

10524

Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA



UNA APLICACION DEL METODO CIENTIFICO A LA FORMULACION PEDAGOGICA DE LA TECNICA DE GRUPO OPERATIVO APLICADA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN LA UNAM.



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA Y COORDINACION
E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A

LAURA ROJAS JASSO

Handwritten signature/initials

WB
Handwritten signature

MEXICO, D. F.

1981



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

I N D I C E

INTRODUCCION

1.	IMPORTANCIA DE LAS DINAMICAS DE GRUPO EN EDUCACION.....	1
2.	PLANTEAMIENTO DE LA TECNIA.....	4
2.1	Pensamiento y aprendizaje.....	4
2.2	Enseñanza y aprendizaje.....	5
2.2a	El aprendizaje como proceso grupal.....	6
2.2b	Función de la tarea.....	7
2.2c	El emergente.....	9
2.2d	Posición esquizo-paranoide.....	10
2.2e	Posición depresiva.....	12
2.2f	Mecanismos de defensa.....	14
2.3	La comunicación el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	17
2.3a	La construcción de un esquema conceptual referen cial y operativo.....	17
2.3b	Contenido latente, contenido manifiesto y trans- ferencia.....	18
2.3c	Aprendizaje, información y acción.....	21
2.4	Funcionamiento del grupo operativo.....	22
2.4a	Función del coordinador.....	22
2.4b	Liderazgo: pertenencia y pertinencia.....	24
2.4c	El tiempo en el grupo operativo.....	26
3.	REGISTRO Y COMENTARIO DE LAS SESIONES RELIZADAS EN UN GRUPO QUE TRABAJO MEDIANTE LA TECNICA DE GRUPO OPERATI- VO.....	27
3a	Planteamiento del experimento según las etapas del método científico	28
3b	Conceptos teóricos e hipótesis.....	29

3c	Registro de las sesiones del grupo operativo observado.....	34
3d	Registro e interpretación de las autoevaluaciones del grupo operativo observado.....	52
3e	Análisis de las hipótesis formuladas.....	63
	CONCLUSIONES.....	81
	APENDICE 1.....	84
	NOTAS.....	88
	BIBLIOGRAFIA.....	91

INTRODUCCION

El sistema educativo tiene en las formas tradicionales de enseñanza uno de los muchos instrumentos sociales de control y bloqueo, esto es si consideramos que en la enseñanza no se establece una relación dinámica entre profesor y estudiantes, donde ambos interactúan, propiciando la comunicación, el cuestionamiento del conocimiento y la resolución de problemas, por lo tanto un aprendizaje más productivo y más humano.

De acuerdo con la técnica de grupo operativo, una disociación característica de la enseñanza tradicional, consiste en que se establezca una persona o grupo que enseña y otra u otras que aprenden, enmarcando la enseñanza en una relación jerárquica; de lo cual se obtienen las siguientes conductas características: los educandos se convierten en seres pasivos, obedientes y sumisos, lo que los protege contra el temor a pensar y confrontar la realidad. El maestro logra crear un sentimiento de omnipotencia, que a su vez lo protege del ataque por parte de los alumnos. Como nos podemos dar cuenta este proceso alienante se produce una y otra vez, constituyendo un marco de seguridad y tranquilidad; y una barrera eficaz que impedirá el rompimiento de estereotipias. En esta forma el sistema educativo consigue que los estudiantes no utilicen ni dominen los objetos de conocimiento, lo cual se lograría, a través, de un proceso concientizador, que permitiera su inclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje, de lo contrario sólo se obtiene el dominio y control de los seres humanos en el sistema social imperante.

Todo esto conlleva a que se produzca otra disociación importante, y que consiste en: la separación entre teoría y práctica o entre lo que se piensa o dice y lo que se hace; "Enseñanza y aprendizaje constituyen pasos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único en constante movimiento, pero no sólo por el hecho de que cuando hay alguien que aprende tiene que haber otro que enseña, sino también en virtud del principio según el cual no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de enseñanza" (1)¹... "en la enseñanza y el aprendizaje no se -

trata solamente de transmitir información, sino también lograr que sus integrantes incorporen y manejen los instrumentos de indagación. Y esto solo puede resultar posible cuando el cuerpo docente ya lo ha obtenido para sí" (2)

En este trabajo se propone al grupo operativo como una técnica didáctica con base psicoanalítica freudiana, a través de la cual poder superar las estereotipias mencionadas, asimismo, permitir que los estudiantes empiecen a tomar la responsabilidad de su aprendizaje individual y grupal.

Así también, se presentan algunas modificaciones al enfoque usual de la técnica de grupo operativo y se observa su puesta en práctica.

Por último, se intenta formular hipótesis teóricas en términos didácticos, para concebir cada experiencia de grupo como un experimento, que tiene como fin validar o invalidar las hipótesis formuladas, y a partir de este proceso se dan algunas recomendaciones para estimular a profesores de enseñanza superior a realizar otros experimentos en esta área.

1. IMPORTANCIA DE LAS DINAMICAS DE GRUPO EN EDUCACION

Muchos de nosotros hemos vivido la forma de enseñanza tradicional, en la que se establece una relación pasiva y lineal, respecto del que enseña y del que aprende. Podemos afirmar que el "aprendizaje" que se da a partir de esta relación, adolece principalmente de la participación de los estudiantes, de una interacción, a pesar de que los sujetos se hayan reunidos en un aparente "grupo".

Es importante decir que para constituir un verdadero grupo, deberá haber interacción entre sus miembros "...el término 'miembro' aplicado de modo espontáneo a los individuos que componen un grupo recuerda la imagen de un 'cuerpo' del cual serían partes a la vez independientes y móviles; recuerda, asimismo, lo que esas personas pueden tener en común y hacer juntas"(3). Así por ejemplo, si en un aula se encuentra reunido un número determinado de sujetos ante un profesor, esto no constituye un grupo, no obstante que los miembros estén unidos físicamente y tengan un interés común, ellos no están en contacto uno con otros. Pero sí los sujetos inician entre ellos la participación y la actividad, entonces éste conglomerado de individuos, mediante la interacción, podrán llegar a adquirir - una conciencia común que les permita coordinar sus actividades hacia un objetivo común, por lo tanto el auditorio se transformará en un grupo. "En consecuencia, un grupo será definido como una pluralidad de individuos que se hallan en contacto los unos con los otros, que tienen en cuenta la existencia de unos y otros, y que tienen conciencia de cierto elemento común de importancia"(4).

Una vez hecha la anterior consideración, diremos que las Dinámicas de grupo van a ser muy importantes en la tarea educativa, ya que son el medio que permite la participación de los estudiantes en el proceso enseñanza aprendizaje, haciendo posible el desarrollo de capacidades tales como: la investigación, la experimentación, el razonamiento y la comunicación.

Todo profesor que se proponga trabajar en y con el grupo, requiere de ciertas actitudes y conocimientos sobre el aprendizaje, la conducta del proceso grupal y su dinámica, que le permitan de

sarrollar una técnica propia para coordinar el grupo y el aprendizaje.

Ahora bien, en la teoría y práctica de las Dinámicas de grupo existen diversas corrientes, para el estudio que aquí nos ocupa hemos elegido la corriente psicoanalítica y en particular la Técnica de grupo operativo, a través de la cual enseñar al estudiante a -- "pensar".

Mencionamos que la enseñanza tradicional promueve un proceso disociador del aprendizaje humano, quedando dividido en teoría y práctica, objeto-sujeto; incrementando las contradicciones que estructurarán un sistema educativo y pedagógico que servirá como instrumento de control y bloqueo, donde se justifiquen ampliamente las estereotipias, y su objetivo será social, político o ideológico. Sin embargo, existe la posibilidad de generar un cambio mediante una práctica concientizadora, la cual busca que el sujeto se ubique en la realidad social, en el aquí y el ahora a través de una adaptación activa, apoyada en una técnica de enseñanza aprendizaje fundamentada en el trabajo grupal operativo, cuyo iniciador es Enrique Pichon-Riviere.

Gran parte de la facilitación o simplificación efectuadas con finalidades didácticas, al igual que gran parte de los textos, administran la información como alimento predigerido, se supone que lo que hay que enseñar es lo ya finalizado, lo depurado, "...el trabajo en grupos operativos, por el contrario nos ha conducido a la convicción de que se debe partir de lo actual a lo presente y que toda la historia de una ciencia debe ser reelaborada en función de ello. No se deben ocultar las lagunas ni las dudas, ni rellenarlas con improvisaciones" (5) "El aprendizaje grupal es un fenómeno en el que se establecen relaciones entre el grupo y el objeto de estudio; es un proceso dinámico de interacciones y transformaciones, donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y re--sueltas, involucrando a la totalidad del grupo tanto en los aspectos cognoscitivos, como en los afectivos y sociales" (6)

La técnica de grupo operativo, es ante todo, una práctica integradora de la teoría y la práctica y del objeto-sujeto; en ella se considera que la enseñanza y el aprendizaje constituyen pasos inse

parables que conforman un proceso único en constante movimiento. El grupo operativo se define "como un conjunto de personas con un objetivo común, al que intentan abordar como equipo. La estructura de equipo solo se logra mientras se opera"(7) Para ésta técnica, el objetivo es la tarea de aprendizaje a la vez que el factor humano tiene importancia primordial, "...partiendo de ésta técnica y de los supuestos sobre los que ella se fundamenta, tratamos de buscar conexión entre lo afectivo y lo pensado, sabiendo que develar esas conexiones es una labor ideológica"(8)

2. PLANTEAMIENTO DE LA TECNICA

2.1 Pensamiento y aprendizaje.

Tradicionalmente el pensamiento lo norma la lógica formal que no se puede considerar pensamiento creador, sino la estereotipia y el control del pensamiento. Lo espontáneo es el pensamiento dialéctico pero está limitado y reprimido por el pensamiento formal, el cual interviene en la configuración del sistema educativo, todo lo contrario sucede en la práctica operativa, donde el pensar se convierte en el eje del aprendizaje, para lo cual se establece la espiral dialéctica haciendo intervenir activamente el pensamiento "... en el pensamiento coinciden siempre el objeto con el sujeto, y no se puede 'remover' el objeto sin 'remover' y problematizarse uno mismo; en el miedo a pensar está incluido el temor a pasar ansiedades y confusiones y quedar encerrado en ellas sin poder salir. Ansiedades y confusiones son, por otra parte ineludibles en el proceso de pensar y, por lo tanto, del aprendizaje"(9). Pero: ¿cómo se transmiten a los estudiantes los instrumentos de problematización e indagación?, la única forma posible de realizar esto sería el transformar a los estudiantes de receptores pasivos en coautores de los resultados, logrando que utilicen sus potencialidades como seres humanos; en otras palabras dinamizar y energetizar las capacidades de los estudiantes, tanto como las del cuerpo docente.

A través de este análisis, nos damos cuenta de que en la educación formal, se obstaculizan los procesos del pensar y por consiguiente el aprendizaje. El grupo operativo induce a pensar mientras se lee y a considerar esto como lo más importante de la lectura, de tal manera que ella sea utilizada como diálogo productivo no estereotipado "...mucho de lo que se llama pensar es solamente un círculo vicioso y estereotipado. Otras veces, o conjuntamente con lo anterior, se llama pensar a una disociación con la tarea, un pensar que no antecede ni sigue a la acción sino que la reemplaza"(10).

Una de las mayores gratificaciones de la docencia es 'el enseñar a pensar' "...el aprender a pensar, o mayeútica grupal, consti-

tuye la actividad libre del grupo, donde no deben regir exclusiones sino situaciones de complementariedad dialéctica (síntesis) esto implica impulsar la formación de la espiral"(11).

Por otro lado, el trabajo en grupos operativos provoca que los estudiantes no solo aprendan a pensar, sino también a escuchar y a observar, a relacionar sus opiniones con las de otros, aceptando que piensan diferente y así formular hipótesis en una tarea de equipo.

Se debe tener presente que al trabajar con esta técnica, hay que atender a la necesidad de que el pensar se haga con rigor terminológico y técnico involucrando cuanto haga falta en el análisis semántico, para que la comunicación verbal se preste lo menos posible a ser vínculo de malentendidos.

2.2 Enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, ¿qué es el aprendizaje?

A diferencia de las definiciones tradicionales de aprendizaje, algunas de las cuales lo definen como "la operación intelectual de acumular información, o como la que traduce el aprendizaje a un lenguaje reduccionista y afirma que es una modificación del sistema nervioso producida por la experiencia... el aprendizaje es la modificación más o menos estable de pautas de conducta, entendiendo por conducta todas las modificaciones del ser humano, sea cual fuere el área en que aparezcan" (12). El aprendizaje en grupos operativos se define por la práctica ideológica y técnica que tiene por objeto el aprender a pensar. Aprender no es otra cosa que aprender a indagar o investigar, "caracterizar la unidad 'enseñanza -- aprendizaje' como una continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en espiral, donde en un clima de plena interacción descubren o redescubren, aprender y 'se enseñan' "(13).

Por otra parte, la condición necesaria para que se de el aprendizaje es la presencia de ansiedad. Sin ansiedad no se aprende, pero esta tiene que ir graduándose de tal modo que puedan discrimi

narse, manejarse y elaborarse los momentos de confusión, debido a la ruptura del esquema diferencial, o debido al obstáculo epistemológico, "al respecto hay dos conductas grupales extremas y típicas; una es aquella en la que hay demasiada ansiedad y falta distancia con respecto al objeto y otra, en la cual no hay ansiedad y el grupo no trabaja; ya 'lo saben todo' y no hay dudas...en ambos casos está operando un obstáculo epistemológico; por una ruptura demasiado brusca del esquema referencial en un caso, y por estereotipia en el otro"(14).

"En el grupo operativo, resumiendo, pueden existir tres reacciones típicas, según el tipo de ansiedad predominante; una es la reacción paranoide, otra la depresiva, y la tercera, la confusional, que aparece cuando el objeto de conocimiento sobrepasa la capacidad de discriminación y control del yo o, también por el irrupción de temas no conocidos, no discriminados de objetos que confunden"(15). En el grupo operativo el proceso de aprendizaje funciona como una verdadera "mayeútica" y el grupo crea sus propios objetivos; asimismo, la enseñanza se organiza de tal manera, que exige que se desarmen y rompan las estereotipias que se vienen repitiendo y que sirven como defensas de la ansiedad, pero que paralizan el proceso dialéctico de la enseñanza y el aprendizaje.

En la enseñanza tradicional se pierde la capacidad para inquietarse por nuevos conocimientos y formular nuevas hipótesis de investigación; "para investigar es preciso seguir manteniendo a cualquier edad, incluso en la madurez, un poco de desorganización, o de facilidad para la desorganización del niño y del adolescente, la capacidad de asombrarse...Para aprender, es necesario retener o conservar siempre, en cierta proporción, esa angustia del adolescente frente a lo desconocido"(16).

2.2a El aprendizaje como proceso grupal.

"El aprendizaje es un proceso constituido por momentos que se suceden o alternan, pero que pueden también aislarse o estereotiparse, en cuyo caso aparecen perturbaciones. Cada uno de estos mo

la vez que le impiden asumir su identidad y lo eximen del compromiso de un proyecto...Se entrega entonces a una serie de 'tareas' - que le permiten 'pasar el tiempo' (mecanismos de postergación detrás del cual se ocultan la imposibilidad de soportar frustraciones de inicio y terminación de tareas, y causando, paradójicamente una frustración constante)"(20).

Resumiendo, en la pretarea se ubican las técnicas defensivas que estructuran lo que se denomina la resistencia al cambio, movi-
lizados por la ansiedad a la pérdida y el ataque, entonces aparece la resolución de la lucha transitoria, es decir, la impostura de la tarea y se hace "como si" se realizara la tarea.

"El momento de la tarea consiste en el abordaje y la elaboración de ansiedades y la emergencia de una posición depresiva básica, en la que el objeto de conocimiento se hace penetrable por la ruptura de una pauta disociativa y estereotipada, que ha funcionado como factor de estancamiento en el aprendizaje de la realidad y de deterioro en la red de comunicación"(21).

Al hablar de tarea, nos referimos al objetivo del grupo, que en este periodo se verá abordado por él, ahora ya no actúa "como si" trabajara sino que ya va estructurando y elaborando las ansiedades provocadas por el impacto de la nueva información, a la vez que se está trabajando en equipo, va reconstruyendo la información y la enriquece, teniendo presente "el aquí, ahora, conmigo".

Finalmente, el sujeto percibirá globalmente los elementos en juego y le será posible manipularlos en contacto con la realidad, irá elaborando estrategias o tácticas, mediante las cuales intervenir en las situaciones y provocar transformaciones. Esto explica que en este periodo, el sujeto, pueda ser capaz de estructurar un proyecto; "elaborar un proyecto significa elaborar un futuro adecuado de manera dinámica por medio de una adaptación activa a la realidad, con un estilo propio, ideologías propias de vida y una concepción de muerte propia"(22). Desde el punto de vista grupal, el proyecto surge cuando se ha logrado una pertenencia de los miembros y se llega a una planificación del trabajo, el grupo se plantea objetivos que van más allá del aquí y el ahora y construye una estrategia para lograrlos. "Pero dentro de ese aquí y ahora podemos interpretar que ese proyecto, como todo mecanismo de crea

ción, está destinado a superar la situación de "muerte" o de pérdida que "vivencian" los miembros del grupo cuando a través de la realización de la tarea advierten la posibilidad de separación o finalización del grupo" (23).

Estas tres instancias; la tarea, la pretarea y el proyecto, se presentan en una sucesión evolutiva, y su aparición y juego constante se puede ubicar frente a cada situación o tarea que involucre modificaciones en el sujeto, con lo cual comienza otra vez el proceso (modelo de la espiral). El aprendizaje se cumple por "sumación" de información de los integrantes del grupo, cumpliéndose en un momento dado la ley de la dialéctica de la transformación de cantidad en calidad. Se produce un cambio cualitativo en el grupo, que se traduce en términos de resolución de ansiedades básicas -miedo a la pérdida de las estructuras existentes y miedo al ataque en la nueva situación- y adaptación activa a la realidad, creatividad, proyecto, etc.

2.2c El Emergente

El grupo se estructura sobre la base del interjuego de roles, de los cuales hay que destacar el de "portavoz" o "emergente" por la importancia que adquiere en la vida del grupo. "Portavoz de un grupo es el miembro que en un momento dado denuncia el acontecer grupal, las fantasías que lo mueven, las ansiedades y las necesidades de la totalidad del grupo" (24). Este rol no se considera este reotipado, sino funcional y rotativo; el rol que pueda desempeñar el portavoz va a depender de que se de en él: "...una articulación entre el acontecer de su grupo interno -acontecer que sigue un modelo primario- y las fantasías del grupo en que se inserta. Ese encaje permite la emergencia del material que debe ser interpretado" (25). La interpretación tomará en consideración dos elementos, la "verticalidad" y la "horizontalidad" grupal, entendiendo por verticalidad lo que se refiere a la historia personal del sujeto y por horizontalidad el proceso actual que se cumple en el aquí y el ahora en la totalidad de los miembros.

