

TEORIA DE DINAMICA DE GRUPOS CON PROFESORES DE EDUCACION ESPECIAL EN INVESTIGACION-ACCION

CHRISTINE O'HANLON*

RESUMEN

Las adaptaciones curriculares que surgen del proceso de investigación-acción emanan de la preocupación de los profesores por mejorar las experiencias educativas de sus alumnos.

La habilidad de acceder a la información que necesitan y de tomar decisiones sobre el curriculum y sobre los alumnos recae en sus destrezas. La destreza de un pensamiento racional, la destreza de la negociación y la destreza de la autoevaluación.

ABSTRACT

The curriculum adaptations which occur in the action research process evolve from the teachers concerns about the improvement of their pupils educational experiences.

The ability access the information that they need and to make fully informed decisions about the curriculum and about pupils on their skills. The skill of racional thinking, the skills of negotiation, and the skills of self-evaluation.

PALABRAS CLAVE

Adaptaciones curriculares, Negociación, Autoevaluación.

KEYWORDS

The curriculum adaptations, Negotiation, Self-evaluation.

Es significativo que los profesores o tutores de los profesionales que aprenden Investigación-Acción se denominen a sí mismos facilitadores. Esto es debido a los cambios que se producen en la situación de enseñanza, lejos de un tutor transmisor de teorías y conocimientos hacia el reconocimiento de un profesional poseedor de experiencia y conocimientos y teorías prácticas.

Un facilitador es una persona que responde a las necesidades de sus clientes a través de encuentros interpersonales o a través de un diálogo personal. Esto no puede suceder en clases numerosas, por lo tanto se fomenta la creación de pequeños grupos en las universidades donde se realiza la Investigación-Acción.

Un grupo pequeño puede ser una forma efectiva de apoyar a los profesores si se planifica cuidadosamente, teniendo en cuenta la situación y las necesidades de sus miembros

* Traductora: María Luisa Martínez de Rituerto Martínez.

y si es dirigido de forma que desarrolle al grupo, como un medio de ayuda y haga uso de todas las oportunidades que aparezcan en beneficio de sus miembros.

Tal tipo de grupo es posible que incluya de diez a quince miembros. No debe ser demasiado pequeño, para que no ahogue la aparición de dinámicas de interacción que contribuyen con su valor potencial como un medio de apoyo, o demasiado grande para perder el valor potencial de la interacción personal.

La persona del grupo que tiene responsabilidades especiales de dirigirlo se le conoce con el nombre de facilitador.

A los miembros del grupo se les denomina participantes, clientes, profesores, estudiantes o profesionales, dependiendo del grupo que se forme.

Un grupo pequeño puede utilizar un número muy variado de métodos, ejercicios o juegos o una combinación de éstos.

En cualquier situación grupal hay un proceso psicodinámico en funcionamiento. El facilitador planifica la utilización del tiempo durante las sesiones y los participantes tienen ciertas expectativas sobre ellos y sobre el papel de los líderes.

Hay una interacción y relación dinámica entre el facilitador y los participantes, y entre ellos cuando comienza la sesión.

La situación conlleva una relación muy estrecha con el asesoramiento dentro del grupo.

El asesoramiento dentro del grupo consiste en practicar las relaciones y las actividades de asesoramiento en grupos o el asesoramiento de personas en grupos.

Un rasgo distintivo de asesoramiento grupal es que la interacción y las relaciones grupales se utilicen para ayudar a sus miembros a conseguir objetivos personales.

Rogers (1970) escribe que el encuentro grupal... *tiende a enfatizar el crecimiento personal y el desarrollo y mejora de la comunicación interpersonal y las relaciones a través de un proceso experiencial*. El enfatiza la función del crecimiento y desarrollo profesional en el grupo, que son objetivos inherentes de los cursos de I-A en el desarrollo profesional.

El desarrollo profesional que está basado en el aprendizaje experiencial y práctico, en la autoevaluación y el autoexamen, debe estar unido con una facilitación de una profunda autocomprensión y autoaceptación.

