



MATERIALES

Colabora
grupo
edebé

Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios

Creative communication techniques in the classroom: active listening, the art of questions, the management of silence

ÁNGEL HERNANDO GÓMEZ*

IGNACIO AGUADED GÓMEZ**

AMOR PÉREZ RODRÍGUEZ***

* DOCTOR EN PSICOLOGÍA. PROFESOR FACULTAD DE CC. EDUCACIÓN (U. DE HUELVA)

** DOCTOR EN PSICOPEDAGOGÍA. CATEDRÁTICO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

FACULTAD DE CC. DE LA EDUCACIÓN (U. DE HUELVA)

*** DOCTORA EN HUMANIDADES. PROFESORA FACULTAD DE CC. EDUCACIÓN (U. DE HUELVA)

Resumen

En el presente trabajo se describe la importancia de la comunicación en los contextos docentes; se exponen determinadas herramientas como la escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios y la forma de hablar en público y se presentan técnicas específicas: debate con contradebate y compromiso, esquema de resolución de problemas, dictado de figuras geométricas, etc. que pueden ser utilizadas en los escenarios docentes. Como principales conclusiones se destacan la necesidad y conveniencia de utilizar técnicas de comunicación creativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje si pretendemos motivar al alumnado y favorecer la adquisición de competencias comunicativas.

Palabras clave: Escucha activa, técnicas de comunicación, motivación, medios de comunicación, dinámicas de grupo.

Abstract

This work describes the importance of communication in teaching contexts; it presents specific tools, such as active listening, the art of questioning, the management of silence and public speaking, debate with counter-debate and commitment, a scheme for problem solving, a dictation of geometric figures, and so on, which can be used in teaching scenarios. The main conclusion is that we need to use creative communication techniques in teaching-learning processes if we want to motivate our students and to favour the acquisition of communicative competences.

Key words: active listening, communication techniques, motivation, media, group dynamics.

1. INTRODUCCIÓN

Todos a lo largo de nuestra vida académica –como alumnos y profesores– hemos escuchado, en más de una ocasión, «ese profesor sabe mucho, pero...», refiriéndonos a ese docente con un gran conocimiento de la materia pero que no sabe transmitirla. La frase «ese orador, ese presentador, ese político... transmite», fácilmente entendible en los contextos ordinarios de relación (en la vida cotidiana) parece que no se traslada al ámbito de la docencia; creemos necesario reivindicar la figura del profesor como comunicador, como profesional que «transmite» en el transcurso de su praxis educativa, en el desarrollo de sus competencias como elemento dinamizador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La comunicación es uno de los aspectos clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje y a nadie se le escapa la necesidad de que todo buen profesor tenga unas adecuadas competencias comunicativas y sea un buen comunicador. Si en el triángulo alumno-profesor-curriculum (Astolfi, 1997), el profesor sólo se relaciona con el currículum –sabe mucho– pero no sabe transmitir éste a su interlocutor, nos encontramos con que el alumno se queda «en el lugar del muerto», y que además no se produce un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje. Somos partidarios de un modelo de contexto escolar en el que éste sea entendido como un conocimiento compartido entre profesor y alumnos (Coll y Solé, 2001), donde las relaciones profesor-alumnos-contenidos –triángulo interactivo–, sea el foco donde se sitúa la clave de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, es decir, en la interacción de los tres elementos que componen y conforman el triángulo interactivo.

Es desde este planteamiento desde el que abogamos por enseñar a los futuros docentes competencias sobre el «arte de hablar en público», la necesidad de escuchar y utilizar técnicas creativas de comunicación en sus propias aulas. La comunicación es una competencia profesional básica al servicio de los profesionales de la educación, y como tal debe ser instruida, ya que si bien es fácil encontrar cursos específicos para la docencia virtual del tipo «como dinamizar grupos on-line», parece ser que en la enseñanza presencial la sola presencia del docente en el escenario escolar ya garantiza la interacción en el aula. Las competencias comunicativas que adquieran los futuros docentes pueden ir unidas también al fomento para el desarrollo de competencias en la utilización de técnicas de análisis y dinamización grupal que facilitan, de manera destacada, las interacciones de tipo positivo que se deben producir en los escenarios escolares.

Educación y Futuro, 24, (2011) 153-177

Al hilo de esta reflexión entendemos que deben desaparecer actitudes como la de aquellos maestros a los que apodábamos fulanito «el hilera», porque su primera frase al entrar en clase –pronunciada con gesto expeditivo y señalando con el dedo– era «os quiero a todos de uno en uno y colocados en hileras», organización del aula en la que difícilmente pueden llevarse a cabo procesos de comunicación, interacción o dinamización grupal. Sólo si se crean espacios de reflexión en las aulas (González, 2000), en los que los estudiantes aprendan a valorar, argumentar y defender sus opiniones, en los que tengan libertad para expresarse, discrepar, escuchar y los profesores actúen como guías y modelos positivos a imitar; sólo cuando se dan estas condiciones, estaremos hablando de conseguir verdaderos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Defendemos la opinión de que es posible entender mejor al otro si empatizamos con él, por tanto, para poder comunicar es necesario ponerse en el lugar del otro e intentar sentir y pensar cómo piensa el otro; de esta manera, nos será mucho más fácil conectar con sus intereses, preocupaciones, etc. lo que facilita enormemente la comunicación. En el arte de escuchar hay una disposición que implica una actitud receptiva, si ésta no existe, si estamos predispuestos a todo lo contrario, a no escuchar, el acto de la comunicación se hace casi imposible por lo que consideramos que es necesario predisponer al interlocutor, o al auditorio, a través de estrategias de motivación, a mantener una alta receptividad que implica, entre otras cosas, no creer que uno lo sabe todo y mucho mejor que los demás, en este caso de quien quiere transmitir. Lo importante de la comunicación no reside sólo en la transmisión; lo importante reside en lo que transcurre entre el emisor y el receptor, el mensaje que se envía no llega tal y como se manda sino que está mediado, entre otras muchas cosas, por la recepción que de éste se realiza. En los contextos de enseñanza se evidencia la necesidad de comunicación, ya que en éstos no sólo se trata de transmitir un conocimiento, de ir del uno al otro, o de obtener una respuesta, ir del otro al uno, sino de un movimiento que consiste en ir los dos interlocutores, profesor y alumno, en la dirección de un tercer, el conocimiento. Para ello es preciso entrar en un escenario de comunicación, un espacio que permita el diálogo, donde se fomenten reflexiones compartidas en las que todos pueden y deben hablar, donde todos tienen algo que decir y ese «decir compartido» es mucho más, a nivel cualitativo, que la suma de lo que dice cada uno.