Un principio básico de la técnica de grupos operativos, considerando la 'regla de oro', es el de respetar al emergente "...trabajar u operar sobre la información que el grupo actualiza en cada momento y que corresponde a lo que momentáneamente puede admitir y elaborar. Respetando al emergente, se mantiene y se opera sobre la distancia con el objeto de conocimiento que el grupo puede tolerar" (26), siguiendo a Anzieu "...ya se trate de un grupo artificial de psicoterapia o de información, o bien de un grupo social natural o real, toda situación de grupo es vivida como realización imaginaria de deseos, y al mismo tiempo como fuente de angustia...el grupo como el sueño y como el síntoma, es en cada uno de sus episodios la asociación de un deseo y de una defensa" (27).

Es importante considerar que al trabajar en grupo, no solo se opera con los objetivos de aprendizaje, sino también con cada uno de los seres humanos que lo integran, y por lo tanto con lo que ellos sienten y piensan, entonces identificando al emergente podremos establecer canales de comunicación, que repercutan en la realización de un diálogo productivo entre coordinador y participantes, y crear un verdadero trabajo de equipo: de ahí la importancia que sugiere el reconocimiento del emergente, ya que éste, en muchas ocasiones puede representar la resistencia al cambio y el grupo se organiza, subliminalmente, para estereotiparse como defensa ante la ansiedad que produce el cambio.

2.2d Posición Esquizo-Paranoide

Melanie Klein eligió el término 'posición' para destacar que el fenómeno que estaba describiendo no era simplemente una 'etapa' o 'fase transitoria', como por ejemplo la etapa oral. 'Posición' implica una configuración específica de relaciones objetales, ansiedades y defensas, persiste a lo largo de la vida. La posición depresiva nunca llega a reemplazar por completo a la posición esquizo-paranoide.

La posición esquizo-paranoide y la posición depresiva podrían considerarse subdivisiones de la etapa oral, ocupando la primera

los tres o cuatro primeros meses, siendo seguida por la última en la segunda mitad del primer año. La posición esquizo-paranoide se caracteriza por el hecho de que el niño no reconoce 'personas', sino que se relaciona con hechos parciales, y por el predominio de la ansiedad paranoide y de procesos de escisión. El reconocimiento de la madre como objeto total marca el comienzo de la posición depresiva, que se caracteriza por la relación con objetos totales y por el predominio de integración, ambivalencia y ansiedad depresiva y culpa (28).

"Una de las conductas de la posición esquizo-paranoide es la escisión que permite al niño emerger del caos y ordenar sus experiencias...este ordenamiento de la experiencia que acompaña al proceso de escindir al objeto en uno bueno y otro malo, sirve, sin embargo, para ordenar el universo de las impresiones emocionales y sensoriales del niño y es una condición previa para la integración posterior. Es la base de lo que será después la capacidad de discriminar, cuyo origen es la temprana diferenciación entre lo bueno y lo malo.

La escisión es también la base de lo que más tarde llegará a ser la represión...De este modo la escisión, siempre que no sea excesiva y no conduzca a la rigidez, es un mecanismo de defensa de gran importancia, que no sólo sienta las bases de mecanismos posteriores y menos primitivos, como la represión, sino que sigue funcionando en forma atemperada a lo largo de toda la vida...Con la escisión se relacionan la ansiedad persecutoria y la idealización. ...También la identificación proyectiva tiene sus aspectos valiosos. Ante todo, es la forma más temprana de empatía, y la capacidad para 'ponerse en el lugar del otro' se basa tanto en la identificación proyectiva como introyectiva...por consiguiente, no debemos de considerar a los mecanismos de defensa de la posición esquizo-paranoide sólo como mecanismos de defensa que protegen al niño de ansiedades inmediatas y abrumadoras, sino también como etapas progresivas del desarrollo. Esto nos lleva a preguntarnos cómo sale el individuo normal de la posición esquizo-paranoide. Para que la posición esquizo-paranoide de lugar en forma gradual y relativamente no perturbadora al siguiente paso, del desarrollo, la po

sición depresiva, la condición previa necesaria es que las experiencias buenas predominen sobre las malas. A este predominio con tribuyen tanto factores externos como internos"(29).

2.2e Posición Depresiva.

"Desde el principio hay tanto una tendencia hacia la integración como hacia la escisión, y a lo largo del desarrollo, incluso en los primeros meses, el bebe pasa por momentos de integración más o menos completa. Pero cuando los procesos integradores se hacen más estables y continuos surge una nueva fase del desarrollo: la posición depresiva"(30).

"Melanie Klein definió la posición depresiva como la fase del desarrollo en que el bebe reconoce un objeto total y se relaciona con dicho objeto. Este es el momento crucial del desarrollo infantil, que el lego advierte claramente...Reconocer a la madre como persona total significa también reconocerla como individuo con una vida propia y con sus propias relaciones con otras personas. El bebe descubre cuán desamparado está, cómo depende totalmente de ella, y cuántos celos le provocan los demás. Este cambio en la percepción del objeto se acompaña de un cambio fundamental en el yo, pues a medida que la madre se convierte en objeto total, el yo del bebe se convierte en un yo total, escindiéndose cada vez menos en sus componentes buenos y malos. La integración del yo y del objeto prosiguen simultáneamente. Al disminuir los procesos proyectivos e integrarse más el yo se distorsiona menos la percepción de los objetos, de modo que el objeto malo y el objeto ideal se aproximan el uno al otro...a medida que prosiguen estos procesos de integración, el bebe reconoce más y más claramente que es una misma persona -él mismo- quien ama y odia a una misma persona -su madre. Se enfrenta entonces con los conflictos vinculados con su propia ambivalencia...En la posición esquizo-paranoide, el motivo principal de la ansiedad es que el objeto u objetos malos lleguen a destruir al yo. En la posición depresiva, las ansiedades brotan de la ambivalencia, y el motivo principal de la ansiedad del bebe es

que sus propios impulsos destructivos hayan destruido o lleguen a destruir al objeto amado de quien depende totalmente" (31).

Ahora el bebe, "...está expuesto a nuevos sentimientos poco conocidos durante la posición esquizo-paranoide: el duelo y la nostalgia por el objeto bueno al que se siente perdido y destruido, y la culpa, una experiencia típica provocada por el sentimiento de que perdió a su objeto bueno por su propia destructividad" (32).

"La experiencia de depresión moviliza en el bebe el deseo de reparar a su objeto u objetos destruidos. Anhela compensar los daños que les ocasionó en sus fantasías omnipotentes, restaurar y recuperar los objetos de amor perdidos, y devolverles la vida y la integridad. Como cree que la destrucción de su objeto se debe a sus propios ataques destructivos, cree también que sus propios amor y cuidados podrán deshacer los efectos de su agresión" (33).

"La posición depresiva marca un progreso crucial en el desarrollo, y durante su elaboración el bebe cambia radicalmente su concepción de la realidad. Al integrarse más su yo, al disminuir sus procesos de proyección y al empezar a percibir su dependencia de un objeto externo y la ambivalencia de sus propios instintos y fines, el bebe descubre su propia realidad psíquica. Advierte su propia existencia, y la de sus objetos como seres distintos y separados de él. Advierte sus propios impulsos y fantasías, y comienza a distinguir entre fantasía y realidad externa...Al mismo tiempo, a lo largo del desarrollo y elaboración de la posición depresiva el yo se fortifica, gracias al crecimiento y a la asimilación de objetos buenos introyectados, en el yo y en el superyo" (34).

Asimismo, "el dolor del duelo vivenciado durante la posición depresiva, y los impulsos reparatorios que se desarrollan para restaurar los objetos internos y externos amados constituyen las bases de la creatividad y la sublimación...Es en este momento cuando se desarrolla la capacidad de establecer vinculaciones y la de abstraer, base del tipo de pensamiento que esperamos del yo maduro, - en contraste con el pensamiento desarticulado y concreto característico de la posición esquizo-paranoide" (35).

"La posición depresiva nunca se elabora completamente. Siempre tenemos ansiedades relacionadas con la ambivalencia y la culpa y situaciones de pérdida que reavivan experiencias depresivas. Los ob

jetos buenos de la vida adulta simbolizan y contienen aspectos del primer objeto bueno interno y externo, de modo que cualquier pérdida de la vida posterior reaviva la ansiedad de perder el objeto interno bueno y con ella todas las ansiedades sentidas originalmente durante la posición depresiva" (36).

2.2f Mecanismos de defensa.

Los mecanismos de defensa "son recursos psicológicos típicos por los cuales el organismo psíquico, buscando preservar su sentimiento placentero de seguridad, se resguarda contra (evita, suprime, soslaya) las angustias de los conflictos internos y el miedo a las acechanzas del mundo exterior..." (37).

Se afirma que los mecanismos de defensa son utilizados por el yo, ... el fin defensivo puede utilizar las más variadas actividades (fantasía, actividad intelectual), y la defensa puede afectar no sólo a las exigencias pulsionales, sino también a todo aquello que puede suscitar un desarrollo de angustia: emociones, situaciones, exigencias del superyo, etc. Ana Freud enumera como mecanismos de defensa los siguientes: represión, regresión, formación reactiva, aislamiento, anulación retroactiva, proyección, introyección, vuelta en contra del sujeto, transformación en lo contrario, sublimación. Melanie Klein describe lo que ella considera como defensas muy primarias: escisión del objeto, identificación proyectiva, negación de la realidad psíquica, control omnipotente del objeto, etc.

A continuación se describen brevemente los mecanismos de defensa propuestos por Ana Freud:

Represión: "a) En sentido propio: operación por medio de la cual el sujeto intenta rechazar o mantener en el inconsciente representaciones (pensamientos, imágenes, recuerdos) ligados a una pulsión. La represión se produce en aquellos casos en que la satisfacción de una pulsión (susceptible de provocar por sí misma placer) ofrecería el peligro de provocar displacer en función de otras exigencias; b) En sentido más vago: el término "represión" es utilizado en oca

siones por Freud en una acepción que lo aproxima al de "defensa" de bido, por una parte, a que la operación de la represión en el sentido a, se encuentra, al menos como un tiempo, en numerosos procesos defensivos complejos (en cuyo caso la parte es tomada por el todo) y, por otra parte, a que el modelo teórico de la represión es utilizado por Freud como el prototipo de otras operaciones defensivas" (38).

Regresión: "Dentro de un proceso psíquico que comporta una trayectoria o un desarrollo, se designa por regresión en retorno en sentido inverso, a partir de un punto ya alcanzado, hasta otro situado anteriormente. Considerada en un sentido tópico, la regresión se efectúa, según Freud, a lo largo de una sucesión de estados psíquicos que la excitación recorre normalmente según una dirección determinada.

En sentido cronológico, la regresión supone una sucesión genética y designa el retorno del sujeto a etapas superadas de su desarrollo (fases libidinales, relaciones de objeto, identificaciones, etc.). En un sentido formal, la regresión designa el paso o modos de expresión y de comportamiento de un nivel inferior, desde el punto de vista de la complejidad de la estructuración y de la diferenciación" (39).

Formación reactiva: "Actitud o hábito psicológico de sentido opuesto a un deseo reprimido y que se ha constituido como reacción contra éste (por ejemplo, pudor que se opone a tendencias exhibicionistas).

Las formaciones reactivas pueden ser muy localizadas y manifestarse por un comportamiento particular, o generalidades hasta constituir rasgos de carácter más o menos integrados en el conjunto de la personalidad" (40).

Aislamiento: "Mecanismo de defensa, típico sobre todo de la neurosis obsesiva, y que consiste en aislar un pensamiento o comportamiento de tal forma que se rompan sus conexiones con otros pensamientos o con el resto de la existencia del sujeto. Entre los procedimientos de aislamiento podemos citar las pausas en el curso del pensamiento, fórmulas, rituales, y de un modo general, todas las medidas que permiten establecer un hiato en la sucesión cronológica de pensamientos o de actos" (41).

Anulación retroactiva: "Mecanismo psicológico mediante el cual el sujeto se esfuerza en actuar como si pensamientos, palabras, gestos o actos pasados no hubieran ocurrido; para ello utiliza un pensamiento o un comportamiento, dotados de una significación contraria.

Se trata de una compulsión de tipo 'mágico' particularmente característica de la neurosis obsesiva" (42).

Proyección: a) Término utilizado, en un sentido muy general, en neurofisiología y en psicología para designar la operación mediante la cual un hecho neurológico o psicológico se desplaza y se localiza en el exterior, ya sea pasando del centro a la periferia, ya sea del sujeto al objeto; b) En sentido propiamente psicoanalítico, -- operación por medio de la cual el sujeto expulsa de sí y localiza en el otro (persona o cosa) cualidades, sentimientos, deseos, incluso 'objetos', que no reconoce o que rechaza de sí mismo.

Se trata de una defensa muy arcaica que se ve actuar particularmente en la paranoia, pero también en algunas formas de pensamiento -- 'normales' como la superstición" (43).

Introyección: "Proceso puesto en evidencia por la investigación analítica: el sujeto hace pasar, en forma fantasmática, de 'fuera' a 'dentro' objetos y cualidades inherentes a estos objetos.

La introspección guarda relación con la incorporación, que constituye el prototipo corporal de aquella, pero no implica necesariamente una referencia al límite corporal. Guarda íntima relación con la identificación" (44).

Vuelta en contra del sujeto: "Proceso mediante el cual el instinto reemplaza un objeto independiente por la propia persona" (45).

Transformación en lo contrario: "Proceso en virtud del cual el fin de una pulsión se transforma en su contrario, al pasar de la actividad a la pasividad. Se halla íntimamente ligado al mecanismo vuelta en contra del sujeto, pero éste afecta al objeto y la transformación en lo contrario a la meta" (46).

Sublimación: "Proceso postulado por Freud para explicar ciertas actividades humanas que aparentemente no guardan relación con la sexualidad, pero que hallarían su energía en la fuerza de la pulsión sexual. Freud describió como actividades de sublimación, principalmente la actividad artística y la investigación intelectual.

Se dice que la pulsión se sublima, en la medida en que es derivada hacia un nuevo fin, no sexual, y apunta hacia objetos socialmente valorados" (47).

2.3 La comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

2.3a La construcción de un esquema conceptual referencial y operativo.

El esquema referencial, se define como el conjunto de experiencias, conocimientos, actitudes o afectos, con los que cada uno de nosotros piensa y actúa. Es el resultado dinámico de la personalidad. Ahora bien, ¿cómo se descubre el esquema referencial? y ¿cómo se construye?.

En todo grupo van a surgir ideologías que determinarán la aparición de enfrentamientos entre sus miembros. "Llamamos ideología, siguiendo a Schilder, a los sistemas de ideas y connotaciones que los hombres disponen para orientar su acción. Pensamientos más o menos conscientes con gran carga emocional pero considerados por sus portadores como resultado del raciocinio" (48).

Para descubrir el esquema referencial que poseen los miembros de un grupo y para empezar a elaborar un esquema referencial conceptual y operativo es necesario hacer un análisis permanente de las ideologías a través de un proceso dialéctico donde se descubran las contradicciones, el análisis de éstas, expresadas por los individuos y subgrupos, constituyen la tarea fundamental del grupo operativo y es posible que éstos tiendan a llevar al grupo a una situación estéril que funciona como defensa ante las situaciones de cambio. Pero "...lo importante no es sólo el esquema referencial -- consciente, sino todos sus componentes inconscientes o disociados que entran en juego, y que, desconocidos, distorcionan o bloquean el aprendizaje" (49). Una vez descubierto el fenómeno, habrá que experimentar el objeto gradual y progresivamente hasta el momento en que ocurre el salto dialéctico y el esquema referencial se hace --

consciente. Paulatinamente el grupo va construyendo un esquema referencial que le permita: resolver las contradicciones durante la tarea misma del grupo y actuar como equipo, con unidad y coherencia, esto no quiere decir que todos los integrantes del grupo piensen y actúen de igual forma, lo cual sería lo contrario de lo que se desea lograr en un grupo operativo. "Unidad no significa, en su sentido dialéctico, exclusión de opuestos, sino que, inversamente, la unidad incluye e implica la existencia de opuestos en su seno. Esta es la verdadera unidad en un grupo operativo. Lo óptimo se da cuando existe la máxima heterogeneidad de los integrantes con la máxima homogeneidad en la tarea" (50).

2.3b Contenido latente, contenido manifiesto y transferencia.

Es preciso recordar que en la dinámica grupal se van a dar, desde el inicio de las sesiones, factores que van a obstaculizar o a propiciar el aprendizaje: "...el ser humano dispone de diferentes modos de reacción. En la reunión de varias personas para efectuar una tarea pueden discernirse dos tipos de tendencias: una dirigida a la realización de la misma y la otra que parece oponerse a ella. La actividad del trabajo es obstruída por una actividad más regresiva y primaria" (51).

Como sabemos, una de las funciones de la coordinación "...es la de detectar en la conducta del grupo no sólo aquello que es accesible y evidente -lo explícito-, sino también todo aquello que se encuentra subyacente, oculto y disfrazado -lo implícito- con toda su gama de significados" (52).

Hay que aclarar en que consiste aquella parte implícita de la conducta del grupo, esto es, los contenidos latentes; se puede decir que "...representan las resistencias individuales frente a la fusión en lo colectivo y aún dentro de lo colectivo, son exponente de las dificultades ante el proceso creador (tarea)" (53).

Asimismo es muy importante tratar los contenidos latentes desde el punto de vista de la ideología, y a partir de esto explicarnos de que manera surgen en el proceso grupal, es decir, "en el marco

de la ideología dominante -manantial creador y perpetuador del status- el contenido latente puede ser considerado como un producto social, que puede llegar a emerger o no, cuya utilidad estriba en mantener la dicotomía individuo-grupo, dicotomía que por otra parte, se realiza en la práctica a través de la internalización de la competitividad, agresión, etc.,..."(54).

Por lo tanto, el individuo despreciará lo grupal como potencial amenaza a la intimidad. Nuestra vida cotidiana -incluso fuera de lo que depende de las instituciones legales propiamente dichas- es regida por un conjunto de costumbres, hábitos y modelos que afectan a las formas de trabajar, y aún al establecer relaciones con los de más. La resistencia al cambio puede provenir del carácter coercitivo que con frecuencia tiene ese cambio. El individuo puede tener la impresión de que un poder superior lo maneja...al mismo tiempo que los actuales modos de conducta han sido el resultado de un aprendizaje y de una adaptación al medio físico y social y "todo lo que ponga en tela de juicio ese sistema aparece como difícil y peligroso. Esta aprensión concierne no sólo a los azares de un nuevo método operativo, sino también a la eventualidad de la pérdida de -- prestigio en caso de fracaso o aun de menor rendimiento. El individuo siente pues un riesgo de devaluación, tanto respecto de los de más como frente a la imagen que tiene de sí mismo" (55).

