntos de vista y su compañera le hizo muecas demostrando que no le interesaba lo que pensara, dio media vuelta y la dejó hablando sola. El resto de la sesión, cuando L12 participaba, G5 hacía gestos de desaprobación.

Un aspecto importante es que la alumna G5 no era la única que reaccionaba de esa forma, muchos de los alumnos de esta clase actuaban así. Gran parte de los alumnos preferían externar su desacuerdo con actitudes corporales desaprobatorias tales como muecas, gestos, señales o sonidos. Lo interesante de esta dinámica es que cuando se les cuestionó sobre lo que cada uno pensaba de sus compañeros y el grupo en general, respondieron que todos se llevaban bien, se apoyaban y respetaban.

Durante el periodo de evaluaciones parciales, los subgrupos 1, 2 y 4, permanecían dentro del aula estudiando y afinando trabajos; 3 y 5 sólo entraban cuando tenían clase. Esta situación provocaba que el inicio de la cátedra fuera en silencio. Todas las sesiones, en las que se cumplió el rol de Observador, iniciaban con la intervención de la alumna D4, ya sea preguntando cuestiones de la clase, saludando a la profesora o diciendo un chascarrillo. Incluso en las actividades propias de la clase, era ella quien organizaba o marcaba la forma de trabajo. Situación con la que no comulgaba el SUB2 ya que consideraban que no tomaba las cosas con la seriedad que se requería para realizar un trabajo.

Los SUB4 y SUB2, eran los encargados de la parte teórica, es decir, cuando algunos de sus compañeros tenían alguna duda recurrían a ellos; la parte de la organización y

planeación quedaba a cargo de 1 y 3; el SUB5 creaba tensión, obstáculos. A pesar de ello, lograban como grupo, buscar soluciones para lograr objetivos académicos planteados, es decir, aunque quizá no todos estuvieran de acuerdo se unían para conseguirlo.

Desarrollo

Mientras avanzaban las sesiones, los alumnos no se podían visualizar como miembros de un grupo, existía un tipo de fragmentación. Los subgrupos 2 y 4, mostraban cierto temor al rechazo por el resto de sus compañeros. Los integrantes de éstos, casi no participaban de manera activa irradiando inseguridad. Así que sus intervenciones eran pocas o nulas, pero su desempeño en los exámenes, ensayos y evaluaciones estaba por encima de los demás provocando el descontento de sus compañeros. Como se mencionó con anterioridad, las diferencias eran resueltas no verbalmente. Transitables.

La adjudicación de roles surgen, en este grupo, a partir de una mutua representación interna y, todo supone que, no existen cambios incluso cuando trabajan en equipo. Generalmente, cuando se les solicita alguna tarea, la conformación es similar a la de los subgrupos.

Otro elemento relevante que arrojó la observación fue el lenguaje. La lengua materna de todos los alumnos es el Español, existentes algunas variantes lingüísticas pero casi imperceptibles, debido a que, aunque algunos provienen de otros estados de la República Mexicana, éstos residen en la ciudad de Puebla, aproximadamente, desde hace tres años. Se pudieron reconocer indicios de que existen códigos subgrupales: desde movimiento de ojos hasta vocablos inventados para referirse a personas o eventos específicos. El día 12 abril, se observó un lenguaje a señas entre los integrantes del SUB3 (no oficial) cuando se les aplicó

una evaluación, cumpliéndose el circuito de comunicación. Dentro del grupo, las direcciones dominantes de la comunicación se dirigen al docente y a los SUB4 y SUB3.

Se hallaron también indicios de una doble pertenencia con referencia a los subgrupos por parte de los alumnos G7, H8, I9 y N14. Se registró que estos cuatro alumnos, específicamente, se movían indistintamente en otro subgrupo para convivir o cualquier otra actividad y, en cada uno, cumplían un rol distinto.

En cuanto al tema de aprendizaje, los normalistas no muestran modificaciones en el proceso de pensar puesto que en todas las sesiones predominaron y mantuvieron situaciones de dependencia a los modelos y estrategias que leían, rigidez frente a nuevas propuestas didácticas y una marcada estereotipia. Los alumnos parecían no reaccionar ante las indicaciones o señalamientos del profesor, es decir, no cuestionaban. Todo se daba por hecho y verdadero aunque en ocasiones, contadas, mostraban nuevas propuestas para abordar la tarea. En este aspecto, los normalistas mostraban cierta conciencia sobre la manera en la que estaban aprendiendo: se visualizaban a sí mismo entes que ya no estaban pensando, aprendiendo. En un primer acercamiento, no es posible observar un marco referencial común.

El clima grupal fue predominantemente apacible y cálido. Los enfrentamientos que ocurrieron, durante cuatros meses, tuvieron una frecuencia semanal y de baja intensidad, como se mencionó con anterioridad, se evitan los enfrentamientos pero se registra su existencia por medio de su expresión no verbal. A pesar de que dentro del grupo no se observó un ambiente de rechazo, sí se valoriza a un número reducido de integrantes: L12, D4 Y I9. Las razones e indicios que se pueden señalar son liderazgo, conocimientos, disciplina y responsabilidad. Los roles de liderazgo se adjudican a I9 y D4, sin embargo la concepción

sobre éstos están estereotipado y eso no permite que se modifiquen, generando desacuerdos y tensiones.

Cierre

La actitud del grupo frente a la finalización de la sesión no se advierte. En muchas de las sesiones, la profesora no terminaba su clase, no existía síntesis de la tarea. En ocasiones, cuando se trabajaba en equipo, no había reflexiones finales. Se registraron sólo dos interpretaciones correspondientes al cierre, situación que dejaba inquieto al grupo al no poder anclar lo visto en el aula con dicho final.

Surgían más dudas que con las que empezaron, las cuales no serían explicadas porque todo se daba por cerrado. Es en esta etapa, cuando en el grupo el ambiente daba un giro: quejas, comentarios negativos e incluso situaciones conflictivas entre los alumnos. Se advirtieron modificaciones significativas en el ambiente, la dinámica y la comunicación. La sesión terminaba y los normalistas se salían del salón en silencio, los pocos que se quedaban trabajaban sin charlar.

Todos los datos registrados en este diario de campo, basado en el ECRO, propuesto por Pichón- Riviere (2009), servirán, por un lado para contextualizar la investigación y, por otro, dar cuenta de la dinámica grupal existente dentro del aula y, así contar con más elementos que nos permitan llegar a una interpretación adecuada para sustentar este proyecto.

En el siguiente apartado, se muestran y explican las técnicas grupales que se diseñaron con base en lo observado y registrado en el diario de campo.

2.3 Técnicas grupales

En la siguiente sección se muestran y explican los diseños de tres técnicas grupales (construcciones personales) aplicadas en el grupo muestra. Es importante señalar que éstas están elaboradas bajo la perspectiva propuesta por la Didáctica Grupal y basadas en las observaciones del diario de campo. Después de cada esbozo, prosigue un comentario donde se detallan algunos aspectos relevantes que surgieron en su aplicación.

TÉCNICA GRUPAL 1

TÍTULO DE LA DINÁMICA	"Palabras en pantalla"
OBJETIVO O PROPÓSITO	Creación de conceptos. Elementos constitutivos de un cuento
REQUERIMIENTOS MATERIAL	Salón amplio, lap top o dispositivos electrónicos, hojas
PROCEDIMIENTO Duración	Una hora aproximadamente Previamente a la sesión se les pedirá a los alumnos que formen equipos y ,cada uno de ellos, deberá llevar un dispositivo electrónico que pueda servir como un recurso audiovisual (lap top o tableta)

	1. Cada equipo elegirá un encargado que será el responsable del cuidado del recurso audiovisual 2. Los restantes de cada equipo pasarán con el encargado, el cual reproducirá en la lap top o tablet un corto. 3. Después de que termine el corto, deberán pasar con el siguiente encargado para ver el corto que se reproducirá en ese dispositivo. Y así, todos los equipos paralelamente 4. Conforme los equipos vayan avanzando, deben ir anotando características que les llamen las atención de los cortos 5. Al finalizar, cada equipo deberá volver con su encargado y, todos los integrantes, compartirán sus observaciones 6. Posteriormente, en una lluvia de ideas los alumnos, junto con el profesor, construirán el concepto de cuento así

	como elementos y características del mismo
POSIBLES CONTRATIEMPOS	Tiempo, disponibilidad de los equipos y organización El docente deberá dar indicaciones precisas para que los alumnos puedan realizar la actividad correctamente
APRENDIZAJES ESPERADOS (Conocimientos, habilidades, actitudes y valores)	Características del cuento, tipos de narrador, tiempo, espacio y personajes.
¿Sobre qué aspecto deseo que reflexionen?	Organización, vinculación de la literatura con otros medios, discusiones sanas y retroalimentadoras

COMENTARIO TÉCNICA GRUPAL 1

Esta técnica de "apertura" dentro del proyecto, como un primer acercamiento, sin embargo, es posible que sea aplicada en cualquier momento de la clase o incluso del curso, puesto que el tema central es que se pueden establecer puentes entre la literatura y otras formas de

expresión. La inserción de esta técnica grupal dependerá fundamentalmente de los objetivos establecidos.

Los cortometrajes que fueron elegidos pertenecen a una compilación que comenzó, en el año 2014, Fundación Televisa. Estas cápsulas unen tres elementos: contenido, sonido e imágenes, para relatar la diégesis de algunos cuentos y novelas representativas para las culturas occidental y oriental. La mayoría de estos cortometrajes duran entre 2 y 3 minutos. Los videos que se eligieron para esta técnica fueron los siguientes:

a) "Cómo nace un cuento"- Gabriel García Márquez. Cuento original: "La luz es como el agua"
b) "Gotas contra la soledad"- Etgar Keret. Cuento original: "Extrañando a Kissinger"
c) "Por falta de palabras"- Haruki Murakami. Cuento original: " Sobre encontrarse a la chica 100% perfecta una bella mañana de abril"
d) "La memoria infinita"- Jorge Luis Borges. Cuento original: "Funes el memorioso"
e) "Tatuajes del tiempo"- Ray Bradbury. Cuento original: " El hombre ilustrado"

Las razones principales por las que se decidió utilizarlos se debió a que ninguno contiene el título original del cuento y, para fines metodológicos, es un requisito que permitirá a los alumnos identificar elementos no formales del cuento, tales como: experiencias del autor, datos extras que alimentaron a la creación del relato, etc.; la cronología se maneja de manera distinta a la del relato, característica que ayudará a los educandos a comparar, posteriormente, el uso del tiempo; y porque, al final de cada cápsula, se formulan preguntas de reflexión que guiarán a los alumnos en su interpretación.

La vinculación de la literatura con otros medios, en este caso con cortometrajes, capta mejor la atención del educando y, también, alimenta su motivación al mostrar la posibilidad de recursos que pueden utilizarse para hacer representaciones de la literatura. Cabe mencionar que la estructura, la animación y las preguntas de reflexión, en las cápsulas seleccionadas, infunden cierto interés por leer la obra.