Consideramos que es necesario fomentar el cuidado y el cultivo de la palabra, en el convencimiento de que las palabras no sólo transmiten sino que aman, tocan, mecen. En los procesos de innovación educativa que se están desarrollando en los entornos escolares podemos cambiar las formas de hacer, transformar nuestros modos convencionales de actuar, perfeccionar y utilizar nuevas herramientas de comunicación, pero todas estas formas, acciones y herramientas no pueden significar el olvido, el descuido del cultivo de la palabra. En los procesos de enseñanza-aprendizaje, tenemos que dar una importancia decisiva a la palabra en todas sus modalidades; en cambio, en el momento actual detectamos en las aulas un abuso de las presentaciones utilizadas en la docencia, las más de las veces, en modo «karaoke», donde se va leyendo el texto que aparece en la pantalla, considerando a las tecnologías audiovisuales, no como fines, sino como medios, como modos de decir al servicio de la palabra. La llegada de los ordenadores —y sobre todo su uso didáctico— reclama nuevos planteamientos organizativos y curriculares, lo que lleva a que incluso entre el profesorado cuya práctica es más tradicional, se observe una actitud positiva hacia el empleo de estrategias didácticas que hacen uso de las TIC —aunque son en realidad estrategias más o menos tradicionales que el profesorado acomoda a las nuevas herramientas—, porque entienden que son herramientas facilitadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no es posible continuar utilizando únicamente tareas de «lápiz y papel», mientras que el alumnado realiza cada día un uso más intensivo y continuado de las TIC (Hernando, 2009). Por desgracia los nuevos planes de estudios de los futuros enseñantes, en teoría los encargados de llevar a cabo esta transformación, están relegando la formación didáctica en TIC y comunicación a semi-asignaturas de muy poca carga en créditos (Aguaded, 2009). Pensar que los futuros docentes pueden enseñar con tecnologías sin haber aprendido sus usos didácticos y posibilidades de explotación pedagógica se nos antoja un error descomunal que puede tirar por tierra toda la inversión económica realizada en ordenadores y pizarras digitales.

Es innegable el hecho de que los docentes deben potenciar y fomentar las competencias comunicativas en el alumnado pero, al igual que para otros saberes, es preciso que también ellos desarrollen competencias comunicativas y sepan utilizar técnicas que las favorezcan, ya que no debemos olvidar que la máxima competencia en una disciplina es un buen conocimiento —adecuado, profundo y serio— de lo que pretendemos enseñar. Es preciso por tanto que todos los

movimientos que pretenden introducir innovaciones en las prácticas docentes, vayan acompañados de acciones de formación que favorezcan que los docentes conozcan, aprendan y ejerciten aquello que después deben enseñar.

2. LA ESCUCHA ACTIVA

Son muchas las definiciones propuestas para la habilidad de la escucha activa pero todas convergen en que se trata de la habilidad de «escuchar bien», esto es, escuchar con comprensión y cuidado. A nadie se le escapa que se trata de una competencia básica y fundamental para el correcto desarrollo de cualquier escenario de comunicación, en general en cualquier faceta de la vida y, de forma particular, en los escenarios donde se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si bien se trata de una habilidad básica, de las que más pueden optimizar los procesos de comunicación, también se detecta que es uno de los comportamientos más difíciles de encontrar.

Cuando ejecutamos esta habilidad nos hacemos conscientes de lo que la otra persona está diciendo e intentando comunicarnos y, al mismo tiempo, damos información a nuestro interlocutor de que aquello que está intentando transmitirnos, lo estamos recibiendo correctamente. Significa, por tanto, estar psicológicamente disponible y atento a los mensajes de quien nos habla; sin estar distraído, pensando en otra cosa, deseando que acabe y preparando lo que le vamos a contestar, etc. que afectaría negativamente a nuestra capacidad de captar su estado de ánimo o la importancia que concede a lo que nos está transmitiendo. La escucha activa nos sirve, entre otras cosas, para empatizar y comprender a nuestro interlocutor.

Para que se dé la escucha activa es conveniente tomar en consideración dos aspectos, el primero manifestar una actitud empática hacia el interlocutor, ya que esto nos facilita el comprender lo que éste está diciendo y lo que está sintiendo y, en segundo lugar, demostrarle esta comprensión mediante una serie de comportamientos no verbales del tipo de: emplear un tono de voz suave, mantener contacto ocular, utilizar una expresión facial y unos gestos acogedores, así como tener una postura corporal receptiva.

Practicamos la escucha activa cuando ante un mensaje de nuestro interlocutor le decimos que hemos entendido lo dicho destacando el sentimiento que hay

detrás de ese mensaje. La importancia de la escucha activa en el campo de la educación es innegable ya que sin ella no pueden llegar a darse, de manera adecuada, los procesos de enseñanza-aprendizaje; pero esta escucha activa debe darse en una triple dirección: de los alumnos al docente, de éste al alumnado y entre ellos mismos.

Encontramos dos elementos principales que pueden llegar a favorecer la escucha activa; el primero de ellos se trata de tener una adecuada disposición psicológica, es decir, prepararse para escuchar y este hecho es facilitado si observamos a nuestro interlocutor e intentamos identificar los contenidos fundamentales de lo que nos dice así como lo que pretende y los sentimientos que subyacen en su discurso. El segundo elemento consiste en expresarle de forma clara al otro que le escuchas, para ello podemos utilizar la comunicación verbal emitiendo expresiones del tipo «ya veo», «aja», etc., o comunicación no verbal expresada a través del mantenimiento del contacto ocular, afirmaciones con la cabeza, inclinación del cuerpo y otros gestos corporales. De la misma manera, existen una serie de elementos que dificultan la escucha activa, entre ellos: distraerse, juzgar lo que el otro nos está transmitiendo, interrumpir a la persona que está hablando o, antes de que termine, darle ya la solución, rechazar o minimizar lo que el otro nos está diciendo con expresiones del tipo «eso no es nada» o empezar a contar, en medio de su intervención, lo que a ti te pasa o tu opinión cuando el otro lo que está es intentando darnos la suya.

Si entendemos la escucha activa como un proceso, podemos determinar para que se dé una serie de fases que serían: preparación, en esta primera fase se trataría de predisponernos, tanto física como mentalmente, a escuchar a la persona que nos habla. En un segundo momento, sería necesario controlar todo lo relacionado con la posición corporal, que debe ser adelantada e inclinada hacia el interlocutor pero respetando la distancia y la mirada, manteniendo contacto ocular mirándole directamente a los ojos. En una tercera fase se trata de reforzar al interlocutor con estrategias del tipo de utilizar el refuerzo positivo, la paráfrasis; o movimientos corporales de asentimiento. En paralelo, durante la escucha activa, es preciso observar el lenguaje no verbal que manifiesta el otro sus gestos y la expresión corporal y facial, el tono y el ritmo que utiliza al hablar. En la fase siguiente tenemos que intentar obtener las ideas principales de lo que nos está transmitiendo para terminar con una última en la que daremos retroalimentación, trans-

mitiéndole a nuestro interlocutor el resumen del mensaje escuchado para demostrarle que lo hemos entendido correctamente.

3. EL ARTE DE LA PREGUNTA, LA MAYÉUTICA SOCRÁTICA

La mayéutica —interrogación socrática—, utilizada como técnica que permite preguntar a una persona para hacerla llegar al conocimiento, está basada en la idea de que éste se encuentra en la mente de cada uno. Esta técnica puede y debe ser utilizada en el ámbito de la enseñanza ya que se trata de un método de enseñanza basado en el diálogo entre el maestro y el alumno con la intención de llegar al conocimiento, permite preguntar al alumnado sobre los conceptos que se estén tratando y, tras su contestación, proceder a debatir sus respuestas de tal manera que este debate nos permita llevarlos a un concepto nuevo desarrollado a partir de los anteriores.

