

La bibliografía pedagógica europea identifica el concepto de *gran grupo* con los esquemas organizativos de la *enseñanza colectiva* y la *educación masificada*. Se entiende generalmente que una enseñanza organizada e impartida para muchos no es una enseñanza de calidad. Si la educación tiene que ayudar a cada sujeto para que haga suyas las posibilidades que su naturaleza y la sociedad le brindan para que alcance la plenitud y madurez de su personal, sólo los sistemas que atienden solventemente a cada caso particular podrán ser aceptados como eficaces.

La situación del escolar en el contexto de los grandes grupos de aprendizaje ha sido descrita como *situación negativa* (1). Por una parte, las posibilidades orientadoras y pedagógicas del docente se reducen muy notablemente al entender que las metas del didacta no son otras sino transmitir el máximo de conocimientos al mayor número posible de alumnos y en el menor margen temporal posible. De otro lado, es el propio alumno quien no encuentra oportunidades suficientes para expresar sus posibilidades y limitaciones instructivas, quedando torpemente reducida su actuación a una mera presencia física y pasiva que impide el paso a todo cuanto significa participación y eficiencia.

Los principales defectos atribuidos a una enseñanza impartida en agrupamientos masivos con las siguientes:

1. Incoa y desarrolla en el alumno sentimientos de anonimato (2).
2. Fomenta la inercia y pasividad de los escolares.
3. Provoca la falta de atención, el disgusto en el trabajo y, como consecuencia, rendimientos escolares insatisfactorios.
4. La enseñanza, en muchas ocasiones, pierde interés y encuentra serias dificultades para aplicar propuestas motivadoras.
5. Dificulta el ejercicio de la disciplina y la adaptación escolar.
6. Impide la individualización didáctica.

(1) Sobre este punto han escrito con abundancia de razones, BOUCHET, H.: *L'individualisation de l'enseignement*. París, PUF, 1933; GAL, Roger: *Ou en est la Pédagogie*. París, Buchet-Chastel, 1961; y GARCÍA Hoz, V.: «Inadaptación escolar», en *Revista Española de Pedagogía*, núm. 76, octubre-diciembre 1961, páginas 357 y siguientes.

(2) «La educación debería reaccionar contra esta despersonalización, en lugar de resignarse ciegamente a ella. El mayor peligro de este sistema es precisamente matar la originalidad y el valor propios de cada uno, ahogando a todos los individuos en la masa anónima y nivelándolos por lo bajo.» Vid.: SCHNEPP, Gerald: *Alerting students to present social problems*. C. H. S. Quartley Bulletin, julio 1949, págs. 4 y siguientes.

## Los agrupamientos escolares según los esquemas del «Gran Grupo» y «el estudio independiente»

7. Aplaza indebidamente el control y la verificación inmediata del rendimiento.
8. Reduce los programas a la transmisión de conocimientos, olvidando la imperiosa necesidad del desarrollo de los hábitos.

Aparte de la veracidad de estos argumentos, que han sido también aplicados a la escuela tradicional como sistema de enseñanza ya superado, conviene establezcamos en nuestro trabajo una necesaria distinción entre el gran grupo considerado como un agrupamiento escolar de *carácter permanente* y el gran grupo considerado y entendido como *técnica de agrupación ocasional y oportuna*.

En el primero de los casos, cuando los grandes grupos son una forma de organización escolar permanente, muy escasos resultados y rendimientos educativos podrán esperarse de su constitución y trabajos. El alumno —para quien nada hay que hiera tanto su susceptibilidad como el sentirse ignorado por parte de sus educadores y maestros— vivirá de continuo una situación limitadora de sus posibilidades, y el propio docente, planificada y organizada su actividad didáctica, tropezará frecuentemente con múltiples y continuadas interferencias, que reducirán su labor en muy notable porcentaje (3).

(3) Existe un interesante estudio, publicado por Mc KEAN, en donde se especifican las tres causas más importantes promotoras del sistema de los *grandes grupos permanentes*: a) la corriente educativa de la masificación de la enseñanza como consecuencia del acceso de todos los hombres a la instrucción; b) la voluntad del Estado expresada en documentos legales permitiendo la constitución de grandes grupos y negando la apertura de clases especiales reducidas; c) el afán desmedido de lucro detectable en algunas instituciones escolares, en donde por intereses económicos se limitan las posibilidades de individualización. Vid.: Mc KEAN, Robert: *Principios y métodos de la Educación Secundaria*. Buenos Aires, Troquel, 1965, página 355.

