

Dinámica de grupos en la enseñanza de segundas lenguas

Gisele FERNÁNDEZ LÁZARO

⟨Summary⟩

Every single L2 teacher has, at some time, encountered situations in which two groups of students, which apparently share a common set of characteristics and belong to the same education context, seem to come from parallel universes. With one of the groups teaching flows, academic objectives are met, the atmosphere is relaxed and cheerful, and students participate and collaborate with one another and with the teacher. Yet, with the other group, nothing seems to work, the environment is tense or apathetic, turning the teacher's work into a kind of nightmare. What is the differential factor between these two groups? What is the source of this difference? Can the teacher control and affect the behavior of a specific group of students? In this article we will try to answer the previous questions from the psychosocial perspective of group dynamics. First, we will examine what makes a class group meet the criteria necessary to be considered as such under the theoretical framework of social psychology. Secondly, drawing on the fundamentals of group dynamics, we will analyze the most important aspects of group processes in L2 teaching, advancing, at the end, practical proposals which might allow us to create favorable learning environments.

Introducción

En la enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras (L2), coexisten diversos factores que pueden influir en la consecución de los objetivos educativos. Algunos extrínsecos, como el currículum, el contenido, su estatus relativo y clasificación (más fuerte o débil), la duración y cantidad de clases o el número de alumnos por aula; y otros intrínsecos, propios de la pedagogía, que hacen referencia a las opciones de control que el profesor y el alumno tienen sobre el conocimiento que se transmite y recibe dentro del contexto de la relación pedagógica, tales como la selección, organización, ritmo y temporalización (Bernstein). Sin embargo, incluso entre grupos de estudiantes en los que todos los factores parecen coincidir, los docentes encuentran grandes diferencias en sus actitudes hacia el aprendizaje. Tal y como observan Dörnyei y Malderez (1999), la clave diferencial podría encontrarse en la teoría de la dinámica de grupos:

La teoría de grupos puede contribuir a la comprensión de lo que ocurre en las aulas. Ciertos aspectos, como los patrones de relación entre los estudiantes o el progreso dinámico del desar-

rollo de los grupos de clase simplemente no pueden ser entendidos del todo sin tener en cuenta los procesos grupales del aula (158).

El estudio de los procesos grupales parte de la siguiente premisa: un grupo social es un ente cuyas cualidades no pueden ser explicadas totalmente mediante el estudio de los miembros que lo componen. Ya a finales del s. XIX y principios de XX, psicólogos como Max Wertheimer (1880–1943), fundador de la psicología de la Gestalt; Wilhelm Wundt (1832–1920), creador de la psicología experimental; o sociólogos como Émile Durkheim (1858–1917), reconocido como uno de los padres de la sociología, y Gustave Le Bon (1841–1931), autor de la icónica obra *La psicología de las masas* (1895) identificaron e investigaron este fenómeno. En palabras de Wertheimer: “Hay entes [grupos] cuyo comportamiento no está determinado por el de sus miembros individuales, sino que los procesos parciales están determinados por la naturaleza intrínseca del grupo” (2).

Kurt Lewin (1890–1947), precursor de la psicología social y creador de la teoría de campo, fundó en 1945 el Centro de Investigación para la Dinámica de Grupos en el Instituto de Tecnología de Massachusetts. Lewin (1948a) creía que los grupos son entidades complejas, dinámicas y potentes que tienen el poder de influir en los individuos y la sociedad mediando en su comportamiento. Siguiendo los pasos de Lewin, la dinámica de grupos estudia los grupos sociales, cómo estos se forman y evolucionan, los procesos que se generan, los comportamientos individuales y grupales, la interacción y relación que se produce dentro de un grupo (intragrupal) o entre diferentes grupos (intergrupal). El estudio de los procesos grupales interesa a muchas disciplinas, tales como la psicología clínica, social o industrial, la psiquiatría, sociología, antropología, ciencias políticas, el trabajo social, estudios de negocios o comunicación y, cómo no, la educación.

El presente trabajo, de carácter descriptivo, forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo final es determinar en qué medida la cohesión grupal influye en el nivel de aprendizaje dentro del contexto formal de enseñanza de L2. En este artículo analizaremos los aspectos más relevantes de los procesos grupales aplicados a la enseñanza, y trataremos de determinar qué factores influyen en el nivel de cohesión grupal y de qué manera el desempeño docente puede influir en los procesos grupales. Sin embargo, antes de comenzar debemos hacernos una pregunta: ¿realmente un grupo de clase se puede considerar *grupo* tal como lo entiende la psicología social?