Para utilizar esta técnica podemos seguir las siguientes fases: en un primer momento se plantea una cuestión sobre el tema que vamos a tratar, cuando alguno de los alumnos da una respuesta, de forma inmediata, el profesor la discute o debate, de manera que se produzca una cierta confusión, es este momento de confusión, donde ya no se tiene tan claro lo que antes del diálogo se pensaba que se sabía con certeza, un momento fundamental ya que a partir de esta confusión podemos ir subiendo a opiniones y definiciones más precisas sobre el tema planteado, hasta que, con la ayuda del profesor, el alumno consigue alcanzar el conocimiento preciso sobre el tema. Esta manera de dialogar es posible llevarla de modo colectivo e ir encauzando las distintas aportaciones del alumnado de manera que se pueda llegar a procesos de reflexión compartida en los cuales se construya y se aprenda de manera colaborativa. Mediante esta técnica, empleando el diálogo como única herramienta, podemos llegar al conocimiento. A pesar de su antigüedad puede considerarse como una metodología innovadora ya que huye de la concepción del alumno como alguien al que el docto profesor debe inculcar el conocimiento, cajón vacío que debe ser llenado, sino que es éste quien, con la ayuda del profesor y de una forma activa, saca de sí mismo el conocimiento

A la hora de utilizar esta técnica, por parte del profesorado, sería conveniente tomar en consideración una serie de interrogantes básicos que todo

docente debe tener en cuenta para motivar al alumnado y reforzar los aprendizajes (Alonso, 1977):

- ¿Cómo presenta la información?, es decir, los canales utilizados y la forma de discurso.
- ¿Cómo se organiza la interacción entre alumnos?
- ¿Qué mensajes —verbales y no verbales— se dan a los alumnos antes, durante y después de las tareas?
- ¿Qué mensajes sobre el valor de la tarea o sobre el alumno transmite de forma no verbal?

Unido a estos interrogantes hay dos aspectos que debemos tener en cuenta, ya que son verdaderos condicionantes de la intención de aprender a nivel contextual y potencian la curiosidad del alumnado; éstos son: presentar información nueva, que sea sorprendente, etc. y plantear problemas e interrogantes. También es preciso tomar en consideración, la importancia que los cambios de tono tienen en el discurso verbal ya que suponen una llamada de atención y una invitación a la participación, aumentando la capacidad de persuasión de la palabra.

Con la utilización de la interrogación socrática se puede combinar la gestión de los silencios, que desarrollamos en el siguiente apartado, ya que al término de la pregunta se produce el silencio y este silencio «obliga» a la participación y a la expresión de opiniones.

4. LA GESTIÓN DE LOS SILENCIOS Y LA FORMA DE HABLAR EN PÚBLICO

En ciertas ocasiones el silencio pueda agradar pero, en otras muchas, el silencio molesta, agrede y te hace sentir con la necesidad de llenar un vacío. Cuando en el contexto de aula el profesor calla, incita a hablar, a que sus alumnos y alumnas participen en el discurso. En cierto sentido, el silencio puede entenderse como un «silencio que busca», mano tendida, envite/convite, como silencio sonoro que llama a la participación ya que puede ser percibido como algo denso, espeso, que se palpa y parece que se pudiera cortar, como algo físico, perceptible. Por desgracia, encontramos demasiados casos en

los que el docente monopoliza el uso de la palabra y no permite las aportaciones del alumnado, en el que sólo uno habla y los demás escuchan (o no); pero también encontramos ocasiones en las que, a pesar de que el docente intenta fomentar la participación, ésta no se da; las causas de esta situación pueden ser muchas, pero observando que, en muchas ocasiones, sólo hay que cambiar el formato de participación, así no es extraño encontrar que la participación en foros, en el seno de la enseñanza virtual, posibilita la expresión, a veces sorprendente, de alumnos a los cuales no hemos tenido el gusto de escuchar en clase a lo largo de todo el cuatrimestre.

Con respecto al silencio y al ruido hay otras consideraciones que deben ser tenidas en cuenta, la primera es que el hecho de hablar alto incita a hablar alto –y observamos que aumenta el nivel de ruido–, por contra disminuir el volumen cuando hay ruido y hablar bajo, logra captar la atención y, así mismo, las llamadas a la atención de compañeros –los que quieren escuchar– sobre compañeros, aquellos que están distraídos o que todavía no se han dado cuenta de que la clase ha comenzado. Una segunda consideración que debemos de tener en cuenta es que si queremos que se den procesos de reflexión compartida es necesario que, por todos los medios, evitemos las colisiones verbales, es preciso respetar el turno de palabra y en una clase, dado el elevado número de personas, si no se respeta el turno de palabras, con seguridad se producirán colisiones verbales e imposiciones a la hora de hablar de aquellos que son más espontáneos o que acaparan el turno de palabra sobre aquellos a los que les cuesta trabajo expresarse en público. También es recomendable, al comienzo de la clase, colocarse delante de la mesa y, en tono relativamente bajo, dar los buenos días y callar... hasta que se hace el silencio. De igual modo es necesario, en la interacción verbal, favorecer estilos cognitivos de corte más reflexivo de manera que se huya de esa impulsividad que te obliga a «saltar» y contestar, que te impide tomarte el tiempo de silencio que favorece la reflexión y las aportaciones de calidad.

Respecto a la forma de hablar en público, existen una serie de recomendaciones que se pueden realizar, tanto para el profesorado como el alumnado, a la hora de realizar exposiciones orales:

- Explicitar brevemente las partes que componen el tema o temática que se va a desarrollar, el comenzar de esta manera da impresión de sistematicidad y templa los nervios al comienzo.

- Utilizar esquemas con «efecto zoom» que vayan de lo más general a lo particular y vuelvan a lo general cada vez que sea preciso.
- Hablar con firmeza, procurando vencer los nervios (que todos sentimos) y la timidez con voz clara y fuerte y mirando frecuentemente a todos y, en la medida de lo posible, a cada uno de los alumnos y alumnas.
- Evitar muletillas y tics.
- Controlar el tiempo.
- Tener bien presente que es normal estar nervioso en una situación de exposición oral, sobre todo si se es un profesor novel, no hay que empeñarse en no estar nervioso, cosa casi imposible, sino el controlar los nervios y en intentar no caer en la «zona de pánico» de la relación ansiedad/rendimiento.
- No hablar, mientras se escribe en la pizarra, sin mirar al alumnado. No dar la espalda, colocarse de perfil y desplazarse hacia delante o hacia atrás. Y como comentábamos en uno de los apartados anteriores, no utilizar las presentaciones *power point* como si fuera un karaoke.
- Cambiar de tono y poner más énfasis en determinados apartados o cambios de epígrafes. Evitar exposiciones lineales, planas y monótonas.
- Terminar con una conclusión «impactante» pero sin extravagancias, que incite a la reflexión y tienda la mano al debate.
- Tener bien claro que lo mejor que uno puede hacer, en el caso de equivocarse, es pedir disculpas y rectificar, no empeñarse en seguir con la misma línea argumental, empecinándose en el error.
- Utilizar, siempre que se pueda, ejemplos de campos temáticos cercanos al colectivo destinatario o de la vida cotidiana.
- En el caso de que nos hagan preguntas, no contestar impulsivamente, reflexionar antes de empezar a contestar. Evitar las precipitaciones o hablar muy deprisa, pero también hablar excesivamente despacio.
- En todo momento lanzarnos automensajes positivos y ser capaz de relativizar la situación. Si es preciso, utilizar alguna técnica de relajación previamente a la intervención.