Otros de los elementos fundamentales que dieron pie a la selección de los videos fue el tópico. Los cuentos de Etgar Keret y Haruki Murakami tocan un tema cliché: el amor, sin embargo, tratado desde otras perspectivas: por un lado, tenemos la visión de un autor japonés que aborda una posible situación surgida de la falta de palabras; evento que puede trasladarse a varios ámbitos de la vida y, no sólo eso, puede llevarnos incluso a discusiones acerca del lenguaje. Por otro lado, el cuento de Keret muestra el miedo a la pérdida, teniendo como hilo conductor el amor. Es importante recalcar uno de los objetivos guía de este proyecto: se debe educar para la vida, con base en esto los educandos no sólo deben ser capaces de identificar elementos formales de un cuento sino también llegar a una interpretación profunda por medio de preguntas. Cuestionar un texto implica más que dudar del cuento, significa que el alumno contraste su realidad con la que el cuento les muestra.

Los textos de Jorge Luis Borges y Gabriel García Márquez tocan tópicos como memoria, tiempo e imaginación, respectivamente. A diferencia de los anteriores, la selección de éstos se basó en el contexto del autor en el momento de su redacción. Mientras Borges escribía "Funes", en Rusia, Alexander Luria investigaba un caso de memoria "extraordinaria"; Gabriel García Márquez redacta "La luz es como el agua" a partir de una respuesta de un electricista. Mostrando a los educando que la literatura no es ajena a ellos, a nadie y sobre

todo que la literatura también procede de lugares comunes. Ray Bradbury relaciona las huellas que deja el paso del tiempo con los tatuajes que tiene un hombre.

En la técnica, tanto los encargados como los alumnos anotarán sus primeras impresiones sin la intervención del coordinador, ya que uno de los objetivos principales de ésta es que los educandos comiencen a construir sus propias concepciones a partir de lo que ven, escuchan y han vivido. Por un lado, desde el papel del encargado (al mismo tiempo es parte del equipo) se ve el corto varias veces, actividad que le permitirá observar elementos que los demás no se dieron cuenta; por otro, será capaz de escuchar comentarios de los demás equipos. En el momento que se les pida a los integrantes de cada equipo, expliquen y comenten a sus respectivos encargados la diégesis de cada cápsula, ellos también podrán aportar algunos datos a partir de lo que haya recabado de los demás equipos. Después de cada equipo haya escrito en una hoja de papel elementos que consideren importantes, a manera de lluvia de ideas, el profesor anotará las observaciones del grupo y explicará someramente los conceptos señalados en esta técnica.

La organización de los equipos dependerá las relaciones que existan en el grupo y los subgrupos, es decir, si bien es cierto que alumnos que tienen una relación más estrecha, trabajarán mejor, también lo es que tener un tarea en equipo permitirá establecer parámetros que favorezcan el trabajo. La tarea que sea asignada creará angustias, como lo denomina Pichón- Riviere (1999), mismas que llevarán a los alumnos a buscar la forma de resolver dicho obstáculo.

TÉCNICA GRUPAL 2

TÍTULO DE LA DINÁMICA	"Nuestro examen"
OBJETIVO O PROPÓSITO	Reforzar conocimientos previos Desarrollar creatividad Evaluar a los alumnos
REQUERIMIENTOS MATERIAL	Hojas blancas, lapiceros
PROCEDIMIENTO Duración	Hora u hora y media aproximadamente 1. El grupo se dividirá en equipos pequeños (5 o 6) 2. Cada equipo deberá hacer un tipo acordeón, en hojas blancas que se les proporcionarán, el cual no deberá tener más de 20 palabras. Tendrán 30 minutos. Podrán utilizar apuntes o cualquier recurso para la elaboración de su acordeón 3. El profesor, paralelamente, podrá resolver algunas dudas.

	4. Al terminar, un representante de cada equipo explicará al resto del grupo sus estrategias y el acordeón mismo
POSIBLES CONTRATIEMPOS	Tiempo y número de alumnos Dependiendo el número de alumnos, serán los equipos a formar. En cuanto al tiempo, el docente deberá llevar bien planeada la actividad para dar indicaciones precisas y no surjan malentendidos
APRENDIZAJES ESPERADOS (Conocimientos, habilidades, actitudes y valores)	Reforzar conocimientos, paciencia, tolerancia, trabajo en equipo, organización de conocimientos e información, honestidad, reflexión acerca de la manera en que los alumnos toman apuntes, organizan información, así como los ponen en práctica
¿Sobre qué aspecto deseo que reflexionen?	La reflexión se enfocará en que la evaluación va más allá de un número, una calificación. Los conocimientos no deben ser vaciados , sino “hacerlos suyos” y ponerlos en práctica

COMENTARIO TÉCNICA 2

La técnica anterior está centrada en el reforzamiento de conceptos o temas abordados en sesiones pasadas. Generalmente, la evaluación se aplica de manera individual y de tipo sumativa y los docentes no se percatan de la forma en la que sus estudiantes procesan y jerarquizan la información que se imparte en el aula.

El acordeón se realiza en subgrupos y debe utilizar un número reducido de palabras. La imaginación de los alumnos se verá reflejada en él, al restringir el número de vocablos. Dentro de cada equipo surgirán distintos tipos de organización y dependerá de la dinámica de cada uno, así que el coordinador podrá observar qué rol desempeña cada alumno dentro de su grupo.

A diferencia de la técnica número uno, la dos tiene un objetivo evaluativo formativo, es decir, dar cuenta al alumno, principalmente, y al docente qué y cómo está aprehendiendo y aprendiendo; por otro, analizar posibles formas de jerarquizar y organizar información a través de la socialización del conocimiento.

La reflexión al finalizar la técnica es un elemento imprescindible puesto que es ahí donde el coordinador puede observar, no sólo la relación y los roles de integrantes de cada subgrupo, sino también la dinámica de todo el grupo. Paralelamente, los alumnos comparan sus trabajos con sus demás compañeros, actividad que les permitirá conocer al resto del grupo. En un segundo plano, el coordinador podrá aclarar dudas que posiblemente surjan y le posibilitará el diseño de estrategias y técnicas con base en el comportamiento y contexto de sus alumnos.

TÉCNICA GRUPAL 3

TÍTULO DE LA DINÁMICA	"Todos aprendemos, todos somos"
OBJETIVO O PROPÓSITO	Reforzar conocimientos impartidos en la clase anterior Evaluación
REQUERIMIENTOS MATERIAL	Plumones, pizarrón Hojas blancas, lapiceros
PROCEDIMIENTOS Duración	Hora u hora y media 1. Los alumnos harán equipos (respetando los grupos que se formaron la clase anterior) y tendrán 5 minutos para revisar su acordeón y decidir si agregan algo o no. 2. El coordinador dibujará en el pizarrón una tabla. Cada cuadrito de dicha tabla (6x6) tendrá un número. 3. Los equipos formularán 10 preguntas que harán a los equipos restantes. Por cada pregunta que el equipo conteste correctamente, se

	colocará un símbolo en un cuadrito de la tabla (el número que el equipo elija).Las respuestas de cada pregunta que formulen los equipos deberán anotarse en trozos de papel que se colocarán en una silla o mesa frente a cada equipo. 4. Después de que termine la ronda, es decir, cuando todos los equipos hayan formulado una pregunta, el profesor hará una pregunta a cada equipo y si éste llega a contestar incorrectamente, el equipo perderá un integrante (elegido por el profesor). 5. El objetivo es que cada equipo logre contestar tres preguntas correctamente, es decir, tres casillas (tipo gato).Gana el primer equipo que logre tener tres casillas juntas (vertical, horizontal o diagonal). 6. Al terminar, el coordinador y el grupo exponen sus observaciones

POSIBLES CONTRATIEMPOS	Tiempo, número de alumnos, indisciplina Dependiendo el número de alumnos, serán los equipos a formar. En cuanto al tiempo, el docente deberá llevar bien planeada la actividad para dar indicaciones precisas.
APRENDIZAJES ESPERADOS (Conocimientos, habilidades, actitudes y valores)	Reforzar conocimientos, paciencia, tolerancia, trabajo en equipo, aplicación de estrategias
¿Sobre qué aspecto deseo que reflexionen?	La reflexión debe estar enfocada a que todos tenemos un papel importante en el aula y de que es posible trabajar en equipo.

COMENTARIO TÉCNICA 3

Esta técnica se diseñó, principalmente, con el objetivo de evaluar a los alumnos- específicamente de carácter formativo- pero también como indicador sobre cómo los alumnos están aprendiendo. La competencia, la tolerancia, la organización y, sobre todo, la dinámica de cada equipo, reflejarán situaciones que mostrarán al coordinador cómo están funcionando sus alumnos individual y grupalmente.

Los equipos, preferentemente, deberán formarse por los propios alumnos con la finalidad de observar qué rol desempeñará cada integrante y, posteriormente, con los cambios que la técnica plantea, los equipos se adaptarán.

Los alumnos, ya conformados en equipos, redactarán 10 preguntas para realizarle a sus compañeros o su coordinador, según sea el caso, y colocarán, en un trozo de papel, la respuesta a cada pregunta, respectivamente. Es importante señalar que los integrantes pueden basarse en el acordeón realizado con anterioridad, pero en caso de que el coordinador considere no aplicar la técnica de *Nuestro examen*, las preguntas se formularán con base en lo visto en clase o en apuntes. El coordinador también tendrá un papel en el juego, así que también deberá hacer lo mismo.

De manera que la estrategia funcionará de la siguiente manera: se forman cuatro equipos (E1, E2, E3, E4, E5) de 5 integrantes cada uno (25 alumnos en total). Antes de comenzar, cada uno formula 10 preguntas y frente a ellos deberán colocar diez trozos de papel, los cuales llevarán escritas las respuestas. E1 pregunta a E2, si contesta acertadamente, deberá elegir un cuadro de la tabla (dibujada anteriormente por el coordinador) y colocar un símbolo; si erróneamente contesta, perderá un integrante, mismo que será elegido por cada equipo. Así sucesivamente, E2 a E3, E4 a E5. Al finalizar la ronda, el coordinador hará una pregunta a cada equipo, si contesta de manera correcta, ganan un tipo inmunidad y no pierde integrantes; si no se sabe la respuesta, el coordinador quitará un alumno pero esta vez elegido por él.

La finalidad de que el coordinador tenga un papel dentro del juego es que percate de si existe o no cambios de roles al desintegrar e integrar equipos. Por otro lado, la forma en que los alumnos vayan jugando y aplicando distintas estrategias, permitirá al docente percatarse de las relaciones entre alumnos, subgrupos y el grupo; las conformaciones de roles, así como de ciertas actitudes, situaciones, problemáticas que le ayudarán a conocer con mayor profundidad a su grupo.

2.4 Planeaciones

Como vimos en el capítulo anterior, las técnicas, basadas en la Didáctica Grupal, se diseñaron a partir de los datos que arrojaron las semblanzas elaboradas por los alumnos así como de las observaciones registradas en el diario de campo.

