

***LA TÉCNICA DE GRUPO NOMINAL EN EL ESPACIO EUROPEO
DE EDUCACIÓN SUPERIOR***

NOMINAL GROUP TECHNIQUE IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION

Ángel José Olaz Capitán

Universidad de Murcia

Recibido: 21/04/2015 - Aceptado: 03/09/2015

Resumen

El profundo cambio transformador del Plan Bolonia ha generado nuevas formas de hacer y enseñar en el espacio curricular. Estos cambios están impulsando la necesidad de incorporar nuevos recursos, métodos y canales donde los profesores y los estudiantes deben compartir visiones comunes y pautas competenciales para el desarrollo de las sesiones, en conexión con la práctica de la asignatura. La Técnica de Grupo Nominal se convierte en una herramienta de diagnóstico educativo orientado a la innovación e intervención práctica en los casos de estudio, preparados por los profesores desde la perspectiva del equipo de trabajo, su autonomía y el trabajo cooperativo en la búsqueda y mejora integrada de soluciones aplicadas al mundo real.

Palabras clave

Innovación educativa, mejora continua, metodología, trabajo en equipo.

Abstract

The deep change of the Bologna Process has generated new ways of doing and teaching in curriculum space. These changes are driving the need to incorporate new resources, methods and channels where teachers and students must share common visions and guidelines for competence development sessions, in connection with the practice of the subject. The Nominal Group Technique becomes a diagnostic tool oriented educational innovation and practical intervention in the case studies, prepared by teachers from the perspective of team work, autonomy and cooperative work in the integrated search and improvement of applied solutions to real world.

Keywords

Educational innovation, continuous improvement, methodology, teamwork.

1. INTRODUCCIÓN

El Plan Bolonia, enmarcado en el denominado *Espacio Europeo de Educación Superior*, ha supuesto una verdadera revolución en el mundo académico (ANECA, 2006) exigiendo del cuerpo docente nuevas formas de hacer y propiciar que, al hilo de estos acontecimientos, el alumnado desarrolle nuevos comportamientos y actitudes. En otras palabras y como resultado de este nuevo enfoque, se trata incorporar nuevos recursos, métodos y canales donde profesorado y alumnado compartan enfoques y orientaciones comunes para el desarrollo de las sesiones presenciales y su puesta en conexión con las prácticas recogidas en la guía docente de la asignatura. [1]

Este cambio de filosofía ha requerido una revisión de los aspectos metodológicos y la puesta en valor de herramientas que han de contribuir a una mejora didáctica de los aspectos competenciales (Alonso *et al*, 2009), donde el papel del alumnado se revela como piedra angular de este entramado arquitectónico.

¹ El desarrollo de la técnica que se expone en este trabajo está vinculada a las experiencias ensayadas con alumnos del Máster en Dirección de Recursos Humanos (cursos académicos 10/11, 11/12 y 12/13) impartido en la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Murcia y del Máster Universitario de Sociología Aplicada (cursos académicos 12/13, 13/14 y 14/15) dirigido por el Departamento de Sociología y Trabajo Social de esta misma Universidad.

Con la adaptación de la Técnica de Grupo Nominal [²], en adelante TGN, procedente en origen del ámbito empresarial, entendida como una metodología de innovación educativa en el aula, las posibilidades abiertas al diagnóstico, desarrollo e intervención, en casos preparados por el profesorado, permiten desde la interactividad un compromiso enfocado a la creación de grupos resueltos a buscar mejoras continuas en las tareas encomendadas, algo así a como en su día desarrollaron en el sector industrial algunas empresas curiosamente ligadas al sector de la automoción en su compromiso por la mejora continua y el aseguramiento de ciertos estándares de calidad.

De este modo, el modelo que se propone tiene el propósito de ensayar la transformación de los grupos de prácticas en equipos de trabajo con un marcado carácter cooperativo y autonomía de trabajo en la búsqueda y mejora de soluciones integradas.

Este trabajo comenzará por analizar los elementos que permiten una mejor adaptación inicial de la herramienta al espacio curricular, como paso previo al estudio del papel asignado a las competencias que se convierten en elemento vertebrador de buena parte del proceso de trabajo. Tras explicar los propósitos inspiradores de esta técnica, en el ámbito académico y docente, se revisará sucintamente la operatividad del proceso con objeto de posteriormente contextualizar algunas variables y describir el papel que representan los grupos de mejora continua y responder a algunas cuestiones claves relacionadas con su actividad. Al final, se presentarán las oportunas conclusiones.

