

EL PROFESOR DE LENGUA EXTRANJERA Y EL PROBLEMA
DEL MANEJO DE CLASES NUMEROSAS.

Claudio Antonio VASQUEZ SOLANO

En una charla sobre el manejo de grupos numerosos en las clases de inglés, hace ya un par de años, se exponía que era posible conducir una clase de quinientas, seiscientas o más personas, en donde el ejercicio consistía en seguir las instrucciones de un monitor y dramatizar una situación dada que era bastante compleja. Sin embargo, un ejercicio de tal naturaleza adolece de retroalimentación, condición fundamental de todo aprendizaje. Así, aun cuando todos los participantes estén trabajando, no resulta posible determinar cuántos de ellos están realmente entendiendo y cuántos solamente pueden estar siguiendo al grupo sin realmente saber qué están haciendo.

Aun cuando en la situación antes descrita no se aprecia un mayor aprendizaje, tal circunstancia nos da una pauta para evaluar el estado en el que se encuentra el manejo de grupos grandes. En este sentido, un curso numeroso es casi un sinónimo de una masa uniforme e inmanejable, lo cual se agudiza al utilizar técnicas (como la recién descrita) que no implican para nada una enseñanza personalizada.

De todas formas, no parece que haya un método que solucione la DESVENTAJA de tener muchos estudiantes a la vez. En este trabajo tampoco se pretende resolver el problema que aquí nos preocupa. Sólo se presentarán algunas ideas para hacer menos mala la experiencia para las personas involucradas

en ella.

Esta exposición girará en torno a tres áreas fundamentales: RENDIMIENTO Y DISCIPLINA DE LOS ALUMNOS; RENDIMIENTO DEL PROFESOR; y LA EVALUACIÓN MUTUA DE LA INTERACCIÓN ENTRE LOS PRIMEROS Y EL SEGUNDO. Esto, considerando que el proceso 'enseñanza / aprendizaje' basa su éxito en la retroalimentación constante que se produce entre el profesor y los estudiantes.

Las tres áreas señaladas han de estar al servicio de una programación flexible y creativa que deje espacio para la evaluación constante del proceso, de modo que permita la reformulación de los objetivos o actividades propuestos al inicio del curso. De este modo será posible tener una línea de acción más segura, en donde todos se sentirán pisando un terreno más firme.

En primer término aflora como un problema de gran magnitud el hecho de no dedicar un tiempo óptimo para cada estudiante en el proceso educativo. Esto, debido a que se está lejos de trabajar con un grupo numéricamente ideal. Sin embargo, de otro lado, nos encontramos enfrentados a una paradoja, puesto que si los grupos grandes presentan obvias desventajas (que ya indicaremos), también ocurre lo mismo con una clase excesivamente pequeña. En tal sentido, si tomas como referencia un grupo de cinco alumnos y uno de cincuenta, veremos que ambas situaciones extremas presentan problemas graves⁽¹⁾.

Respecto del grupo muy pequeño, los estudiantes no cuentan con el tiempo suficiente para madurar los contenidos o asimilar completamente las actividades que se están enseñando.

Así, se da una presión extrema sobre cada individuo; por lo que los alumnos no pueden aprehender los contenidos o los ejercicios propuestos por el profesor. Así, el ambiente de la clase aumenta en tensión, llegando a generarse una serie de reacciones negativas que pueden ir desde la simple aversión por la asignatura (el docente incluido), hasta el abandono del curso. Sea cual fuere la reacción inmediata del estudiante, nos encontraríamos, además con secuelas más profundas que podrían no sólo afectar el rendimiento de un área del programa en particular, sino que lo más grave sería minar la autoconfianza del alumno, lo que podría traer consecuencias de más largo alcance y duración.

