

Dinámicas de grupo en la clase de idiomas

Zoltán Dörnyei y Tim Murphey



Sumario

Prefacio: ¿Cómo llegamos a escribir este libro?	8
Introducción	13
1. La formación del grupo	23
1.1. ¿Qué es un «grupo»?	23
1.2. Los primeros sentimientos en la clase	25
1.3. Relaciones entre los miembros	28
1.4. Cómo promover la aceptación	30
1.5. La importancia de saber los nombres de los demás compañeros de clase	35
1.6. Los rompehielos	39
1.7. Hacer que los estudiantes se muevan por la clase	40
1.8. Resumen	41
2. Cómo llevar una clase: reglas, normas y disciplina	43
2.1. ¿Qué son las «normas de grupo»?	43
2.2. Las normas de grupo deben ser debatidas y aceptadas voluntariamente	45
2.3. Si alguien se salta las normas... ..	48
2.4. Cómo conseguir que las reglas duren	49
2.5. Contratos de aprendizaje	51
2.6. Cómo enfrentarse a normas y reglas institucionales que chocan con las nuestras	53
2.7. Resumen	54
3. Cómo se desarrollan los grupos	57
3.1. El sistema de desarrollo de grupos de Ehrman y Dörnyei con grupos de aprendientes	58
3.2. Cuando el desarrollo del grupo falla	63
3.3. Resumen	65
4. El grupo cohesionado: relaciones y logros	67
4.1. El grupo maduro	67
4.2. ¿Qué es la «cohesión»?	68
4.3. La cohesión del grupo y su productividad/eficiencia	71
4.4. Promover la cohesión	72
4.5. ¿Se puede producir una disminución de la cohesión?	75
4.6. Resumen	77

5. La contribución del entorno del aula a las dinámicas de grupo ...	79
5.1. El entorno del aula	79
5.2. La organización del espacio	81
5.3. La disposición del mobiliario	84
5.4. Temperatura, luz y decoración	86
5.5. La posesión del aula	87
5.6. El movimiento en la clase	88
5.7. Canciones y música en el ambiente	89
5.8. ¿El aula ideal?	90
5.9. Resumen	91
6. El profesor como líder del grupo	93
6.1. Lewin y los tres estilos de liderazgo de sus colegas	93
6.2. Los tres atributos del facilitador efectivo propuestos por Rogers	95
6.3. El sistema de facilitación de Heron	97
6.4. La teoría del liderazgo situacional de Hersey y Blanchard	99
6.5. Una síntesis de los diferentes enfoques	100
6.6. Liderazgo «transaccional» frente a «transformacional»	101
6.7. Promover la autonomía del estudiante	106
6.8. Resumen	108
7. Los papeles del estudiante y el ejemplo a seguir	111
7.1. Los papeles informales	112
7.2. Proponer a los estudiantes que asuman papeles o asignárselos.....	118
7.3. Los problemas de los papeles	122
7.4. Preparar a los estudiantes para que representen sus papeles de modo efectivo	123
7.5. Las profecías de autocumplimiento o cómo cumplimos con el papel que se espera de nosotros	125
7.6. Seguir el ejemplo de los compañeros próximos	127
7.7. Resumen	131
8. La localización de problemas: ¡los conflictos y la apatía existen!	133
8.1. ¿Qué puede causar conflictos?	134
8.2. Posibles beneficios del conflicto	139
8.3. Capear el temporal: la resolución de los conflictos	140
8.4. Rebelión contra el líder	149
8.5. Cuando se instala la apatía	151
8.6. Resumen	154

9. Las últimas clases: consolidación y clausura	155
9.1. La importancia de una clausura apropiada del grupo	156
9.2. Consolidación y motivación	157
9.3. Clausura emocional	160
9.4. Planes de futuro	161
9.5. Las necesidades del profesor líder	162
9.6. Resumen	163
10. Conclusión: vamos empaquetando	165
10.1. Resumen breve	165
10.2. La necesidad de tener en cuenta todo el entorno escolar	169
10.3. Palabras de despedida	171
Bibliografía	173
Índice	180

Prefacio

¿Cómo llegamos a escribir este libro?

¿Por qué decidirían un húngaro que vive en Gran Bretaña y un estadounidense que vive en el Lejano Oriente —ambos profesores de idiomas en activo e investigadores— escribir juntos un libro? ¿Y por qué precisamente sobre las «dinámicas de grupo» de entre todos los temas posibles? He aquí la explicación de cada uno.