2. ADAPTANDO LA HERRAMIENTA AL ESPACIO CURRICULAR

Si uno de los objetivos fundamentales de la educación es la socialización del alumnado a partir del aprendizaje, a través del autoconocimiento, así como del entorno, no lo es

² La Técnica de Grupo Nominal –traducción del término anglosajón Nominal Group Technique (NGT)– fue dada a conocer en 1968 y se atribuye su creación principal a A.L. Delbecq y A.H. Van de Ven (1975), con objeto de mejorar el desarrollo de reuniones de trabajo y su dinamización operativa, buscando la productividad exigible a las mismas. Desde entonces diferentes autores han aludido a este término desarrollando un campo teórico entorno al Grupo Nominal, aunque habría que esperar a J. Rohrbaugh (1981) para que lo aludiera explícitamente bajo la denominación de Técnica de Grupo Nominal. No obstante, conviene aclarar que si nada nace por generación espontánea, la TGN no es una excepción a esta norma; al contrario, ha resultado ser un proceso acumulativo (Olaz, 2011), donde es legítima heredera de los Grupos de Discusión, la Técnica Delphi y de otras técnicas de creatividad, de entre las que destacan la Tormenta de Ideas (Brain Storming) y una aplicación de la misma denominada Phillips 6 / 6.

mucho menos la identidad personal y social que se adquiere en esta etapa, constituyéndose en elemento indispensable para la integración en la sociedad y el desarrollo competencial como garante de una adaptación plena y satisfactoria.

En este proceso, cuyo eje vertebrador es la consecución de la integración grupal, el desarrollo del proyecto docente del profesor debe contar con técnicas que además de facilitar el aprendizaje de contenidos, propicien la interacción y comunicación de los alumnos. La comunicación hace madurar a las personas, por ello conviene incentivar la utilización de estrategias en las que, con la ayuda del profesor, sean los alumnos los que descubran y desarrollen las posibilidades de conocimiento interactivo.

En la adaptación de esta técnica al proceso de enseñanza-aprendizaje de educación superior, hay dos aspectos que deben concitar nuestra atención: 1) la propuesta de discusión sobre la que aplicar y desarrollar la técnica; 2) el papel del profesor en su papel de facilitador que, como puede entenderse, irá perdiendo peso a medida que la dinámica del grupo vaya promoviendo el aprendizaje cooperativo y 3) el papel del alumno en calidad de participante que progresivamente irá alcanzando un mayor protagonismo y compromiso en el proceso.

Con respecto al primero, es importante seleccionar experiencias del entorno, que faciliten la rápida identificación del problema por parte del alumnado. Por ejemplo, temas como “los sistemas de evaluación docente”, “el desarrollo curricular del estudiante desde un punto de vista competencial”, o temas más concretos como “ la construcción de un sistema de indicadores de calidad docente” o “el protocolo para la realización de un practicum”, son indicados para el desarrollo de una técnica, en la que la diversidad de puntos de vista, enriquecerá el debate entre los alumnos y la formación de un criterio que desarrolle su capacidad de análisis. Se trata, en suma, de aspectos sobre los que los alumnos tienen o pueden tener experiencias cercanas y el desarrollo de una capacidad de análisis y aporte de matices que contribuyan al aprendizaje cooperativo.

Respecto al papel del docente, éste debe ser especialmente cuidadoso en la asunción del papel moderador –que no director– en el desarrollo de esta técnica. Deberá considerar la

lógica que se pretende desarrollar, en la que la secuencia parte del planteamiento de una cuestión cercana a la asignatura, a partir de la cual será importante extraer las experiencias, en paralelo desarrollar capacidades y finalmente construir valores, desde los que identificar la personalidad individual y social, y en definitiva, la transformación de un grupo jerarquizado en un equipo interactivo.

3. LAS COMPETENCIAS COMO ELEMENTO LATENTE DEL PROCESO

En el *Espacio Europeo de Educación Superior*, las competencias se convierten en un elemento vertebrador clave de un proceso donde docentes y alumnado se ven representados.

El alumno comienza a familiarizarse desde el principio con la guía docente, donde se articulan cada uno de los módulos que componen la asignatura, y adquiere significado los requisitos previos para su desarrollo, metodología, prácticas, sistema de evaluación, etc. El docente debe articular un esquema de actuación que permita la adquisición, estimulación y desarrollo de todo ese caudal de conocimientos, capacidades y habilidades, es decir, competencias [3] que pongan en valor todo lo aprendido y ensayado. En este sentido, no hay mejor método que la utilización de esta técnica que si por algo se caracteriza es por conjugar todos los elementos anteriores.

Así pues, las competencias se convierten en elemento indispensable en diseño, desarrollo y uso de esta técnica ampliando su significado para entenderla como: 1) motivos, entendidos como una necesidad asociada a una forma de pensar que impulsa, orienta y selecciona la conducta de una persona (v.g. la necesidad de un logro); 2) rasgos de carácter o predisposición general a conducirse o reaccionar de modo

³ Hace 40 años, Mc Clelland (1973) definió inicialmente el término competencia como aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo, anteponiendo su significado y dimensión al enfoque educativo y conectándolo con otros elementos alternativos como el género, etnia o clase social, en el propósito de medir el rendimiento laboral de la persona en el contexto organizativo. Tiempo más tarde, Boyatzis (1982) define el término competencia como una característica subyacente de la persona, causalmente relacionada con un criterio de referencia de actuación exitosa en el puesto de trabajo o en otra situación similar. Esto provoca, al menos, reparar en tres aspectos clave: 1) característica subyacente, significa que forma parte de la personalidad y puede predecir una amplia variedad de comportamientos tanto en el trabajo como en la vida personal; 2) causalmente relacionada porque es la causa de algo o predice un comportamiento; 3) criterio de referencia de actuación exitosa explica que las competencias podrán predecir cómo se realizara una actuación (bien-mal-regular; mejor-peor) a partir de unos criterios estandarizados.