1. Concepto de grupo

Dentro del campo de la sociología, una de las definiciones más concretas de grupo es la del sociólogo estadounidense Merton. Para este investigador, un grupo es “un conjunto de personas que interactúa entre sí dentro de unos esquemas establecidos” (366). En otras palabras, para que

exista un grupo, son necesarias dos condiciones: la interacción entre los individuos que forman el grupo y que estos compartan unas normas comunes. Teniendo en cuenta si se cumplen o no estas dos condiciones, Merton establece diferentes tipos de conjuntos humanos (ver tabla 1).

Tabla 1. Conjuntos humanos (Merton, 1980)

Interacción	Normas comunes	
	SÍ	NO
SÍ	Grupo	X
NO	Colectividad	Categoría social

Ejemplos de colectividad serían los trabajadores de una gran empresa, el conjunto de estudiantes de una universidad o un club de fans de una estrella del pop. Por su lado, una categoría social estaría formada por los ancianos, los inmigrantes o las mujeres. En el campo de la psicología social, sin embargo, el concepto de grupo no parece tan claro. En las primeras etapas del desarrollo de esta disciplina, se distinguían dos enfoques teóricos muy diferentes. Por un lado, la perspectiva individualista, con investigadores como Floyd Allport, que afirmaba que la falacia de grupo “es el intento de explicar los fenómenos sociales en términos del grupo como un todo, mientras que la verdadera explicación se encuentra únicamente en las partes que lo componen, los individuos” (689). Por otro lado, la perspectiva grupal, defendida por Lewin, concebía el grupo como un ente dinámico. Lewin (1948b), aportó el concepto de interdependencia:

La esencia de un grupo no es la similitud o disimilitud de sus miembros, sino su interdependencia. Un grupo puede ser caracterizado como un “ente dinámico”; esto significa que un cambio en el estado de cualquier miembro cambia el estado de los demás. El grado de interdependencia entre los miembros del grupo varía desde una “masa” suelta hasta una unidad compacta. Depende, entre otros factores, del tamaño, la organización y la intimidad del grupo (84).

Con el objetivo de determinar qué es un grupo, la psicología social ha establecido cinco criterios básicos que un conjunto humano debe cumplir para que pueda ser considerado como grupo social. Shaw lo resume de la siguiente manera:

- a) La interacción entre los miembros se considera una condición esencial para la constitución y desarrollo del grupo.
- b) Entitividad, es decir, conciencia de formar parte del grupo. Turner (1990) explica que los

grupos se perciben a sí mismos como un ente en contraste con otros grupos: “nosotros” frente a “ellos”. El nivel de entidad puede ser bajo, como ocurre normalmente en un grupo de clase, o muy alto. En un grupo familiar, por ejemplo, la conciencia de pertenencia puede llegar a ser muy fuerte.

- c) **Objetivos comunes.** Los miembros deben compartir al menos un objetivo común. Es más, lograr objetivos es una de las razones más habituales por las que se forman grupos. Mills define los grupos como “Unidades compuestas por dos o más personas que entran en contacto para lograr un objetivo, y que consideran que dicho contacto es significativo” (2).
- d) **Normas comunes.** Con normas nos referimos a los patrones de conducta de los miembros: qué pueden o no pueden hacer y cuándo. El grupo, como ente, espera que los miembros acaten las normas que todos comparten.
- e) **Interdependencia,** es decir, la dependencia mutua que se establece entre los miembros del grupo: lo que hace o no hace un individuo concreto afecta al resto. Y no solo eso, sino que también afecta al desarrollo del grupo y a la consecución de sus objetivos. En un equipo deportivo, por ejemplo, si uno de los jugadores no cumple con su labor esto repercutirá en el juego de cada uno de sus compañeros y hasta es posible que pierdan el partido, es decir, que no consigan su objetivo común.

Así pues, teniendo en cuenta estos criterios, podemos afirmar que no todos los grupos de clase pueden ser considerados como grupos sociales. Una clase de laboratorio, por ejemplo, donde los estudiantes trabajan de forma autónoma frente a un ordenador, sin depender de sus compañeros ni del profesor, no podría ser considerada, en principio, un grupo social, puesto que no hay interacción entre los miembros. Además, el trabajo independiente causa que tampoco se cumpla el quinto criterio, la interdependencia. Pero podemos sostener que la mayoría de los grupos de clase pueden ser considerados, o al menos deberían aspirar a ello, como grupos sociales.

2. Aspectos de los procesos grupales significativos para la enseñanza de L2

Al interior de un grupo, concurren muchos fenómenos: atracción, aceptación, rechazo, frustración, expectativas, satisfacción, etc. Y estos fenómenos no solo se dan entre los miembros del grupo, sino entre cada uno de ellos y el grupo como ente. Cómo y por qué se producen estos fenómenos es lo que trata de explicar la dinámica de grupos. En otras palabras: la dinámica de grupos analiza la conducta del grupo como ente y los cambios individuales de sus miembros con respecto a su relación con el grupo, por qué se comportan como lo hacen, y por qué reaccionan como reaccionan, al tiempo que trata de establecer técnicas que aumenten la eficacia de los grupos.