Zoltán

Como profesor de idiomas en activo siempre he sentido que el campo de la psicología tenía mucho que ofrecerme para mejorar mi enseñanza. Es por lo que decidí elegir un tema de psicología, el papel de la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera, cuando hice el trabajo de máster. Durante mis estudios pasé un montón de tiempo en bibliotecas intentando rastrear indicaciones bibliográficas y referencias con las que me había ido encontrando en las lecturas. Una de esas indicaciones sugería que la motivación del estudiante puede verse influida a veces por el grupo de aprendientes, algo que sabe cualquier alumno preocupado por llevarse bien con sus nuevos compañeros. En poco tiempo me di cuenta de que los grupos hacían mucho más que «animar» o «desmoralizar» a un aprendiente. Tienen su propia vida y —para mi gran sorpresa— esta vida había sido objeto de toda una subdisciplina de las ciencias sociales denominada *dinámicas de grupo*. Mi siguiente sorpresa se produjo cuando descubrí que esta disciplina tan apasionante y, desde el punto de vista educativo, tan sumamente relevante, era casi desconocida en el ámbito de las segundas lenguas (L2), por lo que añadí un capítulo a mi disertación que describía sus principios básicos.

Después continué con mi vida, centrándome sobre todo en la investigación de la motivación, pero las dinámicas de grupo estaban siempre rondándome por la cabeza como una de las áreas con mayor potencial de explotación; incluso escribí algunos pequeños artículos sobre el tema (Dörnyei, 1990; Dörnyei y Gajdásy, 1989a, 1989b). A principios de los 90 me encontré con una persona maravillosa, Angi Malderez, que vino a trabajar a mi universidad en Hungría. Como luego salió a la luz, a ella también le había cautivado lo de las dinámicas de grupo e incluso había empezado a escribir un libro con una amiga, Jill Hadfield, unos años antes. Aunque posteriormente la vida las llevó por distintas partes del mundo y fue Jill la que terminó el libro sola (Hadfield, 1992), Angi, como yo, se convirtió en una entusiasta de los grupos. Decidimos compartir nuestras experiencias y escribimos un artículo que, para nuestro desaliento, fue malinterpretado al inicio por muchos

críticos de revistas. Parecía que no le encontraban sentido a lo de las dinámicas de grupo, a menudo confundiéndolas con «trabajo en grupos» y remitiéndonos al conocido artículo de Long y Porter de 1985 sobre la utilidad de la interacción entre estudiantes en la adquisición del lenguaje.

Ya estaba por rendirme cuando un día, como salida de la nada, recibí una carta de Earl Stevick, que había formado parte de uno de los comités científicos y que se había enfadado cuando desecharon nuestro artículo. Nos animaba a seguir adelante y sus ánimos –unidos al pequeño cambio apreciado en las tendencias del campo (al ganar prominencia los enfoques psicológicos)– finalmente dieron sus frutos: Angi y yo conseguimos publicar no uno sino dos artículos sobre el tema (Dörnyei y Malderez, 1997, 1999), y se me aceptó un compendio sobre dinámicas de grupo y aprendizaje operativo (Dörnyei, 1997) en un número especial del *Modern Language Journal*, editado por Martha Nyikos y Rebecca Oxford (1997). La guinda del pastel fue que junto con una compañera estadounidense, Madeine Ehrman, decidimos escribir una síntesis teórica de dinámicas y psicología de grupo, que la editorial estadounidense Sager contrató de inmediato (Ehrman & Dörnyei, 1998).

De este modo, a finales de los años 90 existían ya dos libros sobre dinámicas de grupo en el campo de las segundas lenguas: la guía, con un enfoque práctico, de Jill Hadfield (1992) y el trabajo más teórico de Ehrman & Dörnyei (1998). Faltaba algo en medio: un libro a favor de las dinámicas de grupo que presentara una visión general más racional y elaborada que el de Hadfield (el cual, aparte de una breve introducción, solo ofrece actividades de clase bajo el formato de «recetario»), pero que fuera más accesible y relevante para los participantes en el aula que la monografía de Ehrman y Dörnyei. Así que me puse a buscar a un compañero entusiasta al que le gustara sumarse a este proyecto; después de todo, la mejor manera de escribir sobre grupos es sin duda hacerlo en equipo.

Conozco a Tim desde hace mucho tiempo y siempre he pensado que era uno de los lingüistas más creativos, aportando siempre originales y brillantes ideas. Tiene el extraño don de ser capaz de combinar el interés por algunos de los aspectos más teóricos de la materia con la pasión por la enseñanza en clase. Un día, después de haberme mudado de Hungría a Gran Bretaña, estaba leyendo su entretenido *Language Hungry! An introduction to language learning fun and self-esteem* (Murphey, 1998a), un libro que te hace pensar, cuando de pronto se me encendió la bombilla: Tim sería el compañero ideal para el proyecto. Y en poco tiempo ya estábamos metidos en ello.