## Los agrupamientos escolares según los esquemas del «estudio independiente»

Mas también puede entenderse el «gran grupo» como lo ha hecho en la actualidad el sistema de enseñanzas no graduadas, esto es, como una fórmula de agrupamiento, aplicada en ocasiones determinadas, que permite la realización de un conjunto de actividades y experiencias propias y con posibilidad de ser desarrolladas en esta situación.

Quienes defienden su utilización se apresuran a advertirnos que los grandes grupos no pueden ser nunca sistemas exclusivos y que «sus enseñanzas deberán estar estrechamente unidas con las que se imparten en otras formas de agrupación» (4).

«Cuando el instructor de un grupo extenso se enfrenta con su clase, debe darse cuenta que los estudiantes que tiene ante su vista han de dominar una amplia variedad de temas. El problema del maestro del grupo extenso será, entonces, seleccionar ideas para presentarlas y explicarlas de forma que puedan ser apropiadas para estudiantes de campos experimentales muy diferenciados» (5).

Esta selección necesariamente tiene que hacerse cargo de aquellas cuestiones que por su carácter base y general se consideran fundamentales dentro de una disciplina o grupo de experiencias. El profesor que las presenta sabe bien que su mensaje será después completado por las actividades de los grupos coloquiales, equipos de trabajo y estudio individual. En muchas ocasiones, el verdadero valor de las presentaciones en gran grupo está en razón directa de la habilidad que el profesor posee para abrir y ampliar el horizonte cultural de sus alumnos, motivándoles para la reflexión y trabajos necesarios.

(4) *Team Teaching*. Bloomington, Ind. Univ. Press, 1965, página 86.

(5) *Ibid.*, pág. 86.

Una de las actividades específicas de los grandes grupos responde a la técnica denominada *Concept centered presentations*, esto es, conseguir que una idea o un aspecto fundamental del programa de estudios sea comprendido por todos los alumnos, recabando para ello la incorporación y utilización de los medios más diversos, «ilustraciones de la comunidad, objetos reales, demostraciones, proyectos de los estudiantes de estudio independiente, diapositivas, filmas o cintas magnetofónicas» (6).

Las sesiones escolares en régimen de gran grupo pueden tener el doble carácter de *propositivas* y *conclusivas*, según antecedan o sigan a otras formas de agrupamiento escolar. Las sesiones propositivas sirven muchas veces para trazar el esquema de los trabajos, determinar los objetivos que deben cubrirse y los puntos temáticos que requieren ser desarrollados, como asimismo el material y las fuentes más idóneas que podrán emplearse para su cumplimentación. Las conclusivas, empero, ayudarán a correlacionar e integrar muchos puntos de vista y a precisar qué resultados, por su carácter definitivo, merecerán formar parte y enriquecer la experiencia personal de cada alumno.

Las cualidades positivas del presentador son muy parecidas a las que posee el buen conferenciante. Debe ser un profesor preparado e impuesto en el tema a desarrollar, ameno, con alto poder persuasivo, dispuesto para enlazar y apoyar su palabra con los recursos audiovisuales, mantener la atención, motivar y despertar el deseo de investigación y trabajo (7).

(6) *Ibid.*, pág. 86.

(7) Se recomienda la presencia de algunos miembros representativos de la comunidad (diferentes tipos de profesionales) en las presentaciones de los grandes grupos. Es una fórmula para enlazar los conocimientos con la vida.

Finalmente, las condiciones materiales de las aulas que han de dar cabida al gran grupo deberán cubrir una serie de características mínimas que posibiliten el trabajo de profesores y alumnos. Los pequeños grupos de discusión o laboratorio no necesitan normalmente la amplitud espacial y los recursos audiovisuales a gran escala demandados por los grandes grupos.