Entrando de lleno al tema de esta exposición, vemos que en los grupos muy grandes se despersonaliza la enseñanza y se llega a una situación en la cual no se crea un "clima" de aprendizaje adecuado a las necesidades de los educandos. No sólo eso, también ocurre que la enseñanza se "diluye"; esto es, o bien no todos alcanzan a cumplir los objetivos propuestos, o bien se esconden muchas deficiencias imposibles de corregir, deficiencias tanto más graves en los primeros estadios del aprendizaje.

Ahora bien, la pregunta que verdaderamente interesa es qué haremos en la práctica, cuando se ha de trabajar con grupos que bordean los cincuenta, o un poco menos... o un poco más. Si pensamos en una sala de clases atestada con, digamos cuarenta y cinco alumnos, no soluciona en nada el pensar que podríamos subdividir la clase en tres grupos de quince; porque aun cuando matemáticamente podemos hacer tal subdivisión, sólo

hay un profesor atendiendo al curso, en un tiempo limitado, de modo que si el docente está atendiendo a un grupo, necesariamente ha de dejar abandonado a los otros dos, aun cuando haya ejercicios para todos y la clase en su totalidad "aparente trabajar" con normalidad.

Prescindiendo del número de alumnos por clase, debemos definir qué entendemos por "grupo", pensando en los términos más funcionales posibles: nos parece que lo más acertado es hablar de un conjunto de personas organizado para el trabajo. Por ello, resulta de importancia capital el que un curso real y concreto se organice de modo que su trabajo se manifieste como una verdadera 'situación de aprendizaje'. En tal sentido, recordemos que, según las experiencias de la sociología y la psicología, la gente no responde tanto a lo objetivo de una situación dada, como a lo significativo que ésta es para cada persona. Por tanto, tomando en cuenta este factor, debemos hacer que la clase se constituya en un centro de interés para una gran mayoría, tanto en el ámbito intelectual como en el afectivo; y en donde, aparte de los objetivos finales del curso, cada lección esté planificada de modo que el proceso en sí involucre al grupo y a los individuos por igual. En este sentido resulta sumamente conveniente trazar las motivaciones particulares de cada individuo con las generales de curso. Para ello habrá de programarse actividades tendientes a mejorar las relaciones interpersonales que refuercen tanto el sentido de pertenencia al grupo, como a los roles y responsabilidades que le caben a cada uno de los integrantes del curso en el trabajo cotidiano.

De otra parte, surge un problema no menos grave, y que dice relación con los elementos distractores que pueden aparecer. Tales distractores interrumpen la concentración a nivel individual, a la vez que la coherencia grupal, esto es, se invade el terreno de los demás: es decir, cada vez que la gente interactúa, siente que su territorio se invade, hay una intromisión en la privacidad de los demás, en diferentes aspectos: mucho trabajo de algunos, poca motivación en otros, añadidos los sentimientos de seguridad e inseguridad relativos tanto al nivel de dominio de la asignatura como al manejo de las relaciones de unos y otros. Por otro lado, puede haber también problemas de autointromisión: el caso de personas que expresan muy vivamente sus emociones, o que de alguna manera llaman la atención de los demás (sea por su conducta, ropa llamativa, etc.); lo que resulta ajeno al trabajo mismo de la clase e interrumpe la comunicación normal.

Para solucionar tales problemas, hay dinámicas grupales buenas; pero cabe preguntarse si son realmente efectivas cuando no sólo se está trabajando con situaciones conductuales, sino que al mismo tiempo se está enseñando la lengua extranjera. Debemos, pues, considerar que estamos lidiando con dos objetivos simultáneos: la parte sociológica y aquella vinculada con la especialidad de los estudiantes. Como profesores, no podemos descuidar ninguna de las dos. Sin embargo, si bien es cierto, lo ideal es llegar a tener un buen manejo grupal, el exceso de dinámicas orientadas sólo a ese fin (especialmente al inicio del año lectivo) puede hacer surgir en los estudiantes un sentimiento de frustración,

considerando que sentirían no estar recibiendo el entrenamiento idiomático que han ido a buscar, lo cual acarrearía un problema de desmotivación de consecuencias inimaginables. Por otra parte, si se comienza la enseñanza sólo desde la perspectiva de los contenidos, sin el apoyo de una buena dinámica grupal, también se estará dando pie al desinterés, puesto que estaríamos intentando forzar la asimilación de ciertas materias en un ambiente nada propicio para el aprendizaje.