Mahler (1969) escribe que el asesoramiento grupal es *el proceso de utilizar la interacción grupal para facilitar mayor autocomprensión y autoaceptación*.

Veo ambos procesos grupales en I-A, y el proceso de asesoramiento, como una relación entre el facilitador/asesor y el profesor/cliente, más que como un grupo de técnicas.

El asesoramiento se percibe como un proceso para establecer una interacción cooperativa que posibilite al cliente explorarse a sí mismo y a la situación, para llegar a una clara comprensión de ambas e intentar acciones apropiadas.

El proceso de I-A no es tanto un asesoramiento terapéutico como un asesoramiento evolutivo.

El asesoramiento terapéutico se centra en los cambios personales que se producen en un tiempo considerable, y el asesoramiento evolutivo conlleva menos sesiones para ayudar a un cliente en particular a que resuelva sus ideas conflictivas, obteniendo información o tomando decisiones. El proceso básico es similar al proceso de I-A.

Al comenzar el proceso de I-A en la universidad, mis colegas y yo pedimos a los profesores que trajeran evidencias de su situación actual de enseñanza o datos observables que reflejaran, de forma efectiva sus actividades de clase.

Después de eso, hago que los profesores que estudian la unidad de investigación profesional compartan sus datos de una forma acrítica.

Tomo el papel de un amigo crítico realizando preguntas y escuchando única y exclusivamente para clarificar temas.

A esto le siguen preguntas *por qué* si el profesor mismo no puede encontrar nada en la situación que necesite mejorar.

Después organizo grupos más pequeños dentro del grupo, normalmente de cuatro o cinco personas, para que escuchen las evidencias presentadas.

A los oyentes se les forma para que no interrumpan, excepto para clarificar o para que el profesor profundice más en sus ideas.

Veo este proceso muy similar al enfoque centrado en la persona de Roger (1957), que plantea que todas las personas, sin tener en cuenta el grado de incongruencia, pueden experimentar una renovación de una atmósfera o relación caracterizada por una positiva consideración incondicional, empatía y sinceridad.

Estos principios me recuerdan que no hay nada inaceptable en una persona, sino que es la situación o los comportamientos de las personas en una situación lo que necesita ser cambiado.

Esto sólo se puede realizar a través de la propia autorealización.

Una función del grupo es la de facilitar que esto ocurra en una atmósfera relajada, y la responsabilidad del facilitador es asegurarse de que esto ocurra.

Los profesores son personas con preocupaciones y problemas que están relacionados con la clase, los colegios y su carrera profesional.

Estas preocupaciones pueden transformarse en ansiedad cuando exponen los problemas de su centro ante un grupo de profesionales.

Esta ansiedad se proyecta a menudo sobre el otro, cuando las diferencias cognitivas se hacen difícil de resolver.

Por ello, para mantener el equilibrio grupal, el facilitador anima y desarrolla un pensamiento racional.

El desarrollo de un pensamiento racional llevará a la toma de decisiones fundadas y a la planificación de la acción.

Ellis (1973) cree que la gente tiene la capacidad de ser racional e irracional. Mantiene que pensamos, sentimos y actuamos simultáneamente, que no sentimos sin pensar y que no actuamos sin pensar y sin sentir.

Una intervención dirigida a una de estas áreas por lo tanto, afecta a las otras dos.

Ellis cree que el papel del asesor es enseñar al cliente a desafiar sus creencias racionales o irracionales.

Para él, la relación de asesoramiento no se espera que sea cálida o cordial, debe ser simplemente neutral.

El primer objetivo de los asesores es enseñar al cliente a discutir sus creencias irracionales, llevándole a conseguir efectos satisfactorios. Esto termina con el reto activo a cualquier cosa que diga el cliente y que contenga cualquier irracionalidad y señalarle por qué su afirmación es irracional.

El asesor no estará nunca satisfecho hasta que el cliente entienda cuál es la irracionalidad que hay en la afirmación y comience gradualmente a expresar sus preocupaciones utilizando un lenguaje racional y lógico.