determinado (v.g. la confianza en uno mismo, autocontrol, resistencia al estrés o a la frustración; 3) concepto de uno mismo o lo que uno piensa, lo que valora y/o lo que está interesado en realizar, orientando el patrón de comportamiento individual; 4) conocimientos o lo que se sabe sobre una técnica, ciencia y/o habilidad, determinando la capacidad de actuación y, por tanto, condicionando el comportamiento; 5) capacidades cognitivas y de conducta, ya sean ocultas (v.g. razonamiento deductivo) u observables (v.g. escucha activa).

En suma, todos aquellos aspectos que trascienden el adiestramiento memorístico para alcanzar un esquema formativo basado en el “hacer y que hagan los demás”.

4. PROPÓSITOS INSPIRADORES DE LA TGN

Hablar de objetivos es hablar, antes de nada, de propósitos que se quieren materializar en algo concreto, aun a sabiendas de que siempre resulta complejo concretar los aspectos diferenciadores de esta técnica sin evitar el poder caer en la inevitable simplificación conceptual, obviando, por tanto, argumentos posiblemente relegados, por lo que los siguientes aspectos quedan abiertos a su posible discusión.

En cualquier caso, son los siguientes:

- Constituir un ambiente propicio y una atmósfera adecuada para que el grupo de trabajo se convierta en un “laboratorio de ideas” destinado a proporcionar nuevas dimensiones de análisis para un caso planteado, desde una óptica creativa.
- Obtener diferentes puntos de vista relacionados con el escenario presentado, desde la óptica del grupo, en un intento por conocer el estado de la cuestión.
- Generar un proceso que basado en datos e informaciones permita extraer conclusiones sobre las posibles causas, elementos condicionantes y determinantes del fenómeno estudiado.

- Analizar las vinculaciones existentes entre los diferentes aspectos considerados, identificando las posibles relaciones causales existentes, así como las posibles correlaciones existentes.
- Trazar estrategias y tácticas operativas que permitan modelizar la puesta en marcha de soluciones concretas y adaptadas a la problemática estudiada.
- Complementar a otras técnicas investigación cuantitativas en el estudio de los fenómenos desde la visión que proporciona un pluralismo metodológico.
- Configurar un grupo de trabajo que permita llegar al nivel de consenso suficiente para, a partir de ese instante, obtener el compromiso de los que intervienen en este proceso.

5. EL DESARROLLO DEL PROCESO

De un modo esquemático, las siguientes líneas tienen por objeto dibujar el proceso por el que debería transitar ordenada y razonablemente esta técnica.