También estudia cómo evolucionan los grupos, desde su formación hasta su disolución.

La formación de un grupo social es un proceso complejo y dinámico que surge como resultado de las interacciones de un conjunto de personas que persiguen el logro de un objetivo común. Después de su formación, los grupos requieren cierto tiempo para llegar a desarrollarse. Durante este proceso, los miembros del grupo intentan comprender el comportamiento de los demás, adecuando el suyo propio y sus expectativas, se adoptan y se redefinen los roles de los miembros y surgen los líderes. Los grupos sociales, sin importar el tipo de grupo que sean, suelen pasar por algunas fases más o menos reconocibles, cada una de las cuales tiene patrones y temas comunes. Durante ese proceso, y siempre que este resulte exitoso, los miembros pasarán de ser un conjunto de desconocidos a convertirse en un grupo cohesionado y productivo, con unas normas y objetivos comunes.

El modelo de desarrollo de grupos sociales de Tuckman intenta explicar cómo un grupo se desarrolla en un plazo de tiempo determinado. Las cinco fases que atraviesa un grupo son: formación, conflicto, normalización, rendimiento y disolución. Según Tuckman, para que un grupo evolucione favorablemente, todas las fases son necesarias e inevitables. Poder prever cómo evolucionará un grupo y conocer cuáles son las fases que deberá atravesar nos permite establecer intervenciones adecuadas para cada momento.

En el siguiente apartado, adaptando el modelo de Tuckman al contexto educativo de enseñanza de L2, analizaremos con más detalle cada una de estas fases, explicando cuáles son los sentimientos y actitudes que más habitualmente experimentan los estudiantes, al tiempo que se aportan recomendaciones sobre las intervenciones que el docente puede realizar en cada fase, para afrontar las dificultades que aparezcan y fomentar la evolución positiva del grupo, con el objetivo último de alcanzar un alto grado de cohesión grupal que favorezca el aprendizaje y la autonomía de los estudiantes. Las recomendaciones aquí recogidas han sido probadas empíricamente por el autor en fases posteriores de la investigación.

2.1 Fase de formación

El proceso de formación de un grupo no suele ser muy agradable para los miembros. Y en el contexto educativo de la enseñanza de L2, este proceso puede resultar aún más complejo que en otros tipos de grupos. Imaginemos, por ejemplo, una asignatura de conversación española de primer curso en una universidad japonesa. El profesor hispanohablante nativo llega al aula el primer día y se encuentra con un grupo de alumnos expectantes, nerviosos, que no se conocen entre ellos, no saben qué esperar, nunca han estudiado la lengua meta (el español) y hasta es probable que este sea su primer encuentro real con un extranjero. El docente, tras una breve presentación que sirve de introducción de algunas funciones comunicativas básicas, comienza a interrogar a los estudi-

antes sobre su nombre, apellido, de dónde son y dónde y con quién viven. Estas preguntas tan simples a los ojos de un occidental resultan una fuerte intromisión dentro del contexto cultural japonés, ya que aspectos referidos a la familia o residencia pertenecen, para los japoneses, al ámbito privado. Podemos entender que durante las primeras sesiones los estudiantes se sientan tensos y ansiosos. No solo deben enfrentarse a un idioma nuevo y a unos compañeros de los que no saben nada, sino que, además, deben *desnudarse* ante todos y contar cosas que, en una situación normal, solo confiarían a sus mejores amigos. Y la experiencia no resulta mucho mejor en cursos posteriores, cuando el docente ya no interroga al estudiante sobre dónde o con quién vive, sino que le pide que de su opinión sobre tal o cual tema, y que lo haga en voz alta y clara ante todos los compañeros y, por supuesto, en la lengua meta. Y pese a todo, estas primeras sesiones de clase, traumáticas o no, resultan fundamentales para el futuro funcionamiento del grupo, ya que la mayor evolución se produce durante la fase de formación, y pronto el grupo crea una estructura y organización internas bien definidas. La intervención del profesor, en la fase de formación, debe enfocarse en promover las relaciones personales y rebajar cuanto antes el filtro afectivo de los estudiantes, centrándose en tres puntos específicos: la aceptación, las normas grupales, y los objetivos grupales. A continuación, expondremos estos tres puntos con más detenimiento.