En este apartado se muestran las planeaciones donde se insertan, en forma de secuencia didáctica, las técnicas grupales planteadas. El formato pertenece a la Escuela Normal Superior Federal del Estado de Puebla, el cual se proporcionó para dar cuenta del avance del proyecto, y además porque es un requisito administrativo. Debajo de cada planeación se describirán algunos aspectos relevantes sobre el comportamiento de los normalistas ante las técnicas, poniendo énfasis en la dinámica grupal.

Todo lo anterior con la finalidad de observar las posibles relaciones que se establezcan dentro del grupo y la manera en la que los alumnos se enfrentan a éstas y, por supuesto a la tarea, la pertinencia de las técnicas grupales para comprobar la hipótesis, así como contextualizar el proyecto como tal para que, posteriormente, se aplique en otras instituciones.

Como se mencionó, debajo de cada planeación se describirán algunos aspectos, tales como: las actividades que se les dejó para que realizaran en casa, los temas de reflexión que se trataron al terminar la técnica y las observaciones del grupo por parte del coordinador. Cabe señalar que las interpretaciones descritas se basaron en el contraste de los datos arrojados en las semblanzas y en el diario de campo que conformaron la metodología de esta investigación.

A continuación se presentan las planeaciones que corresponden a las semanas comprendidas entre el 10 de mayo y el 6 de junio del 2016:

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA HISPÁNICA

Practicante: Berenice Estela Villegas Carsolio	
Institución educativa de práctica: Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla	Turno: Matutino
Domicilio: Calle Azteca Norte 2. Unidad Territorial Quetzalcóatl, 72150. San Juan Bautista Cuautlancingo, Pue.	
Proyecto: Propuesta de un instrumento evaluativo para desarrollar un aprendizaje significativo e interdisciplinario a través de técnicas grupales	

Asignatura: Apreciación literaria II	Grado: sexto semestre	Especialidad Español	Ámbito: literatura
Competencias específicas que se favorecen:		Estándares curriculares específicos de Apreciación literaria II	
*Crear conceptos a partir de experiencias y contextos específicos * Argumentar puntos de vista * Identificar características propias del cuento * Analizar el cuento a nivel profundo a través de otros medios		* Proceso de interpretación de textos * Conocimiento, función y uso del lenguaje * Proceso de lectura * Vinculación de la literatura con medios de información	
Aprendizajes esperados			
* Desarrollar la capacidad de creación de conceptos con base en la experiencia * Identificar elementos constitutivos del cuento * Vincular la literatura con otras formas de expresión * Interpretar el significado de un cuento * Organizar información			

Este formato comprende, de manera general, las competencias y aprendizajes esperados de los normalistas y sirvió como carta de presentación del proyecto de investigación para que las autoridades académicas y administrativas de la ENSFEP le dieran el visto bueno.

Sesión 1	Fecha: 10 mayo de 2016	Hora: 9:00 hrs- 10:00 hrs.		
Momento	Secuencia de aprendizaje	Producción/aprendizaje	Estrategias de evaluación	Materiales y recursos
INICIO	Previamente a la sesión, se les pedirá a los alumnos que formen equipos y, cada uno de ellos, deberá llevar un dispositivo electrónico que pueda servir como recurso audiovisual (lap top o tableta) 1. Cada equipo elegirá un encargado que será el responsable del cuidado del recurso audiovisual. 2. Los integrantes restantes de cada equipo pasarán con el encargado, el cual reproducirá en la lap o tableta un corto. 3. Después de que termine el corto, deberán pasar con el siguiente encargado para ver el corto que se reproducirá en ese dispositivo. Y así sucesivamente, todos los equipos de manera paralela. 4. Conforme los equipos vayan avanzando, cada alumno deberá anotar características que les llamen la atención. 5. Al finalizar, cada equipo volverá con su encargado y, todos los alumnos, compartirán sus observaciones. 6. Al final, los alumnos junto con el profesor construirán el concepto de cuento así como los elementos y características del mismo	Analiza un cortometraje basado en un cuento Establece relaciones entre lo que sabe y su contexto Conceptualiza características y elementos propios del cuento	Tipo de evaluación: diagnóstica Técnica de análisis de desempeño del alumno Se contemplarán los siguientes criterios: a) expresión lingüística b) Respeto por el punto de vista de sus compañeros c) Trabajo en equipo d)relaciones con los integrantes con sus compañeros de equipo	lap top/tableta hojas blancas cortometraje de cuentos plumones pizarrón

En la primera sesión se aplicó la técnica “Palabras en pantalla”. La forma de organización de los equipos se mantuvo respetando los subgrupos registrados en el diario de campo. En un primer momento, surgieron algunas discrepancias sobre quién sería el encargado, en todos se decidió que sería el que cumple el rol de Líder.

Todos los alumnos, sin excepción, anotaron comentarios en sus libretas u hojas sueltas, al terminar la técnica, los comentarios se externaban de forma caótica sin resultados aparentes.

Esto se debió principalmente a que el alumno que cumplía en rol de Líder no tenía conocimiento de lo que se había visto en los demás videos como sus otros compañeros. Se observó que al no cumplirse el rol del líder, un normalista que cumplía otro, se adjudicaba dicho papel. El caso más evidente fue el del SUB3, en el cual la alumna D4 generalmente cumplía el rol líder y, en dicha técnica, éste fue asumido por el alumno C3. Es importante señalar que C3 era el Chivo Emisario y no había mostrado algún cambio en cuanto a su función dentro del subgrupo.

Varios alumnos mostraron una acción semejante a la de su compañero C3, lo que indica que para cumplir cierta tarea, la dinámica de los subgrupos se adapta potenciando capacidades y habilidades de los educandos. Es decir, al surgir un obstáculo entre los integrantes de cada equipo, las relaciones sufrieron una modificación en su dinámica a través del cambio de roles.

Cuando se llegó a la parte final de la clase, la reflexión se encaminó a que los alumnos analizaran, a través de preguntas realizadas por el coordinador, su desempeño individual y dentro de su equipo y mencionaran cómo se habían sentido con ello.

El hecho de que la técnica vinculara la literatura con otro medio, les pareció a los normalistas atractivo y entretenido, lo cual se reflejó en sus comentarios y en la facilidad para crear el concepto de cuento así como elementos constituyentes. El darles la oportunidad de que ellos contrastaran lo que sabían acerca del tópico y lo impartido en clase, favoreció el debate acerca de lo que era cuento. Posteriormente, varios alumnos comentaron que los había motivado que el coordinador escuchara sus comentarios y más aún que pudieran compartir puntos de vista con sus demás compañeros.

Sesión 2 Fecha: 12 mayo de 2016 Hora: 10:30 hrs-11:30 hrs.

Momento	Secuencia de aprendizaje	Producción/aprendizaje	Estrategias de evaluación	Materiales y recursos
D E S A R R O L L O	Se iniciará con una lluvia de ideas acerca de las características que se tienen del concepto cuento dentro del grupo. Los alumnos han leído previamente en casa, el cuento que más haya llamado su atención. Se comentarán, brevemente, sus observaciones. Se comparará el texto con el corto y el coordinador explicará las características y elementos constitutivos del cuento. Se aclararán dudas. En equipos, se comentarán los cambios en los conceptos que los alumnos ya habían establecido en la clase anterior. El alumno intentará anclar lo visto en clase en su cuento. Los equipos y el coordinador discutirán sobre lo que se ha visto en clase.	Establece relaciones entre lo que sabe y su contexto Conceptualiza características y elementos propios del cuento	Tipo de evaluación: formativa Preguntas al azar a los alumnos de manera individual y grupal Contemplando aspectos: a) expresión b)argumentación c) respeto a las opiniones de sus compañeros d) asimilación de conceptos	lap top hojas blancas cuentos impresos plumón pizarrón

En esta segunda sesión, el coordinador junto con el grupo conceptualizarán "cuento" con base en las ideas planteadas en la clase anterior en la que se aplicó la técnica grupal. Lo siguiente con la finalidad de que al alumno sea capaz de crear y asimilar su propio conocimiento a partir de lo que cada alumno conoce contratándolo con lo que se le impartió en clase y/o escuchó de sus compañeros.

Sesión 3 Fecha: 17 mayo de 2016 Hora: 9:00 hrs- 10:00 hrs.

Momento	Secuencia de aprendizaje	Producción/aprendizaje	Estrategias de evaluación	Materiales y recursos
D E S A R R O L L O	Se iniciará con un breve comentario del coordinador para retomar conceptos de la clase anterior. El grupo se dividirá en equipos pequeños (máximo 5 integrantes); cada equipo deberá hacer un tipo "acordeón", en hojas blancas que proporcionará por el coordinador. El acordeón NO deberá contener más de 15 palabras pero sí cualquier otro elemento (dibujos, siglas, números). Contarán con 30 minutos. Podrán utilizar apuntes o cualquier recurso para la elaboración de su acordeón. El coordinador podrá resolver dudas, incluso, explicar conceptos que los alumnos no tengan muy claros. Posteriormente, a manera de debate, los alumnos compartirán sus respectivos acordeones con sus compañeros; explicando la forma en la que lo elaboraron y las dificultades a las que se enfrentaron.	Determina, de manera grupal, el concepto y características del cuento Organiza y jerarquiza información Desarrolla habilidades y actitudes específicas, junto con sus compañeros, para alcanzar un objetivo	Tipo de evaluación: formativa Acordeón Aspectos a considerar: a)cumplimiento de las especificaciones b) creatividad c) organización del equipo d)expresión oral y escrita	Plumones hojas blancas

En tercera clase, se aplicó la técnica grupal número dos “Nuestro examen”. No se presentó ningún inconveniente en el momento de la elaboración del acordeón, al parecer los alumnos tenían muy en claros los conceptos rescatados en la sesión anterior.

La organización siguió respetando la conformación de los subgrupos observados en el diario de campo, por tanto, se registraron cinco equipos conformados de la siguiente manera: SUB1- A1 y G7, SUB2- M13 y L12. SUB3- D4, H8, K11 y C3, SUB4- B2, I9 y N14, SUB5- D4, F6 y J10.

En el momento inicial de la sesión, después de las indicaciones explicadas por el coordinador, los normalistas comenzaron a realizar su acordeón surgiendo así las primeras dificultades. El primer obstáculo que se les presentó, fue decidir quién redactaría y quién aportaría la parte teórica, eso les llevó aproximadamente 5 minutos (recordando que contaban con 30 minutos).

En los equipos pequeños, se registró una cooperación más marcada mientras que en los equipos con más alumnos existieron diferencias acerca de la realización de la tarea. Los alumnos que contaban con la habilidad de dibujar o escribir rápidamente, fueron los encargados de elaborar el acordeón, los que cumplían el rol de "Líder" ayudaban a dictar y ordenar las ideas que sus demás compañeros aportaban mientras que los alumnos que, generalmente, cumplían el papel de "Portavoz" se dedicaban a buscar información y, por último el que cumplía el papel del "Saboteador" era quien contrastaba la información con sus demás compañeros de equipo.