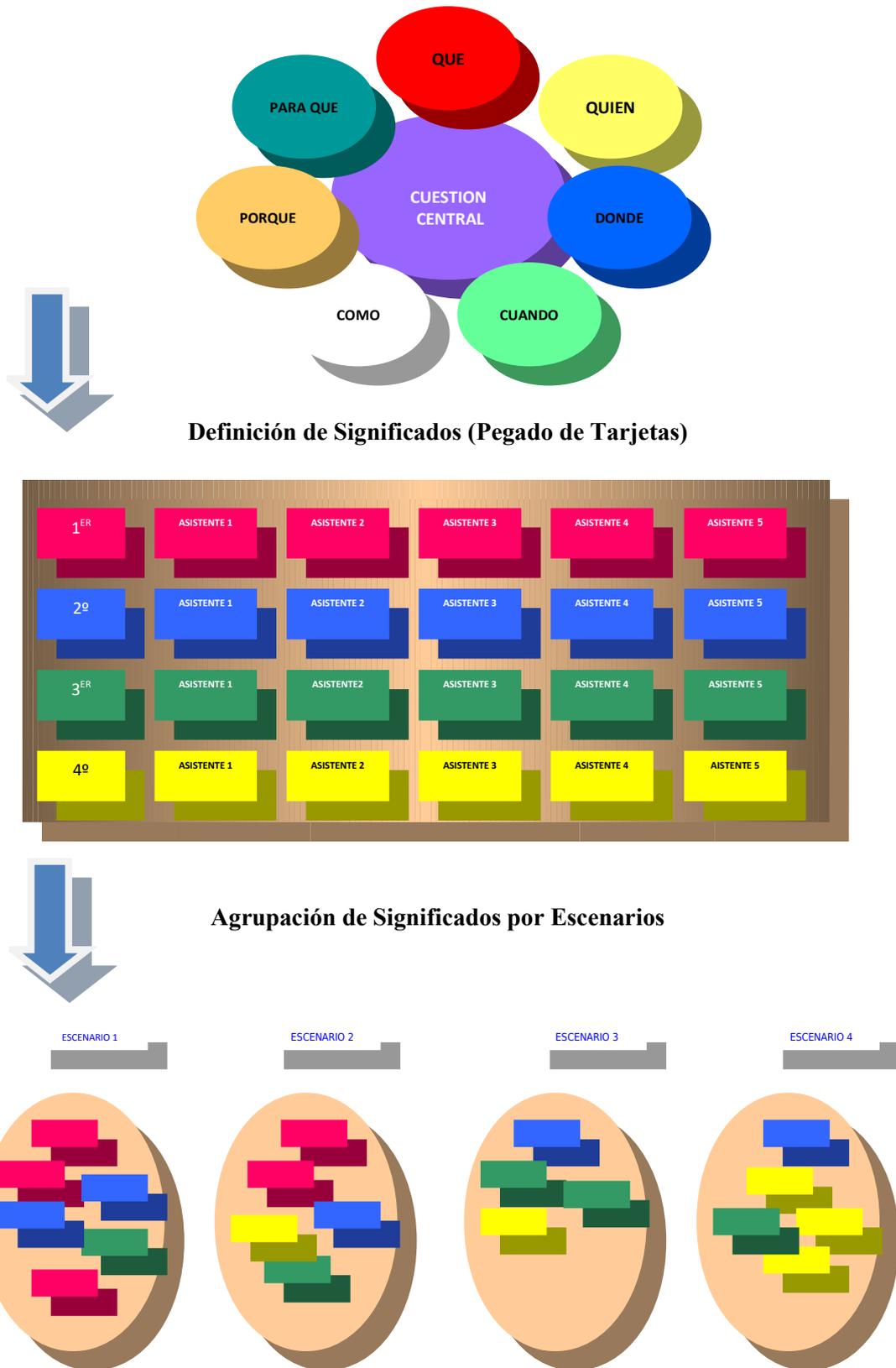
La Esquematización de Escenarios (Figura 1) recoge como a partir de una cuestión suscitada el equipo debe plantearse una serie de interrogantes y las lógicas respuestas al mismo:

- i) ¿Qué aspectos dificultan, deterioran, impiden o limitan las posibles soluciones a un problema dado? Estas posibles respuestas pueden ser totales y / o parciales; sí permiten detectar los síntomas o, por el contrario, ir a la esencia del conflicto; sí permite dar una respuesta eficaz o eficiente y todo aquel conjunto de aspectos que permitan centrar el qué es lo que está sucediendo.
- ii) ¿Quién o quiénes han sido los principales protagonistas o perjudicados, directa o indirectamente, con el problema que se está estudiando. En otras palabras, se trata de saber cuáles son los colectivos afectados por esta situación. Este análisis eventualmente conllevaría a un estudio más pormenorizado de los perfiles a

través de variables de tipo sociológico como son: edad, sexo, estudios, ideología, etc.

- iii) ¿Dónde se está produciendo? Esto es, si se está obrando en un mismo escenario o en otros paralelos. La localización espacial del terreno reservado a posibles actuaciones futuras, deberá haber quedado suficientemente señalizada para rastrear tiempo más tarde –si es que realmente se considera oportuno– nuevas informaciones y comportamientos asociados a la descripción e intervención del fenómeno.
- iv) ¿Cuándo se está desarrollado? O dicho de otro modo, en que lapso de tiempo se está produciendo (sincrónica o asincrónicamente) y, en ese caso, ajustándose a qué criterios eisenhowerianos de importancia y urgencia. Estas cuestiones unidas nuevamente a la eficacia y eficiencia operativa resultan claves en la concreción del fenómeno estudiado.
- v) ¿Cómo se está desarrollado el fenómeno? En otras palabras, bajo que regularidad y manifestaciones se está produciendo el fenómeno objeto de estudio (siempre en correspondencia con las otras cuestiones anteriores). La observación de hitos relevantes que estén o hayan configurado el “itinerario” o “guía de ruta” son acontecimientos vitales claves para un futuro desarrollo de un hipotético Plan de Acción. Igualmente, deberán contemplarse aquellos acontecimientos extraordinarios que estén sucediendo o hayan podido resultar relevantes.
- vi) (El) ¿Por qué de este estudio? Por paradójico que pueda resultar, no resulta banal preguntarse el por qué, si con ello la autocrítica del equipo de trabajo confirma la adecuada orientación y enfoque del proyecto.
- vii) ¿Para qué se ha puesto en marcha esta dinámica? Resulta finalmente determinante observar cuáles serán los beneficios esperados y si los aspectos trazados, responden al espíritu o filosofía de trabajo esbozado inicialmente (aprovechamiento de la asignatura, desarrollo competencial del alumnado, etc.).

Figura 1. Esquematización de Escenarios



Fuente: Olaz, A. (2010)

Tras responderse a estas cuestiones individual y colectivamente, es el momento de ir anotando posibles respuestas a la cuestión planteada e ir priorizándolas con el propósito de contextualizar del mejor modo posible la pregunta principal o el *¿Qué aspectos dificultan, deterioran, impiden o limitan las posibles soluciones a un problema inicialmente observado?* (Se observarán diferentes colores en las cartulinas descriptivas para remarcar la importancia y priorización de las respuestas).