2.1.1 Aceptación

La aceptación es un sentimiento que no tiene relación con los gustos y aversiones personales, sino que implica más bien un respeto incondicional, sin juzgar al otro, aceptándolo con sus cualidades y defectos. En la enseñanza de L2, un nivel de aceptación alto proporciona a los estudiantes una sensación de seguridad que les permite expresarse en la lengua meta sin temor a hacer el ridículo cuando cometen errores. Un concepto clave en la dinámica de grupos es la cohesión grupal. La cohesión se fundamenta en la aceptación de los otros miembros, con independencia de que, individualmente, se gusten o no. En palabras de Turner (1984): “A uno le pueden agradar los miembros de un grupo al mismo tiempo que no le gustan como personas individuales” (525). La clave de la aceptación y, por ende, de la cohesión, es el conocimiento. Cuánto más conocemos a alguien, más dispuestos estamos a aceptarle tal como es. Un mayor nivel de aceptación entre los miembros del grupo implica mayor cohesión grupal, y cuanto más cohesión grupal haya, más sentimiento de pertenencia grupal (ver tabla 2). Clément, Dörnyei y Noels (1994) señalan que en el contexto de la enseñanza de L2, la cohesión grupal percibida contribuye significativamente a la motivación de los alumnos, factor que incrementa las posibilidades de un aprendizaje exitoso.

Con el fin de fomentar la aceptación, durante la fase de formación el profesor debe tener en cuenta los siguientes factores:

- a) la proximidad, haciendo que los estudiantes cambien de sitio frecuentemente, con el objetivo de crear oportunidades para que puedan establecer relaciones entre ellos;
- b) el contacto, creando situaciones donde los estudiantes puedan hablar libremente entre ellos, sin importar cuál sea la lengua que usen;
- c) la interdependencia, fomentando el trabajo cooperativo, donde la actuación de cada uno de los miembros puede afectar a la consecución de los objetivos comunes. El docente puede proponer actividades como proyectos, resolución de tareas en subgrupos, etc.;
- d) la competición, empleando, por ejemplo, juegos en los que compitan subgrupos. Se ha demostrado que la competición fomenta la cohesión grupal; y
- e) el reto, proponiendo tareas difíciles que deban resolver entre todos, dando la oportunidad a cada miembro de aportar lo que pueda, por poco que sea.

2.1.2 Normas grupales

En un aula, como en todos los contextos sociales, deben existir unas normas de conducta. Las normas pueden venir impuestas por la institución educativa, por el profesor o ser propuestas por los estudiantes. Pero, hasta que una norma no es aprobada por el grupo, esta no se puede considerar una norma grupal. Es decir, para que una norma pase a formar parte del sistema de valores del grupo, esta debe ser expuesta de forma explícita y aceptada por todos. Por lo tanto, en la fase de formación del grupo, el profesor debe proponer de forma explícita algunas normas comunes, pidiendo la valoración de los estudiantes y aceptando sus opiniones y sugerencias. Entre todos se deberían decidir unas *reglas de clase* que afectarán no solo a la actitud, sino también al rendimiento escolar, al compromiso y al esfuerzo.

En el aula de L2, decidir las normas grupales puede resultar un factor definitivo para rebajar el filtro afectivo del estudiante, especialmente para los discentes de primer curso. Si los estudiantes tienen unas pautas claras de lo que pueden y no pueden hacer, de lo que se espera de ellos y de lo que ellos pueden esperar de sus compañeros y del profesor, la tensión y la ansiedad disminuyen notoriamente. Si saben que al cometer un error no solo no harán el ridículo, sino que probablemente recibirán la ayuda de sus compañeros, su deseo de participar en la clase aumentará. Definir las normas grupales se puede plantear como una actividad más en el aula, adecuando los contenidos al nivel de los estudiantes. En un nivel A1, por ejemplo, se puede pedir a los estudiantes que, de forma individual, escriban diez frases que comiencen por: «En mi clase ideal, mis compañeros... /el profesor... /yo...». Luego, en subgrupos, comentarán sus ideas y elegirán las diez mejores, que presentarán a toda la clase. Por último, se hará una puesta en común de toda la clase y, entre todos, se decidirá qué condiciones se aceptan como normas, cuáles se negocian y cuáles se rechazan. El profesor deberá hacer de moderador, sugiriendo alguna norma que considere importante o

haciendo ver la inconveniencia de otra.

En un estudio de caso (Fernández, 2020), el autor pudo constatar los efectos positivos de tener unas normas grupales previamente acordadas y aceptadas. En dicho estudio, se observó que a medida que el grupo iba evolucionando, era el propio grupo como ente el que se encargaba de que las normas se cumplieran, sancionando directa o indirectamente al miembro que las violaba. En otras palabras, el propio grupo hacía el trabajo de control del comportamiento y del rendimiento que normalmente los profesores hacemos: animar a estudiar, despertar al que duerme, pedir silencio, etc.