Un aspecto relevante a considerar es que en esta técnica grupal los alumnos, consciente o inconscientemente, comenzaron a tener problemas con la adjudicación de roles. Por un lado, porque si alguno de sus compañeros intentaba cumplir otro papel, inmediatamente, el resto del equipo argumentaba que, en la organización, eso no se había pactado, siendo que en ningún momento de la técnica existió algún tipo de reglamento para

regular el trabajo en equipo. Por otro, porque algunos compañeros mostraban rechazo para quien cumplía el rol de "Líder" a pesar de que, en actividades cotidianas, en decisiones grupales e incluso en la convivencia, no había surgido dicha resistencia. Es esta técnica donde, al parecer, los alumnos comienzan a mostrar cierta actitud negativa sobre la adjudicación de roles. Es importante señalar que a lo largo de la investigación, estas confrontaciones sólo surgieron cuando los alumnos se enfrentaban a alguna tarea dentro del aula, puesto que fuera del salón de clases, los normalistas legitimaban el rol de "Líder".

Los datos recabados en el diario de campo de este proyecto arrojaron que algunos subgrupos presentaban códigos específicos, mismos que fueron plasmados en los acordeones. El SUB3, en su esbozo, dibujó algunas señas que ocupaban en clase cuando presentaban un examen, exponían o hablaban de algún compañero y no querían que éste se enterase. Cuando expusieron frente al grupo su trabajo, no se percataron de que es un lenguaje que este subgrupo utiliza para comunicarse. Con base en lo anterior, se llegó a la conclusión de que algunos aspectos que pueden llegar a considerarse negativos en los alumnos, pueden servir al coordinador para potenciar la imaginación y habilidades del grupo.

Los normalistas mostraron una falta de imaginación, pero no porque no la tengan desarrollada, sino porque a lo largo de su carrera no se les permite realizar actividades fuera de lo establecido. Los SUB 1, 2 Y 5 elaboraron mapas mentales, estrategia muy común dentro de las secuencias didácticas de la ENSFEP. Por otro lado, los SUB 3 y 4, mostraron estructuras que en forma parecían sencillas, pero en contenido implicaban procesos más complicados: el SUB3 plasmó, por medio de dibujos organizados, el lenguaje que sólo ellos utilizan para comunicarse, mientras que el SUB4 ocupó una especie de sistema binario (triángulos y líneas rectas verticales).

Sesión 4 Fecha: 19 mayo de 2016 Hora: 10:30 hrs-11:30 hrs.

Momento	Secuencia de aprendizaje	Producción/aprendizaje	Estrategias de evaluación	Materiales y recursos
D E S A R R O L L O	Los alumnos harán equipos (respetando los grupos que se formaron la clase anterior). Tendrán 5 minutos para revisar su acordeón. Posteriormente, el coordinador dibujará en el pizarrón una tabla. Cada cuadrito de dicha tabla (9x9) tendrá un número. Cada equipo formulará 10 preguntas que harán a los equipos restantes. Por cada pregunta que el equipo conteste correctamente, se colocará un símbolo en un cuadrito de la tabla (el número que el equipo elija).Las respuestas de cada pregunta que formulen los equipos deberán anotarse en trozos de papel que se colocarán en una silla o mesa frente a cada equipo. Es importante señalar que el docente también jugará. Después de que termine la ronda, es decir, cuando todos los equipos hayan formulado una pregunta, el profesor hará una pregunta a cada equipo y si éste llega a contestar incorrectamente, el equipo perderá un integrante (elegido por el profesor). 4. El objetivo es que cada equipo logre contestar tres preguntas correctamente, es decir, tres casillas (tipo gato).Gana el primer equipo que logre tener tres casillas juntas (vertical, horizontal o diagonal). Al terminar, el coordinador expone sus observaciones	Establece roles dentro de su grupo Organiza y jerarquiza información Desarrolla habilidades y actitudes específicas, junto con sus compañeros, para alcanzar un objetivo	Tipo de evaluación: formativa Ganar el juego Aspectos a considerar: a)Elaboración de preguntas y respuestas b) organización c) respeto hacia sus demás compañeros d)expresión oral e)dominio de contenidos	lapiceros hojas blancas pizarrón plumones pequeños trozos de papel

En esta cuarta sesión se aplicó la dinámica 3 “Todos aprendemos, todos somos” con el objetivo de que tanto el coordinador como los alumnos dieran cuenta de su desempeño en las sesiones pasadas. Se utilizó el acordeón elaborado en la clase anterior con la finalidad de que ellos se percataran de qué tan funcional y aplicable era esta estrategia de estudio en un contexto evaluativo.

El grupo, como se mostró en el diario de campo, es competitivo esta característica provocó que surgieran algunas incomodidades a lo largo de la técnica mismas que fueron atenuadas cuando el coordinador retiraba a algún elemento del equipo o en el momento de que un integrante cambiaba de subgrupo y los roles tenían que ser modificados.

Los normalistas mostraron respeto hacia sus compañeros en todo momento. Al inicio de la técnica, cada integrante cumplía el rol que normalmente desempeñaba, sin embargo al transcurrir la actividad, específicamente cuando el coordinador acertaba una pregunta y quitaba un alumno de cada equipo (estratégicamente), el resto del equipo se adjudicaba otros roles para seguir cumpliendo la tarea, en este caso, ganar el juego.

Dos casos peculiares surgieron en los subgrupos SUB3 y SUB4. Por un lado, en el SUB3, la alumna D4 que cumplía el rol Líder, al no contestar correctamente una pregunta, pasó a ser parte del SUB2. Al integrarse, cambió su rol a Saboteador y casi no participaba, siendo que una de las características de esta alumna es que es extrovertida Una de las explicaciones que se puede dar ante este fenómeno es que el SUB2 es considerado por todo el grupo como el “más fuerte” cuando se trata de desempeño académico, por tanto, D4 al sentirse desplazada se adjudica otro papel como forma de autoregulación del equipo.

Por otro lado, en el SUB4, sucedió algo contrario. La alumna I9, considerada por sus compañeros como el elemento con mejor desempeño académico, al fallar en una pregunta, es retirada por el coordinador porque es quien cumplía el rol de líder. Cuando es el turno nuevamente de subgrupo 4, la alumna N14 se adjudica ese rol y contesta acertadamente. Este aspecto es relevante, puesto que según las semblanzas elaboradas por los alumnos, porque N14 es catalogada como el elemento más débil en cuanto a rendimiento escolar. Sorpresa fue para el resto del grupo que N14 haya decidido contestar y que lo haya hecho de manera correcta. Una característica propia de N14 es que no es participativa en clase y se muestra insegura en muchas situaciones.

Con base en estos dos casos más representativos, se llegó a la conclusión de que el cambio de roles no sólo funciona como autoregulador de los subgrupos para cumplir una tarea, sino que además puede potenciar habilidades y actitudes de los alumnos para mejorar su desempeño dentro del aula. Al surgir una angustia, como lo dice Pichón- Riviere (2009), el grupo busca la forma de avanzar, y que si ésta se mira de forma individual, nos percatamos también de que la adjudicación de distintos roles permite al coordinador motivar y desarrollar, de manera integral, la imaginación y aprendizajes significativos.

El coordinador en esta técnica se convierte en un alumno más pero no se debe olvidar de que su papel es crear obstáculos para que, en este caso, los normalistas se percaten de los aspectos que aún deben fortalecer no sólo como alumnos sino como futuros docentes. El trabajo del coordinador se resume a desintegrar los subgrupos estratégicamente para observar el comportamiento de sus alumnos y crear estrategias didácticas pertinentes para todos los alumnos.

Sesión 5 Fecha: 20 mayo de 2016 Hora: 10:30 hrs-11:30 hrs.

Momento	Secuencia de aprendizaje	Producción/aprendizaje	Estrategias de evaluación	Materiales y recursos
D E S A R R O L L O	En grupo se elegirá un cuento para leer en voz alta. El coordinador leerá el texto. Al terminar, entre todo el grupo se identificarán elementos constitutivos y características propios del cuento y , para finalizar, el coordinador hará preguntas de reflexión	Aplica lo que conoce Argumenta su punto de vista Cuestiona su realidad Socializar el aprendizaje	Tipo de evaluación: formativa Debate Aspectos a considerar: a)argumentación b) respeto hacia las opiniones de sus compañeros c)competencias lingüísticas	lapiceros hojas blancas pizarrón plumones

Esta sesión estuvo más encaminada a fortalecer los conocimientos adquiridos por los alumnos así como favorecer el debate y la reflexión por parte de los alumnos antes de que se presentaran al instrumento evaluativo propuesto en este proyecto de investigación.

Sesión 6 Fecha:6 junio de 2016 Hora: 11:00 hrs-12:00 hrs.

Momento	Secuencia de aprendizaje	Producción/aprendizaje	Estrategias de evaluación	Materiales y recursos
DESARROLLO	El coordinador aplicará al alumno el instrumento evaluativo (previamente elaborado)	Construye conceptos Argumenta su punto de vista Cuestiona la aplicabilidad del conocimiento	Tipo de evaluación: sumativa Instrumento de evaluación Aspectos a considerar: a)dominio de contenidos b) aplicación de los contenidos en su contexto (o específicos) c)Argumentación d)redacción e)valores f)nuevos planteamientos	lapiceros Instrumento de evaluación plumones pizarrón

La última sesión se aplicó en instrumento, el cual pretende articular los aspectos conceptuales y actitudinales para llegar a una evaluación sumativa e integral.

2.5 Instrumento evaluativo y rúbrica

En el siguiente capítulo se presentará el diseño de un instrumento que comprende tres aspectos: conceptual, aplicabilidad de los conocimientos y actitudinal. Este diseño es una elaboración personal, basado en los preceptos propuestos por Martín Calva (2000), que tiene como objetivo lograr una evaluación integral de los alumnos.

Primero se mostrará la estructura de dicho instrumento, posteriormente, se explicarán las partes de éste que sirvió como piloto en la muestra descrita en capítulos anteriores. Después se presenta la rúbrica, proporcionada por la ENSFEP, que sirvió para traducir los datos cualitativos y cuantitativos, arrojados por el instrumento, a una calificación sumativa solicitada por autoridades administrativas de dicha institución.

Como se dijo con anterioridad, dicho instrumento está constituido por tres partes y su elaboración se basó en las observaciones del diario de campo, el conocimiento de las relaciones entre alumnos obtenido de las semblanzas redactadas por ellos y el desempeño de los normalistas en las técnicas aplicadas.

Cabe señalar que este esbozo puede ser utilizado para evaluar (sumativa o formativamente) cualquier tema o asignatura. Esto se debe a que el instrumento fue pensado y diseñado en un contexto donde algunas disciplinas convergen, como es el caso de las Escuelas Normales. Por otro lado, los aspectos aquí contemplados entran en juego en el PEA.

La tarea del docente es adaptar el instrumento a su contexto sin perder la esencia, objetivos y finalidad con los que se creó éste.

Instrumento de evaluación

Primera parte (conceptual)

1. ¿Qué es?
2. ¿Cuáles son las características específicas?
3. ¿Qué elementos lo conforman?, ¿Cuáles son sus constituyentes?
4. ¿Qué otros casos o fenómenos conoces como éste?