Por otro lado, la resistencia al cambio también puede obedecer a fenómenos de solidaridad y de presión colectiva; mientras el sujeto se adapta a un grupo, éste lo aprueba y protege, y si intenta ir más allá de lo establecido se expone a la sanción o reprobación por desolidarizarse del grupo. "De ese modo se ve surgir el carácter profundamente socio-afectivo de la resistencia al cambio"(56).

Uno de los propósitos fundamentales en el grupo operativo, en lo individual, será el análisis sistémico de las contradicciones (análisis dialéctico) para indagar la infraestructura inconsciente de la ideología como instrumento para vencer las defensas ante la construcción grupal.

En la experiencia grupal se producen, simultáneamente, emergentes -manifestaciones de la experiencia-, se da lugar a significados -aprendizaje grupal- y se suscitan contenidos latentes, todo ello en el marco referencial de la tarea.

Ahora bien, "existen dos niveles de latencia: a) Los que resultan de las propias experiencias grupales y que para el sujeto no son conscientes, solo se da cuenta de ellos a través de contenidos manifiestos que resultan de una interpretación, estos últimos pueden ser verbales o preverbales. Este primer nivel de latencia estará influido por latencias más arcaicas que no siempre son accesibles al coordinador...b) Las latencias arcaicas constituyen el segundo nivel, son producto de grupo interno y de toda una serie de experiencias extragrupalas. Su vía de acceso son las fantasías, - los modos estereotipados de defensa ante lo colectivo, etc..."(57).

La experiencia grupal es un campo directamente accesible a los integrantes del grupo, en el sentido de que estos van a conformar un clima común al grupo, producido tanto intelectual como afectivamente a partir de los contenidos latentes.

Para la coordinación, la experiencia grupal representa el exponente de la asimetría en la relación coordinador-observador-integrantes del grupo, es decir, representa la parte fundamental en la comunicación entre estos dos equipos, pero ahora los supuestos básicos de la ruptura de la idea de propiedad privada se refieren a que la "asimetría efecto de la pareja saber-poder, se encuentra ahora supeditada a los límites de la tarea, a la interpretación, al reconocimiento de que cada grupo tiene su propia lógica de tratamiento del tema y a la transferencia indirecta (es decir que pasa por la tarea)..."(58).

Tenemos pues dos conceptos importantes que no se pueden desvincular de la experiencia grupal que son: transferencia e interpretación, de los cuales se dará una breve explicación.

En cuanto a transferencia dar una definición presenta una dificultad especial por la amplitud del concepto y porque en él se hallan implicados una serie de problemas que son objeto de clásicas discusiones, sin embargo en términos generales podemos decir que la transferencia, "designa en psicoanálisis el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos y, de un modo especial, dentro de la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad"(59).

Es importante mencionar que "el hallazgo de las manifestaciones de transferencia en psicoanálisis, fenómeno acerca del cual - Freud nunca dejó de subrayar...permitió reconocer en otras situaciones la acción de la transferencia, ya sea porque ésta se encuentre en el fundamento mismo de la relación (hipnosis sugestión), ya sea porque desempeñe, dentro de ciertos límites a valorar un papel importante (médico-enfermo, y también maestro-alumno, director espiritual-penitente, etc)" (60).

Por otro lado, cuando hablamos de interpretación se entiende - aquella suposición hecha por el terapeuta o en el caso del grupo operativo hecha por el coordinador, que pone de manifiesto el sentido latente. Es muy importante que la interpretación se ubique en un contexto, el cual será el parámetro para que sea correcta o incorrecta, pero siempre será una aproximación parcial.

2.3c Aprendizaje: información y acción.

Es importante señalar que la información que recibe un grupo -- siempre será mayor de la que es capaz de discriminar y elaborar, debido a la ansiedad que le causa el nuevo conocimiento; siempre se aprende más de lo que se puede elaborar verbalmente o acusar conscientemente. Si la información crea demasiada ansiedad es factible que aparezcan una dramatización o actuación de la información, que se puede considerar como primera introyección del tema, sin la distancia óptima necesaria, pero sí en el nivel corporal; "genéricamente éste es el aprendizaje más primitivo, porque todo comienza y todo termina en y con el cuerpo" (61).

El hablar también es otra manifestación muy importante en el -- grupo operativo y constituye el nivel más integrado de la comunicación. Sin embargo, el lenguaje puede ser un actuar, ya que el hablar puede ser el rol especializado de un miembro del grupo y puede implicar la facilitación de la comunicación o el bloqueo de la misma.

Ahora bien, entre el pensar y el actuar existen relaciones muy estrechas, el aprendizaje debe integrarse con la intervención de am

bos, pero con frecuencia se disocian o reemplazan; en el grupo operativo cada quien actúa y participa en su medida personal, y el coordinador no debe esperar nada de los integrantes. En la medida en que se logre incorporar la información y la acción, en esa misma medida se estará obteniendo la operatividad en el grupo, formando una estructura funcional donde se manifiesten los diferentes momentos de la operatividad y siguiendo este proceso: "al externalizar la estrategia, ésta se convierte en táctica; de acuerdo con el instrumento con el cual opere, estará utilizando una técnica. En el momento en que puede evaluar su potencialidad en comparación con la del adversario (logística), logrará una óptima operatividad...transformándose así en un grupo operativo; y si a esto se le suman los tres principios básicos que rigen la estructura de todo grupo humano: la pertenencia, la cooperación y la pertinencia, obtendremos el modelo más operativo de un grupo, capaz de lograr un éxito sobre la base de la planificación previa" (62).

2.4 Funcionamiento del grupo operativo.

2.4a Función del coordinador.

El grupo oscila entre grados variables de cohesión y dispersión, debido a periodos de confusión de diferente intensidad, provocados por el monto de ansiedad. El grupo será susceptible a la agresividad y a los enfrentamientos, los que hay que evitar, ya que nos llevan al bloqueo de la comunicación y amenazan la operatividad del grupo; las contradicciones se resolverán, mediante un proceso dialéctico de síntesis.

La actitud del coordinador ante cualquier opinión hecha por parte de los integrantes, deberá ser de respeto, por lo más apriorística o estereotipada que parezca. De la misma forma deberá respetar y tener muy presentes los objetivos de aprendizaje y los objetivos de cada uno de los participantes. "Otro fenómeno observado, y que se transforma en un vector de interpretación, es que el pensamiento que funciona en el grupo va desde el pensar vulgar o común hacia

el pensamiento científico...Es tarea importante del coordinador señalar un punto de partida falso, como es el comenzar trabajando con un pensamiento científico no elaborado y sin haber analizado previamente 'las fuentes vulgares del esquema referencial'" (63).

El coordinador no debe ser crítico ni coercitivo con ningún integrante, sea cual fuere el carácter de su intervención. "El coordinador del grupo opera con su técnica en el tema de que se trate y de acuerdo con los objetivos que el grupo se proponga alcanzar, pero su tarea habrá de centrarse en los seres humanos que integran el grupo. La forma de tratar el tema es el contenido normativo de la tarea"(64). El coordinador con su técnica favorece el vínculo entre el grupo y la tarea en una situación triangular.

Por otro lado, es necesario hacer una diferenciación entre los Participantes y el coordinador, ya que ambos participan de la misma unidad de aprender y el enseñar, hablan sobre lo que sucede en el grupo pero cada quien emplea un discurso diferente. El coordinador-observador, deberá mantener la distancia respecto del grupo, para interpretar lo ocurrido, deberá manejar fundamentalmente la estereotipia y realizar el análisis de los esquemas referenciales del grupo, así como mantener un nivel óptimo de ansiedad. Su trabajo será visualizar la relación del grupo con el tema específico, ubicándose distanciado, para lo cual el coordinador habrá aprendido que su función no es la de "el líder", aunque en un primer momento el grupo deposite el liderazgo en él, responderá devolviéndolo al grupo para que éste opere con él permanentemente.

El coordinador no tiene que ser líder del grupo, porque éste necesita de los liderazgos para poder pensar situaciones desde diversos ángulos. "Al líder le corresponde una cierta estructura del -- grupo, pero se halla fundido en éste, por lo tanto su función está totalmente comprometida con el movimiento grupal"(65). El confundir el rol del coordinador con el de líder, nos lleva a la pérdida de los objetivos del grupo, pero a su vez involucra una serie de elementos tanto ideológicos como sociales y psicológicos, entonces "la -- coordinación para aceptar su función y separarse del grupo tendrá que elaborar dos cuestiones:

a) la problemática de la apropiación del producto

b) la problemática del duelo.

a) La ideología de la clase inscrita en el aparato psíquico de los sujetos, determina, en el sentido de creerse dueño del grupo o de su producto.

b) El coordinador debe saber que el grupo no es de su propiedad, él lo funda, pero desde ese mismo momento debe comenzar la separación del grupo, en otros términos a elaborar su pérdida. Esto permite a su vez un modelo de grupo y así esbozar sus limitaciones" (66).

Los supuestos básicos son la separación y la ruptura de la idea de propiedad privada "la que fue asimetría, efecto de la pareja saber-poder, se encuentra ahora supeitada a los límites de la tarea, a la interpretación al reconocimiento de que cada grupo tiene su propia lógica del tratamiento del tema, y a la transferencia indirecta (es decir que pasa por la tarea). Por lo tanto, ahora la asimetría se funda sobre una diferencia de función en el grupo" (67). En la enseñanza tradicional, la asimetría se observa en el binomio maestro-alumno: el maestro sabe -autoridad-, el alumno no sabe --- "aprende".

Para el funcionamiento del grupo operativo, se recomienda, el liderazgo democrático, que consiste en: "el intercambio entre líder-coordinador y el grupo, se realiza en forma de una espiral permanente, donde se ligan los procesos de enseñar y aprender formando una unidad de alimentación y retroalimentación (feedback)" (68).

2.4b Liderazgo; Pertenencia y Pertinencia.

A partir de los estudios realizados por Lippit y White durante la época de los treinta sobre los distintos tipos de comportamiento en el grupo, el liderazgo se clasifica en: autoritario, democrático y laissez-faire. Estos investigadores encontraron que: "cuando el grupo se hallaba bajo el liderazgo democrático, las relaciones entre los miembros eran de carácter más personal y amistoso. Aparecían mayores diferencias personales individuales y al mismo tiempo los miembros estaban más orientados con relación a los intereses del grupo y se solicitaban mutua aprobación...El mismo grupo, bajo

el liderazgo laissez-faire, era notable por su falta de incentivo para el trabajo. Hacía preguntas, pero carecía de 'las técnicas sociales necesarias para arribar a una decisión de grupo y a un planteamiento cooperativo'... Por otro lado, el líder autoritario provocaba dos tipos de reacciones, una 'agresiva' y la otra 'apática'. Ambas reacciones estaban en una relación de dependencia relativamente fuerte respecto al líder; la reacción agresiva implicaba rebeldía y deseo de llamar la atención, y una amistad mutua entre los miembros, que faltaban en el grupo apático" (69).

Sin embargo a esta clasificación de liderazgo, "nosotros le sumamos la significación ideológica, ya que observamos que ella responde a una estructuración patriarcal del manejo del grupo" (70). - La estructura y función de un grupo cualquiera que sea su función, está dado por el interjuego de mecanismos de asunción y adjudicación de roles, entonces hablamos de liderazgo como un rol socio-operativo, ya que "no se podría hablar de 'grupo' sino cuando tal sistema de roles, a la vez interdependientes y complementarios, se encuentra en condiciones de funcionar" (71). Cuando se recomienda para el funcionamiento del grupo operativo el intercambio entre 'líder-coordinador y el grupo' hay que considerar la pertinencia, es decir, la oportunidad para aplicar el liderazgo en el grupo o devolverlo a éste. "Parece que ninguna operación de productividad (material o intelectual) puede efectuarse sin un rol preeminente del jefe o conductor del grupo. Pero la relación del jefe con los otros miembros debe ser encarada en una perspectiva de complementariedad, pues no depende solo de la actitud del jefe, sino de las exigencias variables de la situación total... en ese sentido, el rol del jefe no está vinculado tanto a la singularidad de una persona cuanto a la pertinencia de una función de coordinación y de estimulación, el liderazgo, que por lo demás en ciertas condiciones puede ser compartido o delegado... Así la función de este rol, según los casos, se concentra por entero en la persona de un jefe o se difunde en cierto modo en el seno del grupo que entonces puede llegar a un estado de autorregulación" (72).

El líder tiene la función del cumplimiento de una finalidad rotativa que es la de asumir implícitamente la organización más que la tarea del grupo.

2.4c El tiempo en el grupo operativo.

El grupo operativo debe funcionar con un tiempo limitado previsto y regular.

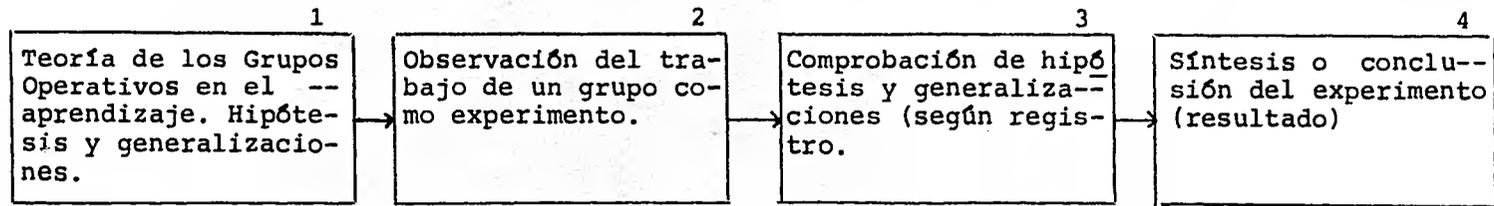
Se ha observado que es mejor hacerlo en sesiones de más de una hora, porque generalmente después de los 50 ó 60 minutos empieza - el rendimiento óptimo, ya que el grupo se relaja y empieza a trabajar a su nivel superior (contradicción respecto a las clases tradicionales, para las cuales se preeve una hora).

También se ha observado que se requerirá de 12 a 16 sesiones semanales para el cumplimiento de tareas manifiestas vinculadas a "materias" o cursos en el nivel superior; en este periodo se presentan las fases de "pretarea", "realización de la tarea" y constitución del grupo sin que pueda definirse una duración fija para cada una de ellas; pues se presentan "regresiones" a lo largo del proceso. La "muerte" grupal está predeterminada por la duración del semestre: el grupo como tal desaparece; pero lo que se intenta es que en cada miembro permanezcan, interiorizadas, las actitudes au-togestivas y dialécticas frente al proceso de enseñanza y aprendi-zaje y la capacidad para actuar productivamente en otros grupos. Tales son los objetivos fundamentales de la experiencia con grupos operativos que se proponen en este documento.

3. REGISTRO Y COMENTARIO DE LAS SESIONES REALIZADAS EN UN GRUPO QUE TRABAJA MEDIANTE LA TÉCNICA DE GRUPO OPERATIVO.

En la 1a. sección se presenta el planteamiento del experimento; en la 2a. los conceptos teóricos y las hipótesis planteadas; en la 3a. los registros de las 11 sesiones de trabajo; en la 4a. las autoevaluaciones de los participantes y en la 5a. sección el análisis de las hipótesis formuladas en este experimento.

3a) Planteamiento del experimento según etapas del Método Científico.



- Conceptos de autores
- Hipótesis por aspecto teórico: (respecto a)
 1. Realización de tarea manifiesta en grupos.
 2. Difusión de la información.
 3. Organización del grupo.
 4. Evolución de normas de conducta del grupo.

Respecto a la teoría del aprendizaje en general, se puede formular las siguientes hipótesis

- Diseño del experimento:
- a. Preparación del programa
 - Habilitación de la información, temática (tarea manifiesta).
 - Información al grupo sobre la técnica.
 - b. Implantación de la técnica: -conferencia por el profesor;
 - paneles de participantes;
 - operación en grupo.
 - c. Registro de las observaciones por sesión del grupo:
 - registro del material procesado por el grupo;
 - registro del tipo de material usado;
 - registro de las intervenciones, incluyendo la autoevaluación, de los participantes.

Respecto a cada hipótesis y generalización:

Se elaborará un comentario usando los registros realizados si el caso se presentó. Se identificarán los casos que no se presenten de acuerdo a la experiencia observada.

- Hipótesis probadas.
- Hipótesis no probadas.
- Recomendaciones para otros experimentos semejantes.
- Posibles aspectos a investigar en el futuro: teoría de grupos operativos en la enseñanza.

(ciclo de experiencia teoría-práctica

Futura-alimentación

3b Conceptos teóricos e hipótesis.

A lo largo del proceso observado, se consideró necesaria para el desarrollo de la técnica de grupo operativo la formulación de - hipótesis* que orientaran estas experiencias con esta técnica y que permitieran la interpretación de lo observado con un enfoque no solo psicoanalítico sino fundamentalmente pedagógico.

CONCEPTO TEORICO. TEORIA DE GRUPO OPERATIVO.

I.HIPOTESIS EN CUANTO A LA REALIZACION DE LA TAREA MANIFIESTA.

- | | |
|--|---|
| 1. La experiencia previa. | 1. Entre mayor sea la experiencia <u>pre</u> via que posean los sujetos de un grupo más eficazmente será <u>resuel</u> ta la tarea manifiesta. |
| 2. La comunicación y el - aprendizaje. | 2. Entre mayor sea la interacción de los sujetos de un grupo más rápidamente se realizará la tarea manifiesta. |
| 3. La problematización de la tarea para su solución | 3. A mayor grado de complejidad de la tarea manifiesta mayor será la <u>po</u> sibilidad de resolverla a través del planteamiento de subproblemas. |
| 4. La conciencia grupal y la resolución de la tarea <u>ma</u> nifiesta. | 4. La solución de la tarea es más -- probable que pueda ser verificada si se ha realizado en grupo. |
| 5.6. Estereotipia de dependencia (asimetría <u>maes--</u> tro-alumno). | 5. Ante la falta de autoridad en un grupo mayor será la probabilidad de que éste no verifique la <u>solu</u> ción de la tarea manifiesta. |
| | 6. Ante la falta de autoridad en un grupo éste suele no realizar la <u>ta</u> rea manifiesta. |
| 7. La conciencia grupal y la toma de decisión para realizar la tarea <u>ma</u> nifiesta. | 7. En la medida en que el grupo posea conciencia grupal mayor será la - probabilidad de que éste elija y decida en qué forma realizará la tarea manifiesta. |
| 8. La conciencia grupal y la <u>realización</u> de la tarea manifiesta. | 8. Si el grupo no posee conciencia - grupal tiende a no realizar la <u>ta</u> rea manifiesta. |

* Para la formulación de hipótesis fue de gran utilidad la obra de Josephine Klein, The Study of Groups.