Ahora, cuando estamos enseñando lengua, y sobre todo una lengua extranjera, debemos considerar que es importantísimo que el material didáctico utilizado por los estudiantes sea homogéneo, o lo más homogéneo posible: así sea un libro común para todo el curso o material igual o similar creado por el profesor. Sin embargo, esto tampoco debe ser un factor de anquilosamiento, en el sentido que no ha de ser éste <<el material>> por utilizar. Así, se debe permitir que los estudiantes hagan un aporte a la clase, por ejemplo, una vez estudiada la lección del día y chequeada la comprensión, se puede preceder a la recreación del texto estudiado, sea en términos de composición, conversación o dramatización, actividades que permiten manejar los contenidos de la asignatura en un nivel pedagógico más complejo, con los que también los resultados del aprendizaje tendrán un mayor impacto en los estudiantes y serán, por tanto, mucho más efectivos que otros métodos en donde la actividad del grupo queda condicionada a la figura del profesor como elemento central de la clase.

En el método que aquí se propone, se implica necesariamente que los estudiantes tienen una mayor responsabilidad en términos de disciplina y rendimiento. Para controlar una y otro, el profesor debe ser el monitor del grupo, debe mantener una motivación constante, comprobar que todo el curso haya comprendido cabalmente las instrucciones de trabajo. Quizás lo más importante sea el tener una programación general del curso con objetivos instrumentales claros y un plan detallado clase a clase (flexible y centrado tanto en las actividades del docente como en las de los estudiantes y su actuar recíproco). Una programación eficiente evita tanto la improvisación de contenidos, como el encontrarse en situaciones de otra índole que escapen del control del profesor.

Tal programación, aparte de los objetivos y actividades debe considerar el factor "tiempo". Así, aun cuando en un principio no siempre coincida nuestra planificación con la clase llevada a cabo y puedan faltar minutos preciosos para la realización de alguna actividad, a medida que el curso avance, ya se irá dominando esta variable. Desde el principio, en todo caso, se debe exigir que todos los grupos trabajen y que muestren los resultados de su quehacer en la última parte de la clase, sin excepciones. Ello permitirá establecer hábitos de trabajo a la vez que una evaluación permanente que servirá para determinar más certeramente la evaluación final. Asimismo, será una buena muestra de cómo avanza el proceso para los propios estudiantes, lo que permitirá también un refuerzo más efectivo de aquellos cuyo rendimiento no es satisfactorio. Más aún, será una buena motivación para los

alumnos más dotados, quienes verán que sus avances no están siendo retrasados por esperar a sus compañeros más lentos en el trabajo.

Otra medida importante, y que se relaciona con la retroalimentación del proceso, consistirá en hacer que los propios alumnos lleguen a corregir sus trabajos. Si se trata de ejercicios orales, el profesor registrará aquello que le haya parecido más digno de destacarse y que sirva al mismo tiempo de refuerzo individual y colectivo; así, insistirá en la ejercitación de la forma correcta a toda la clase, sin otorgarle mayor importancia al error cometido para no crear confusión. De tratarse de material escrito, el docente sólo subrayará los errores más destacados en los textos escritos por los alumnos, con miras a la resolución grupal (operación que señalaremos en breve).