Un buen ejemplo de instalación para trabajos en gran grupo ha sido propuesto y descrito por los profesores M. Bair y Richard G. Woodward. «El aula fue diseñada con capacidad para dar cabida a 150 estudiantes sentados en filas en forma de «U», con mesas fijas de tipo mostrador y asientos fijos giratorios. A nivel del suelo, en el centro de la «U», es posible colocar aproximadamente cincuenta sillas más con brazos portátiles, de forma que un grupo de 200 alumnos pueda reunirse en esta sala si fuese necesario. Se tomaron todas las precauciones para lograr una buena visibilidad y condiciones acústicas y de ventilación correctas para todos los tipos de conferencias, proyecciones, programas televisivos, demostraciones y discusiones» (8).

«La acústica ha de acomodarse al sonido normal de una sala de clase regular, ya que no parece deseable ni factible desde los puntos de vista pedagógico y económico equipar cada puesto de los escolares con un micrófono. Las instalaciones acústicas deben permitir una clara audición de las respuestas dadas por los escolares desde cualquier parte del aula» (9).

«La sala tendrá, además, un amplificador y un altavoz incorporados que reproducirán las señales dadas desde cualquiera de los micrófonos instalados en ella. El altavoz también está conectado al sistema central amplificador, para permitir la recepción de mensajes escolares y programas de radio y televisión. Existirá una amplia pantalla en el frente del aula, ajustable para cualquier servicio de proyección que quiera ser presentado. Un control de luces debe permitir al maestro que esté a cargo de una demostración, un campo de actividad regulable donde la luz normal de la sala hasta conseguir una total oscuridad» (10).

### Unidades didácticas individuales

El término *Independent Study* se ha abierto campo en la bibliografía pedagógica actual y

(8) BAIR, Medill, and WOODWARD, Richard G.: *Team Teaching in action*. Boston, Houghton Mifflin Co., 1964, página 54.

(9) *Ibid.*, pág. 54.

(10) *Ibid.*, pág. 54.

muy particularmente en los sistemas de organización escolar que utilizan la fórmula de la enseñanza en equipo (11).

Decir *estudio independiente* implica la exigencia de una situación instructiva que responsabiliza a cada estudiante, como individuo distinto y sujeto de aprendizaje, en relación con el quehacer intelectual de la asimilación de conocimientos y el enriquecimiento de nuevas experiencias.

No debe ser nunca la única forma de trabajo escolar. Su eficiencia está subordinada a la conexión de este sistema con otras formas de agrupamiento descritas anteriormente, esto es, las actividades en gran grupo, las discusiones de seminario, los trabajos de laboratorio y las técnicas de enseñanza por equipos.

Advierte el profesor R. Titone que «la función propia del estudio individual se sintetiza en la adquisición de la *capacidad de autoaprendizaje*. Quiere esto decir que el estudio así considerado conduce a cada alumno a la estabilización del saber adquirido y a la conquista de un nuevo saber» (12).

Estudios experimentales han comprobado que la motivación del aprendizaje aumenta en la medida que el estudiante pasa de ser considerado como mero receptor de conocimientos, a ser entendido como planificador y rector de su propio quehacer instructivo. La participación activa y rectoría individual de cada alumno en la tarea de su perfeccionamiento debiera considerarse como objetivo predilecto de la enseñanza actual» (13).

Las instituciones escolares han de hacerse cargo de que su misión no finaliza en la programación y desarrollo de las materias establecidas en el currículum. El alumno demanda una información mucho más completa en relación con las técnicas de estudio y los métodos de trabajo. En ocasiones el dominio de los contenidos y la adquisición de las experiencias no depende tanto de las aptitudes intelectuales del escolar y de los métodos pedagógicos

(11) Los principales trabajos publicados hasta la fecha sobre este tema son: BEGGS, David W., and BUFFIE, E.: *Independent Study*. Indiana Univ. Press, 1965; CONGHEVE, W.: *Toward Independent Learning*. North Central Association Quarterly, Col. XXXVII, núm. 4, 1963, págs. 298-302; HENRY, N. B.: *Individualizing Instruction*. Sixty-First Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I, Chicago Univ. Press, 1962.

(12) TITONE, R.: *Il problema della Didattica*, página 172.

(13) BIRD, Ch.: *Effective Study Habits*. New York, The Century Co., 1931, pág. 68.

del profesor, cuanto del método de trabajo adoptado por el estudiante. Parece por ello admisible que la principal función del estudio individual sea el desarrollo de técnicas de trabajo escolar adecuadas, la autodisciplina, el autoconocimiento de posibilidades y limitaciones y el fomento de oportunidades para la satisfacción de intereses y el cultivo de la originalidad.