(Esta primera parte pretende evaluar qué tanto conoce el alumno sobre conceptos impartidos en clase y cómo establecen relaciones entre lo que ya sabe y aprendió en las cátedras).

Segunda parte (aplicabilidad)

5. Según lo que acabas de leer. ¿Consideras que tal principio/ley/fórmula permanece o sufre algún cambio? Sí/no
6. ¿Por qué?

(La segunda parte pone énfasis en la aplicabilidad de los conocimientos a través del contraste entre lo que los alumnos aprendieron y su realidad).

Tercera parte (actitudinal)

7. Si fueras P, ¿qué hubieras hecho?
8. Si fueras Q, ¿tendrías las mismas acciones? Sí/No ¿Por qué?
9. ¿Cómo crees que se sintió Q con las acciones de P y viceversa?
10. ¿Por qué consideras que P y Q se comportaron de esa forma?

(Esta parte pretende brindar al docente conocimientos acerca de los criterios bajo los que sus alumnos actúan, cómo y por qué piensan de cierta manera y qué sienten en una situación en específico que esté relacionada con el tema a evaluar).

A continuación, se muestra el diseño piloto que se aplicó al grupo de normalistas adscritos a la Licenciatura en Educación Secundaria en la especialidad en español:

Instrumento piloto

Primera parte

De acuerdo con lo visto en clase, contesta las siguientes preguntas. Procura que tus respuestas sean claras, precisas y explícitas.

1. Describe el concepto de cuento
2. Comenta cuáles son los tipos de narradores y personajes
3. Define los siguientes elementos del cuento: tiempo, espacio y ambiente
4. Menciona 5 autores (cualquier nacionalidad) de cuentos que hayas leído así como el título de la obra de cada uno.

Segunda parte

Lee con atención el siguiente texto y responde las preguntas 5 y 6.

Un día el Mal se encontró frente a frente con el Bien y estuvo a punto de tragárselo para acabar de una buena vez con aquella disputa ridícula; pero al verlo tan chico el Mal pensó: "Esto no puede ser más que una emboscada; pues si yo ahora me trago al Bien, que se ve tan débil, la gente va a pensar que hice mal, y yo me encogeré tanto de vergüenza que el Bien no despreciará la oportunidad y me tragará a mí, con la diferencia de que entonces la gente pensará que él sí hizo bien, pues es difícil sacarla de sus moldes mentales consistentes en que lo que hace el Bien está bien y lo que hace el Mal está mal." Y así el Bien se salvó una vez más.

5. ¿Al texto anterior se le puede clasificar como cuento? Sí/no
6. ¿Por qué?

Tercera parte

Con base en el cuento de Horacio Quiroga, *La gallina degollada*, argumenta los siguientes cuestionamientos.

7. Si fueras la madre o el padre de los cuatro niños, ¿qué medidas hubieras tomado ante su enfermedad?
8. Después de la última acción de los niños, ¿qué hubieras hecho si fueras a) la madre b) el padre c) la sirvienta d) la vecina?
9. ¿Qué hicieron los niños en la cocina?
10. ¿Por qué crees que los niños cometieron ese acto?
11. En el texto no dice exactamente qué hicieron, ¿cómo llegaste a esa conclusión?
12. ¿Se puede llegar a transmitir un mensaje aunque no se exprese de manera explícita?

El instrumento de evaluación consta de tres apartados: el primero da cuenta del manejo de contenidos por parte del alumno; el segundo de la aplicabilidad de lo aprendido por el educando y, la última, tiene un carácter interpretativo y actitudinal.

La sección de conocimientos consta de 4 preguntas, las cuales están basadas en conceptos impartidos y reflexionados en clase. Se solicita describir, mencionar y definir, según sea el caso, elementos constituyentes de cuento, tales como: personajes, tiempo, espacio, tiempo, ambiente.

La segunda parte presenta la minificción *monólogo del Mal* del escritor Augusto Monterroso y, posteriormente, dos preguntas que están encaminadas a que el alumno

contraste lo que ha aprendido sobre cuento con otras posibles formas de creación. El objetivo principal es que los educandos sean capaces de aplicar lo que saben en la realidad.

En apartado final, como ya se mencionó, se contempla un ámbito actitudinal pero también interpretativo. A diferencia de la sección uno y dos, ésta pretende la reflexión por parte de los alumnos e informar a los docente qué y cómo están pensando, actuando y sintiendo los educandos. ¿Cuál es la pertinencia? La evaluación no sólo debe dar cuenta de lo que mi alumno memorizó o recuerda, sino también de por qué y cómo aplicará lo aprendido. Las exigencias actuales de la sociedad no sólo necesita que los normalistas sepan realizar un análisis de discurso y lo enseñen, también requiere personas humanistas y críticas.

El objetivo principal del instrumento es lograr una evaluación integral. Por un lado, desde el punto de vista administrativo, la ambivalencia formativa y sumativa. Por otro, para alumnos y docentes, guiar y reflexionar sobre lo que se sabe (conceptual), para qué lo aprendo, el impacto en la realidad (aplicabilidad) y, por último, qué y cómo pienso, creo o siento (actitudinal).

Para finalizar este capítulo se presenta la rúbrica que se utilizó para traducir los datos recabados en el instrumento piloto de evaluación a una calificación sumativa solicitada por la ENSFEP. Es importante señalar que dicho formato fue proporcionado por autoridades administrativas de la institución, sin embargo fueron añadidos criterios como argumentación e interpretación. Los puntajes por cada reactivo son el resultado de la división de la máxima calificación posible (10) entre en número de preguntas (12). Otro

punto a considerar es que por cada error de redacción, se restarían 0.15 fracción de punto (aportación mía).

Rúbrica para instrumento de evaluación

Puntos en total: 12 cada error en la redacción bajará 0.15 fracción de punto

PRIMERA Y SEGUNDA PARTE	
Dominio de conceptos	.83 suficiente/ .75 regular / .50 deficiente
Ortografía	-0.15 cada error
Errores de redacción	-0.15 cada error
Argumentación	.83 suficiente/ .75 regular / .50 deficiente
TERCERA PARTE	
Argumentación	.83 suficiente/ .75 regular / .50 deficiente
Interpretación	.83 suficiente/ .75 regular / .50 deficiente
Identificación de elementos literarios	.83 suficiente/ .75 regular / .50 deficiente

CAPÍTULO III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En el siguiente apartado se muestra, en primer lugar, el análisis de los datos con la finalidad de determinar el nivel de variabilidad de éstos así como identificar las estimaciones que se pueden realizar en la fase de interpretación. Debemos señalar que dicho análisis se reduce sólo a los resultados arrojados por el *instrumento piloto de evaluación* puesto que de éstos dependerán la pertinencia y funcionalidad o no de las técnicas grupales aplicadas. Para la tabulación de dichos datos se ocupó, para fines metodológicos, la medida de frecuencia absoluta y relativa y, posteriormente, se graficaron para fines prácticos.

La estructura de este capítulo es el siguiente:

1. Análisis e interpretación de cada reactivo del instrumento piloto con el objetivo de identificar el porcentaje de alumnos que respondieron acertada o erróneamente.
2. Tabla donde se vacían las calificaciones obtenidas por los alumnos para traducir los valores cualitativos a cuantitativos, con base en la rúbrica antes presentada.
3. Porcentaje de errores de redacción con el objetivo de identificar qué tanto afecta a los normalistas no contar con cátedras propias de la materia de español.
4. Porcentaje de reactivos contestados correcta e incorrectamente por apartado para validar uno de los objetivos particulares de este proyecto: evaluación integral.
5. Análisis de errores de redacción por aparatado para identificar dónde y por qué sucede este fenómeno.

Como mencioné con anterioridad, la medida que se utilizó, fines metodológicos, para analizar los datos del instrumento evaluativo piloto y obtener resultados lo más confiables posibles fue la de frecuencia absoluta y relativa.

En las preguntas número *1. Describe el concepto de cuento, 2. Comenta cuáles son los tipos de narradores y personajes y 3. Define los siguientes elementos del cuento: tiempo, espacio y ambiente*, el 100% de los alumnos obtuvieron puntajes suficientes (.83), es decir, que todo el grupo domina el concepto de cuento, conoce la diferencia entre narrador y personaje e identifica elementos constitutivos del cuento, tales como tiempo, espacio y ambiente. Estos contenidos se enseñaron por medio de la técnica grupal 1 "Palabras en pantalla".

Tabla 1. Reactivo 1.

NÚMERO DE PREGUNTA	CÓDIGO	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (%)
1	.83 suficiente	14	100
	.75 regular	0	0
	.50 deficiente	0	0
TOTALES		14	100

Tabla 2. Reactivo 2.

NÚMERO DE PREGUNTA	CÓDIGO	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (%)
2	.83 suficiente	14	100
	.75 regular	0	0
	.50 deficiente	0	0
TOTALES		14	100

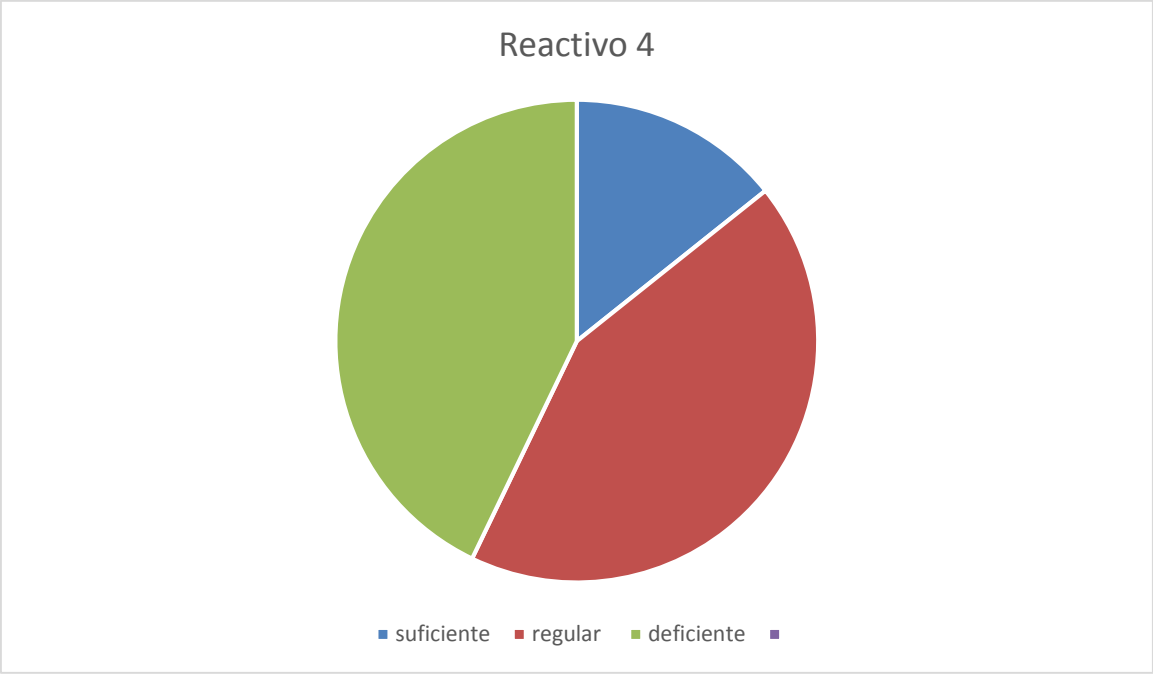
Tabla 3. Reactivo 3.