Tras esta escenificación inicial, se requerirá del tiempo suficiente para agrupar las respuestas en función de la homogeneidad que se produzca entre éstas. Estos microescenarios permitirán más tarde establecer posibles conexiones causales entre las mismas.

En la Conexión entre Variables (Figura 2), tras el análisis detallado de los denominados microescenarios, es factible advertir los diferentes aspectos que ayudarían a completar el puzle explicativo del problema suscitado. Una de las acciones que puede realizarse es la de ponderar el peso explicativo de las diferentes anotaciones en cada aspecto, bien por su número (ponderación bruta), bien por el color asignado como signo distintivo de su importancia cualitativa (ponderación relativa).

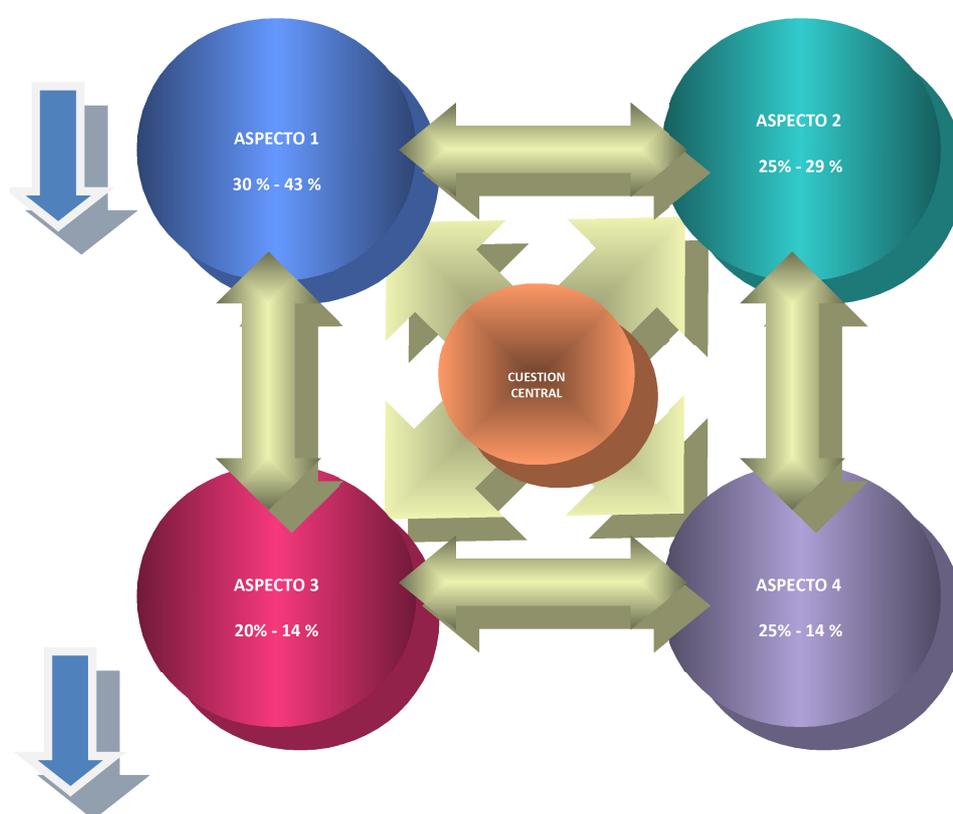
Tras esta primera aproximación el equipo de trabajo procederá a establecer todos los cruces posibles que considere oportunos, sin olvidar que cada aspecto es origen y causa a la vez o, si se prefiere, variable dependiente y / o independiente (de las otras consideradas y hasta del elemento central de estudio).

Figura 2: Conexión entre Variables

Cuantificación de Escenarios

	ASPECTO 1	ASPECTO 2	ASPECTO 3	ASPECTO 4
PONDERACIÓN BRUTA	30 %	25 %	20 %	25 %
PONDERACIÓN RELATIVA	43 %	29 %	14 %	14 %

Correlación entre Escenarios



Definición de un Plan de Acción

ASPECTOS CONCRETOS DE LA CUESTION	MEDIDAS QUE SE VAN A TOMAR	INSTRUMENTOS / HERRAMIENTAS A ADOPTAR	¿QUIÉN SE VA A ENCARGAR?	¿DONDE SE VA A ACTUAR?	¿CUÁNDO? (CRONO)
1.					
2.					
3.					

Fuente: Olaz, A. (2010)

Estas cuestiones ponen de manifiesto como la causalidad cede paso a la correlación entre variables cuando el problema se complejiza y, por tanto, es susceptible de diferentes enfoques.