CONCEPTO TEORICO: TEORIA DE GRUPO OPERATIVO

1. Liderazgo, aprendizaje, información y acción.
- 2.3. Aprendizaje, información y acción.

- 1.2. Cambio y resistencia al cambio.

- 3.4.5. Función del coordinador: líder autoritario, líder democrático, rol rotativo del coordinador.

II. HIPOTESIS EN CUANTO A: LA DIFUSION DE LA INFORMACION.

1. Entre mayormente se difunda la información a través de los miembros centrales de cada subgrupo mayor - será la probabilidad de que se difunda la información a todo el grupo.
2. A mayor claridad y precisión en la transmisión de la información menor será la ansiedad en los sujetos y mayor será el aprendizaje.
3. A menor claridad y precisión en la transmisión de la información mayor será la ansiedad en los sujetos y menor será el aprendizaje.

III. HIPOTESIS EN CUANTO A: LA NECESIDAD DE ORGANIZACION.

1. Si un grupo se halla organizado y ha rutinizado su trabajo, y se producen cambios en el sistema de comunicación es probable que se le dificulte la realización de la tarea manifiesta.
2. Si el grupo ya ha adoptado una forma de trabajo específica para la realización de la tarea manifiesta y se produce un cambio en la forma de realizarla entonces se generará ansiedad e incertidumbre en los sujetos del grupo.
3. Ante la presencia de un líder autoritario en un grupo, éste se interesará más por la interacción del grupo que por la realización de la tarea manifiesta.
4. Ante la presencia de un líder autoritario y/o de un miembro capaz de obstruir la interacción del grupo se generará desinterés y poca participación en el grupo para la realización de la tarea.
5. Ante la presencia de un líder democrático se dará mayor participación en el grupo para la realización de la tarea manifiesta.

6. Operatividad grupal para la realización de la tarea manifiesta.

6. Ante la ansiedad provocada por la falta de organización en el grupo, sus miembros tenderán a organizarse para disminuir la ansiedad que esto les causa.

IV. HIPOTESIS EN CUANTO A: LA EVOLUCION DE LAS NORMAS DE CONDUCTA DEL GRUPO.

1. Aprendizaje significativo: integración de afecto y pensamiento.

1. Si en la ejecución de la tarea hay éxito y éste es valorado por los miembros del grupo, se estimulará a los sujetos del grupo para una mejor realización de la tarea manifiesta.

2.3. La construcción de un esquema conceptual y referencial y operativo. Cambio y resistencia al cambio.

2. Entre menor sea la información de los sujetos sobre sí mismos mayor será la incertidumbre que se genere acerca de las normas del grupo y los individuos se conformarán al promedio de las normas estimadas por el grupo.

4. La construcción de un esquema conceptual referencial y operativo.

3. Entre mayor sea la información que los individuos tengan sobre las normas del grupo más específico será el esfuerzo de éstos para la realización de la tarea.

4. Entre menor sea la información que los individuos tengan sobre las normas del grupo menos específico será el esfuerzo de los individuos para la realización de la tarea.

V. HIPOTESIS EN CUANTO A: EL SENTIMIENTO EN EL GRUPO.

1. La construcción de un esquema conceptual referencial y operativo.

1. Ante la creación de un sistema de valores compartido por el grupo más capaces serán sus miembros para evaluar sus diferentes aspiraciones.

2. La construcción de un esquema conceptual referencial y operativo para una decisión autónoma en el trabajo grupal.

2. Ante la creación de un sistema de valores compartido por el grupo más capaces serán los miembros para comprometerse con el trabajo grupal.

3.4.5. Tarea manifiesta, tarea latente, el emergente.

3. Si al individuo le agrada el grupo y la naturaleza de la tarea mayor será su participación en la realización de la misma.

4. Si al individuo le desagrada el grupo y la naturaleza de la tarea me-

nor será su participación para la realización de la tarea.

5. Si al individuo le desagradaba el grupo pero le agrada la naturaleza de la tarea entonces es posible que se organicen subgrupos negativos que provoquen la desintegración del grupo.

VI. HIPOTESIS EN CUANTO A: EL CONTROL DEL GRUPO.

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none">1.2. Función del coordinador, pertenencia y pertinencia.2.3. La construcción de un esquema conceptual referencial y operativo.3. Operatividad del grupo: autonomía vs. dependencia.4.5. Operatividad del grupo: autonomía vs. dependencia. | <ol style="list-style-type: none">1. Si en la toma de decisión participan todos los miembros del grupo y comparten un marco de referencia, entonces el tiempo empleado en la toma de decisión será mayor.2. Si todos los miembros del grupo -- participan en la toma de decisión pero no comparten un marco de referencia, entonces el tiempo empleado en la toma de decisión se prolongará.3. Si no todos los miembros del grupo participan en la toma de decisión y todos comparten un marco de referencia entonces será mayor la eficiencia en la toma de decisión.4. Si no todos los miembros del grupo participan en la toma de decisión y todos comparten un marco de referencia entonces será menor la eficiencia en la toma de decisión.5. Si los miembros del grupo no participan en la toma de decisión y no comparten un marco de referencia entonces no se realizará la toma de decisión para realizar la tarea manifiesta. |
|---|---|

VII. HIPOTESIS EN CUANTO A: EL MANTENIMIENTO DE LA LATENCIA.

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none">1.2. Tarea manifiesta y tarea latente. Contenidos latentes: miedo al ataque y miedo a la pérdida. Lo emergente. | <ol style="list-style-type: none">1. Ante una situación de aprendizaje desagradable para los miembros del grupo es posible que surja ansiedad en una parte del grupo.2. Si la tarea manifiesta resulta -- agradable para los miembros del grupo es probable que los sujetos la |
|---|---|

- realicen con gusto y con una actiu
tud creativa.
3. Estereotipia de depend
dencia (autoridad maest
tro)
Ruptura del esquema ref
ferencial.
 4. Operatividad del grupo:
tarea latente.
 5. Contenidos latentes est
tereotipia de depend
cia.
3. La ansiedad manifestada en un númer
ro determinado de sujetos de un grup
po, provocada por la información,
es posible que esté relacionada con
la tarea latente.
 4. Si la tarea manifiesta provoca ans
siedad en el grupo éste tenderá a
desorganizarse.
 5. Ante la falta de autoridad en un
grupo, éste suele suplir la imagen
de autoridad para realizar la tarea.

3c Registro de las sesiones del grupo operativo observado.

1. Características del grupo observado: el grupo estudiado pertenece al postgrado en "Diseño Industrial". Estuvo integrado por 24 participante, entre ellos Arquitectos y Diseñadores Industriales y había dos profesores de otros cursos.

Se planearon 16 reuniones, una vez por semana de la 18:00 a las 20:00 hrs.

2. Naturaleza de la tarea: La tarea manifiesta fue estudiar la Metodología del Diseño Industrial.

La tarea latente quedó constituida por: a) las resistencias a la racionalización de la actividad creativa del Diseñador, postuladas por los métodos denominados "cuantitativos" no intuitivos; b) la resistencia a asumir la responsabilidad en el propio proceso educativo, frente a sí mismo y frente al grupo: vencer la estereotipia de dependencia de la autoridad del maestro; c) la resistencia a la participación individual a la exposición de dudas o de diferencias de opinión ante el grupo.

3. Operatividad del grupo: a) el coordinador por etapa temática se eligió entre los estudiantes libremente; b) el grupo eligió un observador quien sólo asumió el rol del registro de los sucesos del grupo operativo de manera parcial; c) se incluyó como observadora del grupo a una pedagoga (no diseñadora y no psicoanalista), para llevar el registro de las sesiones del grupo y para formular hipótesis acerca del grupo operativo y para realizar el análisis de las mismas; -- d) los informantes seleccionaron su material para participar, del programa propuesto por el profesor*. Cada informante se responsabilizó de la presentación del material ante el grupo; e) el maestro del grupo -- aporta a éste el material del curso, es decir, el Programa del curso que solamente funcionará como hipótesis de trabajo.

4. Proceso de aproximación a la técnica de grupo operativo: 1a. fase; exposición por parte del maestro; 2a. fase, presentación de "paneles" por parte de los participantes; 3a. fase, presentación del material por parte de los informantes en grupo operativo.

* Véase Apéndice 1: Programa del curso.

En la primera sesión, después de la explicación sobre el programa (como hipótesis de trabajo), de la técnica de grupo operativo (como procedimiento didáctico, apoyado en la bibliografía -José Bleger, Temas de psicología, entrevista y grupos- que se indicó a los participantes como lectura opcional) y la bibliografía que se proponía como información a procesar; los participantes se inscriben por temas, según el programa, y se planteó que las sesiones iniciales estarían a cargo del maestro para permitir a los participantes la preparación del material para sus presentaciones: en este periodo los participantes se realacionan entre sí, pues el grupo no era totalmente homogéneo, procedían de distintas escuelas y algunos eran profesores y otros sólo profesionales en la disciplina. Hipotéticamente este periodo facilitó la "pretarea" en el grupo.

A continuación se presenta la relación de observaciones correspondientes a cada una de las 11 sesiones realizadas por el grupo estudiado. Estas sesiones fueron precedidas por 4 sesiones antes mencionadas para la presentación de información teórica básica por el profesor y una sesión dedicada a un "panel" sobre la tesis de M. -- Bunge.

3c 1) Sesión del 21 de enero de 1981.

La sesión se inició a las 18:50 hrs. con 18 asistentes, el observador del grupo aún no estaba presente y se nombró un sustituto, el primer informante llegó tarde y el coordinador estuvo presente.

Surgió un comentario respecto a como debe actuar el coordinador, ya que al parecer éste no había asumido su rol. El informante prosiguió exponiendo el tema correspondiente al primer capítulo del libro Ackoff*, más tarde se estableció un intercambio de opiniones entre el coordinador y el informante; observamos como éste tipo de participación es diferente a la que tradicionalmente se da, en donde muchas veces la coordinación impone sus objetivos o modera, pero no participa directamente como el resto de los participantes del grupo.

* Véase Apéndice 1: Programa del curso.

Surgió un tercer participante, se estableció una discusión sobre: ¿qué es ciencia?, éste tercer participante pidió una explicación más amplia sobre el tema. El informante continuó, el grupo en general se mostró relajado, algunos de los participantes tomaron notas, otros atendían la presentación.

Un participante hizo la pregunta: ¿cuál es la diferencia entre método y técnica? El informante procedió a responderla, después de haber atendido a la explicación del informante, a éste participante aún no le quedó clara la diferencia, entonces intervino otro integrante, participante "A" (profesor de la misma maestría) quien intentó esclarecer la duda, más tarde, se observó una discusión entre cuatro integrantes del grupo, incluyendo al coordinador, apareció un quinto participante quien enriqueció la discusión.

El grupo continuó discutiendo sobre el mismo punto, intervino el coordinador y el participante "A" (profesor de la misma maestría) Hasta aquel momento una parte del grupo estaba pasiva, sin embargo atendían y tomaban notas.

El informante prosiguió con su presentación, entonces, surgió un participante de entre los estudiantes que habían estado pasivos, nuevamente intervino el participante "A"; aparentemente éste integrante adoptó el rol del coordinador, se observó que cada participante se dirigía a él y éste a su vez logró dirigir la discusión. El coordinador recuperó el rol de la coordinación, indicó al informante que prosiguiera con la exposición; el informante continuó hasta concluir su presentación, finalmente preguntó al maestro si había sido suficiente la información. El maestro respondió: "Si, la información fue suficiente" y sugirió que sería conveniente que el Diseñador Industrial meditara acerca de la utilidad de la lectura realizadas, que se cuestionara en qué medida manejaba ciencia pura y en que otra medida manejaba ciencia aplicada.

El grupo aceptó la sugerencia propuesta por el maestro y discutió sobre dicho punto. En esa etapa ya habían intervenido -- dos nuevos participantes, que momentos antes no lo habían hecho, -- finalmente intervino el participante "A" (profesor de la misma maestría), quien intentó centrar la discusión; se suscitó un comentario que expresaba lo siguiente: "aquí no hay orden y cada quien arrebató la palabra". A este respecto pudimos observar que la coordina-

ción no funcionó adecuadamente y a partir de ese momento, el coordinador intentó recuperar su rol. La discusión en cuanto a la diferencia entre ciencia pura y ciencia aplicada continuó; por último intervino el observador, quien relacionó el tema con su experiencia individual. Asimismo intervino el participante "A" y el coordinador; éste último contribuyó enriqueciendo el tema con su experiencia personal, finalmente preguntó si ya había quedado claro el tema para darlo por concluido.

Surgió un nuevo participante, quien intervino retomando la propuesta hecha por el maestro (respecto a ciencia pura y ciencia aplicada), y dijo que no había entendido la diferencia entre ciencia pura y ciencia aplicada y en que medida se aplicaba una o la otra en Diseño Industrial. Apareció un nuevo participante, que hasta aquel momento no había intervenido, y dijo: "el Diseñador Industrial lo que puede hacer es Investigación básica e Investigación aplicada".

Podemos decir que la intervención de ese último participante fue muy valiosa para el grupo, ya que logró unificar opiniones respecto al tema en cuestión, y a partir de esa intervención, el grupo se mostró relajado y al parecer entendió la diferencia entre ciencia pura y ciencia aplicada y la importancia de cada una en el desarrollo del trabajo del Diseñador Industrial.

La sesión concluyó a las 20:20. Esta fue la primera sesión en la que la observadora pedagoga se integró al grupo, sin ser presentada de manera explícita.

3c 2) Sesión del 28 de enero de 1981.

En la coordinación de Diseño Industrial ya se encontraban reunidos algunos de los participantes del grupo. Esperaban al maestro reunidos en pequeños grupos. La observadora se dispuso a esperar al igual que ellos, más tarde se acercó a uno de los participantes para conversar; así pasaron unos minutos, enseguida se acercó al coordinador del grupo para sugerirle que el grupo podía empezar a trabajar aún sin estar presente el maestro, contando con la presencia

del informante. El coordinador respondió que "habría que proponer lo al grupo para poder tomar una decisión, él personalmente pensaba que sería conveniente que el maestro estuviera presente, porque si llegasen a surgir dudas en el grupo, el maestro podía sacarlos de ellas, pero de cualquier forma hay que proponerlo al grupo".

Momentos antes, la observadora pedagoga había propuesto a uno de los participantes empezar a trabajar sin el maestro. Este participante respondió: "hay que esperar al maestro, debido a que él es muy hábil para manejar al grupo y si alguno de nosotros se dispersa o sale del tema entonces él puede indicarnos por donde va el camino y de esta forma no surgen problemas entre nosotros".

A las 19:20 hrs. el coordinador del grupo intentó reunir a los participantes en la sala de sesiones, lo cual no resultó, porque para entonces muchos de los compañeros se habían retirado y las opiniones de los que aún estaban presentes se habían dividido en: trabajar sin estar presente el maestro y en no trabajar por no estar presente el maestro.

A las 19:30 hrs. todos se retiraron, por último el coordinador comentó: "hay que darnos cuenta de como es que adoptamos nuevamente el rol de alumnos y no podemos empezar a trabajar sin el maestro, preferimos hacerlo en la forma tradicional, a pesar de que ya muchos de nosotros somos maestros o tenemos cargos administrativos, y en general somos profesionistas".

3c 3) Sesión del 4 de febrero de 1981

La sesión se inició a las 18:40 hrs. con 11 participantes, el informante estuvo presente; el coordinador y el observador no estaban presentes. Ante esa situación el maestro tomó el rol de la coordinación y la observadora pedagoga el rol del observador del grupo.

El coordinador se dirigió al grupo y trató de reafirmar la importancia que tiene el crear una conciencia grupal, esto es debido a la falta de madurez que mostró el grupo la sesión anterior al no realizar la tarea manifiesta. El coordinador señaló que: "el grupo

debe intentar desprenderse de la imagen y la dependencia del maestro, para lograr la realización de la tarea propuesta. Se observó que uno de los participantes intentó justificar su ausencia a la sesión anterior, y surgieron muchos otros comentarios, dentro de los cuales se mencionó "la autoridad" y "la responsabilidad". Se dijo que nadie quiso asumir la responsabilidad para reunir al grupo y -- que faltó comunicación. Uno de los participantes hizo hincapié en que estaban acostumbrados "a trabajar con el maestro". Más tarde, otro participante solicitó al coordinador que explicara en qué consiste el trabajo con la técnica de grupo operativo, ya que aún no había quedado claro. El coordinador atendió esa inquietud y elaboró un resumen diciendo que: La técnica de grupo operativo es una dinámica de grupo fundamentada en la Teoría Psicoanalítica. Parte -- del supuesto de que el aprendizaje es un proceso, en el cual están implicados: los afectos y sentimientos así como los aspectos intelectuales del sujeto que aprende, por lo tanto también estarán implicadas en la tarea de aprendizaje la historia y la experiencia personal que cada participante posea. Por otro lado, mediante el trabajo con la técnica de grupo operativo podremos hacer manifiestas conductas estereotipadas, es decir, conductas viciadas y repetidas, que entorpecen el desarrollo dialéctico de la enseñanza y el aprendizaje; estas conductas estereotipadas pueden ser, por ejemplo: el no poder desligarse de la dependencia creada ante la imagen del profesor, manifestándose en el educando una actitud pasiva y receptiva, bloqueándose la participación y la creatividad; todo lo contrario de lo que se espera lograr con el trabajo en grupo operativo. Otra característica de esta técnica consiste en tratar de establecer el vínculo entre pensamiento y sentimiento, es decir, que el estudiante participe en el proceso de enseñanza aprendizaje con su experiencia propia y que la vincule con la tarea propuesta, rompiendo con la estereotipía que consiste en el control y dominio de los seres humanos mediante el conocimiento, con esta técnica se pretende que el hombre se apropie del conocimiento y lo utilice, que sienta placer mientras aprende.

Asimismo, a través de el trabajo en grupo operativo se consigue crear la conciencia grupal necesaria para lograr tanto los objeti--vos de aprendizaje como los objetivos personales de cada uno de los

participantes, entiéndase por objetivos personales, el poder expresar al grupo "mi sentir" respecto a la tarea propuesta, y que sea tomado en cuenta, así también cada integrante del grupo estará en apertura a escuchar otras formas de pensar y sentir.

Por último con el trabajo en grupo operativo se trata de elaborar la tarea latente y la tarea manifiesta. Se logra realizar el trabajo propuesto al mismo tiempo que el individuo logra descubrir algunos elementos importantes, no expresados, y que influyen en la consecución de los objetivos de aprendizaje personales, grupales e individuales.

Así también, se preguntó cual sería la función de la observadora, debido a que ella no pertenecía al grupo; el coordinador explicó que esta persona iba a registrar los sucesos que se dieran en el grupo, y el material obtenido serviría para su trabajo de tesis. Se comentó acerca de la necesidad de aclarar este hecho, debido a que se llegó a comentar que esta persona era "la oreja", algo así como la espía del maestro. El coordinador ratificó diciendo: "yo no persigo a nadie, y la presencia de ella tiene una justificación académica y de investigación".