NÚMERO DE PREGUNTA		FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (%)
3	.83 suficiente	14	100
	.75 regular	0	0
	.50 deficiente	0	0
TOTALES		14	100

En el reactivo 4 se les solicitó a los alumnos mencionar obras y autores conocidos a lo largo de su vida académica. Los porcentajes mayores se registraron en los puntajes regular y deficiente. Datos que se traducen como conocimiento insuficiente por parte de normalistas con la especialidad de español. La mayoría de los autores y obras citadas por ellos, pertenecen a la bibliografía básica del programa educativo para nivel secundaria.

Tabla 4. Reactivo 4.

NÚMERO DE PREGUNTA	CÓDIGO	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (%)
4	.83 suficiente	2	14.28
	.75 regular	6	42.85
	.50 deficiente	6	42.85
TOTALES		14	100



Las preguntas 5, *¿Al texto anterior se le puede clasificar como cuento? Sí/no*, y 6, *¿Por qué?*, que pertenecen al segundo apartado, *Aplicabilidad*, muestran un desempeño "regular" de los alumnos. ¿Cómo es posible que dominen la parte conceptual pero no puedan aplicarlo en un contexto? Es la mayor preocupación de esta investigación.

Los comentarios de los normalistas, después de haber enfrentado con el instrumento evaluativo, fueron que no estaban preparados para ese tipo de preguntas. Los exámenes que se les habían aplicado con anterioridad, no presentaban cuestionamientos que implicaran poner en práctica lo visto en clase y argumentaban que esa era la razón por la que no supieron cómo responder. Muchos, en la reflexión grupal posterior, comentaron que había sido el apartado más complicado dentro del instrumento pero que los procesos que iniciaron los habían llevado a cuestionarse algunos aspectos del cuento mismo y que, precisamente, esto

representaba uno de los objetivos y retos principales dentro de la educación: cuestionarse y contrastar con la realidad para lograr aprendizajes significativos. Y a pesar de que es una parte esencial dentro del ámbito educativo, en el momento de evaluar, es un aspecto que se deja fuera.

Tabla 5. Reactivo 5.

NÚMERO DE PREGUNTA	CÓDIGO	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (%)
5	.83 suficiente	1	7.14
	.75 regular	8	57.14
	.50 deficiente	5	35.71
TOTALES		14	100

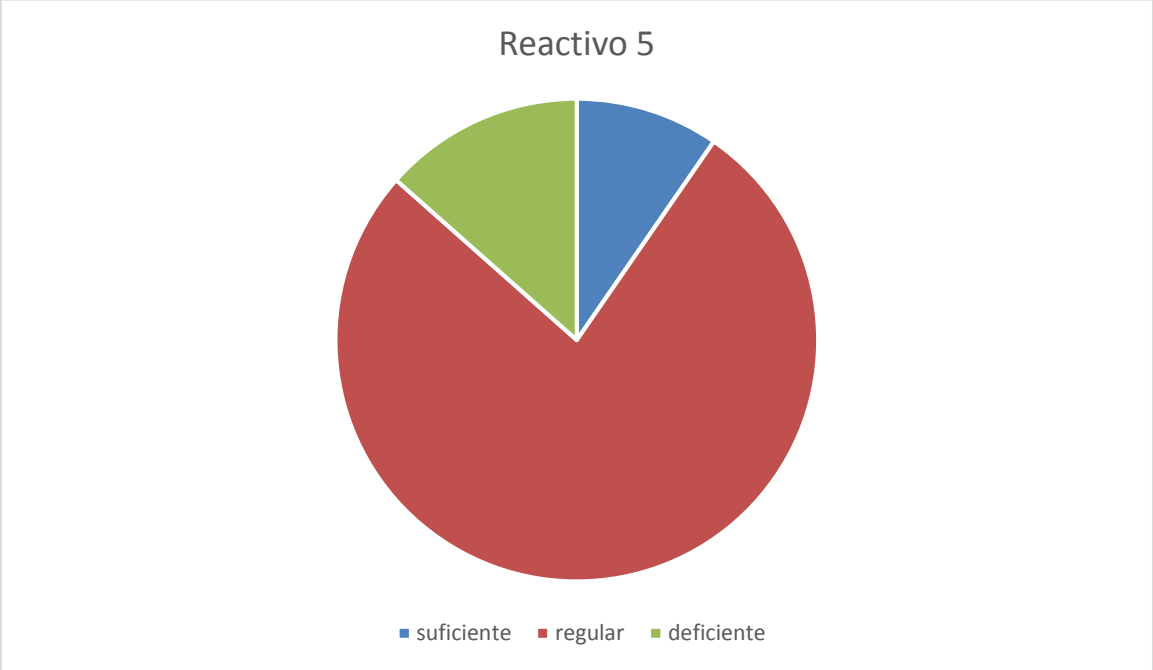
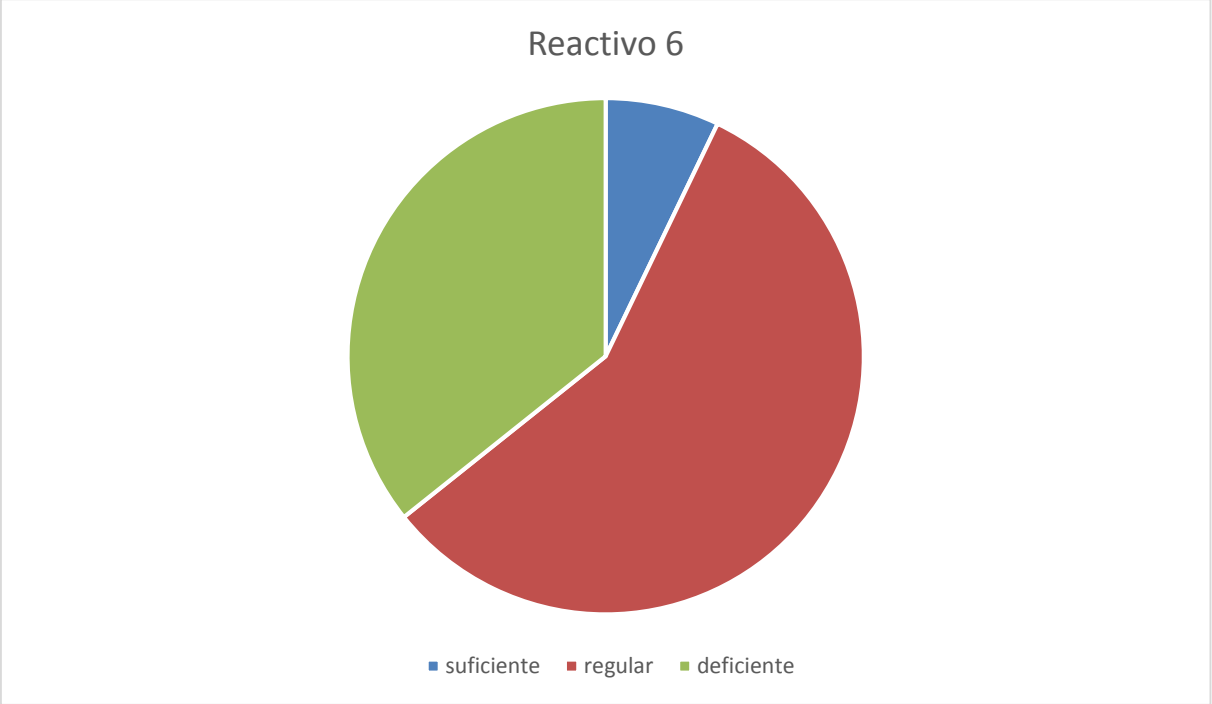


Tabla 6. Reactivo 6.

NÚMERO DE PREGUNTA	CÓDIGO	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (%)
6	.83 suficiente	1	7.14
	.75 regular	8	57.14
	.50 deficiente	5	35.71
TOTALES		14	100



La pregunta 7, *Si fueras la madre o el padre de los cuatro niños, ¿qué medidas hubieras tomado ante su enfermedad?*, perteneciente al apartado *Actitudinal*, va encaminada a saber

cómo y por qué los alumnos toman decisiones. Los criterios para calificar ésta y las preguntas siguientes fueron la argumentación e interpretación.

Tabla 7. Reactivo 7.

NÚMERO DE PREGUNTA	CÓDIGO	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (%)
7	.83 suficiente	14	100
	.75 regular	0	0
	.50 deficiente	0	0
TOTALES		14	100

Por otro lado, en el reactivo número 8, *Después de la última acción de los niños, ¿qué hubieras hecho si fueras a) la madre b) el padre c) la sirvienta d) la vecina?*, se buscó conocer la manera de actuar de los normalistas en un contexto específico a través del cumplimiento de cierto número de roles. Las respuestas de los alumnos arrojaron datos interesantes.

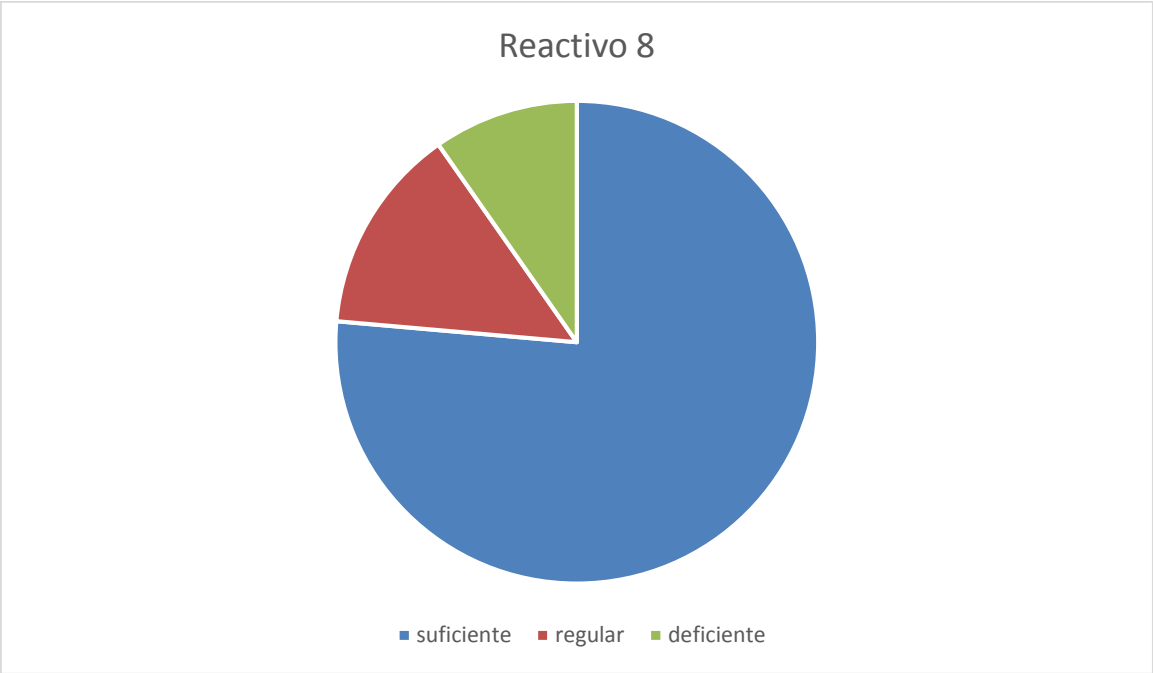
Uno de ellos y el más representativo fue la contradicción según los roles. Mientras cumplían el papel de la madre, por ejemplo, varios normalistas argumentaban que, por el bienestar de sus hijos, los enviarían a un centro especializado para tratar profesionalmente el problemas de los niños, pero cuando se les cuestionó qué harían si fueran la vecina, otro rol, ellos explicaban que aconsejarían a la madre que ésta no se desatendiera de sus vástagos y no los dejara a la deriva. ¿Qué sucede entonces?