Educación y Futuro, 24, (2011) 153-177

Independientemente de todas las recomendaciones planteadas, hay una serie de aspectos que deberían ser tenidos en cuenta para hablar en público. El primero se trata de saber de lo que se habla, tener un buen nivel de conocimiento de los contenidos sobre los que vamos a hablar y para ello, si es preciso, hay que prepararse el tema y componer el discurso. Un segundo aspecto a considerar es el querer comunicarse y para comunicarse no sólo es necesario hablar sino también escuchar, intercambiar ideas con el interlocutor y demostrar que te importa quién te escucha y que eres capaz de tener en cuenta sus puntos de vista, hablar con el otro no hablar al otro. Es necesario también saber motivar al auditorio, generar expectativas que animen a escuchar, generar pensamientos del tipo «me interesa lo que éste tiene que decir» y para esto no es preciso que uno engañe ni finja ser lo que no es, que se mueva en un formato y un discurso que por intentar ser ameno, gracioso y entretenido resulte jocoso y ridículo, no se debe intentar impresionar sino ser uno mismo. El auditorio no tiene por qué ser tan torpe como uno se pueda imaginar y tiene una gran capacidad para detectar si alguien «dice lo que hace y hace lo que dice» o si, por el contrario, miente y habla en mor de la progresía, por parecer «políticamente correcto» o cualquier otro interés espurio.

También es necesario ejercitarse y utilizar algunas habilidades, como presentarse antes de comenzar, mantener el contacto ocular con el auditorio, cuidar la entonación y evitar tanto que el tono sea plano como excesivamente eufórico, prescindir de las muletillas, cuidar el lenguaje corporal, evitar también ser des cortés y desconsiderado al contestar las preguntas que nos puedan hacer. A la hora de hablar el discurso debe ser circular, donde se argumente, se desplace, se aleje y posteriormente se acerque para volverse a alejar, que pueda «mecer» al auditorio, no se puede seguir una forma de hablar lineal, como un burro con anteojeras al que sólo se permite mirar al frente y donde sólo se avanza hacia adelante sin poder reflexionar sobre lo ya dicho. Por último es conveniente delimitar claramente de qué se va a hablar, el contenido del que versará la comunicación; esta delimitación se ve facilitada por el hecho de ponerle un nombre: titular la exposición o conferencia, ayuda a su delimitación.

La competencia de hablar no es posible adquirirla si no es mediante el uso, mediante «contagios» que se produzcan en contextos donde se facilite el diálogo y la comunicación, para poder desarrollar técnicas de comunicación creativas en un aula, la primera condición es fomentar escenarios de comunicación, espacios donde se pueda ejercitarse la palabra y poder adquirir competen-

cias en el uso de ésta. La competencia comunicativa no se aprende leyendo libros de comunicación al igual que nadie aprende a nadar leyendo artículos sobre la natación o libros donde se narre la historia de los campeones de natación, para aprender a nadar tienes que tirarte al agua, del mismo modo, para aprender a comunicar tienes que entrar y participar en contextos donde ésta se produzca y, a ser posible, en contextos mediados en los que te puedas «contagiarn» de buenos consejos pero, sobre todo, de buenas prácticas, que nos permitan contagiarnos de personas que a la hora de comunicar no sólo utilicen bien las palabras, aspecto importante de la comunicación pero no definitorio, sino que sean capaces de argumentar, motivar y emocionar con lo que dicen. Cabeza, piernas y corazón, para pensar, actuar y emocionar.

5. TÉCNICAS ESPECÍFICAS

En el presente apartado se desarrollan algunas técnicas específicas, de comunicación e interacción grupal, que pueden utilizarse en experiencias educativas innovadoras.

5.1. El debate con contradebate y compromiso

Para la realización de esta técnica es preciso seleccionar, por parte del docente, un tema relacionado con la materia que se esté impartiendo y que pueda ser polarizado en dos extremos enfrentados, por ejemplo, si estamos explicando el periodo evolutivo de la adolescencia, uno de los extremos podría ser: los adolescentes son generosos, altruistas, comprometidos, solidarios, trabajadores, con capacidad multitarea, el futuro del mundo, la sal de la tierra... y el extremo opuesto sería: los adolescentes son egoístas y egocéntricos, insolidarios, sucios, desorganizados, vagos, drogadictos, son la generación «ni ni». El profesor explica las dos opciones enfrentadas y comenta que van a realizar un debate que previamente deberán preparar con los componentes de su grupo; en la explicación, exagera las dos opciones ya que lo que se pretende es que éstas estén lo más enfrentadas posible.

Una vez elegido y presentado el tema, se procede a la organización de los grupos; para ello, de forma aleatoria se divide la clase en dos grupos con un número similar de componentes cada uno y se piden dos voluntarios para que realicen la función de observadores y posteriores dinamizadores del debate (el

profesor permanecerá como observador de toda la actividad y, previamente al debate, dará instrucciones a los dos moderadores de cómo encauzar y dinamizar éste). Cuando se termina de organizar los grupos, éstos deben reunirse en dos aulas distintas; si esto no es posible, en dos espacios lo más alejados posible del mismo aula. Los alumnos deben preparar los argumentos para la defensa de su opción sabiendo que, con posterioridad, se van a enfrentar durante el debate al grupo que defiende la opinión contraria.

Los dos observadores son instruidos sobre lo qué deben observar y se les comenta que es muy importante reflejar, en sus anotaciones, cómo se organizan los grupos para la preparación del debate y su interacción, de forma que se detecte y anote, para posteriormente dar retroalimentación a los grupos, aspectos como: si alguien toma notas, si todos participan, si alguno se erige en líder, si se respetan todas las opiniones, etc. Una vez que ha terminado el tiempo de preparación, se procede a realizar el debate para lo cual, si esto es posible, los dos grupos se sientan en forma de U de manera que todos se puedan ver y puedan ver a los moderadores. Los moderadores han sido instruidos por el profesor para que fomenten la máxima participación y que ésta se alterne entre los dos grupos de manera que ninguno monopolice el debate, deben transmitir que las opiniones tienen que ser breves y no repetidas, e intentar que todos participen pidiendo el turno de palabra para evitar las colisiones verbales.

Tabla 1. Fases de la técnica «El debate con contradebate y compromiso»

1. La selección y explicación del tema y la actividad (polarizando y enfrentando las dos opciones) (aprox. 5 minutos).
2. La organización de los grupos y su composición. Elección de observadores moderadores (aprox. 5 minutos).
3. El debate (aprox. 15 minutos).
4. La toma del poder y el contradebate (aprox. 15 minutos).
5. Compromiso (aprox. 10 minutos).
6. Puesta en común y retroalimentación de los observadores/moderadores (aprox. 5 minutos).
8. Cierre del profesor (aprox. 5 minutos).