Se aludió a la pertinencia y a la autoridad, el coordinador mencionó que el grupo operativo es un grupo abierto, accesible a toda aquella persona dispuesta a contribuir en la realización de la tarea.

También el coordinador enmarcó la importancia que merece el estudio y práctica de estas técnicas autogestivas de aprendizaje, no solo para el pedagogo o el maestro, sino también para el Diseñador Industrial, si tomamos en cuenta que todo profesionista deberá manejar grupos, ya sean laborales o de aprendizaje y que en un futuro el Diseñador llegará a ser administrador o dirigente de grupos.

Finalmente, el grupo retomó la tarea manifiesta y discutió sobre la organización de la secuencia que llevaría la información. La sesión concluyó a las 20:00 hrs.

3c 4) Sesión del 11 de febrero de 1981.

A las 18:30 hrs. ya había empezado el grupo a trabajar con 10 participantes, el maestro y la observadora.

El informante trató el tema: Método Científico de Russell L. Ackoff, en forma oral. A las 18:50 hrs. ya había 14 participantes. Hasta ese momento se observaba en el grupo poca participación, más tarde surgió una discusión entre algunos de los integrantes del -- grupo, la discusión giraba en torno a la metodología, se preguntaban: si la metodología de investigación puede ser más angustiante que la realidad de investigación, esto es por desconocerla o porque limita y no hay libertad; hubo algunos comentarios que sostenían - que empleando el método sí se tiene libertad para manejar la realidad. Después de haber discutido, los participantes concluyeron que empleando el método disminuye la angustia que provoca la realidad de investigación.

Más tarde uno de los integrantes del grupo solicitó permiso para participar y preguntó: ¿quién está llevando la coordinación? el coordinador respondió que era un "diálogo abierto".

A las 19:30 hrs. el informante concluyó su presentación y se - procedió a discutir la secuencia temática, ya que el grupo no se había organizado adecuadamente debido a que algunos de los participantes no habían asistido y por lo tanto no habían elegido tema.

Un participante manifestó que ya se había convenido en revisar todos los subtemas de Ackoff en forma global. El grupo estuvo de acuerdo con lo propuesto por este participante.

El siguiente informante estaba presente y procedió a realizar su presentación de manera oral trató el tema: Objetivos de Russell Ackoff.

A las 19:45 hrs. se hizo una pausa para aclarar dudas, el coordinador dijo: "si no hay más dudas aquí concluimos este subtema", pero no se dió cuenta de que el informante aún no había terminado su exposición, y el grupo expresó al coordinador: "parece que ya quieres terminar con Ackoff".

A las 20:00 hrs. el informante concluyó la lectura de Ackoff, el coordinador preguntó si había dudas al respecto. Surgió una discusión acerca de "lo deseado por mí, Diseñador Industrial", y "el o

los deseos del contexto que rodea el Diseñador Industrial" hubo diversas opiniones en relación a esto, y se concluyó que: "los objetivos deberan estar impregnados de deseo".

La presentación terminó a las 20:00 hrs., pero el grupo aún no decidía que hacer con las lecturas de Ackoff, es decir, si se revisaban todas o ahí se concluían, al respecto se establecieron dos posturas en el grupo: una de quienes deseaban hacer todas las lecturas y otra de quienes las querían dar por concluidas. Se plantearon diferentes alternativas para lograr terminar los subtemas de Ackoff y se llegó al acuerdo de intentar revisar los dos subtemas que faltaban de este autor durante la siguiente sesión.

La sesión concluyó a las 20:30 hrs.

3c 5) Sesión del 18 de febrero de 1981.

El grupo se reunió a las 18:30 hrs. en el aula. La sesión se inició a las 18:40 hrs. con 17 participantes.

El informante en turno inició su presentación de manera oral, el tema fue Modelos. Al finalizar la primera parte de su exposición, el informante preguntó al grupo si había dudas. Uno de los participantes comentó, "que sería conveniente conocer la génesis de los modelos, es decir, la epistemología y no sólo la taxonomía de los mismos".

El informante continuó con el subtema Variables; respecto a este tema hubo dudas en el grupo, entonces el maestro explicó gráficamente lo referente a "variables de decisión".

El informante terminó su presentación a las 19:15 hrs.

El segundo informante también realizó su presentación de manera oral. Durante la mayor parte de la misma hubo poca participación. A las 19:30 hrs. el maestro se retiró del grupo. Este segundo informante finalizó su exposición a las 19:50 hrs., hubo una intervención de un participante que ya había estado participando.

El coordinador propuso que se discutiera sobre el tiempo con el que contaba el grupo para lograr cubrir los temas propuestos en el programa de trabajo. El grupo aceptó y empezó a discutir desordena

damente, sin embargo, una de las principales proposiciones fue: ha-
cer un resumen por cada tema y un análisis crítico y conclusión.

Pero aún se observaba en el grupo la preocupación por el tiempo en relación a revisar todo el material propuesto, entonces uno de los participantes tomó una agenda para programar el material -- restante y las sesiones, mientras tanto otro participante anotaba en el pizarrón la secuencia de trabajo y los nombres de los participantes de cada panel.

18 de febrero de 1981

Secuencia de Trabajo propuesta por el grupo.

(Al asumir como propio el compromiso de procesar el material indicado)

<u>Fecha</u>	<u>Subtema</u>	<u>Panelistas</u>
25-febrero-81	Jones Christopher 1a. parte de métodos de diseño.	Alejandro Arturo Jorge
4-marzo-81	Wilson y Wilson From Idea to working method	Alberto Abel y Erendira
11-marzo-81	Jones Christopher 2a. parte de métodos de diseño	Luis Lazcano Oscar Salinas
18-marzo-81	Jones Christopher 3a. parte de métodos de diseño	Raúl Gabriel
25-marzo-81	Zwicky, Fritz Discovery, invention, research though the morphological approach.	Miguel Enrique

<u>Fecha</u>	<u>Subtema</u>	<u>Panelistas</u>
10.-abril-81	Emerging conceptos in computer graphics, - Comp por D. Secrest y J. Nievergelt.	Sergio Jaime

3c 6) Sesión del 25 de febrero de 1981.

El grupo se reunió en el aula a las 18:40 hrs. con 15 asistentes, los informantes esperaban a que se reuniera la mayor parte del grupo para iniciar la proyección del audiovisual que habían preparado para la presentación del subtema: "Métodos de Diseño" de J. - Christopher Jones.

El audiovisual se dividió en dos partes; la primera tuvo una duración de 24 minutos y la segunda una duración de 30 minutos.

Al finalizar la proyección, los expositores preguntaron al grupo si había preguntas o dudas, los compañeros comentaron que la -- proyección era buena y bastante clara. El maestro manifestó al - grupo que el trabajo de los compañeros le había parecido excelente, en el sentido de que ellos habían empleado un medio diferente para transmitir la información, agregó: "uno de los objetivos de la maestría es formar mejores profesores y con este trabajo se demuestra que hay medios y recursos diferentes para comunicar la información, de esta manera se genera un mejor aprendizaje".

Uno de los informantes añadió que "en el guión del audiovisual se incluyeron experiencias personales, comentarios, etc. de cada uno de los compañeros que realizaron el trabajo".

Es importante hacer notar que en las sesiones anteriores a ésta las presentaciones se habían realizado en forma oral.

Los participantes del grupo, en general, opinaron que el trabajo de los compañeros fue excelente, se comentó que: " el nivel académico de la maestría había estado bajando, pero que éste trabajo los motivaba para una mayor participación".

Por último el coordinador preguntó al grupo si estarían de --

acuerdo en discutir la forma de evaluación del curso y propuso que el grupo generara los criterios de evaluación y agregó: "esos mismos criterios de evaluación servirían para evaluar otros cursos, quedando como una experiencia para otras generaciones".

El maestro mencionó que para la evaluación (autoevaluación), había que tomar en cuenta los siguientes puntos:

- Criticar la función grupal y la función individual.
- Criticar la distribución de la información a los estudiantes.
- Criticar la asimilación y la transmisión de la información de los estudiantes al grupo:
 - a) ¿Cómo he procesado la información?
 - b) ¿Cómo la ha procesado el grupo?
 - c) ¿Qué ha producido el grupo?
 - d) ¿Qué habrá para el futuro?

3c 7) Sesión del 4 de marzo de 1981

La sesión se inició a las 18:50 hrs., con 17 participantes. El subtema a revisar fue: De la Idea al Modelo Operativo, de Wilson y Wilson.

La presentación se realizó en forma oral, los participantes intentaron sintetizar la información por la amplitud de la misma y se llevó a cabo normalmente, sin embargo, se observó que los informantes se esforzaban para transmitir la información lo mejor posible, en el transcurso de su presentación se dio la participación de algunos compañeros, se discutió sobre la "idea básica" en el diseño, es decir, el deseo de innovación por parte del Diseñador Industrial, Hubo un participante quien aparentemente no estaba en disposición a escuchar y discutir las diferentes opiniones expresadas al respecto, por lo cual los compañeros informantes propusieron avanzar en el tema y de esa manera hacer más comprensibles los conceptos. La presentación continuó, el grupo se observaba muy pasivo.

Más tarde, uno de los participantes sugirió: "que sería conveniente postergar la presentación de los compañeros debido a que no

era todo lo provechosa que se esperaba". Los informantes reconocieron que esto era cierto, pero que no fue por falta de interés o de estudio de su parte, sino que se debió a la falta de tiempo que tuvieron para revisar el material y la extensión de éste. El coordinador comentó: "a esta situación no nos debemos volver a enfrentar"; el maestro agregó: "que consideraba que los compañeros informantes estaban tratando adecuadamente el tema, sin embargo, el grupo decide". Llegaron al acuerdo de dejar para el final este tema y que los informantes se comprometieran a proporcionar un resumen.

El maestro se dirigió al grupo diciendo: " el grupo decide el monto de información y el tiempo que requiere para elaborarla y que el programa propuesto solo era una hipótesis de trabajo".

Posteriormente el grupo empezó a discutir sobre romper las reglas establecidas, finalmente el participante quien sugirió posponer la presentación agregó: " si el grupo está integrado por Arquitectos y Diseñadores Industriales, por qué no valernos de los recursos que tenemos a la mano para enriquecer la exposición y hacer más accesible la información".

3c.8) Sesión del 11 de marzo de 1981

El grupo se reunió a las 19:00 hrs. en el aula, el maestro no estaba presente. El tema a tratar fue: Métodos de Diseño segunda parte del texto de Christopher Jones.

El primer informante realizó su presentación en forma oral, el moviliario se encontraba colocado en la forma tradicional. Este expositor terminó su presentación a las 19:20 hrs.

En el grupo surgieron preguntas sobre: "la toma de decisión para seleccionar los componentes físicos". El grupo discutió en forma organizada. Hubo un comentario dirigido a cuestionar la información del texto.

El segundo informante presentó un audiovisual y empezó explicando de qué forma realizaría su exposición, dijo: " interpreté la información y trasladé los ejemplos desconocidos, expuestos en el texto, a ejemplos conocidos". Proyectó el audiovisual, al terminar

la proyección se inició un diálogo a partir de la información presentada; se empezaron a plantear nuevas alternativas de diseño y - se problematizó una situación concreta expuesta en la proyección.

Nuevamente se cuestionó la teoría, la pregunta fue: " una vez que se tienen los datos ¿cómo se van a sistematizar? hay un salto entre el método de investigación y el proceso de diseño, sin embargo no hay una sistematización de los datos para dar ese salto".

El grupo continuó discutiendo, hubo desorganización, se comentó: "¡aquí quien dirige esto!, moción de orden". Se reestableció el orden en el grupo pero continuó la discusión, un participante agregó: "los modelos establecidos por Jones se pueden considerar - como una especie de mapa, son pasos que sirven de gufa". La discusión en relación a la interacción entre los componentes de diseño y el método de investigación continuó.

La sesión concluyó a las 20:10 hrs.

3c 9) Sesión del 18 de marzo de 1981.

La sesión empezó a las 18:55 hrs. con 15 participantes, el tema a tratar fue: Método fundamental de Diseño de Matchett. El maestro no estuvo presente.

La información se presentó en el retroproyector. Hubo discrepancia en el grupo respecto a los planteamientos del informante, ya que él proponía hacer ajustes e incrementos en el objeto a diseñar; el grupo preguntó: ¿Cuál sería la utilidad de éste método? El informante intentó argumentar su proposición, sin embargo el grupo no estuvo de acuerdo con él. Se inició una discusión desordenada aparentemente atacando al informante y a la teoría expuesta, el informante se mostraba nervioso e inseguro, y se dirigió al grupo diciendo: "yo no estoy defendiendo al autor y quisiera que se plantearan las dudas y desacuerdos, discutir, y llegar a una conclusión".

El grupo continuó discutiendo y se manifestaron diversidad de opiniones en cuanto a: "los límites" y a "lo óptimo" en el diseño de un objeto.

Este informante abarcó más del tiempo destinado para su exposi

ción, el grupo se mostró inquieto y desatento, algunos participantes pidieron que diera por terminada su presentación (19:35 hrs.).

El segundo informante inició su presentación, el tema fue: Método de investigación de ideas; etapas de divergencia y transformación de Jones. También hizo uso del retroproyector.

Este informante era profesor y trató de trasladar su experiencia personal a la teoría expuesta. Planteó el método "Brainstorming", el grupo no estaba totalmente de acuerdo con dicho método y muchos participantes consideraban que los planteamientos de Jones eran "pobres", y se dió una discusión que no llevó al grupo a conclusión alguna, entonces uno de los participantes sugirió que se realizara un ejercicio en el grupo con este método, él consideraba que sería de mucho provecho, ya que a él le había dado buenos resultados con sus alumnos. El informante agregó que él también había empleado este método con sus alumnos pero no que le había dado buenos resultados. El grupo siguió discutiendo sobre la utilidad del método pero la sugerencia de ejercitar el método en el grupo no -- fue tomada en cuenta y no se realizó.

3c 10) Sesión del 25 de marzo de 1981.

La sesión se inició a las 18:55 hrs., el expositor explicó en que forma realizaría su presentación: 1. Proyección de un audiovisual; 2. Explicación del método Alexander.

El audiovisual fue bueno y tuvo una duración de 10-15 minutos pero no transmitió en qué consiste el método Alexander. El informante procedió a explicar el método. El grupo se mostraba atento, pero pasivo. Por un momento al expositor se le dificultó la explicación de los conceptos de manera oral y utilizó el pizarrón para explicar gráficamente.

A las 19:45 hrs. concluyó la explicación y propuso al grupo - la realización de un ejercicio.

Un participante solicitó que antes de realizar el ejercicio se ría conveniente explicar más sobre el método, concluída la explicación, otro participante pidió al informante que explicara: "que el diseñador industrial se angustia ante el problema de investigación

y que es un ser débil ante él o los problemas que se le presentan".

El informante respondió: "En relación a la angustia, ya en sesiones anteriores se llegó a la conclusión de que el método reduce la angustia. Al decir que el Diseñador Industrial es débil se refiere, a que debe estar consciente de la imposibilidad de resolver los problemas con su pretendida 'genialidad' sin solucionarlos paso por paso y en relación con el contexto".

Pero la pregunta expresada por el participante no fue respondida con esos argumentos. Es importante hacer notar que la participación en el grupo surgió y se incrementó cuando se planteó la pregunta sobre la angustia ante el problema de investigación.

El informante señaló que si no había más comentarios sería conveniente pasar a la realización del ejercicio para la aplicación de la metodología Alexander. El grupo realizó el ejercicio, pero cuestionó la confiabilidad y la pertinencia del mismo, y más de un Participante afirmó que el ejercicio no obedecía a ninguna metodología y que se podía realizar por ensayo y error.

En el grupo se observó una separación entre expositor y participantes, estos últimos no aceptaban los argumentos del expositor, y éste trataba de convencerlos sin establecer un diálogo.

3c 11) Sesión del 10. de abril de 1981

A las 19:05 nos reunimos en el aula, la asistencia fue baja, 9 participantes; el tema fue: El enfoque morfológico, Zwicky. La presentación se realizó oralmente, el expositor intentó vincular la teoría expuesta con investigaciones anteriores.

A las 19:20 ya había 15 participantes. Se observó que el informante dominaba el texto, lo cual le permitió realizar con claridad su presentación. Sin embargo, había poca participación en el grupo.

Más tarde una participante preguntó: ¿Qué relación o que similitud tiene el método Zwicky con el método Alexander?, el expositor explicó ampliamente sobre esta posible relación.

El informante concluyó su intervención a las 19:45 hrs. y pre

guntó al grupo si había alguna duda.

Uno de los participantes hizo un comentario en cuanto a "la -- construcción de la caja morfológica", cuestionando el método.

Algunos participantes del grupo intentaron hacer una comparación entre ambos métodos -Zwicky y Alexander-. Hasta ese momento hubo poca participación en el grupo, pero los integrantes se mostraban atentos y muy interesados.

Ya eran las 20:20 hrs. y el grupo aún estaba muy pasivo, pero interesados por el tema; se habían olvidado de que esa era la última sesión y que aún faltaban compañeros por exponer y que había - que realizar la autoevaluación.

Ante esas circunstancias, la observadora se retiraba, cuando el coordinador del grupo le solicitó permaneciera unos minutos más para realizar la autoevaluación. La observadora accedió y regresó al grupo, pero éste aún no se percataba de la situación y continuaba atento a la exposición del informante.

El coordinador interrumpió la exposición para proponer al grupo llevar a cabo la autoevaluación en esa misma sesión y tomar una decisión en cuanto a los compañeros que faltaban exponer.

El grupo estuvo de acuerdo en realizar la autoevaluación. El coordinador adoptó el rol de moderador del grupo y se iniciaron los comentarios por parte de los participantes.

Fue notable como se incrementó la participación y la discusión se realizó en orden, hasta el punto que el moderador dejó de funcionar.

La autoevaluación consistió en evaluar: la técnica de enseñanza (en este caso la técnica de grupo operativo), el contenido del curso y el trabajo del coordinador y del maestro.

Las opiniones respecto a la técnica empleada fueron:

"Con esta técnica no se aprendieron cosas concretas"

"El curso fue deficiente, no se aprendió nada bien, solamente se nos dió un barniz de la Metodología del Diseño"

"Faltó introducción al material para ubicarlo en un contexto y en cuanto a la forma de trabajo en grupo operativo".

"No hubo suficiente participación, el grupo no operó".

Respecto al contenido, las opiniones fueron las siguientes:

"No fue lo que esperábamos".

"Necesitamos pre-requisitos, ya que muchos de nosotros no tenemos los conocimientos básicos sobre Metodología del Diseño".