El contenido del trabajo escolar independiente es muy diverso, guardando una estrecha relación con la disciplina o el tipo de experiencias que tratan de ser dominadas. Se han establecido las siguientes áreas de actividad:

a) *Lecturas* de documentos y libros que informen adecuadamente sobre los programas de estudio. Se prefieren las lecturas que fomentan la reflexión personal y van acompañadas de dispositivos que permiten al estudiante controlar inmediatamente el rendimiento de su trabajo (14).

b) *Estudio*, esto es, realización del esfuerzo personal preciso para entender y captar los contenidos de aprendizaje. El estudio independiente favorece así la creación y desarrollo de hábitos positivos de trabajo intelectual: organización del material, división en partes esenciales, sentido y estructura de cada parte, vinculación entre ellas y soluciones definitivas.

c) *Composiciones escritas, creaciones artísticas y construcciones manuales* como actividades que permiten al estudiante perfeccionar sus posibilidades de expresión y comunicación con los demás.

d) *Proyectos de trabajo* que dan entrada

---

(14) Los textos programados tienen una gran aplicación en el trabajo independiente. En Inglaterra, y para el nivel de estudios secundarios, se extienden hoy con gran facilidad las denominadas *Learning Aids of Independent Study*, entre cuyas principales variantes es necesario citar el dispositivo programado conocido con el nombre de *Stillitron*.

(15) Se habla de tres niveles de estudio independiente: a) *estudio dirigido o supervisado*, cuando se requiere el control e incluso la presencia física del profesor; b) *estudio sugerido*, representado por una situación en la cual el profesor ofrece varias responsabilidades de trabajo entre las que el alumno puede elegir; y c) *estudio autónomo*, cuando es el estudiante quien selecciona y proyecta un tema de trabajo. Aún en este último caso, la función orientadora y asesora del docente parece conveniente. Vid.: BEGGS, D. F., and BUFFIE, E. I.: *Independent Study*. Ind. Univ.

no sólo a la reflexión personal del estudiante en relación con un punto del programa, sino al necesario empleo de materiales de experimentación, construcción y ensayo.

e) *Recuperación en sectores del programa*, cuando así lo demande una situación determinada del alumno (lagunas en el aprendizaje de una materia o necesidades de información complementaria).

f) *Conversaciones orientadoras* con los profesores o educadores encargados de supervisar los contenidos y métodos de trabajo del estudio independiente. Podrán actuar como asesores no sólo los profesores regularmente asignados al estudiante, sino también cualquier miembro recurso de la comunidad. En todo caso, el asesor deberá hacerse cargo de su prudente y positiva situación en relación con el estudio independiente. Ayudará al alumno para que sea él mismo quien planea y desarrolle los sistemas de trabajo que estime más en consecuencia con sus peculiares maneras de enfrentarse a los problemas escolares; orientándole de forma que crezca en el conocimiento de sus posibilidades y limitaciones y llegue a autocomprenderse («insight») de una manera más real y objetiva (15).

Requiere el estudio independiente unas condiciones ambientales propicias. Cuando este trabajo se realiza en el seno familiar del alumno, cualquier departamento que posibilite el aislamiento y el silencio puede servir de marco adecuado para su desarrollo.

Si el estudio independiente se organiza en las instituciones escolares, deberá contar con instalaciones adecuadas y materiales de trabajo propios que faciliten su ejercicio (16).

Press, 1965, pág. 2. Citado por GARCÍA HOZ en *Agrupación de Alumnos*. Madrid, Fomento de Centros de Enseñanza, 1967, Doc. ciclost.

(16) Los *carrels*, o departamentos de trabajo individual, han sido probados en muchas escuelas de EE. UU. que tienen amplios materiales de recurso, un programa planeado de estudio independiente y sistemas adecuados para el desarrollo de hábitos de estudio. Sus elementos principales son: a) una mesa bipersonal para dos estudiantes, o para un maestro y un estudiante; b) paneles de separación y aislamiento con ventanas para la observación y supervisión del estudio; pueden estar instalados de modo permanente o con dispositivos que permiten su montaje o desmontaje en un momento determinado; c) aparatos de grabación, registro y audición; d) estantería para libros y materiales programados. Vid.: BAIR-WOODWARD: *Team Teaching in Action*, página 56.