Contradebate. Transcurridos entre quince o veinte minutos del debate, cuando éste se encuentra en su punto álgido y hay varios turnos de palabra pedidos, el profesor manifiesta levantando su mano en alto, alzando la voz y exagerando la entonación: «imaginaos que el poder está flotando, y que ese poder viene a mi mano y yo, lo utilizo, tengo el poder de volver lo blanco negro y lo negro en blanco y, como tengo el poder, lo utilizo. A partir de este momento, aquellos que pensaban blanco ahora piensan lo contrario, aquellos que pensaban negro, ahora piensan en blanco, ¡qué continúe el debate!». Pasados unos momentos iniciales de confusión, el debate continúa con los turnos de palabras que ya estaban pedidos y podemos ver el cambio y la dificultad para expresar opiniones contrarias a las ya preparadas, que se iban a empezar explicar y defender en ese mismo momento, y como ahora, con las nuevas instrucciones dadas por el profesor, hay que defender lo que se estaba atacando sólo un instante antes.

Compromiso. Cuando han transcurrido unos diez minutos y el debate ha continuado con normalidad, el profesor vuelve a «tomar el poder» y ahora declara que lo va a utilizar para que cada uno vuelva a su opinión original y pueda exponer lo que realmente piensa «podéis pensar libremente y defender vuestra opinión sobre el tema». Se dejan entre cinco y diez minutos de debate y se da éste por concluido, pasándose a realizar una valoración sobre éste.

Al término de los tres debates, los observadores informan sobre las anotaciones realizadas con respecto a los momentos previos al debate y cómo se ha procedido a su preparación, la interacción dentro del grupo, la asunción de roles dentro de éste, etc. en el *Anexo I* podemos encontrar el informe que emitieron los observadores en una observación real de esta práctica. Para concluir la actividad el profesor abre un turno de palabra donde cada uno puede expresar cómo se ha sentido y si le ha costado o no tener que cambiar de opinión. Después de este turno de palabra el profesor expone el resultado de sus observaciones sobre la actividad, comenta cómo todo el alumnado se ha visto obligado a defender una vez su verdadera opinión y otra la contraria, para cerrar, en la fase de compromiso, exponiendo lo que realmente piensa y que ya ha defendido en alguna de las dos fases anteriores. Dependiendo del nivel del alumnado o de la titulación que esté cursando, explica su posible utilización como técnica de dinamización grupal con distintos colectivos y cómo esta actividad fomenta las actitudes empáticas y si,

se realiza correctamente, controlando las intervenciones, favorece la escucha activa.

5.2. El esquema de resolución de problemas

Esta técnica permite una comunicación creativa y constructiva y puede ser utilizada con distintos colectivos de estudiantes y/o de profesionales. En los distintos contextos en los que la hemos utilizado se ha mostrado efectiva, aumentando su nivel de efectividad a medida que aumenta la diversidad del colectivo y es mayor su interdisciplinariedad. Para la realización de la técnica, en primer lugar se explican las fases del procedimiento y después se realiza una «breve descripción del caso» sobre el que se va a utilizar; cuando el alumnado está compuesto por profesionales es preferible intercalar una fase en la cual se solicita a los participantes que expliquen casos problemáticos reales que les hayan surgido en el desempeño de su trabajo; éstos los exponen de forma breve y después se elige, entre los casos planteados, aquél o aquéllos que se considere más interesante. Del caso elegido, se le solicita al alumno que lo ha planteado, que realice una exposición más extensa del caso y, una vez que lo ha hecho, este alumno no forma parte de ningún grupo sino que se queda, como informante clave, a disposición de los grupos para ampliar la información que éstos le puedan solicitar. Una vez que se ha realizado la «breve descripción del caso» expuesta por el profesor, o por alguno de los alumnos en el caso de que se haya decidido utilizar un problema que le haya ocurrido a algún miembro del colectivo, se piden dos alumnos voluntarios que actuarán como observadores del proceso y que al término de la actividad darán retroalimentación a los grupos sobre la forma en que han interactuado. Se divide a la clase en grupos, de cuatro y seis alumnos en función del número de éstos, para que utilicen y desarrollen el «esquema de resolución de problemas» con el fin de intentar aportar posibles soluciones a la situación existente. Se insiste en todo momento en la necesidad de utilizar un vocabulario de tipo profesional y en intentar situarse como si fueran los profesionales, en el caso de no serlo por tratarse de alumnos, que están trabajando en el centro que se describe en el caso.

El primer paso a realizar –como podemos observar en la tabla 2– es la fase de definición del problema donde se les explica que los grupos no pueden limitarse a dar su versión y a enunciar lo que, según ellos, sucede, sino que deben hacer un esfuerzo e ir más allá, intentando analizar el problema descrito en todos sus aspectos, especificando y concretando cada uno de éstos.

Tabla 2. Fases del «esquema de resolución de problemas»

El esquema de resolución de problemas	
Definir el problema	Implica analizar el problema en todos sus aspectos y especificar operativa y concretamente cada uno de ellos.
Generar alternativas	Para cada uno de los aspectos concretados se buscarán múltiples alternativas que, en principio, puedan solucionarlo.
Valorar consecuencias	De todas las alternativas generadas se quedarán las más plausibles y, con éstas, se valorarán las consecuencias, tanto positivas como negativas, que producen. A continuación se elegirá la que más resuelva, creando a su vez menos dificultades.
Puesta en marcha	Aquí se diseña y planifica cómo y cuándo se pondrán en acción las diversas alternativas elegidas.
Error corrección	No es suficiente poner en marcha una resolución, además hay que estar atento a dos preguntas: <ul style="list-style-type: none">■ ¿Estoy solucionando mi problema?■ ¿Estoy realizando adecuadamente la «puesta en marcha». Si las dos respuestas son satisfactorias, ¡estupendo! Si no es así, debemos analizar qué sucede y corregirlo o reiniciar, si fuera necesario, todo el proceso.
Autoevaluación o Autorrefuerzo	Si conseguimos éxito con nuestro desempeño, debemos o reconocernoslo y valorarnos por ello. El hacerlo así es el primer paso hacia la autoafirmación.
Conclusión	
Caso	En una ONG dedicada al fomento de la inclusión social ... Problema: El problema ante el que se encuentra el equipo de profesionales cuando intenta... El equipo (.....) se reúne y decide utilizar el esquema de resolución de problemas.