Lo ideal es que los alumnos mantengan este ritmo de trabajo a lo largo del año escolar. Sin embargo, aun cuando se estimule la participación activa, el profesor deberá conservar un buen manejo grupal en términos de disciplina; de no hacerlo, se expone a que, dada la magnitud del grupo, las actividades programadas se transformen en un mero quehacer caótico. Aquí surge la pregunta de cómo congeniar rendimiento y disciplina, y en qué proporción han de dosificarse uno y otra. Quizás la respuesta esté en instalarse entre una posición autoritaria y el libre hacer. Situación que no es ambigua, sino que 'flexible'. Flexible en tanto permite poner en práctica el criterio pedagógico que considera que la gente no aprende tanto por la imposición y repetición de unos

contenidos dados, como por el juego que se produce entre reforzar e inhibir ciertas situaciones, en las que se entremezclan elementos tan disímiles como los contenidos de la asignatura, el nivel de participación de los estudiantes y el respeto por el trabajo de los demás. Es aquí donde debemos aplicar la llamada 'teoría del refuerzo': si se refuerza una conducta positiva, ésta prevalecerá en el clima de la clase. Si por el contrario, se refuerza lo negativo, esto primará naturalmente en el desarrollo de la actividad docente.

Ahora bien, es a todas luces indeseable encontrarse con un grupo caótico e inmanejable. Sin embargo, el pensar en el castigo como medio de control, resulta contraproducente en varios sentidos. En primer lugar, sólo se logra que la conducta indeseada se haga más sofisticada; por ejemplo, la no realización de los trabajos asignados, la copia en los exámenes, etc. Por ello, lo ideal es eliminar los refuerzos que producen esas conductas y reforzar los factores positivos, bien se den espontáneamente en la clase o sean provocados, sutilmente, por el profesor. En segundo lugar, la mantención de una atmósfera de castigo también inhibiría las conductas positivas y mantendría al grupo en una tensión constante, lo que sería un daño mucho mayor en el logro de un aprendizaje efectivo.

Por otra parte, no debemos olvidar que el proceso implica no sólo la actividad de aprender, centrada en el alumno, sino que también se ha de considerar la enseñanza, esto es, el rendimiento del profesor. Así, debemos tener en cuenta que se trata de un quehacer complejo, por lo que, a lo largo de la

clase hay distintos roles; de manera que si, en general, el profesor instruye y el alumno aprende, esto no funciona en términos tan absolutos ni de un modo tan lineal; es así como muchas veces --afortunadamente-- es el maestro quien recibe los refuerzos y aprende de sus estudiantes.

Otro problema importante es el que dice relación con el mejor modo de establecer una comunicación eficiente con un grupo / curso tan numeroso, y por ende, heterogéneo. En este sentido si nos inclinamos por un trato frío e impersonal, que mantenga a los estudiantes como una entidad pareja y despersonalizada, corremos el grave riesgo de inhibir la individualidad y creatividad de cada alumno. Por ello resulta aconsejable tratar de personalizar la enseñanza lo más que se pueda. Sin embargo, no resultaría posible establecer una comunicación personalizada entre el profesor y unas cincuenta personas, si no median algunas técnicas que permitan un buen manejo de la interacción grupal. Así, debemos cuidar no sólo del conocimiento impartido y tendremos que programar nuestras clases de manera que se atiendan simultáneamente las tres áreas básicas del quehacer pedagógico, que son: la DIMENSIÓN INTELECTUAL, la AFECTIVA, y la SICOMOTRIZ. A continuación revisaremos brevemente cada una de éstas y veremos cómo aprovecharlas para mejorar las experiencias del trabajo con grupos de las características que aquí analizamos.

I. — DIMENSIÓN INTELECTUAL.

En esta área, los objetivos educacionales han de programarse en torno a los conocimientos impartidos; programación que ha de ir en ascenso según el grado de dificultad que subyace al proceso. Así, partiendo de lo más básico, como es el mero reconocimiento de datos, se ha de pasar por distintas etapas de aprendizaje, hasta llegar a dominar conductas más complejas, como es la elaboración y expresión de un juicio personal por parte de los alumnos (evaluación) respecto de un hecho estudiado. Con el objeto de obtener los mejores resultados prácticos, es aconsejable que los profesores manejen con soltura algunas teorías didácticas, especialmente, las taxonomías educacionales. Las taxonomías se definen como:

“ ...clasificaciones racionales y sistemáticas [de la conducta humana], [...], en las que normalmente la clasificación de conductas se hace de acuerdo con un principio estructural de complejidad creciente, entendida en sus aspectos psicológico y pedagógico, es decir, en primer lugar, conductas relativamente fáciles de realizar y paulatinamente otras cada vez más difíciles.”
Rosales (1984, 28-29).