Es a partir de este momento cuando surge una nueva batería de preguntas como son:

i) ¿Cuáles son las medidas que se van a tomar? O de qué modo se procurarán acciones concretas solucionando las deficiencias proyectadas. Estas cuestiones deberán resolverse en términos mensurables desarrollando un plan de acción específico para cada ítem. De algún modo se requiere del equipo de trabajo recabar el espíritu o estrategia conducente a la solución del tema en cuestión.

ii) ¿Qué instrumentos o herramientas se adoptarán? O la manera a través de la cual pueden operativizarse las medidas suscitadas en contestación a la pregunta anterior. Si es cierta la afirmación de que lo que no se puede medir no se puede gestionar, la contestación a este interrogante necesita de pautas concretas y técnicas envolventes que arrojen la puesta en práctica de los patrones generales

iii) ¿Quién liderará las medidas a implantar? O como sin un sujeto en proceso difícilmente podrán liderarse las medidas y los instrumentos o herramientas, por lo que la concreción de la persona, función, organismo o institución cobran especial relevancia. En este sentido, la concreción de quién dinamizará este proceso de cambio es vital, ya que las ideas y su soporte sólo pueden modularse a través de alguien con la autoridad y capacidad de compromiso suficientes.

iv) ¿En qué espacio se va a actuar? O el terreno de juego sobre el que dirimir la actuación del grupo de trabajo en la implantación de la estrategia. Acotar y definir un dominio de definición es pieza ineludible para contextualizar el marco de actuación en el que desplegar la actuación orientada a unos fines concretos.

v) ¿Qué horizonte temporal será el contemplado para llevarlas a cabo? O la determinación de las coordenadas temporales necesarias para trazar los aspectos

anteriores. El delimitar el inicio y el plazo o finalización previsto para llevar a cabo estas cuestiones debe quedar prefijado, sin menoscabo de posteriores ampliaciones o reducciones temporales. De este modo, será factible gestionar mejor los recursos puestos alcance del proyecto.

6. OTROS ASPECTOS CONTEXTUALIZADORES A CONSIDERAR

Tras este pequeño paréntesis en el que se ha abordado la opertivización del proceso es el momento de introducir unas cuantas apreciaciones contextualizadoras sobre la TGN.

Una cuestión prioritaria que debe remarcar, es el hecho de que con la obtención de conclusiones al estudio puesto en marcha, esto no señala en modo alguno el final de la práctica encomendada. En todo caso será justo al contrario. Los resultados obtenidos, basados en el diagnóstico, desarrollo e implantación de soluciones, deben ser permeables a la mejora continua que cabe esperar de un proceso inicialmente proyectado. De este modo, el grupo de personas, ahora ya transformado en equipo de trabajo se constituyen en personal que forman parte de un “laboratorio de trabajo” donde los participantes (alumnos) buscarán la mejora continua, desde el compromiso individual y colectivo, en orden a una cuestión o problema lanzado por el docente.

La figura del profesorado se constituye en elemento facilitador clave, ya que además de marcar los tiempos, debe contribuir a crear el espacio y la atmósfera que conduzca a que el equipo sea quien diagnostique en primera persona el tema (muchas veces conflicto a estudiar), y además proponga una plan de acción e intervención con el propósito de resolver o paliar la situación detectada, lo que seguramente le llevará a una mejora más allá incluso del propio marco temporal por el que oficialmente transita la asignatura.

Bien es verdad que la natural interpretación de la realidad por parte del alumnado puede verse limitada por la falta de experiencia en el tema, motivo por el que el docente deberá realizar un esfuerzo adicional para ponerse en situación y, siempre de un modo adecuado, reconducir la sesión, sin olvidar que su papel es esencialmente facilitador del consenso ante la cuestión suscitada y pendiente de abordaje.

En este esquema conceptual, no resultaría descabellado relacionar al alumno participante en una TGN con el de un “trabajador” enfocado a participar en un plan de trabajo, donde su papel individual lo acredita con referencia al grupo de adscripción como un generador de mejoras ante el problema suscitado. Como resultado de este equilibrio de fuerzas entre el alumnado, el docente y, en definitiva, el equipo más que el grupo, se hace necesario definir el plan de acción, esto es, la búsqueda de respuestas definiendo estrategias.

Esto procurará responder a los elementos que, en opinión del equipo de trabajo, deben introducirse para solventar, sino en la totalidad, al menos en parte, aquellos aspectos susceptibles de mejora desde la óptica del compromiso.

7. LOS GRUPOS DE MEJORA CONTINUA [4]

Desde hace unos años, el principal reto al que se enfrenta la formación continua es el desarrollo de las competencias profesionales de los trabajadores y la transferencia de esta formación hacia el puesto de trabajo (Jiménez, 1996). Bajo esta percepción, al menos en principio, podría admitirse que la academia se convierte –o quizás debería convertirse si no lo está siendo así– en una antesala al mundo laboral [5] en el que los graduados deberán desenvolverse con ciertos reflejos. Precisamente por esta conexión, puede entenderse una correspondencia entre el esquema desarrollado por trabajadores que desempeñan su oficio en el mundo del trabajo con el que los alumnos desarrollan en sus estudios de grado.