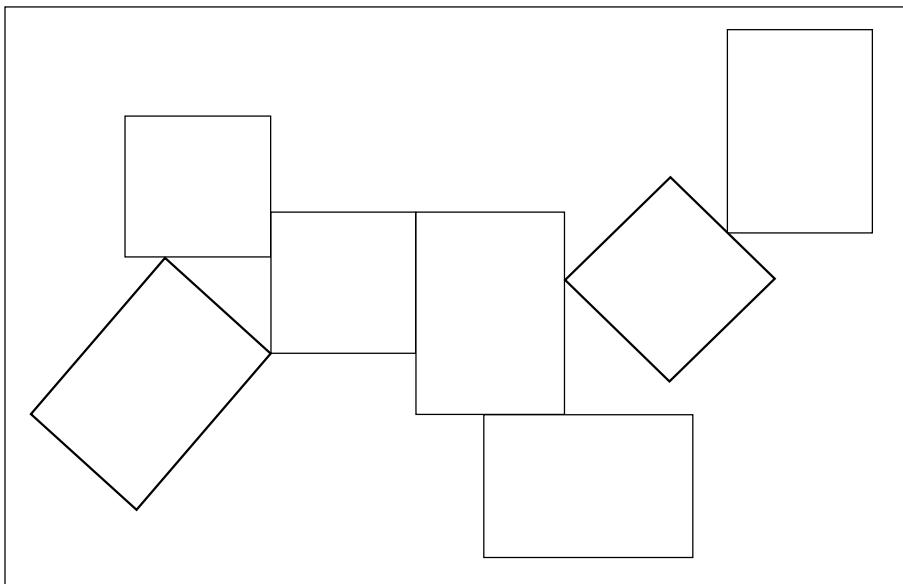
En una de las múltiples ocasiones en la que hemos utilizado esta técnica, lo hicimos con un grupo de 50 alumnos y alumnas de 2º curso de la diplomatura de Educación Social. Podemos observar, en el *Anexo II*, el informe que realizó uno de los observadores, tras la utilización de la técnica, en un caso en el que se exponían problemas de convivencia en un centro de acogida y como el grupo de profesionales se planteó la búsqueda de posibles causas, en él puede verse cómo narra el observador la realización de la técnica por parte de sus compañeros. En la fase segunda de esta técnica, generar alternativas, se procede a buscar para cada uno de los aspectos que se han concretado en la fase anterior, múltiples alternativas que, en principio, puedan solucionarlo, se recomienda utilizar la técnica del torbellino de ideas. En la siguiente fase, valorar consecuencias, se realiza la elección, de todas las alternativas que se han generado en la fase anterior, sólo se quedarán las más plausibles y con éstas se valorarán todas las consecuencias, tanto positiva como negativas, que se podrían producir si se llegaran a implementar; a continuación se elegirá la que más resuelva, tenga más fortalezas, creando a su vez menos dificultades. Sigue la fase de puesta en marcha donde se diseña y planifica cómo y cuándo se pondrán en acción las diversas alternativas elegidas. En la siguiente fase, error/corrección, se comenta cómo no sólo basta con poner en marcha una posible resolución sino que además hay que estar atento y formular dos preguntas: ¿estoy solucionando mi problema?, ¿estoy realizando de manera adecuada la puesta en marcha? En el caso de que las dos contestaciones sean afirmativas y satisfactorias, perfecto, pero si no es así, deberemos analizar qué sucede e intentar corregirlo y, en caso de que fuera necesario, reiniciar el proceso. En la penúltima fase, autoevaluación y autorrefuerzo, se explica cómo es necesario, en el caso de que se consiga el éxito con el desempeño, valorarnos positivamente por ello y autorreforzar-nos, ya que actuar de esta manera puede ser el primer paso hacia la autoafirma-ción. Para terminar la técnica, en el apartado de conclusión, se abre un turno de palabra para que los participantes expongan su opinión sobre la utilización de la técnica y los observadores, al igual que el profesor, retroalimentan a los grupos comentando las anotaciones que han realizado en el transcurso de la actividad. En el *Anexo II* encontramos el informe que emitió una observadora en una de las ocasiones en las que se utilizó esta técnica.

5.3. Dictado de figuras geométricas

La importancia de la comunicación no verbal a la hora de transmitir una información puede ponerse claramente de manifiesto con la actividad «dictado

de figuras geométricas». Para su realización se requiere una lámina como la que se presenta en la figura 1 o similar.

Figura 1. Lámina para la actividad «Dictado de figuras geométricas»



El profesor pedirá un voluntario que será la persona encargada de realizar el «dictado» y al resto de compañeros les indicará que cojan un folio y un bolígrafo. Se les comenta que el trabajo que realizarán es individual por lo que no podrán copiar ni realizarlo en grupo. A la persona voluntaria se le entrega la lámina y se le explica que debe intentar que sus compañeros dibujen todas las figuras que aparecen en ella, pero que no podrá dar instrucciones utilizando las palabras arriba, abajo, derecha e izquierda, realizar ningún gesto con las manos, dibujar nada en la pizarra ni en el aire ni, por supuesto, mostrar el dibujo que aparece en la lámina. A los participantes se les indica que deben «copiar» el dibujo que su compañero les va a «dictar» y que a él se le ha instruido para que no realice ningún gesto de tipo espacial ni dibuje nada. Se comienza el dictado y puede observarse, en las ocasiones que hemos utilizado esta técnica, la gran perplejidad que genera entre los participantes y la dificultad que tenemos los oyentes de entender claramente las instrucciones cuando no existe «soporte» del lenguaje no verbal. Al término del dibujo de la figura se proyecta ésta en la pantalla y los participantes pueden comparar sus producciones con la lámina que tenía el compañero que ha realizado el dictado. Se termina la actividad

abriendo un turno de palabra donde ponen en común las dificultades encontradas a la hora de hacer el dibujo y las reflexiones sobre el porqué de éstas.

5.4. Escucha activa

Mediante la siguiente actividad podemos ejercitarnos en el alumnado la escucha activa, para lo cual pediremos cuatro voluntarios, a uno de ellos le indicaremos que abandone durante unos minutos la clase y, durante este tiempo, prepare unas breves notas para exponernos una pelea o conflicto que haya vivido; a los otros tres voluntarios les explicaremos que van a actuar de observadores de la actividad y que, al término de ésta, deben trasladar al grupo las observaciones realizadas. Al resto de los alumnos se les indica que, cuando su compañero esté exponiendo el conflicto, deben actuar de la siguiente manera:

Mostrando interés. Se les indica que el interés se puede mostrar tanto de forma verbal, como, por ejemplo, moviendo afirmativamente la cabeza, manteniendo el contacto ocular y que, si deciden hacerlo de esta última manera, deberán hacerlo utilizando palabras «neutrales» que no muestren ni aprobación, ni desaprobación sobre lo que el compañero está exponiendo, se les dice que algunas frases tipos pueden ser: ¿puedes contarme más sobre el conflicto?, ¿dime más sobre eso?, etc.

Clarificando. Clarificar significa hacer más claro el mensaje que nos están transmitiendo, nos sirve para obtener información que nos clarifique y nos ayude a entender mejor el conflicto que el compañero nos está exponiendo. Les informamos que algunas frases tipo que podríamos utilizar son: ¿cuándo ocurrió el conflicto?, ¿desde cuándo estáis peleados?, ¿qué hiciste en el momento que...? te había pasado antes alguna vez?, etc.