De las taxonomías más utilizadas, solemos manejar la de Bloom, que implica seis formas de aproximación intelectual a un objeto de estudio; éstas son: conocimiento, comprensión,

aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Por razones de tiempo (y espacio) dejamos a los colegas profesores la tarea de refrescar esta clasificación, aplicado a un curso de unos sesenta alumnos de una clase de composición. Si el objetivo es escribir una carta en español, podemos desglosar las actividades por realizar de acuerdo a la taxonomía anteriormente citada. Podemos trabajar esto en tres sesiones de noventa minutos.

Como conducta de entrada se debe comenzar cualquier trabajo con una motivación adecuada, que predisponga favorablemente a los estudiantes respecto de la tarea a la que se enfrentan. Además, se impone un aprestamiento, esto es, una práctica previa al aprendizaje principal, que servirá de "precalentamiento" para el ejercicio por realizarse. Luego se procederá al desarrollo de la clase.

I.- PRIMERA SESIÓN.

1) conocimiento: mero reconocimiento del formato carta. Se puede hacer circular por el curso el texto de una carta en español,

2) comprensión: estudiar la estructura modelo de una carta. (lugar y fecha, vocativo, disposición de los párrafos, despedida, firma). Aquí se pueden utilizar esquemas dibujados en la pizarra u otros medios de explicación audiovisual. En este paso los alumnos se limitarán a registrar tales esquemas en sus cuadernos. Veamos un ejemplo a continuación:

ESQUEMA DE
UNA CARTA

	<u>lugar, fecha</u>
<u>vocativo:</u>	
1 ^{er} párrafo	
2 ^o párrafo	
3 ^{er} párrafo	
	<u>Despedida,</u> <u>Firma</u>

3) aplicación: se comienza con TRABAJO GRUPAL: se decide un tema y los alumnos investigan el vocabulario que necesitan para realizar la tarea asignada. Esta etapa cumple un papel muy importante, como aprestamiento de la actividad. A continuación se puede hacer TRABAJO INDIVIDUAL, así, cada estudiante escribe una carta breve, pero completa, ateniéndose al tema propuesto y al formato por estudiar. Terminado o no el trabajo, una vez completado el tiempo, el profesor pedirá las composiciones y las guardará hasta la clase siguiente, lo que resulta muy útil, puesto que no sólo se evita que se pierda el material de trabajo, sino que desde ya el docente puede evaluar parcialmente el desempeño alcanzado por cada estudiante,

SEGUNDA SESIÓN:

4) análisis: una vez revisado el texto, el profesor sólo marca los errores y pone a trabajar a la clase como un taller de composición; esto es, los estudiantes se agrupan de a cuatro o cinco y proceden a revisar y corregir una carta por vez. Se debe insistir en que todos trabajen. Aquí el profesor sólo guía la actividad, reforzando los logros alcanzados, induciendo las respuestas acertadas, explicitando reglas simples y prácticas; haciendo generalizaciones comprensibles para el nivel del curso, sin caer en teorizaciones gramaticales o lingüísticas que sólo complicarían el proceso,

5) síntesis: una vez terminada la corrección, cada alumno pasará en limpio su propia composición y la entregará al profesor. Esto sirve de refuerzo individual a la actividad realizada, a la vez que mantiene trabajando a todos por igual,

TERCERA SESIÓN:

6) evaluación y retroalimentación: se seleccionarán tres o más composiciones que se presten como modelo para los estudiantes. Se hará una copia para cada grupo y se las hará estudiar. No sólo deben estar las mejores, también deben incluirse aquellas que si bien no son excelentes tienen algo rescatable (una idea bien desarrollada, una frase estéticamente lograda, etcétera); de este modo, todos sentirán mayor confianza para lanzarse a trabajos futuros.