Así, una de las contribuciones de este trabajo trata de vincular las potencialidades de la TGN con la constitución de grupos de trabajo, orientados hacia algo más que la mera descripción o diagnóstico inicial de una situación inicialmente planteada. El verdadero valor añadido nace de un doble proceso de transformación, por el que en primera instancia el grupo muta a equipo y, por tanto, a una puesta en valor de cada uno de sus miembros y, en segundo lugar, a una decidida apuesta por la mejora continua desde el

⁴ Se recomienda la lectura del capítulo sobre técnicas psicosociales para una dirección participativa de Romero Ramírez (2014) en el que hace referencia expresa a los Grupos Autónomos de Trabajo.

⁵ La amplia literatura sobre los discursos relacionados con el *management* (Alonso y Fernández, 2013) afloran las diferentes formas de representación del trabajo, en un contexto donde la ideología del momento moldea la percepción que se pueda tener del mismo.

compromiso individualmente adquirido entre sus componentes, esto es, trascender la objetivación de los hechos sociales con la posibilidad real de acometerlos desde una óptica de compromiso cualesquiera sean sus posiciones de partida.

Se trata en definitiva de una nueva forma de entender el trabajo desde una perspectiva más colaborativa, cooperativa y autónoma. Según indica Finkel (1996: 358) hablando del sistema de fabricación japonés “justo a tiempo” como excusa para significar el valor del trabajo en equipo: “La reorganización del trabajo en el sistema de producción justo a tiempo se basa en equipos autodirigidos, a los que se le asignan tareas que a su vez se reasignan internamente. A diferencia de la producción en serie, aquí no es necesario subdividir las tareas para incrementar la productividad, ya que cada equipo o célula es responsable de un equipo identificable [...] es evidente que este sistema de coordinación no sólo facilita la comunicación, sino que convierte en redundante muchas funciones normalmente atribuidas a los supervisores. Los especialistas en control de calidad, mantenimiento, manipulación de materiales, etcétera., están dispersos en las diferentes células o equipos...”

A través de técnicas como la TGN se aventura una nueva forma de aunar esfuerzos en la definición de aparentes conflictos entre trabajadores y personal directivo y, lo que es más importante, procurar medidas comunes al margen del rango jerárquico que permitan hacer sentir las estrategias adoptadas como algo propio y no como una conjunto de medidas coercitivas, cuando no dominadoras y manifestación de las relaciones de poder.

Desde otro punto de vista, la TGN también concilia enfoques no ya solo entre la labor de la figura del docente y el alumnado, sino además, entre los propios estudiantes en el diagnóstico, desarrollo, implantación y mejora de medidas concretas ante una circunstancia suscitada en el contexto de la asignatura.

8. ULTIMAS CUESTIONES POR RESPONDER

El trabajo realizado por el equipo, bajo la visión facilitadora del profesorado, habrá permitido hasta este momento un diagnóstico de la situación y un tratamiento del fenómeno estudiado. Es lo que equivaldría al diseño, desarrollo e implantación de un

conjunto de un conjunto de acciones, pero como se mencionaba con anterioridad, lejos de parecer el punto final del trabajo, debería mejor hablarse de un punto y aparte ya que una de las características de esta herramienta didáctica es la apuesta por la mejora continua [6], algo que sin duda apunta a un continuum.

En la medida en que el proyecto se entienda como algo más que una prueba calificadora –que también lo es– y suscite interés, curiosidad y motivación personal, junto al compromiso, es posible que en niveles con grandes dosis de implicación el proyecto se constituya en un “observatorio” del fenómeno estudiado en el transcurso del tiempo.

Por ello, es posible desarrollar el estudio y plantearse nuevas preguntas como:

- ¿Qué mejoras se están proponiendo para dar contestación a la problemática planteada?
- ¿Quién o quiénes deben ser los principales actores del proceso en correspondencia con las soluciones más efectivas al tema suscitado?
- ¿Dónde pueden seguir llevándose a cabo? En otras palabras, en qué lugar o espacio se van a seguir desarrollando estas medidas.
- ¿Cuándo se va a seguir desarrollando el plan de acción? O dicho de otro modo, con qué timing e intensidad temporal se irá produciendo.
- ¿Cómo se pondrá en marcha el plan de acción? La contestación a esta pregunta guarda relación con los principales hitos que han configurado el “itinerario” marcado en la “hoja de ruta” y que pueden ser objeto de una mejor redefinición.
- (El) ¿Por qué / Para qué de este proceso? Esto comportará interrogarse por la coherencia y consistencia del trabajo desarrollado hasta el momento y su conexión con otros proyectos incluso más allá de la asignatura.

⁶ Si el origen de la TGN se relaciona con el ámbito empresarial, no debería olvidarse que la creación de grupos de trabajo orientados a la mejora continua se inscriben en los sistemas de aseguramiento de calidad que practicaban empresas de automoción japonesas en el sistema de fabricación *just in time*.