En I-A el facilitador escucha las preocupaciones de profesores o profesionales e intenta mejorar la situación, a través del análisis racional de los datos, pensamiento efectivo seguido de actuaciones efectivas.

En un grupo, la discusión se produce sobre las preocupaciones de los profesores en temas de educación especial, necesita ser directamente centrada en las preocupaciones del profesor, y necesita centrarse más y más constructivamente en la naturaleza exacta de los hechos detallados e interrelacionados para realizar un análisis claro de los problemas.

Esto conlleva una exploración centrada en las preocupaciones, detalle concreto y específico, interpretación y reflexión y la confrontación de datos discrepantes.

Es posible pensar de una forma racional si de alguna manera el facilitador, o un grupo de observación escucha cuidadosamente las deliberaciones y puede retar las divagaciones irracionales.

El grupo avanza por *una concentrada escucha* de las preocupaciones de los profesores, que cada semana se centra en el desarrollo de datos, análisis de datos, reflexión sobre las implicaciones e intenciones de una mejora de la situación, a través de la acción.

El grupo va desde trabajar en pequeño grupo hasta trabajar en parejas, que en cada sesión concluye con una puesta en común al facilitador, de los problemas que han quedado sin resolver, para posterior discusión.

Los siguientes pasos son los más operativos en la mayoría de los procesos de I-A:

1. Una mínima traducción de la observación de los participantes y un seguimiento basado en la autoevaluación o en la retroalimentación crítica.
2. Desarrollo de unas directrices basadas en esta interpretación.
3. Actuar en esta dirección
4. Reflexionar e incorporar retroalimentación en el análisis de la actuación.
5. Actuar más constructivamente sobre acuerdos más concretos y detallados.

El tutor y los participantes llegan a un acuerdo contractual informal cuando se eligen los temas a investigar.

La preocupación del tutor es decidir, en el transcurso de la acción, lo que es apropiado para el profesor.

Ambos, el tutor y el profesor-participante, están relacionados con el proceso.

Por tanto, las expectativas, autocomprensión, intereses o valores están interrelacionados con el proceso racional o una serie de toma de decisiones.

Es importante recordar que el tutor tiene que trabajar con el proceso, lo que él no puede controlar es el resultado.

El profesor y el tutor necesitan tener información sobre las alternativas que pueden tomar.

El papel del tutor es el de ayudar a que los profesores descubran y consideren el mayor número de posibilidades que puedan.

Esto se puede conseguir de varias formas.

En primer lugar el tutor y el profesor discuten, simplemente, sobre las posibilidades. ¿Qué ha considerado el profesor? ¿Qué puede añadir el tutor?

En segundo lugar, el tutor y el profesor identifican las áreas que pueden ser cruciales, pero de las que se tiene poca información.

Por lo tanto, se necesitan más hechos e información para ampliar la lista de alternativas.

La forma de la información puede variar, así como los medios de recopilar los datos, por ejemplo, a través de observaciones de clases sistemáticas, entrevistas, análisis de documentos o grabaciones de video o audio.

Habrà un punto en el que el proceso de generar alternativas se parará. Normalmente, el tutor señalará esto, dando por terminada la discusión de alternativas o animando a avanzar.

La sensibilidad de los tutores hacia los deseos de los profesores es crucial para asegurarse que el desarrollo de alternativas no vaya demasiado lejos y provoque una ruptura en el proceso.

A la vez que se buscan alternativas, el profesor puede necesitar información sobre sí mismo. No obstante, sólomente la información no puede garantizar una buena decisión.

El profesor necesita sensibilizar más sus factores de limitación y dirección internos en el proceso de Investigación-Acción.

En el proceso de escribir un diario el profesor descubrirá, a través de su reflexión, cuáles son las destrezas, habilidades, intereses y valores que posee y cómo pueden ser utilizadas o superadas en el proceso de desarrollo profesional en Investigación-Acción.

Un profesor puede manifestar que es imposible acercarse al director para discutir la reintegración de un alumno con necesidades especiales, cuando de hecho ella ha sido intimidada por el rechazo y menosprecio del director, hacia ella y otras profesoras.