2.1.3 Objetivos grupales

Según Hadfield: “Es fundamental para el éxito del trabajo de un grupo tener una dirección y un propósito común. Definir y acordar los objetivos es una de las tareas más difíciles que el grupo debe emprender” (134). En el contexto de la enseñanza de L2, es habitual que los objetivos vengan impuestos por el programa curricular. Sin embargo, en muchas ocasiones, los objetivos individuales de los estudiantes no coinciden con los establecidos por la institución, y estos objetivos individuales raramente concuerdan, ni siquiera, entre sí. Para algunos estudiantes, el objetivo es conseguir los créditos necesarios, otros quieren mejorar su nivel en la lengua meta para irse a estudiar al extranjero, otros quieren ser traductores, lingüistas o, simplemente, mejorar su capacidad comunicativa para ampliar su círculo de amistades. Sin olvidar el objetivo institucional, es importante que el grupo acuerde un objetivo común que tenga en cuenta los objetivos individuales.

En el caso de una clase de conversación de nivel A1, por ejemplo, podría acordarse un objetivo comunicativo específico que todos deberán cumplir al finalizar el semestre, por ejemplo: ser capaz de mantener una conversación sobre un tema concreto durante cinco minutos. Este sencillo objetivo común tiene en cuenta la mayoría de los posibles objetivos individuales sin desatender el objetivo institucional.

En el siguiente esquema (ver tabla 2), apuntamos los aspectos más significativos relacionados con los sentimientos y comportamientos que experimentan los estudiantes durante la fase de formación, así como las intervenciones recomendadas para el docente.

Tabla 2. Fase de formación en los grupos de clase

SENTIMIENTOS	COMPORTAMIENTOS	INTERVENCIONES DEL PROFESOR
<ul style="list-style-type: none"> - Tensión - Sentimientos de ansiedad - Falta de confianza - Inquietud - Interés - Optimismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Poca o nula comunicación - Formalismo - Observar a los demás - Explorar los límites aceptables - Evaluar al profesor como líder - Buscar su lugar - Autocontrol - Verificar expectativas 	<ul style="list-style-type: none"> 1- Promover la aceptación +aceptación -> +cohesión -> +membresía <ul style="list-style-type: none"> - La proximidad - El contacto - La interdependencia - La competición - El reto 2- Normas grupales 3- Objetivos grupales

2.2 Fase de conflicto

Durante la fase de formación, como acabamos de ver, los estudiantes se esfuerzan en mantener el orden y adaptarse al nuevo medio. Sin embargo, según se conforma el grupo, comienzan a surgir conflictos y desacuerdos más o menos explícitos. En este punto, los miembros ya aceptan la existencia del grupo, pero se enfrentan a las limitaciones que este les impone. Los sentimientos con respecto al grupo como ente y a los compañeros son cambiantes, y lo mismo ocurre con respecto al profesor. Ya se comienzan a conocer entre ellos y se ha formado una cierta confianza que les permite expresar sus opiniones. Algunos quieren cambiar el rol que adoptaron en la primera etapa de formación del grupo, otros no aceptan los roles que tomaron sus compañeros. Los estudiantes siguen buscando su sitio dentro del grupo y ponen a prueba su grado de influencia, tanto con sus compañeros como con el profesor. En el estudio de caso mencionado anteriormente, Fernández observó que durante la fase de tormenta una fuerte rivalidad surgía entre los estudiantes, y esta rivalidad fue la causa de muchos de los conflictos que vivió el grupo, además de un factor importante de estrés para los estudiantes y, por ende, para el docente.

Es en esta fase cuando algunos estudiantes se muestran disconformes con las normas comunes, con los objetivos y, especialmente, con el profesor como líder. Algunos expresan sus sentimientos de forma directa, otros incumplen deliberadamente las normas comunes. Aunque en la mayoría de los casos, los estudiantes muestran su disconformidad no cumpliendo con sus tareas, o incluso sabotando los esfuerzos del grupo.

Los conflictos, sin embargo, no deben entenderse como algo negativo, puesto que ofrecen la oportunidad de renegociar los objetivos y las normas. Y en esta fase, las intervenciones del profesor deberán ir en ese sentido. En palabras de Dörnyei y Murphey (2003): "El elemento necesario en esta etapa no es el enfrentamiento, sino el intercambio de puntos de vista disidentes y de posibles

alternativas” (52). Durante esta etapa, el profesor debe identificar los conflictos y valorar cuáles se deben afrontar y cuáles atajar (ver tabla 3). En esta fase, el profesor es un mediador. Es un buen momento para, si así lo requiere el grupo, renegociar las normas grupales. A medida que los conflictos se van resolviendo, surge entre los estudiantes una nueva conciencia sobre los objetivos y los valores compartidos, y se adopta un sistema finalizado de normas grupales, con el propósito de eliminar las tensiones y aumentar la productividad. Cuando esta etapa termina, se puede decir que el grupo ya está formado, y si el proceso ha sido positivo, se entra en la fase de normalización.