"El contenido degeneró, pudimos haber tratado autores que nos aportaran más elementos metodológicos o haber dado otro enfoque".

"No se terminó de ver nada en concreto por la amplitud del material".

"Aquí solamente se presentó un panorama general de la Metodología del Diseño, considero que cada quien es diferente y piensa diferente y si alguien se interesa por algún autor en particular, por su cuenta o en otro curso profundizará en el método o teoría de su interés. Es muy difícil conocerlo todo".

En cuanto al coordinador, el grupo evaluó al coordinador-maestro. Hubo los siguientes comentarios:

"Le faltó coordinar, ya que muchas veces no se presentó y salía antes de terminarse la sesión".

"No nos orientó".

"El maestro debe ser el maestro, y creo que éste maestro no nos transmitió su experiencia y sus conocimientos".

La observadora se limitó a intentar ubicar a los participantes en la experiencia grupal e individual obtenida, real y concreta, --mencionó que el grupo tuvo que haber pasado por esa experiencia para darse cuenta de muchas conductas y situaciones que no permiten que se logre el aprendizaje.

3d Registro e interpretación de las autoevaluaciones del grupo observado.

A continuación se presenta el registro de las 17 autoevaluaciones que realizaron cada uno de los participantes del grupo, evaluaron los siguientes aspectos:

- A) La información.
- B) La técnica de Grupo Operativo.
- C) La función individual.
- D) La función grupal.
- E) La función de la coordinación.
- F) Recomendaciones propuestas por los participantes.
- G) Futuras expectativas.
- H) Resultados generales.

A) AUTO-EVALUACION DE LA INFORMACION

INFORMACION (PROGRAMA)	DISTRIBUCION DE LA INFORMACION	TRANSMISION DE LA INFORMACION	TIEMPO PARA PROCESARLA
1. Amplia y superficial	1. - - - - -	1. - - - - -	1. - - - - -
2. Eran bloques aislados	2. - - - - -	2. - - - - -	2. - - - - -
3. Extensa	3. Adecuada en términos generales.	3. Dificultad para asimilarla por lo novedoso de la información.	3. Reducido.
4. - - - - -	4. - - - - -	4. Diferencias entre los niveles de conocimientos, por lo tanto los participantes más preparados se lucían.	4. - - - - -
5. Novedosa pero extensa.	5. No fue adecuada, ya que en muchas ocasiones fue distribuida el mismo día de la presentación.	5. Hablaban los que tenían más conocimientos.	5. - - - - -
6. Adecuada	6. Si fue adecuada, ya que el programa se distribuyó con anticipación.	6. Diferencias entre los participantes en cuanto a conocimientos y no se leía la información	6. Al principio se cumplió con el tiempo para cada clase (exposiciones del profesor. Después hubo inestabilidad por no tomar en cuenta el factor tiempo.
7. - - - - -	7. Desorganizada	7. - - - - -	7. Se contó con suficiente tiempo para la preparación de los trabajos.
8. Incompleta	8. - - - - -	8. Monótona. Dificultad para la transmisión de la información por falta de información previa.	8. - - - - -

53

cont...

INFORMACION (PROGRAMA)	DISTRIBUCION DE LA INFORMACION	TRANSMISION DE LA INFORMACION	TIEMPO PARA PROCESARLA
9. -----	9. -----	9. Al emplear métodos audiovisuales se dinamizó la información.	9. No fue adecuado por no tener claros los objetivos.
10. Información muy diferente. Insuficiente.	10. Desorganizada.	10. Inadecuada: faltó creatividad y deseos por realizar el trabajo.	10. -----
11. Muy extensa	11. -----	11. Deficiente.	11. Inadecuada distribución del tiempo.
12. Muy interesante, pero extensa.	12. -----	12. Limitada porque el nivel de conocimientos era deficiente.	12. Breve.
13. -----	13. -----	13. -----	13. -----
14. -----	14. -----	14. -----	14. -----
15. Extensa	15. Adecuada	15. Adecuada cuando expuso el maestro. En grupo operativo fue inadecuada.	15. -----
16. -----	16. Oportuna	16. Adecuada.	16. -----
17. -----	17. Inadecuada	17. -----	17. -----

B) TECNICA DE GRUPO OPERATIVO

C) FUNCION INDIVIDUAL

55

Funcionamiento	Recursos empleados por expositores
----------------	------------------------------------

Aprendizaje individual	Participación
------------------------	---------------

- 1. Superación de estereotipias. 1. - - - - -
- 2. - - - - - 2. - - - - -
- 3. Interesante 3. Desilusionante.
- 4. No funcionó 4. Se generaron materiales (audiovisuales).
- 5. - - - - - 5. - - - - -
- 6. - - - - - 6. - - - - -
- 7. No funcionó 7. - - - - -
- 8. Interesante pero el grupo no logró operar. 8. Faltó preparación a los expositores.
- 9. - - - - - 9. La utilización de medios visuales o audiovisuales hizo más dinámica la información
- 10. No funcionó 10. - - - - -
- 11. - - - - - 11. Recursos deficientes
- 12. - - - - - 12. - - - - -
- 13. No fue oportuna, pero el método es interesante. 13. - - - - -

- 1. Poco significativo y poco concreto 1. Regular
- 2. - - - - - 2. - - - - -
- 3. Se requiere de tiempo para aplicar la información y evaluar el aprendizaje tanto cuantitativa como cualitativamente. 3. Productiva
- 4. Positivo 4. Falta de asistencia
- 5. Negativo 5. Nula
- 6. Significativo 6. Regular
- 7. Regular 7. - - - - -
- 8. - - - - - 8. Activa
- 9. Positivo 9. - - - - -
- 10. Positivo 10. Activa
- 11. Insuficiente 11. Nula
- 12. Positivo. 12. Nula
- 13. Regular 13. - - - - -

cont...

cont...

B

Funcionamiento	Recursos empleados por expositores
----------------	------------------------------------

14. - - - - -	14. - - - - -
15. No se logró la operatividad.	15. - - - - -
16. - - - - -	16. - - - - -
17. - - - - -	17. - - - - -

C

Aprendizaje individual	Participación
------------------------	---------------

14. - - - - -	14. Deficiente
15. - - - - -	15. Productiva
16. - - - - -	16. Activa
17. - - - - -	17. - - - - -

D) FUNCION GRUPAL

Participación	Aprendizaje en grupo operativo	Interacción	Organización
1. - - - - -	1. - - - - -	1. Negativa (hubo agresión.	1. - - - - -
2. - - - - -	2. - - - - -	2. - - - - -	2. - - - - -
3. Nula	3. Satisfactorio	3. Hubo interés	3. Deficiente
4. Nula	4. - - - - -	4. No se dió	4. - - - - -
5. Nula (hablaban los que tenían conocimientos)	5. Despertó la inquietud	5. - - - - -	5. - - - - -
6. Nula	6. Intentar vencer las resistencias al cambio.	6. - - - - -	6. - - - - -
7. - - - - -	7. - - - - -	7. - - - - -	7. Desorganización en la distribución del trabajo
8. Poca participación.	8. - - - - -	8. - - - - -	8. - - - - -
9. Poca participación.	9. Producción de materiales audiovisuales.	9. Hubo tensión relacionada con el contenido (programa) en función del tiempo.	9. Faltó decisión.
10. Poca participación.	10. Desconcierto inicial por las agresiones entre algunos participantes.	10. Faltó interés por la información.	10. - - - - -

57

cont...

D

Participación	Aprendizaje en grupo operativo	Interacción	Organización
11. Solo participan algunos que ya tenían conocimientos previos.	11. Mejorar el aprendizaje a través de la técnica de enseñanza empleada.	11. - - - - -	11. - - - - -
12. - - - - -	12. - - - - -	12. - - - - -	12. - - - - -
13. - - - - -	13. Deficiente	13. - - - - -	13. - - - - -
14. - - - - -	14. Desbalanceado, sin embargo el grupo trabajó en equipo	14. - - - - -	14. - - - - -
15. - - - - -	15. - - - - -	15. - - - - -	15. - - - - -
16. - - - - -	16. - - - - -	16. - - - - -	16. - - - - -
17. - - - - -	17. - - - - -	17. - - - - -	17. - - - - -

E) FUNCION DE LA COORDINACION

F) RECOMENDACIONES PROPUESTAS POR LOS PARTICIPANTES

Coordinador	Participación - Maestro
-------------	-------------------------

59

- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. - - - - - | 1. - - - - - |
| 2. - - - - - | 2. - - - - - |
| 3. - - - - - | 3. - - - - - |
| 4. - - - - - | 4. - - - - - |
| 5. - - - - - | 5. - - - - - |
| 6. - - - - - | 6. - - - - - |
| 7. Faltó claridad en los objetivos. | 7. - - - - - |
| 8. El grupo recibió de coordinación. | 8. - - - - - |
| 9. - - - - - | 9. - - - - - |
| 10. - - - - - | 10. Inadecuada. |
| 11. - - - - - | 11. No participó. |
| 12. - - - - - | 12. Acertadas sus intervenciones. |
| 13. - - - - - | 13. Dirección del grupo. |

-
1. Reducir el contenido para profundizar.
 2. Secuenciar la información y relacionarla concretamente con la disciplina.
 3. Recibir: asesorías, pláticas, conferencias extraclase, Reuniones extraclase entre alumnos y profesores con el propósito de dinamizar las relaciones interpersonales.
 4. Cursos propedéuticos.
 5. Estudiar conjuntamente a las exposiciones que se realicen.
 6. - - - - -
 7. Ubicar la información en un contexto determinado.
 8. Motivación. Combinación de la técnica de grupos operativos con otras dinámicas, como: mesas redondas, corrillos, etc.
 9. Limitar el tiempo de lecturas en exposiciones para después discutir el texto y sacar conclusiones
 10. - - - - -
 11. Que el maestro sea exigente.
 12. Mayor participación del profesor a manera de orientación.
 13. - - - - -

E

Coordinador	Participación - Maestro
-------------	-------------------------

F



14. - - - - - 14. - - - - -

15. - - - - - 15. - - - - -

16. Deficiente 16. Orientación sobre el funcionamiento de la técnica.

17. - - - - - 17. - - - - -

14. Dirección del grupo por el responsable del curso para aprovechar su experiencia. Contar con una base de conocimientos, dirigir el contenido hacia métodos de investigación y posteriormente hacia métodos de diseño.

15. - - - - -

16. - - - - -

17. - - - - -

G) FUTURAS EXPECTATIVAS

H) RESULTADOS GENERALES DE LA EXPERIENCIA EN GRUPO OPERATIVO.

1. Con esta experiencia se obtuvieron bases para el trabajo.
2. - - - - -
3. Conciencia respecto a: las dificultades que se presentan en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje para lograr una coherencia en el proceso. Responsabilizarnos como profesionistas.
4. - - - - -
5. Obligar a los estudiantes a estudiar.
6. Inquietud para investigar sobre nuevas metodologías de Diseño. Superación personal.
7. - - - - -
8. Superación futura de errores a través de ésta experiencia.
9. Producción de material y recursos para mejorar el aprendizaje (audiovisuales) susceptibles de emplearse en el futuro.
10. - - - - -
11. Mejorar futuros cursos.
12. - - - - -
13. - - - - -
14. Despertar el interés por el conocimiento

1. Positivo.
2. - - - - -
3. - - - - -
4. - - - - -
5. - - - - -
6. - - - - -
7. - - - - -
8. - - - - -
9. Experiencia útil por medio de la cual nos hemos podido dar cuenta de los medios que podemos utilizar para transmitir la información.
10. - - - - -
11. Positiva.
12. - - - - -
13. - - - - -
14. - - - - -

cont...

cont...

G

- 15. Modificaciones tanto en maestros
- 16. Análisis de los resultados obtenidos a partir de esta experiencia para superar los errores y lograr la operatividad.
- 17. Motivación para trabajar y preparar temas de discusión en grupo.

H

- 15. - - - - -
- 16. Positiva.
- 17. - - - - -

3e Análisis de las hipótesis formuladas.

A continuación se presentan las interpretaciones de cada una de las sesiones del grupo de acuerdo con cada uno de los diferentes momentos por los que éste atravesó en su constitución a la luz de las hipótesis que se formularon respecto a:

Hipótesis I. Realización de la tarea manifiesta

Hipótesis II. Difusión de la información.

Hipótesis III. Necesidad de organización.

Hipótesis IV. Evolución de las normas de conducta del grupo.

Hipótesis V. El sentimiento en el grupo.

Hipótesis VI. El control del grupo.

Hipótesis VII. El mantenimiento de la latencia.

(ver la matriz de sesiones-hipótesis, pag. 80)

1a. Observación (sesión del 21 de enero de 1981).

I. Realización de la tarea manifiesta: se comprobaron:

Hipótesis 1: Entre mayor sea la experiencia previa que posean los sujetos de un grupo más eficazmente será resuelta la tarea manifiesta.

Hipótesis 3: A mayor grado de complejidad de la tarea manifiesta mayor será la posibilidad de resolverla a través del planteamiento de subproblemas.

Hipótesis 5: Ante la falta de autoridad en un grupo mayor será la probabilidad de que éste no verifique la solución de la tarea manifiesta.

Comenzaremos por analizar en esta sesión el hecho de que algunos participantes cuestionaron el tema que se estaba tratando, esto tiene que ver con la hipótesis 3, ya que los participantes al cuestionar la teoría estaban generando nuevos problemas (subproblemas), para llegar a la solución de la tarea. O como lo plantea la técnica de grupo operativo: problematizar la situación de aprendizaje para resolver la tarea manifiesta.

Así también, se observó que el maestro enfatizaba su posición participativa en el grupo, para que éste lo percibiera como un integrante más, esto es muy diferente de lo que se da en una clase tradicional en la que el maestro representa la autoridad. Sin embargo, algunos participantes (a quienes se les puede considerar emer

gentes, portavoces del grupo), insistían en que el maestro verificara las posibles soluciones a la tarea; al respecto se comprueba la hipótesis 5, podemos decir que al grupo al no contar con la autoridad del maestro, le fue difícil llegar a la solución de la tarea y no verificaba aquellas posibles soluciones que iba generando. De acuerdo con la técnica de grupo operativo, esto tiene que ver con la estereotipia de dependencia del alumno quien deposita la autoridad en el maestro y que a su vez guarda una relación asimétrica por parte del que enseña y del que aprende.

Por último, podemos observar como el grupo logró resolver la tarea, logrando elaborar una conclusión (recuérdese que los participantes tenían muchas dudas en cuanto a la utilización de la ciencia pura y de la ciencia aplicada en Diseño Industrial), mediante la intervención del último participante, quien propuso la alternativa de hacer Investigación básica e Investigación aplicada en Diseño Industrial; con esto podemos decir que también se comprueba la hipótesis 1 anteriormente citada, y es de considerarse que quizás ésta hipótesis no se hubiera dado si el grupo no hubiese generado subproblemas, lo cual está relacionado con la experiencia previa - que tengan los sujetos de un grupo para la solución de la tarea manifiesta.

III. Necesidad de organización: se comprobaron:

Hipótesis 1: Si un grupo se halla organizado y ha rutinizado su trabajo, y se producen cambios en el sistema de comunicación es probable que se le dificulte la realización de la tarea manifiesta.

Hipótesis 5: Ante la presencia de un líder democrático se dará mayor participación en el grupo para la realización de la tarea manifiesta.

En esta sesión también se observó que el coordinador no asumía su rol, por momentos pudimos darnos cuenta de como otro participante (participante "A") hacía las funciones del coordinador. Esto -- tiene que ver con la hipótesis 1, hay que considerar que el grupo al iniciar este curso trabajó con el maestro como coordinador, más adelante se propusieron paneles por estudiantes y por último se implantó la técnica de grupo operativo; fue en esta sesión cuando el

grupo empezó a trabajar con dicha técnica, lo cual significó provocar un cambio en el sistema de comunicación del grupo, y por ende se generaron dificultades en el grupo para la realización de la tarea. Esto tiene relación con el cambio y la resistencia al cambio.

Asimismo, se dió un buen número de participantes en el grupo, si consideramos que ésta era la primera sesión en grupo operativo con lo cual se comprueba la hipótesis 5 mencionada anteriormente y que se refiere a la presencia de un líder democrático, nótese que el maestro actuó como otro participante, delegó el liderazgo en el grupo y solo participó cuando la situación lo requirió. Por otro lado, el coordinador solo asumió su rol parcialmente con lo cual, posiblemente, también contribuyó para que se diera una mayor participación. Así subrayamos la importancia de disponer en el grupo - la pertinencia del funcionamiento del liderazgo.

2a. Observación (sesión del 28 de enero de 1981)

I. Realización de la tarea manifiesta: se comprobaron:

Hipótesis 6: Ante la falta de autoridad en un grupo, éste suele no realizar la tarea manifiesta.

Hipótesis 8: Si el grupo no posee conciencia grupal tiende a no realizar la tarea manifiesta.

En esta sesión, se observa claramente cómo fué que el grupo no realizó la tarea manifiesta, con este hecho se comprueba la hipótesis 6, (hay que señalar que en dicha sesión el maestro no estaba presente), esto está relacionado con la resistencia al cambio y con el miedo a perder la dependencia de la autoridad del maestro, ya que el grupo ha depositado la autoridad en el profesor y sólo estando él presente podrá trabajar.

También se observa que el grupo aún no se ha integrado como tal y no posee la conciencia grupal necesaria para la toma de decisión y para la operatividad, de esta forma se confirma la hipótesis 8, y se puede decir que si un grupo no posee conciencia grupal no va a realizar la tarea. De ahí la necesidad de construir un esquema referencial conceptual y operativo, y de este modo operar en equipo para la realización de un fin común al grupo.

III Necesidad de organización: se comprobó:

Hipótesis 2: Si el grupo ya ha adoptado una forma de trabajo específica para la realización de la tarea manifiesta y se produce un cambio en la forma de realizarla, entonces se generará ansiedad e incertidumbre en los sujetos del grupo.

Así también, en ésta sesión se confirma esta hipótesis 2; el -- grupo no se organizó para realizar la tarea, debido al cambio que hubo en la forma de trabajo, lo cual generó ansiedad, pero no en el grado óptimo para que se produjera el aprendizaje, sino que la ansiedad sobrepasó el límite tolerado por los miembros del grupo provocando que muchos de ellos abandonaran el grupo, en tanto que otros únicamente se limitaron a esperar a que el maestro estuviera presente. Esto tiene relación con el cambio y la resistencia al cambio, y con el estereotipo de dependencia.

IV Evolución de las normas de conducta del grupo: se comprobó:

Hipótesis 4: Entre menor sea la información que los individuos tengan sobre las normas del grupo menos específico será el esfuerzo de los individuos para la realización de la tarea.