Cuando se les solicitó una explicación acerca de estas contradicciones, al parecer, no estaban completamente conscientes de sus respuestas. Se identificó este patrón dentro del grupo: dependiendo del rol que se cumpla, es la justificación que se establece. Es decir, si asumían el papel de la madre y decidían mandar a los niños con un especialista, la vecina lo veía mal puesto que se desatendía de sus deberes como progenitora. Sin embargo, si el papel asumido era el de la vecina, la perspectiva cambiaba: la acción de la madre era mal vista porque lo entendían de evadir el problema.

Este cambio en la forma de ver las cosas, indica una contradicción de juicios bastante marcada, situación que se refleja en la dinámica grupal y en las relaciones del grupo; también da razón de por qué los alumnos no muestran cierta empatía cuando surgen disputas o asperezas dentro del grupo. La manera en la que se asumen los roles y cómo deciden actuar y decidir desde cada uno, se reflejó en la técnica grupal 3 "Todos aprendemos, todos somos". Contrastando dichos elementos, podemos implicar que estas contradicciones en los juicios de valor individual, tienen un impacto en la dinámica grupal.

Tabla 8. Reactivo 8.

NÚMERO DE PREGUNTA	CÓDIGO	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (%)
8	.83 suficiente	11	78.57
	.75 regular	2	14.28
	.50 deficiente	1	7.14
TOTALES		14	100



Por otro lado y siguiendo en al apartado 3, la pregunta 9, *¿Qué hicieron los niños en la cocina?*, implica un grado de interpretación a través de la identificación de elementos literarios. El 100% de los normalistas argumentaron válidamente cómo se llega a saber lo que los niños hicieron en la cocina aunque éste dato no aparezca explícitamente en el cuento.

En esta parte es preciso mencionar que aunque en la parte de aplicabilidad los alumnos tuvieron algunos problemas la contestar, en esta pregunta los resultados fueron favorables. ¿Qué ocurrió?

En la reflexión final, los educandos comentaron que no presentaron obstáculos al contestar esta pregunta porque no tenían que contrastar lo que sabían con lo que existía sino que sólo tenían que tomar en cuenta elementos propios del cuento y llegar a una interpretación. La alumna J10 (normalista que, dentro de los estándares de la escuela normal, podría denominarse como alumna de bajo rendimiento) argumentó y defendió un punto clave

dentro de la educación: desarrollo de pensamiento crítico. Frente al grupo, en la reflexión final, dijo que esta pregunta le había despertado una duda: si todos los cuentos presentaban los mismos elementos, aunque algunos utilizados en distinto orden y forma, para qué leer más cuentos. Es decir, si leyendo un cuento cualquiera los alumnos podían identificar lo que constituye un cuento, ¿para qué leer los demás? Sí, cambian el tópico pero, ¿qué me deja un cuento a mí como alumno?

El hecho de que en un examen se le preguntara qué piensa, cree y siente, le crecieron ganas de leer más cuentos para cuestionarse cosas de sí mismas y de su contexto. Desde su experiencia docente y académica, argumentó que, aunque el instrumento le había parecido un poco complicado porque no se había enfrentado a uno así, le había provocado un replanteo en la forma en la que se debe enseñar: los alumnos no sólo son número, son humanos que sienten y piensan; y que, conociendo mejor el aspecto humano o afectivo de nuestros alumnos, podemos enseñarles no sólo qué es un cuento sino cómo están pensando y viendo su realidad.

Tabla 9. Reactivo 9.

NÚMERO DE PREGUNTA	CÓDIGO	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (%)
9	.83 suficiente	14	100
	.75 regular	0	0
	.50 deficiente	0	0
TOTALES		14	100

¿Por qué crees que los niños cometieron este acto? Pregunta el reactivo 10. La argumentación e interpretación de la mayoría de los alumnos fue suficiente. Tomando en cuenta los elementos implícitos que aparecen en el texto, los alumnos llegaron a la conclusión de que la imitación era la razón por la que los niños habían asesinado a su hermana.

Un aspecto que parece prevalecer, es la justificación psicológica, justificable si tenemos en cuenta que la mayor parte de la formación de los normalistas se enfoca en tratar la parte social y psicológica de los alumnos de secundaria, puesto que es la etapa en la que los educandos muestran desequilibrios emocionales más fuertes.

Tabla 10. Reactivo 10.

NÚMERO DE PREGUNTA	CÓDIGO	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (%)
10	.83 suficiente	13	92.85
	.75 regular	1	7.14
	.50 deficiente	0	0
TOTALES		14	100

La pregunta 11, se les pide a los alumnos argumentar cómo llegaron a la conclusión de que los niños habían matado a su hermana. 13 de 14 mencionaron y argumentaron válidamente su interpretación por medio de la identificación de elementos literarios presentes en el cuento.

Tabla 11. Reactivo 11.

NÚMERO DE PREGUNTA	CÓDIGO	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (%)
11	.83 suficiente	13	92.85
	.75 regular	1	7.14
	.50 deficiente	0	0
TOTALES		14	100

A pesar de que en la pregunta anterior los resultados fueron favorables, en ésta 4 alumnos tuvieron un desempeño regular y deficiente. Se les cuestionó: *¿se puede llegar a transmitir un mensaje aunque no se exprese de manera explícita?* Los alumnos argumentaron que un mensaje sólo puede ser trasmitido de forma explícita. Contrastando con la pregunta 11, donde fueron capaces de codificar un mensaje implícito, aquí surge otra contradicción misma que fue comentada en la reflexión final.

Tabla 12. Reactivo 12

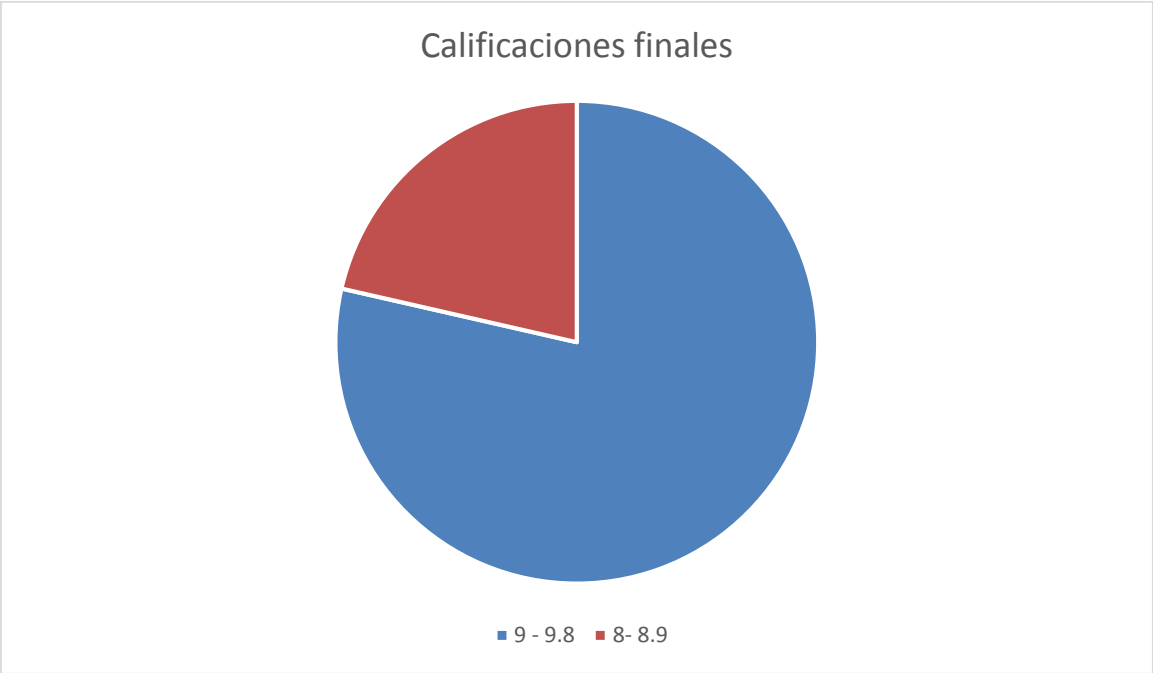
NÚMERO DE PREGUNTA	CÓDIGO	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA (%)
12	.83 suficiente	10	71.42
	.75 regular	2	14.28
	.50 deficiente	2	14.28
TOTALES		14	100

Con base en lo anterior, los alumnos obtuvieron los siguientes resultados cuantitativos, mismos que se entregaron en secretaría académica para que, posteriormente, se asentara en el acta correspondiente.

Tabla 13. Calificaciones finales

CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
9.8	1	7.14
9.6	3	21.42
9.4	2	14.28
9.3	1	7.14
9.2	1	7.14
9.1	2	14.28
9	1	7.14
8.9	1	7.14
8.6	2	14.28
TOTAL	14	100

Se grafica la tabla de la siguiente manera:



Todos los alumnos obtuvieron una calificación dentro del rango aprobatorio que exige la institución educativa. 11 de ellos, están en el rango de 9.6 y 9, y 2 entre 8.6 y 8.9. Resultados que se traducen en un desempeño eficiente, en los tres apartados, del grupo.

En cuanto al número de errores de redacción encontrados, se registró lo siguiente:

Tabla 14. Errores de redacción generales.

NÚMERO DE ERRORES (por examen)	FRECUENCIA DE APARICIÓN	CALIFICACIÓN	PORCENTAJE (%)
15	2	8.6-8.6	14.28
12	1	8.9	7.14
10	2	9-9.2	14.28

9	1	9.1	7.14
7	3	9.4-9.1-9.4	21.42
4	2	9.3- 9.6	14.28
2	2	9.6-9.6	14.28
0	1	9.8	7.14
	14		100

En cuanto a errores de redacción, los normalistas presentaron problemas de sintaxis, ortografía, dequeísmo, solecismo, loqueísmos y puntuación. Un asunto que les incumbe de manera especial puesto que su especialidad es en área de español y en el programa educativo de nivel secundaria son tópicos que se tratan en los tres años. Al comentar esto frente al

grupo, ellos mostraron una deficiencia muy marcada en conceptos (solecismos, dequeísmo, etc.) de redacción argumentando que en ningún semestre se les imparten contenidos propios de la materia y mucho menos de redacción.