Parafraseando. Consiste en repetir con nuestras propias palabras las principales ideas o pensamientos expresados por el compañero que está exponiendo, sirve para darle retroalimentación al compañero que habla y también permite comprobar que el significado que él le ha dado a su mensaje es el mismo que ha entendido el receptor que habla. Preguntas tipo serían: ¿entonces, lo que me estás contando que ocurrió es que...? lo que me quieras decir es...?

Reflejando. Al reflejar lo que hacemos es decir, con nuestras propias palabras, los sentimientos que creemos que subyacen en el mensaje que el compañero ha expresado. Puede permitir que el que habla clarifique sus sentimientos al verlos reflejados en otras personas. Frases tipos podrían ser: te duele que te haya tratado así..., te parece algo frustrante que haya entendido lo contrario...

Resumiendo. Consiste en agrupar y sintetizar la información que nos va dando, tanto la referida a información de los hechos como a sentimientos. Esto permite al compañero que expone añadir o corregir algo de lo que ha dicho y que cree que no se ha entendido total o correctamente. El resumen puede ir en la línea de: Entonces, lo que yo he entendido es que Juan insultó a Rosa y tú te has molestado porque te han considerado el causante de esa pelea.

Al término de la actividad, al igual que en todas las anteriores, se procede a abrir un turno de palabras y a informar de las observaciones realizadas tanto por los compañeros como por el profesor.

6. CONCLUSIONES

Como conclusiones de este trabajo, se destaca la necesidad y conveniencia de utilizar técnicas de comunicación creativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, si pretendemos motivar al alumnado y favorecer la adquisición en ellos de competencias comunicativas. Del mismo modo, consideramos necesario realizar acciones conjuntas de formación, entre los profesionales de la comunicación y los docentes, para el fomento del buen uso y las buenas prácticas de comunicación. Entendemos que el establecimiento de relaciones entre los dos colectivos y las sinergias que se produzcan, pueden ser muy positivas y dar como fruto buenos comunicadores con perspectiva docente y buenos docentes con perspectiva de comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded, J.I. (2009). Miopía en los nuevos planes de formación de maestros en España: ¿docentes analógicos o digitales? *Comunicar* 33, 7-8.
- Coll, C. y Solé, E. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi (Eds). *Desarrollo psicológico y educación*, 2. *Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza.
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Astolfi, J.P. (1997). *El error, un medio para enseñar*. Sevilla: Díada.
- González, V. (2000). La educación de valores en el currículum universitario: Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Educación Media Superior* 14, 74-82.
- Hernando, A. (2009). Una WebQuest para la orientación vocacional y profesional en Bachillerato. *Comunicar*, 32, 215-221.

Educación y Futuro, 24, (2011) 153-177

ANEXO I. INFORME DE OBSERVACIÓN DEL DEBATE CON CONTRADEBATE Y COMPROMISO

Práctica 1. Debate con contradebate y compromiso

(Realizada el día 8 de marzo de 2007)

Informe resumen que entregan los observadores:

RESULTADO FINAL DEL ANÁLISIS SOBRE EL DEBATE: «EL ADOLESCENTE»

El grupo se divide en dos subgrupos iguales y se propone un tema de debate. Uno de los subgrupos defenderá una postura positiva hacia el tema y el otro negativa. Los subgrupos se separan para preparar el debate y concretar los puntos que van a tratar en la defensa de su postura. Se dejan unos 15 minutos para esta preparación.

Una vez transcurridos estos minutos, se reúne a los subgrupos y se comienza el debate. Cada bando defiende su postura de acuerdo con las ideas antes aportadas por sus componentes.

Después de una media hora de debate, se pide a los grupos que intercambien sus posturas y que pasen a defender la contraria; se deja otro tiempo de debate para terminar pidiendo a los participantes que ahora defiendan la postura que está de acuerdo con sus creencias y la que ellos creen que es más adecuada.

Con esta actividad se entra en lo que el profesor nos ha llamado «conflicto cognitivo» y podemos observar cómo las personas que han defendido una postura (independientemente de sus creencias) pueden llegar a defender la contraria adoptando las ideas que antes ellos rebatían y haciéndolas propias. Tenemos aquí un claro ejemplo de la fuerza de la mente sobre nosotros, somos capaces de llegar a creernos y defender ideas y pensamientos que no son propios de nuestras actuaciones.

El profesor comentó que sería de gran ayuda haber grabado la actividad para después vernos y analizar así más detenidamente los debates y los cambios de postura.

OBSERVACIONES: GRUPO EN CONTRA DEL ADOLESCENTE

El grupo que, aleatoriamente, defendía la postura negativa hacia los adolescentes se mostró, en un principio, desubicado, le costó arrancar en la preparación del debate, pero pudimos observar que, a medida que iba pasando el tiempo, iba tomando

organización y cada participante desarrolló su papel dentro del grupo; finalmente, recopilaron una serie de ideas que después supieron expresar en el debate.

Como rasgos a destacar durante la preparación del debate: la rapidez con la que el líder apareció, la existencia de personas que no participaron, pero que después sí expresaron su postura. Por regla general, conforme iban dando ideas, sus opiniones eran más contundentes, iban siendo interiorizadas; la aportación de ideas solían ser de unos pocos; fueron capaces de proponer posibles respuestas, de prever argumentos del lado contrario y buscar formas de rebatirlos, incluso hicieron una simulación de lo que podía ser el debate. Además se comentó el nombramiento de un portavoz que finalmente no ejerció su función. Sin embargo, la organización no fue del todo buena, quizás les faltó ir más allá en sus argumentos y, en algunos momentos, les costaba conseguir el consenso a cerca de las ideas que se iban a exponer en el debate.

Después llegó el momento de debatir, y aquí también encontramos aspectos importantes, en primer lugar la posición que ocuparon durante el transcurso del debate, no se colocaron frente por frente, estaban más bien agrupados, incluso algunas personas ocupaban segundos y terceros planos, que en la mayoría de los casos, coincidía con las personas que se mostraron menos participativas; además, el grupo que comenzó a presentar su postura mostró una mayor participación por parte de sus componentes, que el grupo que defendía a los adolescentes, al que pareció costarle más defender su postura, o creérsela.

En general hubo gente más reacia y menos reacia a meterse en su papel, más y menos participativa, gente a la que le costó más ocultar su propia postura que a otras... un poco de todo.

Y para concluir con lo que fue la realización de esta primera fase de la práctica, decimos que todos participamos de una forma u otra y que realmente sirve para demostrar la capacidad del individuo de crear su propia realidad, es una buena manera para percatarnos de la ambigüedad de nuestros propios pensamientos y para reflexionar sobre la validez o la justificación de los mismos.

OBSERVACIONES: GRUPO DEFENSA DEL ADOLESCENTE

Desde un principio, cuesta romper el hielo sin una clara estructura organizativa. Jara toma la iniciativa en las propuestas mientras Reme se encarga de anotar todas aquellas decisiones que se van recogiendo. Surgen ideas lanzadas aleatoriamente desde la mitad del grupo, la otra mitad calla y sigue el hilo de las conversaciones. Se

basan en el razonamiento de la edad del adolescente como algo positivo en la defensa de los jóvenes. Coge relevancia la participación de Alexandra, pero sigue existiendo un gran número de participantes pasivos, creando un vacío de ideas muy provechosas para el grupo.