Esta hipótesis también se confirma, por que si no todos los -- miembros están enterados sobre el funcionamiento de un grupo operativo, sus miembros no realizarán la tarea. Podemos decir que algunos miembros de este grupo conocían, al menos en teoría, la técnica de grupo operativo y por lo tanto sabían que podían trabajar sin el maestro, pero aparentemente la mayoría de los miembros desconocían totalmente el funcionamiento del grupo operativo.

VI El control del grupo: se comprobó:

Hipótesis 5: Si los miembros del grupo no participan en la toma de decisión y no comparten un marco de referencia, entonces no se realizará la toma de decisión para realizar la tarea manifiesta.

Es evidente que el grupo no realizó la tarea por no poseer un marco común de referencia, lo cual no le permitió tomar una decisión, por lo tanto se comprueba la hipótesis arriba citada, y se confirma la necesidad de crear una conciencia grupal para la realización de la tarea en grupo.

3a. observación (sesión del 4 de febrero de 1981)

III Necesidad de organización: se comprobó:

Hipótesis 5: Ante la presencia de un líder democrático se dará mayor participación en el grupo para la realización de la tarea manifiesta.

Particularmente en esta sesión se confirma esta hipótesis 5, ya que se observó la pertinencia del coordinador, él retomó el liderazgo de manera democrática para reorientar los objetivos del grupo de acuerdo con la técnica de grupo operativo. Así también, esta sesión se haya vinculada con las resistencias al cambio que expresaron algunos participantes, diciendo que "estaban acostumbrados a trabajar con el maestro".

II Difusión de la información: se comprobó:

Hipótesis 3: A menor claridad y precisión en la transmisión de la información mayor será la ansiedad en los sujetos y menor será el aprendizaje. Esta hipótesis se comprueba debido a que antes de esta sesión los participantes del grupo no tenían clara la información en cuanto al funcionamiento del grupo operativo; ésto generó ansiedad en los participantes y no habían incorporado la técnica de enseñanza, pero en esta sesión un participante solicitó una explicación más amplia sobre la técnica de grupo operativo.

Esta sesión se considera importante porque fue un momento para que los participantes reflexionaran sobre la necesidad de crear una conciencia grupal y también para que analizaran la forma en que habían actuado la sesión anterior (en la que no fue abordada la tarea manifiesta, por no estar presente el profesor). En conclusión, esta 3a. sesión estuvo destinada a la revisión de la tarea latente.

4a. observación (sesión del 11 de febrero de 1981)

I. Realización de la tarea manifiesta: se comprobó:

Hipótesis 7: En la medida en que el grupo posea conciencia grupal mayor será la probabilidad de que éste elija y decida en que forma realizará la tarea manifiesta.

Ahora el grupo empieza a darse cuenta de la falta de organización respecto a la cantidad de información y el tiempo para revisar la. Así también en esta sesión hubo mayor acercamiento a la tarea manifiesta. Algunos participantes manifestaron ansiedad, debido a que no se había terminado de revisar el autor asignado en el tiempo destinado para ello. El grupo se encontraba unido por la tarea la tente, o sea por la ansiedad frente a la cantidad de información a estudiar, y empieza a proponer posibles alternativas de solución a éste problema. Por lo tanto se confirma la hipótesis arriba citada.

II Difusión de la información: se comprobó:

Hipótesis 3: A menor claridad y precisión en la transmisión de la información mayor será la ansiedad en los sujetos y menor será el aprendizaje.

Esta hipótesis se confirma con lo que se refiere a la ansiedad que manifestaron los miembros del grupo en cuanto a la cantidad de información a revisar en relación con el tiempo que tenía para hacerlo. El aprendizaje de la materia en sí se ve afectado por esta razón, ya que el grupo se preocupó más por el tiempo que se tenía que por la tarea manifiesta.

III Necesidad de organización: se comprobó:

Hipótesis 1: Si un grupo se halla organizado y ha rutinizado su trabajo, y se producen cambios en el sistema de comunicación es probable que se le dificulte la realización de la tarea manifiesta.

La hipótesis citada, también se dió en esta sesión; el grupo - tuvo modificaciones en el sistema de comunicación y ahora la transmisión de la información se realizó mediante la técnica de grupo operativo, lo cual provocó que el grupo realizara con cierta dificultad la tarea. Observemos la actitud del coordinador del grupo, quien aparentemente quería concluir el tema sin antes proponerlo al grupo; se puede afirmar que el grupo inicia un proceso de adaptación a la técnica.

IV Evolución de las normas de conducta del grupo: se comprobó:

Hipótesis 2: Entre menor sea la información de los sujetos sobre sí mismos mayor será la incertidumbre que se genere acerca de las normas del grupo y los individuos se conformarán al promedio de las normas estimadas por el grupo.

Como ya vimos, el grupo empieza a darse cuenta de la necesidad de organización y se halla unido más por la tarea latente que por la tarea manifiesta. En esta sesión había pocos participantes como para decidir de que forma organizarse, sin embargo un participante recuerda al grupo que ya se había convenido en revisar los subtemas del autor Ackoff de manera global, se ratifica esta proposición y se acepta, a partir de lo cual podemos decir que el grupo se estaba conformando a un promedio de las normas establecidas por el grupo ante la incertidumbre que había generado la inadecuada organización. De acuerdo con la técnica de grupo operativo, esto tiene que ver con mantener un marco de seguridad, frente al cambio y frente al miedo al ataque y a la pérdida de autoestima, mientras que se crea un esquema conceptual referencial y operativo.

VII Mantenimiento de la latencia: se comprobó:

Hipótesis 1: Ante una situación de aprendizaje desagradable para los miembros del grupo es posible que surja ansiedad en una parte del grupo.

La tarea manifiesta en sí al parecer no es agradable, si consideramos que otro aspecto que conforma una situación de aprendizaje es la organización de la información, en este caso, como ya se mencionó no se hallaba adecuadamente organizada por lo cual se manifestó ansiedad en una parte del grupo, entonces se infiere que la situación de aprendizaje no es agradable en su totalidad. De esta forma y si no se modifica esta situación de aprendizaje, es posible que se bloquee el aprendizaje.

5a. observación (sesión del 18 de febrero de 1981)

III Necesidad de organización: se comprobó:

Hipótesis 6: Ante la ansiedad provocada por la falta de organización en un grupo, sus miembros tenderán a organizarse para disminuir la ansiedad de que esto les causa.

Una función notable en el grupo fue que éste se organizó para realizar la tarea manifiesta, pero aparentemente se organizó por la ansiedad que le provocaba el no poder llegar a concluir el temario propuesto, se puede decir que se organizó para disminuir la ansiedad que le provocaba la desorganización.

VII Mantenimiento de la latencia: se comprobó:

Hipótesis 5: Ante la falta de autoridad en un grupo, éste suele suplir la imagen de autoridad para realizar la tarea.

En primer término, en esta sesión se observó que el coordinador sólo asume el rol parcialmente; por otro lado, se vió como fue que uno de los participantes focalizó las intervenciones, curiosamente este participante es profesor, este hecho se incrementó a partir de la ausencia del maestro; de acuerdo con lo sucedido, se puede decir que: el grupo aún no se ha desprendido de la dependencia creada por la imagen del maestro y requiere de un suplente, en este caso el participante profesor, para realizar la tarea.

6a. observación (sesión del 25 de febrero de 1981)

I. Realización de la tarea: se comprobáron:

Hipótesis 4: La solución de la tarea es más probable que pueda ser verificada si se ha realizado en grupo.

Hipótesis 7: En la medida en que el grupo posea conciencia -- grupal mayor será la probabilidad de que éste elija y decida en qué forma realizará la tarea manifiesta.

En esta sesión el grupo verificó la forma en que se realizó la tarea manifiesta, de esta manera se confirma la hipótesis 4.

Los participantes distinguieron la importancia de esta sesión, ya que en ella los informantes emplearon un medio diferente para la transmisión de la información, el cual fue la proyección de un audiovisual y los participantes del grupo en general opinaron que esto fue motivante para el aprendizaje.

También se observó en esta sesión que el grupo empieza a plantearse la posibilidad de generar sus criterios de evaluación, lo cual confirma la hipótesis 7; el grupo se halla en los inicios de

la formación de una conciencia grupal, común con sus intereses profesionales y como sujetos capaces de decidir y elegir la forma de evaluación de su aprendizaje.

II Difusión de la información: se comprobó:

Hipótesis 2: A mayor claridad y precisión en la transmisión de la información menor será la ansiedad en los sujetos y mayor será el aprendizaje.

La forma en que fue transmitida la información en esta sesión - fue clara y precisa, y la ansiedad que manifestaron los sujetos fue adecuada para que se diera el aprendizaje.

V. El sentimiento en el grupo: se comprobó:

Hipótesis 1: Ante la creación de un sistema de valores compartido por el grupo más capaces serán los miembros de evaluar sus diferentes aspiraciones.

El sentimiento común en el grupo fue adquirir conocimientos a un nivel académico superior, sin embargo, los estudiantes sienten - que el nivel académico ha ido decayendo, pero ahora con la motivación provocada mediante el audiovisual, se observó que algunos de - los participantes evaluaron sus diferentes aspiraciones.

VII Mantenimiento de la latencia: se comprobó:

Hipótesis 2: Si la tarea manifiesta resulta agradable para los miembros del grupo es probable que los sujetos la realicen con gusto y con una actitud creativa.

Esta hipótesis se confirma, si consideramos que en esta sesión los informantes emplearon un recurso nuevo para la transmisión de la información, es decir, manifestaron una actitud creativa para la realización de la tarea manifiesta.

7a. observación (sesión del 4 de marzo de 1981)

I Realización de la tarea manifiesta: se comprobó:

Hipótesis 2: Entre mayor sea la interacción de los miembros del grupo más rápidamente se realizará la tarea manifiesta.

En esta sesión, al grupo se le observó en una problemática concreta que consistió en la relación entre la cantidad de información propuesta y el tiempo requerido para revisarla y asimilarla, esto aunado con la dificultad que presentaron los informantes en esa sesión, todo lo cual provocó ansiedad, la interacción en el grupo se incrementó y por lo tanto se decidió rápidamente como realizar la tarea.

II Difusión de la información: se comprobó:

Hipótesis 3: A menor claridad y precisión en la transmisión de la información mayor será la ansiedad en los sujetos y menor será el aprendizaje.

Esta hipótesis también se comprueba, ya que es evidente que la información transmitida en esta sesión no era suficientemente clara por lo cual se generó ansiedad en una parte del grupo, esto se explica a partir del emergente, el portavoz del grupo quien manifestó su inquietud proponiendo al grupo posponer la presentación de los compañeros informantes.

IV Evolución de las normas de conducta del grupo: se comprobó:

Hipótesis 1: Si en la ejecución de la tarea hay éxito y éste es valorado por los miembros del grupo, entonces se estimulará a los individuos para una mejor realización de la tarea.

Considerando que en la 6a. sesión fue valorada por los participantes la forma en que se realizó la tarea (recuérdese que se proyectó un audiovisual), ahora los miembros del grupo se proponen realizar las presentaciones de distinta forma, esto se observa a partir del comentario que hizo el emergente de esta sesión, quien dijo: "si el grupo está integrado por Arquitectos y Diseñadores Industriales, por qué no valernos de los recursos que tenemos a la mano para enriquecer la exposición y hacer más accesible la información".

V El sentimiento en el grupo: se comprobaron:

Hipótesis 1: Ante la creación de un sistema de valores compartido por el grupo más capaces serán sus miembros para evaluar sus diferentes aspiraciones.

Hipótesis 2: Ante la creación de un sistema de valores compartido por el grupo más capaces serán los miembros para comprometerse con el trabajo grupal.

Estas dos hipótesis se dieron en esta sesión, ya que ahora los miembros se plantearon la posibilidad de emplear los elementos y recursos del Diseñador Industrial para hacer más accesible la información y de este modo mejorar el aprendizaje para lograr satisfacer sus diferentes aspiraciones. Así se comprueba la hipótesis 1. Por otro lado, durante esta sesión se observó en el grupo mayor compromiso con el trabajo grupal, de esta forma se confirma la hipótesis 2.

8a. observación (sesión del 11 de marzo de 1981)

I Realización de la tarea manifiesta: se comprobaron:

Hipótesis 1: Entre mayor sea la experiencia previa que posean los participantes de un grupo más eficazmente será resuelta la tarea manifiesta.

Hipótesis 5: Ante la falta de autoridad en un grupo mayor será la posibilidad de que éste no verifique la solución de la tarea manifiesta.

En esta sesión los miembros del grupo cuestionaron la teoría expuesta con mayor fundamentación teórica que en sesiones anteriores, esto fue posiblemente por la presencia de factores importantes tales como: la comprensión del texto por parte de los informantes, lo que les permitió hacer una síntesis e interpretación de la información. Por otro lado, al menos uno de los informantes tenía experiencias en relación al manejo de los métodos que había presentado. Con todo esto se comprueba la hipótesis 1; la experiencia previa que posean los sujetos de un grupo va a ser necesaria para la resolución de la tarea en forma operativa.

Asimismo, se confirma la hipótesis 5, ya que el grupo generó -- preguntas en cuanto al método que se estaba revisando, y se plantearon posibles soluciones, sin embargo no se llegó a una verificación de las mismas para realizar una conclusión. Es importante notar que el funcionamiento de la coordinación fue deficiente y por otro lado el maestro no estaba presente, no había una autoridad, no obstante el grupo trabajó.

II Difusión de la información: se comprobó:

Hipótesis 2: A mayor claridad y precisión en la transmisión de la información menor será la ansiedad en los sujetos y mayor será el aprendizaje.

En esta sesión la información que se transmitió mediante el audiovisual fue clara y precisa, y estuvo fundamentada en el contenido del texto, todo lo cual permitió que se diera mayor participación en el grupo respecto a la tarea manifiesta y se puede decir que sí se dió el aprendizaje.

III Necesidad de organización: se comprobó:

Hipótesis 6: Ante la ansiedad provocada por la falta de organización en el grupo, los miembros tenderán a organizarse para disminuir la ansiedad que esto les causa.

Así también, se observó en el grupo que por un momento perdió la organización, sin embargo el grupo recuperó la organización y continuó una discusión ordenada pero no verificó las soluciones probables de la tarea manifiesta.

VII Mantenimiento de la latencia: se comprobó:

Hipótesis 3: La ansiedad manifestada en un número determinado de sujetos de un grupo, provocada por la información, es posible que esté relacionada con la tarea latente.

Se observó que algunos participantes del grupo manifestaban una particular preocupación en cuanto a la tarea manifiesta relacionada con: "¿Cómo pasar del método de Diseño al proceso de investigación?". Refiriéndonos a la tarea latente, podemos considerar que en el grupo había ansiedad provocada por la información; se estaba planteando un método (en teoría), pero el grupo se pregunta ¿cómo realizar la práctica?, es decir, ¿cómo aplicar la teoría?

Podemos decir que el grupo mediante el trabajo operativo ha podido caer en cuenta de la disociación teoría-práctica; ha empezado a pensar espontáneamente y ha problematizado la situación de aprendizaje.

9a. observación (sesión del 18 de marzo de 1981)

I Realización de la tarea manifiesta: se comprobó:

Hipótesis 2: Entre mayor sea la interacción de los sujetos de un grupo más rápidamente se realizará la tarea manifiesta.

En esta sesión vimos que la tarea fue realizada eficazmente, hubo participación, se cuestionó la teoría. Esto se debió a que en esta sesión; el grupo tenía mayor interacción entre sus miembros y se hallaba más estructurado para trabajar en forma operativa.

III Necesidad de organización: se comprobó:

Hipótesis 4: Ante la presencia de un líder autoritario y/o de un miembro capaz de obstruir la interacción del grupo, se generará desinterés y poca participación en el grupo para la realización de la tarea.

Vimos por un momento como fue que el grupo perdió el interés por el tema que se estaba exponiendo, esto fue porque el informante prolongó en exceso su presentación, cuando la información que estaba transmitiendo no era muy compleja y el grupo la comprendió rápidamente. Podemos decir que el informante estaba obstruyendo el aprendizaje y por lo tanto se generó el desinterés y la poca participación.

VII Mantenimiento de la latencia: se comprobaron:

Hipótesis 1: Ante una situación de aprendizaje desagradable para el grupo, es posible que surja ansiedad en una parte del grupo.

Hipótesis 3: La ansiedad manifestada en un número determinado de sujetos de un grupo, provocada por la información, es posible -- que esté relacionada con la tarea latente.

Durante esta sesión la tarea manifiesta fue el aprendizaje de dos métodos: el método de Diseño de Matchett y el método de Investigación de Ideas de Jones, en éste último se abordó el método "Brain Storming". El grupo cuestionó ambos métodos. Se observaron diferentes opiniones en cuanto a la aplicación del método "Brain Storming", al punto que en el grupo se adoptaron dos posturas contrarias: una que proponía como alternativa la aplicación de un "Brain Storming" condicionado, es decir, sin dar toda la libertad para la

afluencia de las ideas, porque según esta postura, sí se aplica el método libremente es muy probable que se pierdan los objetivos. La otra postura, planteaba la posibilidad de realizar este método de investigación dejando en plena libertad a los sujetos, para que desarrollaran la creatividad.

A partir de lo mencionado, podemos inferir que los miembros del grupo no solo estaban cuestionando, explícitamente, cada método respectivamente, sino también, implícitamente, cuestionaban el método de enseñanza, en este caso la técnica de grupo operativo. Nótese que el método de investigación "Brain Storming", es de naturaleza participativa y de trabajo en grupo, de ahí la semejanza con la técnica de grupo operativo. Al grupo mediante dicha técnica de enseñanza aprendizaje se le ha dado la libertad para elegir y decidir, se le ha brindado la oportunidad para ser creativo y para organizarse, pero ahora se pregunta: ¿qué ha pasado con los objetivos propuestos?. Con todo lo cual se confirman las hipótesis 1 y 2 que se refieren al mantenimiento de la latencia.

10a. observación (sesión del 25 de marzo de 1981)

I Realización de la tarea manifiesta: se comprobó:

Hipótesis 2: Entre mayor sea la interacción de los sujetos del grupo más rápidamente se realizará la tarea.

Durante esta sesión se observó que el grupo consiguió cierto grado de interacción grupal, después de haber hecho manifiesta la angustia provocada por la falta de claridad en la información y habiendo cuestionado lo que el informante planteaba.

II Difusión de la información: se comprobó:

Hipótesis 3: A menor claridad y precisión en la transmisión de la información mayor será la ansiedad en los sujetos y menor será el aprendizaje.

Así también, se vio que la falta de claridad en la información transmitida generó desinterés, poca participación y ansiedad, escasamente hubo dos participantes.

III Necesidad de organización: se comprobaron:

Hipótesis 3: Ante la presencia de un líder autoritario en el grupo éste se interesará más por la interacción del grupo que por la realización de la tarea manifiesta.

Hipótesis 4: Ante la presencia de un líder autoritario y/o de un miembro capaz de obstruir la interacción en el grupo, se generará desinterés y poca participación en el grupo para la realización de la tarea.