En esta etapa el profesor asignará una calificación sumativa a los trabajos. Sin embargo, también es el momento en que los estudiantes evalúen su propio desempeño y el del profesor, por medio de comentarios verbales o escritos, considerando el nivel de manejo idiomático de los alumnos. Aun cuando en este punto se cerrará un ciclo, será la mejor ocasión para motivar la lección siguiente, tomando contenidos y técnicas de trabajo que ya los estudiantes dominan con soltura.

II.- DIMENSIÓN AFECTIVA.

En el ámbito afectivo, debemos tender a la creación de actitudes y valores. En relación a los grupos grandes podemos aprovechar la ayuda que se presten unos a otros; esto es, fomentar un espíritu de cooperación y solidaridad. En este sentido, podemos hacer que los estudiantes más adelantados sean monitores de la enseñanza, ayudando al avance de sus compañeros, pero sin hacer las tareas de los demás; sólo deben servir de impulsores del trabajo; y en el entendido que el profesor no descansará en tales alumnos.

A medida que se vayan destacando estudiantes en distintos aspectos de la asignatura, podremos coordinar diversas formas de cooperación entre los grupos. De este modo, se sacará partido a las habilidades de todos los participantes hasta llegar a la creación de equipos de trabajo en los que nadie quede fuera: unos asesorarán la parte gramatical, otros podrán hacer lo propio en el estilo, o en el manejo de

diccionarios. Tampoco debemos desechar a los que sin poder hacer un aporte propiamente idiomático puedan hacer ilustraciones; algunos pasarán en limpio los deberes grupales; en fin, establecer una verdadera integración en el seno de la clase.

I I I .- D I M E N S I O N S I C O M O T R I Z

Si bien este ámbito se refiere a las habilidades motrices, no podemos pensar que por ello estamos rebasando los límites del campo de la enseñanza de lengua. De hecho, aquí tenemos algo tan importante como es la coordinación entre gestos y lenguaje. Es esta área a la que podemos echar mano para impulsar el perfeccionamiento de la comunicación no verbal, ejercitando la expresión oral, o motivando otras formas de composición escrita, etc. Pongamos por caso una clase de composición en la que se utilizara el apoyo de técnicas de dramatización (empezando con cuentos famosos o series de televisión; en general, obras conocidas por todos). Éste podría ser un punto de partida para la composición y posterior puesta en escena de pequeñas piezas dramáticas compuestas por los propios estudiantes.

Aquí podemos citar un caso real, acaecido durante este mismo año académico. Estando en la preparación de la dramatización de "La Cenicienta", un grupo se encontró con el problema de que, estando justo el número de participantes, les sobraba un varón y faltaba una chica; por ello, la mantención de aquél en el grupo no les ayudaba, pero su eventual salida

era aun peor. Los demás grupos ya se encontraban trabajando y no era posible intercambiarlo con una joven de otro proyecto. Se discutió el problema y este profesor sugirió que se representara "El Ceniciento". Lo hicieron así y realmente de una circunstancia adversa apareció una de las obras más aplaudidas y creativas de la clase.

* * *

A modo de conclusiones, debemos tener presente que hay una mayor responsabilidad para nuestros estudiantes cuando incluimos objetivos de los ámbitos intelectual, afectivo y sicomotriz. Ello, dado que ni la enseñanza ni el aprendizaje tienen un carácter unidimensional; y de este modo podremos hallar mayor acogida dentro de los grupos numerosos, en donde, a pesar de partir en condiciones numéricas desfavorables, se les puede hacer sentir que cada uno de ellos es una persona importante dentro del concierto de la clase; en donde unos y otros sientan el mismo nivel de atención e interés de parte del profesor. Del mismo modo, todos deben darse cuenta que a pesar de estar trabajando en un grupo tan grande, no por ello se permitirá que eludan sus responsabilidades individuales.