Por apartados, los alumnos presentaron un mejor desempeño en el conceptual y actitudinal. Cabe señalar que en al apartado 1, los normalistas contestaron según sus propias palabras y, un poco porcentaje, lo hizo según sus apuntes o lo mencionado en clase. Aspecto relevante, puesto que en la creación de los conceptos durante las clases, ellos fueron los protagonistas: formaron sus conceptos (con la guía del coordinador) con base en lo que sabían o conocían. El aprendizaje, a través de las técnicas grupales, fue significativo.

En el apartado número 2, mostraron algunos problemas puesto que no se habían enfrentado a una evaluación que exigiera un contraste entre lo que ya sabían y la realidad, y más aún que aplicaran lo que ellos habían aprendido en el aula. Comentaron que cuando aprendían algo en clase, sólo se quedaba en las libretas o en su memoria y que nunca se habían cuestionado sobre qué se hacía con todo el conocimiento que ellos adquirían, claro fuera de la funcionalidad que adquiría en su contexto: enseñar. Dijeron también que cuando se les solicitó aplicar lo visto en clase, se cuestionaron sobre su actividad docente: ¿lo que yo les enseño a mis alumnos de secundaria les sirve para algo?

Las siguientes tablas muestran los resultados y porcentajes de desempeño de los alumnos con base en las calificaciones obtenidas en el instrumento de evaluación piloto. Según los apartados, conceptual-aplicabilidad y actitudinal, los resultados tabulados arrojaron que:

Apartado 1- Conceptual

Puntaje máximo a alcanzar: 3.32

Tabla 15. Puntaje apartado 1.

CALIFICACIÓN (PUNTOS)	FRECUENCIA	PORCENTAJE
3.32	2	14.28
3.24	6	42.85
2.99	6	42.85

Apartado 2- Aplicabilidad

Puntaje máximo a alcanzar: 1.66

Tabla 16. Puntaje apartado 2.

CALIFICACIÓN (PUNTOS)	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1.66	1	7.14
1.5	8	57.14
1	5	35.71

Apartado 3- Actitudinal

Puntaje máximo a alcanzar: 4.98

Tabla 17. Puntaje apartado 3.

CALIFICACIÓN (PUNTOS)	FRECUENCIA	PORCENTAJE
4.98	9	64.28
4.65	1	7.14
4.32	1	7.14
4.9	1	7.14
4.74	1	7.14
4.82	1	7.14

El mayor número de errores en la redacción se registró en el apartado 3 puesto que es aquí donde a los alumnos se les pidió argumentar sus respuestas. Por otro lado, aunque los resultados en el apartado 2, fueron regulares, se les solicitó plasmar el porqué de sus respuestas. Datos que nos permiten inferir que aunque el desempeño en los apartados fue suficiente y regular en su mayoría, los normalistas muestran una deficiencia alarmante en cuestiones de redacción a pesar de que en la mayor parte del ejercicio de su profesión se les solicita redactar oficios, planeaciones, cartas y recados.

Es imperante que a normalistas, sobre todo a los de especialidad en español, se les impartan cursos sobre redacción y corrección de estilo. Aún queda un camino largo por recorrer.

Número total de errores de redacción encontrados: 59

Tabla 18. Errores de redacción por apartado

APARTADO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	5	8.47
2	12	20.33
3	42	71.18

CONCLUSIONES

La educación es un tema que nos concierne a todos y todas en esta sociedad, los problemas que puedan surgir dentro de este sistema no sólo son responsabilidad de quien lo representa sino de todos los que formamos el proceso. Tanto profesores, alumnos y padres de familia debemos cumplir ciertos requisitos para que los aprendizajes tomen un rumbo favorable que nos permita seguir avanzando y alcanzar una formación humanista y crítica.

Un aspecto que está en constante cambio es la evaluación educativa, el proceso evaluativo como tal. ¿Por qué? Las exigencias del mundo cada vez son mayores y requieren personas humanistas y críticas. No hacemos referencia a un sistema económico ni social, esta necesidad va más allá. Marchas, violencia, asesinatos, genocidios, feminicidios, drogadicción, suicidio, racismo, acoso escolar y sexual, por mencionar algunos, reflejan una falta de empatía, valores y sentido humano. Estos fenómenos requieren de mucho para erradicarse sin embargo, iniciar acciones desde las trincheras podría marcar rumbos que nos permitan, como sociedad, comenzar a actuar.

La educación, dentro de las instituciones, es vista sólo como albacea de conocimientos para que un futuro, los alumnos puedan conseguir una buena posición económica y social. Los educandos, futuros profesionales, deben aportar y ser funcionales a la sociedad. Ahora preguntémonos, ¿desde qué punto de vista se exige esta funcionalidad?, ¿qué es lo que debemos aportar a nuestra sociedad?

Los encargados de formar y educar a los alumnos son los profesores. Maestros que estudian en instituciones normales encargadas de inculcar una vocación basada en el

desarrollo de pensamiento críticos y sentido humanos para que cuando éstos se enfrenten a un contexto escolar, trasmitan esta formación. ¿Lo hacen?

No existe una receta mágica y trascendental que nos permita saber cómo debemos actuar, cómo educar a los alumnos pero sí contamos con motivaciones, curiosidad y vida. ¿Para qué y por qué debemos educar? Esta investigación halló una posible respuesta: formar personas con sentido humano para la vida. En las escuelas, los maestros no sólo debemos enfocarnos en la parte académica, nuestros alumnos no son número; la parte afectiva, es un elemento fundamental. Educamos seres humanos. ¿Cómo podemos saber qué y cómo están pensando y sintiendo mis alumnos?, ¿qué procesos llevan a cabo durante el Proceso Enseñanza-Aprendizaje (PEA)?

La hipótesis de esta investigación planteaba que la aplicación tres técnicas, desde el enfoque de la didáctica grupal, y un instrumento evaluativo permitirían alcanzar una evaluación integral así como favorecimiento de aprendizajes multidisciplinarios y significativos dentro del aula. Después de 4 meses de observación a un grupo de normalistas e impartir clases durante 2 meses más, la calificación cuantitativa certifica el cumplimiento de dicha hipótesis. La comprobación se concreta al evidenciar que a partir de los cambios de roles, desde la perspectiva de la Didáctica Grupal, éstos permite favorecer y desarrollar aprendizajes significativos.

Los resultados obtenidos en el instrumento evaluativo, las evidencias que arrojaron las técnicas grupales así como los testimonios registrados es lo que le da consistencia a la demostración de la hipótesis: es posible llegar a una evaluación integral (conceptual, aplicabilidad y actitudinal), asimismo la relación que se estableció entre los tópicos en el área de español y psicología, en la argumentación e interpretación, favoreció aprendizajes

multidisciplinarios y significativos dentro del aula de la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla.

El objetivo general fue alcanzado pues pretendía crear de una red que comenzara en las escuelas normales y que permitiera a los normalistas contar con un mayor número de herramientas didácticas y grupales: las alumnas B2, G7, I9, J10, L12 y M13, aplicaron, durante sus jornadas de prácticas profesionales, las tres técnicas y el instrumento evaluativo en dos instituciones de nivel secundaria en los municipios de Acajete y San Pablo del Monte, donde se obtuvieron resultados favorables. Por otro lado, algunos grupos de la especialidad de Historia y Biología, al analizar la propuesta didáctica basada en dinámicas grupales, decidieron adaptar el instrumento evaluativo, respetando su constitución y esencia a niveles primaria y secundaria, así como aplicar las técnicas grupales descritas en esta investigación. Demostrando que dicho proyecto favorece los conocimientos multidisciplinarios.

Los objetivos específicos quedan también demostrados al haber unido teoría sobre dinámicas de grupos, diseño de técnicas grupales y un instrumento evaluativo. Y gracias a su unión fue conforme pudimos dar paso a una nueva visión sobre aprendizaje, propuestas basadas en la Didáctica grupal y evaluación.

Al comprobarse la hipótesis planteada en esta tesis así como el cumplimiento del objetivo general y los específicos del proyecto de investigación, puedo dar por concluida mi aportación no sin antes mencionar que se deja un campo vasto y abierto a aquellas propuestas que pudieran complementarla.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, A. (1994) *Dinámicas grupales: estrategia, técnica y tácticas. Aprender jugando III: Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría*. México: Concepto.

Andueza, María. (2004). *Dinámicas de grupos en la educación*. Argentina: Lumen.

Anzieu, D. (1993) *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal.* España: Biblioteca Nueva, Almagro 38.

Ardoino, J. (2000) *Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación*. México:Paidós

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva*. Una escuela para todos. Madrid: Editorial Aljibe.

Arregui, P. (2001). *Sistemas de determinación y evaluación de metas de logros de aprendizaje escolar como instrumento para mejorar la calidad, la equidad y la responsabilización en los procesos educativos de América Latina.* Chile: UNESCO.

Bauleo, A. (1977) *Contra institución y grupos.* Madrid: Fundamento.

Calva, M. (2000) *Dinámica de grupos en el aula: una perspectiva humanística*. Mexico: Trillas.

---------- (2000) *Planeacion y evaluacion del proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas.

Díaz, A. (1999*) Didáctica y currículum. Convergencia en los programas de estudio.* México: Paidos.

Díaz, A. (2001) *Didáctica y dinámicas grupales*. México: Paidós.

Fernández, A. (2002) *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ferreyra, H. (2007) *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Argentina: Novedades Educativas.

Izquierdo, M. (2004) *Aprendiendo con la evaluación grupal: una propuesta sistémica de evaluación para procesos colaborativos de enseñanza-aprendizaje*. España: Departamento Ciencia Sanitarias y Médico-Sociales.

Kaes, R. (1976) *El aparato psíquico grupal: Construcciones de grupo.* México: Gedisa.

Lewin, K. (1935) *Una teoría dinámica de la personalidad*. Madrid: Morata.

---------- (1938) *La representación conceptual y la medición de las fuerzas psicológicas*. Madrid: Morata.

Pichón- Riviere, E. (1999) *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social.* Buenos Aires: Nueva Visión.

---------- (2009) *Breve guía para el aprendizaje del rol de observador de grupos*. Buenos Aires: Panamericana.

Rogers, C. (1971) *Psicoterapia y relaciones humanas*. Madrid: Alfaguara.

Sartre, J.P. (1989) El ser y la nada: ensayo de ontología fenomenológica. Madrid: Alianza.

Souto de Asch, M. (1986) *La observación de los grupos de aprendizaje.* Universidad de Buenos Aires: Cuadernos de ciencias de la educación 5/22.

---------- (1990) *La clase escolar en la enseñanza media.* Argentina: CONICET.

---------- (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

.