Tim

Los grupos, equipos y comunidades siempre me han llamado la atención por su potencial para un mayor aprendizaje, me han sorprendido por su creatividad sin par, y a veces me han desilusionado por su incapacidad para comunicarse y aunar esfuerzos. Durante los primeros siete años de trabajo en el Instituto de Lengua Inglesa de la

Universidad de Florida enseñé a varios grupos de estudiantes de diferentes nacionalidades (asiáticos, árabes, latinoamericanos y europeos), a los que siguieron ocho años enseñando y realizando mi investigación doctoral sobre el papel de la música y las canciones en la educación lingüística en Neuchâtel, Suiza. Como estudiante recién licenciado, daba clases particulares y escribí *Teaching One to One* (1991), que se centra en la construcción de las relaciones con los demás. En este periodo trabajé también durante quince veranos como profesor de lengua y deporte para niños de diferentes nacionalidades de entre 6 y 17 años en los Alpes suizos, formando grupos dentro y fuera de clase. Después vinieron once años en una universidad japonesa y un año y medio en Taiwán, antes de regresar de nuevo a Japón en 2003. (¡No se moleste en sumar los años!). En cada lugar, con la correspondiente mezcla de culturas, me he dado cuenta de que prestar una atención específica a los procesos y fases de la formación de grupos ha resultado en clases más pacíficas y en una mejora del aprendizaje.

A pesar de lo agradables que han sido algunos de mis grupos, todavía deseo entender mejor cómo puedo juntar a las personas de una manera consistente, apasionarlos por las grandes posibilidades de los equipos cohesionados y navegar por los inevitables altibajos de la vida en grupo. Algo de ello hay en mis propios escritos sobre los amigos (Murphey, 1998b), sobre el ejemplo a seguir de los compañeros próximos (Murphey, 1998c; Murphey y Arao, 2001) y sobre la autonomía crítica colaborativa (Murphey y Jacobs, 2000). Mientras estaba en Suiza realizando mi doctorado, vivía en una comunidad de estudiantes que debatía y discutía con pasión prácticamente todo. Fui introducido, y la apoyé, en la idea vygotskiana de que el aprendizaje aparece en primer lugar en la interacción social, entre las mentes, y de que los enunciados los construyen los participantes en común. Unos quince años más tarde, otro grupo me ejemplificó esto mismo de manera más palpable: el «laboratorio» del doctor Mark Clarke en la Universidad de Colorado, Denver. Compuesto por una docena de pensadores altamente sociales «tan diversos como se pueda imaginar», me dieron la bienvenida durante tres meses mientras disfrutaba de un tiempo sabático en 1999 y me enseñaron las cosas esenciales de un grupo que consigue grandes logros: comida, diversión, amistad, flexibilidad y filosofar ferozmente con un propósito concreto.

Cuando comencé a trabajar en este proyecto con Zoltán en 2001, estaba cambiando de trabajo de la Universidad de Nanzan en Japón a la de Yuan Ze en Taiwán, despidiéndome de varios grupos y preguntándome cómo encajaría en la nueva facultad, con nuevos estudiantes y culturas. Me causaba un poco de ansiedad abandonar lo «conocido» y aprender algo de chino, pero al mismo tiempo me encantaba. Ahora, al terminar el libro, planeo volver a Japón en abril de 2003 a la Universidad de Dōkyō, de nuevo me estoy despidiendo de grupos a los que me siento muy unido y otra vez siento la ansiedad y el nerviosismo que suponen unirse a un nuevo grupo. Por ello, escribir este libro en este momento de mi vida ha supuesto una doble recompensa, porque me ha permitido utilizar lo que escribo de manera real al estar viajando entre culturas, países e instituciones. De hecho, creo que gracias al libro en los últimos tiempos he podido tener los grupos más cohesionados que nunca.

Aunque las primeras investigaciones sobre las dinámicas de grupo se realizaron en Occidente y a menudo en el mundo de los negocios, mis estudiantes universitarios (profesores de instituto) y yo las hemos encontrado sumamente relevantes en nuestros contextos educativos asiáticos (Murphey, 2003; Ozawa, 2002). Mi animado grupo de máster taiwanés leyó el borrador del libro y de manera intrépida pusieron en práctica algunas de las sugerencias en sus propias clases de lengua. Si bien Asia es conocida de manera muy estereotipada por la cohesión de sus grupos, descubrimos que un estudio real de cómo se forman y actúan los grupos nos llevaba más allá de los grupos sociales superficiales y nos ayudaba a crear equipos más productivos. Hace poco compartí toda esta información en unos talleres de formación en Siria y recibí reacciones positivas similares.

Ya había leído algunos de los artículos y libros de Zoltán antes de encontrarme con él en un viaje a Budapest allá por inicios de los años 90. Desde entonces nos hemos visto en numerosas conferencias, siempre interesados por la investigación del otro. Ha sido maravilloso trabajar en este libro con él. Posee un entusiasmo contagioso por su investigación y enseñanza, y es una persona muy sencilla con la que enseñada se congenia. Tomando un delicioso desayuno en una vieja estación de tren a medio camino entre el Este y el Oeste en febrero de 2001, decidimos que este sería un fantástico libro para escribirlo juntos. ¡Y así ha sido!