Esto no saldrá a la luz, a menos que la profesora esté dispuesta a enfrentarse a los factores de personalidad que están limitando la consecución de objetivos que podría resultar de acceder al director y comenzar el proceso de negociación sobre el alumno.

Kelly (1955) es el psicólogo que ha enfatizado más en que la capacidad de previsión varía con cada persona, y también varía el grado de riesgo que se toma.

Uno de los principios fundamentales que mantiene su psicología es que... *los procesos de una persona son canalizados psicológicamente por la manera en que predice los acontecimientos.*

En Investigación-Acción, el tutor necesita dar a los profesores la oportunidad de explorar, anticipar y medir los riesgos y beneficios de diferentes acciones.

Los profesores tienen frecuentemente esperanzas muy negativas sobre sus habilidades para influir sobre el medio.

Esto puede tener, de hecho, una justificación, o alternatively puede tener esperanzas negativas, implícitas o explícitas, que perjudican sus esfuerzos de cambio.

El tutor debe ser sensible a esas necesidades de los profesores.

Son los profesores los que necesitan ser preguntados de una forma retardadora y necesitan apoyo y ánimo continuo del tutor y del grupo, para llevar a cabo acciones apropiadas para mejorar el aprendizaje de los alumnos en los centros.

Finalmente, me gustaría analizar los estilos de liderazgo en el trabajo en grupo en Investigación-Acción.

La creación de un buen grupo requiere una estructura muy clara y bien organizada, en la que los profesores se sitúen y tengan un claro conocimiento de las normas de comunicación en ese contexto.

La responsabilidad de esto recae, en último lugar, en el tutor.

No obstante, hay tres estilos aceptados de liderazgo en los grupos (White & Lippitt, 1968): El democrático, el autoritario y el laissez-faire (dejar hacer).

El tutor autoritario sabe donde reside el poder del grupo. Estructura al grupo y dirige el contenido de lo que tiene que hacer el grupo. El tutor autoritario no desea delegar responsabilidades sobre cómo trabaja el grupo y sobre lo que aprende.

El tutor laissez-faire deja que los miembros del grupo se expresen y trabajen solos sobre lo que ellos quieren aprender. El tutor es una parte importante en el grupo, pero no es el árbitro final de lo que es más útil o relevante en el aprendizaje y objetivo del grupo.

El tutor democrático se plantea incluir a todos los miembros del grupo en el proceso de aprendizaje y de toma de decisiones. La estructura y el ritmo son flexibles a las necesidades del grupo.

Idealmente intento adaptar el estilo de liderazgo de mi grupo al tutor democrático, no obstante, el estilo autoritario aparece para asegurarme de que los objetivos del curso se están consiguiendo en el tiempo previsto de las tareas y de los proyectos.

Hay un número de destrezas y cualidades que se combinan para configurar un tutor de grupo eficiente:

- a) Un conocimiento profundo de los métodos de investigación y de la teoría y práctica en el área de las necesidades educativas especiales.
- b) Un conocimiento y comprensión de las teorías de grupo.
- c) Una habilidad para ayudar a los profesores a relacionar la metodología de la investigación en sus propios centros.
- d) Una comprensión de los sentimientos y experiencias de los profesores en el proceso de exploración e investigación de sus propios centros y clases.
- e) El deseo de aceptar de una forma equivalente las contribuciones de cada profesor.
- f) Destreza básica de escucha, incluyendo la habilidad de reflexionar, aclarar contribuciones individuales, y llegar a conclusiones relevantes todos juntos.
- g) Habilidad para retar a los profesores de una forma no agresiva y que les ayude.
- h) Tener seguridad en los objetivos y práctica de Investigación-Acción en el área de las necesidades educativas especiales, y tener claro cómo funcionan las distintas estrategias de enseñanza.
- i) Estar relajado y cómodo con el grupo y con los procedimientos de Investigación-Acción para crear una atmósfera de confianza y relajada.