Contestar estos interrogantes permitirá medir la efectividad del plan de acción y, lo que es más importante, analizar las posibles desviaciones que puedan producirse para, en su caso, introducir nuevos elementos de mejora y debate cooperativo del alumnado.

El producto esperado pretende la definición de un compromiso por parte de los miembros del equipo, lo que pedagógicamente es mucho más asumible que la imposición sin más del cumplimiento de fases por parte del docente. Es evidente que una de las grandes ventajas de este proceso es, en principio, la incontestabilidad del plan de acción formulado, en el sentido de que sea cual sea finalmente el resultado, es fruto incuestionable de la elaboración personal y grupal de los alumnos.

9. CONCLUSIONES

La TGN se convierte, por méritos propios, en una técnica de gran resonancia, donde la necesidad de implicar al alumnado y garantizar su compromiso en el diagnóstico y enfoque de situaciones complejas es clave en el ámbito de la innovación educativa como reclama el espíritu del Plan Bolonia.

Para ello, es necesario contar con la presencia inicial de la figura docente, hasta que el alumnado haya interiorizado su dinámica y la pueda incorporar de una forma cotidiana a su actividad relacionada con el trabajo en equipo. Cuando éste se encuentre más consolidado, el peso del docente será menor y el propio grupo de trabajo conseguirá alcanzar el nivel de consenso suficiente para, a partir de ese instante, propiciar la transformación de un papel más o menos participativo, a la de convertirse en catalizador real y efectivo del proceso.

De este modo, se crea un “armazón” que junto a un ambiente propicio y una atmósfera adecuada, convierte al equipo de trabajo en un “laboratorio de ideas” destinado a proporcionar nuevas dimensiones de análisis para el estudio o trabajo encomendado, trascendiendo el siempre cómodo anonimato.

Con todo ello y a través de la obtención de diferentes puntos de vista relacionados con el tema estudiado entre profesor y alumnado es posible trascender la homogeneidad del grupo y vertebrar sus comportamientos desde la cooperación participante. Así se proporcionan grandes posibilidades para avanzar en el diagnóstico, desarrollo e intervención de casos preparados por el profesorado. Las posibilidades de explotar el espectro competencial del alumnado son múltiples: desarrollo del trabajo en equipo, creatividad, innovación, preocupación por la calidad, análisis y resolución de problemas, organización y planificación por citar solo algunas.

Si esta metodología se enfoca hacia la mejora continua desde una perspectiva inspirada en el aprendizaje cooperativo, gran parte de su éxito queda modelado por la interactividad y el compromiso del equipo de trabajo. En suma, esta técnica y su puesta al servicio de una metodología flexible y adaptable al espacio docente, permite dar contestación a los requerimientos que el Plan Bolonia exige del profesorado en su apuesta por nuevos modos de hacer donde se conjugue la docencia y la investigación.

10. BIBLIOGRAFÍA

Alonso, L.; Fernández Rodríguez, C. y Nyssen, J. (2009). *El debate sobre las competencias*. Madrid, ANECA.

Alonso, L. y Fernández, C. (2013). *Los discursos del presente. Un análisis de los imaginarios sociales contemporáneos*. Madrid, Siglo XXI.

ANECA (2006). *Gobernanza y rendición de cuentas: las universidades ante la sociedad del conocimiento*. Madrid, ANECA.

Boyatzis, R. (1982). *The competence manager*. New York, John Wiley & Sons.

Delbecq, A., Van de Ven, A. y Gustafson, D. (1975). *Group Techniques for Program Planning*. Glenview, Illinois, Scott, Foresman & Co.

Finkel, L. (1996). *La organización social del trabajo*. Madrid, Pirámide.

Jiménez, B. (1996). *Claves para comprender la Formación profesional en Europa y en España*. Barcelona, EUB.

McClelland, D. (1973). "Testing for competence rather than for intelligence", *American Psychologist*, 28 (1), 13-20.

Olaz, A. (2012). *Eureka. Manual de Creatividad para el Gestor de Recursos Humanos*. Murcia, Editum - Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Olaz, A. (2010). *La Técnica de Grupo Nominal como Herramienta de Investigación Cualitativa*. Sevilla, Bohodón Ediciones.

Rohrbaugh, J. (1981). "Improving the quality of group judgement: Social judgment analysis and the Nominal Group Technique", en *Organizational Behavior and Human Performance*, 28, 272 - 288.

Romero, A. (2014). "Técnicas psicosociales para una dirección participativa". En Soler, M. y Meseguer, M. (Coords.): *Psicología de los Recursos Humanos*, 281-303), Murcia, Diego Marín.

* * *

Ángel Olaz es doctor en Sociología por la Universidad de Murcia y Licenciado en CC. Económicas y Empresariales por la Universidad Autónoma de Madrid. Ha completado su formación con un máster en Dirección de RRHH en el IE y en Dirección Tecnológica e Industrial por la EOI. Ha trabajado como consultor independiente para diferentes entidades y empresas relacionadas con el cambio organizacional y, en la actualidad, desarrolla su actividad docente e investigadora en el Departamento de Sociología y Política Social de la Universidad de Murcia.