Tabla 3. Fase de conflicto en los grupos de clase

SENTIMIENTOS	COMPORTAMIENTOS	INTERVENCIONES DEL PROFESOR
<ul style="list-style-type: none"> - Incertidumbre - Falta de confianza - Sentimientos cambiantes hacia el grupo - Dudas con respecto al líder (profesor) 	<ul style="list-style-type: none"> - Rebelión contra el líder - Incumplimiento de normas - Explorar los límites aceptables - Resistencia a la tarea - Crear subgrupos - Buscar su lugar - Competencia 	<ul style="list-style-type: none"> 1- Gestionar los conflictos 2- Identificar capacidades 3- Negociar normas y objetivos

2.3 Fase de normalización

Durante las fases de formación y conflicto, los estudiantes se van conociendo, buscan su lugar en el grupo y aprenden cuáles son los puntos fuertes y débiles de cada uno. En esta tercera etapa, si el proceso grupal transcurre de forma adecuada, los estudiantes comienzan a desarrollar relaciones más cercanas. Ya se conocen bien y se aceptan, y el grupo comienza a estar cohesionado. También aprenden a confiar en las capacidades de los compañeros, lo que permite una división de tareas más efectiva. Durante esta fase, comienza a aparecer un sentimiento de pertenencia y camaradería en el grupo. Los estudiantes se muestran optimistas y pierden el miedo a equivocarse. Es durante esta etapa cuando la curva de aprendizaje de la lengua meta comienza a despegar. Los estudiantes se muestran dispuestos a colaborar, se ayudan entre ellos, y el filtro afectivo es lo suficientemente bajo como para poder expresar sus opiniones y plantear dudas sin temor al error.

El profesor, durante esta fase, debe adoptar un estilo más participativo (democrático), permitiendo que los estudiantes comiencen a organizar por sí mismos su trabajo. También debe poner de relieve las capacidades individuales de cada estudiante, fomentando así la división de trabajo, tan necesaria para aumentar la productividad (ver tabla 4). Esta etapa de normalización termina cuando la estructura del grupo se solidifica y los estudiantes se hacen responsables de su trabajo y organización. A medida que esto ocurre, la energía emocional se va concentrando más en la resolución de las tareas y cada vez menos en las relaciones personales.

Tabla 4. Fase de normalización en los grupos de clase

SENTIMIENTOS	COMPORTAMIENTOS	INTERVENCIONES DEL PROFESOR
<ul style="list-style-type: none"> - Positivismo - Aceptación del grupo y sus miembros - Percepción de logro - Sentimiento de pertenencia al grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación de las normas - Evitación de conflictos - Aceptación de los roles - El grupo comienza a estar cohesionado 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Potenciar las capacidades individuales 2- Adoptar un estilo más participativo 3- Aceptar sugerencias 4- Delegar las funciones de control a los estudiantes.

2.4 Fase de rendimiento

Durante esta fase, el grupo está comprometido, cohesionado y activo. Esta es la fase más satisfactoria y de mayor productividad, que se caracteriza por una disminución de la emotividad y un aumento de la cooperación y la orientación a la tarea. El grupo ha alcanzado la madurez, lo que le permite actuar como una unidad para alcanzar los objetivos deseados. Los estudiantes tienen un fuerte sentimiento de pertenencia grupal y confían en la capacidad del grupo para resolver tareas y conflictos.

Durante esta etapa, el profesor debe saber pasar a un segundo plano, presentar las tareas y permanecer atento, pero dejando que los estudiantes se autorregulen y tomen el control sobre la tarea y el desempeño del grupo. Es el momento de valorar los éxitos y las capacidades, tanto grupales como individuales (ver tabla 5).

Tabla 5. Fase de rendimiento en los grupos de clase

SENTIMIENTOS	COMPORTAMIENTOS	INTERVENCIONES DEL PROFESOR
<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacción por los progresos - Apego al grupo - Interdependencia - Confianza - Conocimiento y aceptación de los puntos fuertes y débiles del grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor rendimiento - Habilidad para resolver conflictos - Cohesión - Confianza en la capacidad del grupo para resolver tareas 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Potenciar las capacidades individuales 2- Delegar las funciones de control a los estudiantes 3- Reconocer los logros y celebrar los éxitos 4- Fomentar las sugerencias

Por último, y no menos importante, aparece la etapa de disolución, que en el contexto educativo formal coincide con el fin del curso escolar. Es una fase de mucha carga emotiva, con sentimientos de pérdida, que requiere una atención especial por parte del docente. El rendimiento del grupo desciende de forma considerable con respecto a la fase anterior. Es tiempo de despedidas

y de procesar los sentimientos que estas producen. El profesor debe retomar el liderazgo y ayudar al grupo a hacer balance, ver qué objetivos se han cumplido y cuáles no, reflexionar acerca de lo aprendido, guiando a los estudiantes en la actitud que deben tener y cómo deben actuar para poder seguir aprendiendo.