Ahora el poco liderazgo que existía se rompe con la entrada en Mari Ángeles que demuestra tener convicciones para llevar el peso del debate. Existen personas que aún no han entrado dentro del tema, se encuentran más alejados y por sus posiciones no parecen mostrar posible actuación en apoyo de ideas. En el grupo, impone la resignación de abordar un tema desde una perspectiva inferior y los ánimos, a modo de broma, se hacen notar. Sigue siendo Alexandra la portadora de mayor número de ideas en defensa del adolescente, por el contrario Zaraida sigue sin integrarse ni añadir nuevos comentarios para la posterior defensa en el debate.

Se lanzan ciertas ideas desde aquellos integrantes que se encontraban más rezagados, pero no conlleva a ninguna profundización del tema posiblemente por la timidez de algunos de ellos delante del grupo. Llegan a cuestionar, a modo de burla, su capacidad como educadores ante la problemática del tema a defender.

El grupo se muestra más participativo en general, respetándose el turno de palabra y completándose mutuamente las ideas expuestas con la ayuda de los de siempre. Defienden forzosamente lo que les ha tocado y esperan ansiosos el final de su tiempo en grupo.

Durante el debate ya surge esa interiorización inexistente en la anterior reunión sobre la temática a defender. Sigue observándose componentes más y menos integrados en las posiciones defensivas que el otro grupo critica. El debate se convierte en una ida y vuelta de críticas a los adolescentes y contra crítica, basándose principalmente en la sociedad como agente culpable. El moderador cede turnos para argumentos forzados a integrantes más desubicados y curiosamente alejados de los planes principales de la contienda formal. El debate cuesta ser recogido, dada la dificultad por el escaso respeto que se demuestran en el turno de palabra. Pero finalmente, termina siendo fluida y muy provechosa para los objetivos que se perseguían en esta primera parte.

El debate costó de arrancar, pero a medida que pasó el tiempo, ambos grupos fueron creyéndose más sus posturas y defendiéndolas con mejores argumentos que, no obstante, les faltaron adornar en algunos detalles para darles mayor veracidad. Sin duda, es una gran dinámica para el objetivo prioritario que persigue mostrar: la empatía.

ANEXO II. INFORME DE OBSERVACIÓN DEL «ESQUEMA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS»

Práctica 2. El esquema de resolución de problemas

Realizada el día 22 de marzo de 2007

Informe resumen que entrega la observadora:

Práctica

Se plantea un problema y se divide a la clase en cuatro grupos para que se desarrolle el Esquema de Resolución de Problemas con el fin de aportar soluciones reales a la situación existente. El primer paso a realizar es la definición del problema donde los grupos no se limitan a enunciar lo que sucede, sino que hacen un esfuerzo y van más allá, intentando hallar las causas de éste para favorecer el surgimiento de alternativas concordantes con la realidad. Así, ante el problema surgido en un piso de acogida donde conviven cinco adolescentes de ambos性s y en el que los chicos se niegan a colaborar en las tareas de la casa dejando todo el trabajo a las chicas, que ya han empezado a quejarse y a abandonar las actividades de limpieza, los grupos se plantean el contexto educativo en que cada uno de ellos ha crecido. Temas como el machismo, la observación de estas conductas como típicamente femeninas en su casa, o las connotaciones negativas de «trabajo realizado por homosexuales» por parte de los padres, son básicamente los causantes de esta actitud.

Una vez definido el problema se pasa al «torbellino de ideas». En este momento surgen multitud de respuestas, algunas más reales y otras menos, pero ninguna excesivamente disparatada. Hay posibilidades que son consideradas por los dos grupos, pero descartadas por ambos también. Existen líderes que proponen la mayoría de las ideas, mientras que otros participan apoyando las que van surgiendo y un tercer grupo se mantiene callado, unos observando con interés y otros sin prestar atención.

Entre las soluciones más compartidas se valora el reforzamiento. Uno de los grupos se centra más en el sistema de premios y castigos, el otro asume la idea de reforzamiento social. Para realizar esta posibilidad se considera muy importante la enunciación de sanciones reales, que se puedan cumplir. Ambos grupos ven clara la necesidad de planificar las actividades para que en ningún momento se puedan generar nuevos problemas derivados de la falta de organización. El nivel de dificultad de las tareas debe ir aumentando progresivamente para facilitar la adaptación.

A medida que se avanza en la búsqueda de soluciones, hay nuevas participaciones de miembros del grupo o los que antes lo hacían esporádicamente intervienen más veces. Comienzan las argumentaciones para elegir las mejores iniciativas. Se da

muchas importancia a la participación del educador que ejerce a la vez de mediador y modelo, remarcando que su labor debe estar marcada por la empatía. Las técnicas de animación se observan también como otra forma de plantear las soluciones que implique más a los chicos y chicas del piso, así como la creación de grupos de trabajo mixtos. La necesidad de despertar en los jóvenes el espíritu crítico, en este caso hacia su propia realidad, pasa por hacer una historia de vida en la que puedan observar lo que han aprendido en casa. Para reforzar esta actividad se propone comparar con la realidad social general y con su realidad como hombre o mujer, ideándose una dinámica de intercambio de roles.

Continúa el proceso de elección de soluciones. En muchas ocasiones se combinan varias ideas con el fin de crear una sola acción mucho más efectiva que abarque todo los ámbitos posibles. El consenso empieza a ser general, cuando alguien difiere todos argumentan para convencer a esa persona de la idoneidad del proyecto.

Para llevar a la práctica las soluciones adoptadas se considera el poder de la influencia de unos sobre otros, recurriendo con mayor interés a la reeducación del líder para que éste actúe como «foco de contagio» para el resto del grupo. El uso de estrategias educativas no declaradas (currículum oculto) también es una opción valorada, puesto que no crea actitudes de rechazo previas debido a la falta de conciencia de esta actividad.

La atención va en aumento en los grupos. Continuamente se hacen miradas retrospectivas hacia la propia vida y los contenidos estudiados como fuente de posibilidades. Comienzan a ordenarse las diferentes soluciones, para ello se intenta concretar lo máximo posible en qué consiste cada opción. Se retoman ideas rechazadas con la intención de complementar lo que ya se tiene, pero al final se vuelven a dejar al margen.

Se plantean diferentes enfoques y formas de realizar las actividades. Se hace hincapié en la necesidad de una educación generalizada por lo que se une a la estrategia trabajar con los padres y el centro educativo para que no se creen situaciones incoherentes entre los distintos contextos.

Para finalizar, se realiza una puesta en común entre los cuatro grupos y se comparan las respuestas ideadas por cada uno de ellos. El resultado es muy variado y complejo, permite imaginar proyectos en los que se integran unos con otros para lograr el objetivo. Se plantean las ventajas y desventajas de cada solución y se reconoce que las medidas deben ser flexibles en esta situación puesto que pueden requerir cambios continuamente. Esta actividad permite la interacción de grupos de personas relativamente grandes, así como la proposición de iniciativas que comúnmente no se plantearían y la creación de planes de acción que combinan múltiples ideas con el fin de lograr soluciones realmente eficaces.