Lo expuesto en este trabajo podría aparecer como algo muy claro en teoría; pero podría pensarse que resultaría físicamente impracticable. De hecho resulta fácil la aplicación de tal método, siempre y cuando nos atengamos a algunas condiciones básicas. Por ejemplo:

-- desde el comienzo, los objetivos del curso deben estar graduados en orden de dificultad, tanto en el contexto de cada

clase como dentro de un plazo más amplio como es un semestre o el año académico completo. Así, los alumnos deben sentir que todo lo que se está enseñando calza dentro de una organización coherente, por lo que los objetivos programados les parecerán más fácilmente alcanzables. Por ello, aparte de los logros objetivos, al final de cada sesión, los alumnos han de tener la sensación de que realmente están avanzando en su aprendizaje.

-- en cuanto a la evaluación, ésta no sólo debe reducirse a los alumnos, el proceso en sí debe ser evaluado constantemente, por todos los participantes en él. Sólo así lograremos los mejores resultados, a la vez que podremos darnos cuenta de cuáles son los puntos débiles del método,

-- si bien las instrucciones de los ejercicios deben darse preferentemente en la lengua extranjera, no se debe hacer de ello un punto inflexible. Una buena técnica es poner a trabajar al curso. Una vez que comprobamos cuáles son los estudiantes que están involucrados en su trabajo y que han comprendido cabalmente las instrucciones, se puede hacer que alguno de ellos explique la actividad a todo el curso en la lengua materna de los estudiantes, una explicación breve y lo suficientemente clara como para echar a andar el proceso. Además, debemos permitir que se consulten entre los distintos grupos y confirmen sus hallazgos o aclaren sus dudas con el profesor.

En este sentido, el docente debería constituirse en el líder natural del curso, y delegar funciones en los grupos de trabajo. Así, se podrán echar a andar las actividades programadas con la menor cantidad de roces posibles.

Finalmente, debemos hacer hincapié en que si el profesor no demuestra un manejo eficaz del grupo, y no muestra interés en su trabajo ni en el dominio de su especialidad, no podrá ganarse ni la confianza ni el respeto de sus alumnos.

NOTAS

(1) Se suele decir que la verdad está en el "justo medio"; por ello, para determinar el número ideal del grupo habremos de inclinarnos hacia el centro. Así, una clase ideal, dependiendo de la asignatura de que se trate, fluctúa entre los quince y treinta alumnos. De quince a veinte para una clase de conversación, o comunicación oral en general. Hasta veinticinco o treinta para lo que sea lengua escrita. Menos o más de estas cifras resultará contraproducente.

BIBLIOGRAFIA

Ahumada Acevedo, Pedro: Principios y procedimientos de evaluación educacional, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1983.

Caviedes, Miguel: Dinámicas de grupos, 9^a. edición, Santiago de Chile, Ediciones Paulinas, 1991.

Curwin, R.L. y A.N. Mendler: La disciplina en clase. "Organización del centro y del aula", 2^a. edición, Madrid, Narcea,

S.A. de Ediciones, 1987.

Furnham, Adrian: "Situational determinants of intergroup communication", en Intergroup Communication, Baltimore, Edward Arnold (Publishers), 1986.

Educational Today Company Inc.: Cómo resolver conflictos en clase, 2^a. edición, Barcelona, Ediciones CEAC, S.A., 1987.

M^C Intire, Roger: Psicología de la conducta. "Para padres y maestros", 2^a reimpresión, México D.F., Editorial Pax-México, 1986.

Prada, José Rafael: Sicología de grupos, 2^a. edición, Santiago de Chile, Ediciones Paulinas, 1991.

Rosales, Carlos: Criterios para una evaluación formativa, 2^a. edición, Madrid, Narvea, S.A., de ediciones, 1984.