Como hemos visto, los grupos atraviesan diversas fases. Pero no solo es un proceso secuencial, sino también cíclico, es decir, los conflictos o problemas que afecten a un grupo concreto casi con toda seguridad volverán a surgir posteriormente, aunque en cada ocasión el conflicto se abordará en un plano más elevado y estará más próximo a ser resuelto.

3 . El profesor como líder

Aunque el éxito de un grupo social depende de muchos factores, la mayoría de los investigadores están de acuerdo en que uno de los más determinantes es del líder del grupo. En contextos educativos, este papel lo suele representar el docente, que es el que tiene la autoridad. Según apunta Stevick, el estilo de liderazgo del profesor influirá significativamente en el desarrollo del grupo, en su rendimiento y en su capacidad para alcanzar sus objetivos.

Hay muchas y muy variadas teorías sobre el liderazgo, algunas tan complejas que para aplicarlas al contexto educativo requerirían que el docente tuviera un equipo personal de especialistas asesorándole en tiempo real a través de un pinganillo. La teoría del liderazgo situacional propuesta por Hersey y Blanchard, sin embargo, aplica unas escalas muy simples que nos pueden ayudar a saber qué estilo de liderazgo es el más adecuado, dependiendo de la fase de desarrollo que atraviesa el grupo. Para estos autores, hay dos aspectos que el líder (el profesor) debe controlar: las tareas y las relaciones personales. Estos dos aspectos determinan el tipo de liderazgo que se ejerce, dependiendo de dónde se sitúe el foco. En el primer aspecto, el profesor se centra en conseguir que el grupo haga las tareas encomendadas y cumpla con sus objetivos; y en el segundo, el docente se enfoca en crear un buen ambiente personal, un ambiente relajado y de confianza mutua que permita a los miembros del grupo desarrollar sus tareas con eficacia. Según esta propuesta, dependiendo de la fase de evolución que atravesase el grupo, el profesor debe enfocarse más o menos en uno de estos dos aspectos, lo que determinará el estilo de liderazgo (ver tabla 6).

Tabla 6. Teoría del liderazgo situacional (Hersey y Blanchard, 1982)

FASE DE EVOLUCIÓN	ENFOQUE	ESTILO DE LIDERAZGO
1. Formación	Tarea-alta/Relación-baja	Directivo
2. Conflicto	Tarea-alta/Relación-alta	Vendedor
3. Normalización	Tarea-baja/Relación-alta	Participativo
4. Rendimiento	Tarea-baja/Relación-baja	Delegativo

Otra ventaja de la teoría del liderazgo situacional es que se puede adaptar al modelo conceptual multidimensional de cohesión propuesto por Carron, Widmeyer y Brawley (1985). Estos autores distinguen dos categorías dentro de la cohesión: integración grupal y atracción individual hacia el grupo, y en cada una de estas categorías, señalan dos aspectos diferentes: resolución de tareas, y relaciones sociales. Los cuatro constructos resultantes permiten analizar el nivel de cohesión en un grupo y tiempo concreto.

Según Hersey y Blanchard, durante la fase de formación el docente debe poner el foco en las tareas, que deben ir orientadas, como hemos visto en el apartado 2.1, a que los estudiantes se relacionen entre sí e intercambien toda la información personal posible. El estilo de liderazgo para esta fase será *directivo*, es decir: el profesor dará pautas claras y muy concretas sobre cómo deben realizar cada tarea y cómo organizar el trabajo, supervisando cada paso.

Durante la fase de conflicto, cuando los estudiantes comienzan a aceptar la existencia del grupo y a buscar su lugar dentro de él, el profesor puede entablar una relación más abierta, relacionándose de forma más horizontal, pero manteniendo aún un nivel de control alto sobre la tarea. En esta etapa, el estilo que debe adoptar el profesor es el de *vendedor*: debe convencer a los estudiantes de la relevancia de las tareas que propone, haciéndoles partícipes y responsables de su proceso de aprendizaje. También debe ser convincente sobre la necesidad de cumplir las normas grupales, o animar a renegociar algunas de ellas. Sin embargo, es posible que, ocasionalmente, el profesor deba volver a adoptar un estilo directivo con el objetivo de atajar o resolver ciertos conflictos.

En la fase de normalización, el grupo ya comienza a estar cohesionado y el profesor debe adoptar un estilo *participativo*, permitiendo que los estudiantes compartan sus ideas, resuelvan sus conflictos y tomen cierto control sobre las tareas, aceptando sus sugerencias.

Cuando el grupo ya está totalmente formado, en la etapa de rendimiento, el estilo de liderazgo será *delegativo*, es decir, el profesor deberá confiar más en la capacidad organizativa y resolutoria de los estudiantes, dejando en sus manos la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y facilitando la toma de decisiones sobre la elección y organización de las tareas.

Sin embargo, tal y como señalábamos en el capítulo anterior, la formación de un grupo no es un proceso lineal. Frecuentemente los grupos sufren retrocesos y reaparecen conflictos que ya parecían resueltos. El profesor, como líder, debe saber evaluar la situación y adaptar su estilo de

liderazgo al momento concreto. Especialmente durante la fase de conflicto, es muy probable que deba recuperar en momentos puntuales el estilo directivo, con el fin de atajar ciertos conflictos y redirigir la atención de los estudiantes hacia los objetivos educativos.

4 . Conclusiones

Los múltiples factores que afectan al aprendizaje dentro de un contexto educativo formal hacen de este entorno un sistema complejo y en continuo cambio. Sin embargo, ni los factores pedagógicos ni los personales pueden explicar por sí solos todos los eventos que ocurren en un aula. La teoría de la dinámica de grupos introduce aspectos de corte social que pueden aportar luz sobre algunos sucesos que hasta ahora nos parecían inexplicables.

Un grupo de clase, entendido como grupo social, atraviesa diversas fases desde su formación hasta su disolución, y en cada fase los miembros experimentan diversas emociones que determinan su actitud hacia sus compañeros, hacia el grupo como ente, hacia el profesor y también hacia el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la dinámica de grupos se revela como una disciplina muy útil y con muy variadas aplicaciones prácticas a la docencia. Especialmente, en el contexto de la enseñanza de L2, donde un ambiente de confianza y cooperación entre los estudiantes puede ser determinante para el éxito del aprendizaje. La aplicación de las técnicas propuestas en este artículo puede ayudar al docente no solo a comprender qué está ocurriendo realmente en el aula, sino que, además, le provee de algunas herramientas específicas que bien aplicadas permiten influir en los procesos que el grupo experimenta durante su evolución. De esta forma, el profesor podrá guiar a los estudiantes ayudándoles a superar los conflictos que surjan, fomentando la cohesión grupal, lo cual repercutirá en una actitud más cooperativa en el aula y formará estudiantes más dispuestos a tomar el control sobre su propio aprendizaje.

Este trabajo, de evidente enfoque descriptivo, debe completarse con estudios empíricos para poder determinar en qué aspectos concretos y de qué forma los procesos grupales afectan al aprendizaje de L2. Con este fin, el autor actualmente investiga la relación que se establece entre la cohesión grupal (variable independiente) y el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes (variable dependiente), confiando en poder arrojar en publicaciones posteriores algo de luz sobre este complejo pero apasionante campo de investigación.

Referencias bibliográficas

- Allport, Floyd H. *La falacia del grupo en relación con la ciencia social*. The American Journal of Sociology, vol. 29, 1923/1985.
- Bernstein, Basil. *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*. Revista Colombiana De Educación, vol. 15, 1985.
- Carron, Albert, Neil Widmeyer & Laurence Brawley. *The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire*. Journal of Sport Psychology, 7 (3), 1985.
- Clément, Richard, Zoltán Dörnyei & Kimberly A. Noels. *Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom*. Language Learning, 44 (3), 1994.
- Dörnyei, Zoltan & Angi Malderez. *The role of group dynamics in foreign language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Dörnyei, Zoltan & Tim Murphey. *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Fernández, Gisele. *Procesos grupales en la clase de ELE: Un estudio de caso*. Suplementos SinoELE, n. 19, 2020 (in press).
- Hadfield, Jill. *Classroom dynamics*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Hersey, Paul. & Kenneth Blanchard. *Management of Organizational Behaviour*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1982.
- Lewin, Kurt. *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. Oxford: Harper, 1948a.
- Lewin, Kurt. *The background of conflict in marriage*, Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics. Nueva York: Harper & Row, 1948b.
- Merton, Robert. *Teoría y estructura sociales*, México: FCE, 1980.
- Mills, Wright. *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1967.
- Shaw, Marvin. *Dinámica de Grupo: Psicología de la conducta de los pequeños grupos*, Barcelona: Editorial Herder, 1980.
- Stevick, W. Earl. *Memory, meaning and method*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1996.
- Tuckman, Bruce. & Jensen, Mary Ann. *Stages of small group development revisited*, Group and Organization Studies vol. 2, 1977.
- Turner, C. John. *Social identification and psychological group formation*, The social dimension., Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Turner, C. John. *Redescubrir el grupo social*, Madrid: Editorial Morata, 1990.
- Wertheimer, Max. *Gestalt theory*. A source book of Gestalt psychology. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1938.