Ya se mencionó en lo que se refiere a la difusión de la información, (hipótesis 3) que la falta de claridad en la información provocó desinterés, poca participación y ansiedad; esto aunado a la actitud que mantenía el informante, quien se mostraba poco dispuesto a dialogar, no aceptaba la crítica y más bien tendía a imponer sus ideas. De esta forma se confirma la hipótesis 3, arriba mencionada.

Por otro lado, el grupo habiendo manifestado la ansiedad implícita, provocada por la falta de claridad en la información y por la actitud del informante, se interesó más por la interacción que por la tarea manifiesta, para cuestionar la forma en que ésta fue elaborada y para evaluar la confiabilidad de la misma, así se comprueba la hipótesis 4 antes mencionada.

VII Mantenimiento de la latencia: se comprobó:

Hipótesis 1: Ante una situación de aprendizaje desagradable para los miembros del grupo es posible que surja ansiedad en una parte del grupo.

Podemos decir que la situación de aprendizaje fue desagradable, el grupo en un inicio no interactuó con la información debido a la falta de claridad de la misma; sin embargo, cuando surgió la pregunta relacionada con la "angustia y el método de diseño", la participación se incrementó en forma considerable, esto puede significar que los miembros del grupo, o al menos una parte de ellos, se hallaban angustiados ante aquella situación de aprendizaje, ya que "no entendían" lo que el informante trataba de comunicarles.

11a. observación (sesión del 10. de abril de 1981)

I Realización de la tarea manifiesta: se comprobó:

Hipótesis 1: Entre mayor sea la experiencia previa que posean los sujetos de un grupo más eficazmente será resuelta la tarea manifiesta.

En esta sesión fue realizada la tarea manifiesta, se observó que el informante contaba con una amplia experiencia en cuanto al texto que estaba exponiendo por lo que su presentación fue bastante clara y se manifestaron dudas en los participantes.

II Difusión de la información: se comprobó:

Hipótesis 2: A mayor claridad y precisión en la transmisión de la información menor será la ansiedad en los sujetos y mayor será el aprendizaje.

Esta hipótesis se confirma, en cuanto a que la información fue transmitida claramente, por lo tanto los sujetos no manifestaron ansiedad, hipotéticamente el aprendizaje sí se dió, pero habría que evaluar si los estudiantes efectivamente aprendieron.

III Necesidad de organización: se comprobó:

Hipótesis 4: Ante la presencia de un líder autoritario y/o de un miembro capaz de obstruir la interacción del grupo, se generará desinterés y poca participación en el grupo para la realización de la tarea.

También se confirma esta hipótesis 4, ya que en esta sesión hubo poca participación. Es probable que la actitud magistral del informante no haya permitido la interacción del grupo y tampoco se dió ningún emergente ante esa situación, y todos los participantes se limitaron a escuchar. La ansiedad sólo se presentó en el grupo cuando el coordinador propuso: realizar la autoevaluación y discutir como proceder ante los compañeros que aún faltaban de exponer.

Al confirmar esta hipótesis 4, en lo que se refiere a la necesidad de organización, parece que hay una contradicción respecto a las dos hipótesis anteriormente señaladas en esta misma sesión, y que son las que se refieren a: la realización de la tarea (hipóte-

sis 1), y a la difusión de la información (hipótesis 2). La tarea manifiesta se realizó pero hubo poca participación y faltó ansiedad en los sujetos, por lo tanto ¿se logró el aprendizaje?

Recordemos que la teoría de grupo operativo establece que para que se dé el aprendizaje, es necesaria la presencia de ansiedad pero ésta deberá ser en grado óptimo para lograr un adecuado acercamiento al objeto de estudio.

Por lo que respecta al momento de la autoevaluación del grupo, se puede considerar únicamente que estuvo constituido por las resistencias al cambio, por el miedo al ataque y a la pérdida de autoestima y por el miedo a abandonar el marco de seguridad y la dependencia creada ante la imagen de profesor, de ahí el ataque que se observó hacia la técnica de grupo operativo y hacia el trabajo del maestro del curso.

MATRIZ DE SESIONES-HIPOTESIS *

		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	
I	H1	x							x			x	I
	H2							x		x	x		
	H3	x											
	H4						x						
	H5	x							x				
	H6		x										
	H7				x		x						
II	H8		x										II
	H1												
	H2						x		x			x	
III	H3			x	x			x			x		III
	H1	x			x								
	H2		x										
	H3										x		
	H4									x	x	x	
	H5	x		x									
IV	H6					x			x				IV
	H1							x					
	H2				x								
	H3												
V	H4		x										V
	H1						x	x					
	H2							x					
	H3												
	H4												
VI	H5												VI
	H1												
	H2												
	H3												
	H4												
VII	H5		x										VII
	H1				x					x	x		
	H2						x						
	H3								x	x			
	H4												
	H5					x							

* con una (x) se indican las hipótesis formuladas que se dieron en el grupo operativo observado.

CONCLUSIONES

En este trabajo se observa la puesta en práctica de la técnica de grupo operativo, a través del análisis de las hipótesis formuladas, se demuestra que efectivamente, todo grupo de aprendizaje, que trabaje con esta técnica, atravesará por diferentes momentos para la realización de la tarea manifiesta como lo son: la pretarea, la tarea y el proyecto, y que el coordinador-profesor deberá considerar.

Así también, ha quedado establecido que uno de los propósitos fundamentales del grupo operativo es la movilización de estructuras estereotipadas, que dificultan la comunicación y el aprendizaje, entonces trabajando mediante esta técnica se desperterá la ansiedad que provoca todo cambio; (ansiedad depresiva por abandono del vínculo anterior y ansiedad paranoide creada por el vínculo nuevo y la inseguridad). Estas dos ansiedades son coexistentes y cooperantes y si son intensas pueden lograr crear un círculo vicioso y el cierre del sistema, bloqueándose así el aprendizaje.

Para lograr la comprensión de la dinámica grupal es muy importante distinguir entre los contenidos manifiestos y los contenidos latentes, presentes en el grupo. El coordinador deberá considerar que la realidad de un grupo no la constituyen únicamente los aspectos visibles y observables manifiestos del mismo, sino que también estará integrada por los contenidos latentes, que solo pueden ser alcanzados a través de la observación de los fenómenos grupales y de la interpretación de los mismos; para que el coordinador realice esto, requerirá de un sólido conocimiento teórico sobre los grupos y su dinámica, reconociendo que sólo se puede llamar grupo a aquel conglomerado de individuos en donde se da la interacción entre sus miembros; y entenderá que las dinámicas de grupo estarán constituidas por las fuerzas que entran en juego desde el primer momento que el grupo se reúne y que van variando en intensidad y dirección. Asimismo, también distinguirá a las dinámicas de grupo como un campo de investigación, donde los conocimientos obtenidos de su estudio se sistematizan y así se constituyen las dinámicas de grupo como campo de trabajo de la psicología social. Por

último, considerará que las dinámicas de grupo constituyen una serie de métodos y técnicas que ayudan al individuo a conocerse mejor y como campo de prácticas de autoreflexión sobre los procesos de grupo .

También será necesario que el profesor mismo haya vivido una experiencia de este tipo, en la que haya participado como un miembro más del grupo, bajo la coordinación de un experto. Además es conveniente que su práctica misma sea asesorada y supervisada.

Otra condición que debe tenerse en cuenta, es la necesidad de la creación de una conciencia grupal para la realización tanto de la tarea manifiesta como de la tarea latente, y de ésta forma vincular lo afectivo con lo pensado, construyendo un marco referencial conceptual y operativo, donde se resuelvan las estereotipias, las cuales "son conductas rígidas, fijas, con las que los sujetos enfrentan la tarea, haciendo caso omiso de la originalidad de la nueva situación" (73); y así constituir un verdadero grupo fundamentado en la interacción y cooperación de sus miembros.

De igual forma, es importante señalar que la teoría y técnica de grupos operativos puede ser aplicada a grupos de aprendizaje, pero que dicha aplicación implica dificultades, aunque en un primer momento resulta de gran utilidad conocer la Teoría de grupo operativo y observar sus prácticas; pero el conocimiento y aplicación de estos conceptos a grupos de aprendizaje merece considerar los siguientes aspectos: una capacitación más completa por parte del profesor y que el aprendizaje solo se va a situar a un nivel de conocimientos y técnicas que movilizará estructuras de procesos psicológicos secundarios; podemos agregar que: "toda práctica requiere el conocimiento y el manejo de reglas, el entrenamiento en ciertas disciplinas del pensamiento y del cuerpo, el sometimiento a las formas y a los ritmos de adquisición: es éste el objeto, la meta de la enseñanza... mientras la formación concierne al sujeto, a nivel de su ser en el saber, que es también de su sentir ser consigo mismo y con los otros" (74).

Por último, hay que establecer una clara distinción entre los grupos de aprendizaje en grupo operativo pedagógico y los grupos de terapia psicoanalítica. "En efecto, el psicoanálisis, tanto indi-

vidual como grupal, busca desanudar los conflictos defensivos, lo que requiere modificaciones, de naturaleza y de dificultad diferentes, entre las instancias psíquicas y en el interior de estas instancias" (75). En cambio en los grupos pedagógicos se intenta una asunción por los participantes de la tarea de aprender, de liberarse de la dependencia ideológica y autoritaria, de autogestarse como personas capaces de investigar, exponer y discutir sus ideas en los contextos grupales a los que pertenezcan.

APENDICE 1

PROGRAMA DEL CURSO

MAESTRIA EN DISEÑO INDUSTRIAL - UNAM

Metodología e Investigación Programa propuesto (primer semestre)

Sesiones: miércoles de 18:00 a 19:30, 12 sesiones, 4 paneles.

Sesión 1: ¿Qué sistema se investiga? De la naturaleza del sistema a estudiar depende la información que se requiere y los métodos para obtenerla.

Concepto de sistema. Tipología general de los sistemas
Concepto de modelo de un sistema. Tipología general de modelos.

Sesión 2: ¿Qué es lo que se investiga, según el modelo? La complejidad y la dinámica del sistema estudiado o a diseñar.

Concepto de complejidad y de dinámica.

Concepto de estado de un sistema. Tipos de estados.

Concepto de estabilidad y ultraestabilidad: homeostasis y equilibrio dinámico.

Sesión 3: ¿Utilidad de lo investigado?: diseño operativo del modelo para su aplicación y control.

Concepto de descripción, de explicación, de pronóstico y de control en los procesos de diseño.

Sesión 4: ¿Cómo se construye un modelo operativo de un sistema para el diseño del mismo?

Los modelos se apoyan en hipótesis básicas que son estructurales, operativas o funcionales, constructivas, morfológicas e ideológicas.

Definición o enunciado en cada caso. Ejemplos.

Sesión 5: Primer panel: presentación y discusión en grupo de TEORIA Y REALIDAD de Mario Bunge: Ariel, 1972.

Cada participación por escrito en aproximadamente 5 cuartillas a doble espacio (10 minutos de lectura). Los participantes formulan preguntas a los expositores por escrito. Después del período de exposiciones se abrirá un receso para ordenar preguntas y preparar respuestas. La parte final de la sesión se destina a presentar éstas. Cada participante no panelista presentará una o dos cuartillas a máquina con la evaluación de lo aprendido en las sesiones expositivas (1 a 4) y en el panel. Los materiales -- aportados se irán compilando para constituir el documento del curso.

Se proponen cinco exposiciones con los siguientes temas: Concepto de Modelo. pp.9 - 35.

Teorías fenomenológicas. pp.55-65 y 75-86.

Requisitos de la teoría científica. pp.145-163.

Teoría y realidad (sistemas y modelos) pp.187-220.

Predicción y planeamiento. pp.261-280.

Para cada panel se inscribirán los participantes que deseen desarrollar los temas indicados: en lo posible, uno por persona.

Sesiones 6 y 7: ¿Cómo se diseña un sistema?

Se presentará la propuesta de Russell L. Ackoff según su obra SCIENTIFIC METHOD; optimizing applied research decisions. Wiley 1967, en los siguientes puntos:

- a) Ciencia y técnica en el diseño de sistemas. pp.1-9, 25-28.
- b) Significado de una solución óptima. pp.30-38.
- c) Formulación del problema: el modelo. pp.67-77, 108-1117
- d) Prueba y control del modelo y de la solución pp.392-404.

Sesión 8: Segundo panel. Dedicado a la primera parte de la obra METODOS DE DISEÑO de J. Christopher Jones. Gili 1978. Las reglas de trabajo son iguales a las expuestas para el

primer panel. Los temas propuestos son:

- Qué es el diseño. pp.3-10
- La complejidad. pp. 23-36
- La caja transparente pp.39-52, 53-64.
- Estrategias de diseño. pp.67-77.

Sesiones 9 y 10: ¿Cómo se pasa de la idea inicial al modelo operativo?

La respuesta se buscará en el texto de Wilson y Wilson
FROM IDEA TO WORKING MODEL. Wiley, 1970.

Los puntos a desarrollar son los siguientes:

- a) el proceso innovador apoyado en el procesamiento de la información. pp.ix-xi, 1-14.
- b) pasos para el diseño de un sistema. pp.15-26, 80-113.
- c) conceptos de la teoría de la información en el diseño pp.52-79.
- d) Los innovadores. pp.179-210.

Sesión 11: Tercer panel. Destinado a la segunda parte del libro de Jones indicado en el segundo panel. Las reglas son iguales. Los temas propuestos son:

- método 1.1 Investigación sistemática pp.87-97.
- método 1.3 Ingeniería de sistemas pp.104-109.
- método 1.5 Investigación de límites pp.120-131.
- método 3.2 Matchett pp.158-169.
- método 3.4 Entrevista con usuarios pp.192-198.
- método 3.6 Observación del usuario pp.212-220.

Sesiones 12 y 13: ¿La investigación, el descubrimiento y la invención están relacionados?

La respuesta se buscará en la obra de FRITZ ZWICKY.
Discovery, invention, research through the Morphological approach. MacMillan, 1969.

Los aspectos son:

- a) el enfoque morfológico pp.31-37.
- b) tipos de problemas pp. 37-41.
- c) la Caja morfológica pp. 105-127.

primer panel. Los temas propuestos son:

- Qué es el diseño. pp.3-10
- La complejidad. pp. 23-35
- La caja transparente pp.39-52, 53-64.
- Estrategias de diseño. pp.67-77.

Sesiones 9 y 10: ¿Cómo se pasa de la idea inicial al modelo operativo?

La respuesta se buscará en el texto de Wilson y Wilson
FROM IDEA TO WORKING MODEL. Wiley, 1970.

Los puntos a desarrollar son los siguientes:

- a) el proceso innovador apoyado en el procesamiento de la información. pp.ix-xi, 1-14.
- b) pasos para el diseño de un sistema. pp.15-26, 80-113.
- c) conceptos de la teoría de la información en el diseño pp.52-79.
- d) Los innovadores. pp.179-210.

Sesión 11: Tercer panel. Destinado a la segunda parte del libro de Jones indicado en el segundo panel. Las reglas son iguales. Los temas propuestos son:

- método 1.1 Investigación sistemática pp.87-97.
- método 1.3 Ingeniería de sistemas pp.104-109.
- método 1.5 Investigación de límites pp.120-131.
- método 3.2 Matchett pp.158-169.
- método 3.4 Entrevista con usuarios pp.192-198.
- método 3.6 Observación del usuario pp.212-220.

Sesiones 12 y 13: ¿La investigación, el descubrimiento y la invención están relacionados?

La respuesta se buscará en la obra de FRITZ ZWICKY.

Discovery, invention, research through the Morphological approach. MacMillan, 1969.

Los aspectos son:

- a) el enfoque morfológico pp.31-37.
- b) tipos de problemas pp. 37-41.
- c) la Caja morfológica pp. 105-127.

Sesión 14: Cuarto Panel. Destinado a presentar y discutir la tercera y última parte del libro de Jones.

Los temas propuestos son:

- método 4.1 Brain Storming pp.249-259.
- método 4.4 Cuadros morfológicos pp.266-270.
- método 5.1 y 5.2 Interacciones pp.273-281
- método 6.3 Clasificación y ponderación pp.345-350.

Sesiones 15 y 16: ¿Cómo se utilizan las computadoras electrónicas en el diseño?

El tema se explora con algunos artículos contenidos en el libro EMERGING CONCEPTS IN COMPUTER GRAPHICS, compilado por D. Secrest y J. Nievergelt, Benjamín, 1968. en "Observations graphic console system", pp.131-170.

- a) definición del sistema humano-computacional
- b) características del procesador.
- c) ejemplos del funcionamiento del sistema.

en "Computer graphics for designers" pp.189-230.

- a) definición de objetos
- b) transformaciones
- c) instrucciones de dibujo. Ejemplos en pp.397-418.

Reunión final para la Autoevaluación de los participantes:

Cada participante elaborará una evaluación del curso de su aprendizaje y de su participación concluyendo con la calificación asignada a su trabajo.

N O T A S

- (1) José Bleger. Entrevista y grupos, 58.
- (2) Cayetano A. de Lella Allevato. Características del enfoque tradicionalista del proceso enseñanza-aprendizaje, 3.
- (3) Jean Maisonnueve. La dinámica de los grupos, 7.
- (4) Michael S. Olmsted. El pequeño grupo, 17.
- (5) José Bleger, o.c., 62.
- (6) Rafael Santoyo. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje". Perfiles Educativos, ene-mar, no.11, 7.
- (7) José Bleger, o.c., 57.
- (8) Armando Bauleo. Contrainstitución y grupos, 14.
- (9) José Bleger, o.c., 68.
- (10) Ibídem, 67.
- (11) Enrique Pichon-Riviere. El proceso grupal, 114.
- (12) José Bleger, o.c., 68.
- (13) Enrique Pichon-Riviere, o.c., 117.
- (14) José Bleger, o.c., 74.
- (15) Ibídem, 75.
- (16) Idem.
- (17) José Bleger, o.c., 76-77.
- (18) Ibídem, 78.
- (19) Ibídem, 73.
- (20) Enrique Pichon-Riviere, o.c., 35.
- (21) Ibídem, 35.
- (22) Ibídem, 125.
- (23) Enrique Pichon-Riviere. (Documento) Buenos Aires, Sept., 1968.
- (24) Ibídem, 5.
- (25) Idem.
- (26) José Bleger, o.c., 74.
- (27) Armando Bauleo, o.c., 74.
- (28) Hanna Segal. Introducción a la obra de Malanie Klein, 16-17.
- (29) Ibídem, 39-41.
- (30) Ibídem, 72.
- (31) Ibídem, 72-73
- (32) Ibídem, 74.
- (33) Ibídem, 76

- (34) Ibídem, 76-77.
- (35) Ibídem, 78-80.
- (36) Ibídem, 83.
- (37) Ana Freud. El yo y los mecanismos de defensa, 7.
- (38) Jean Laplanche y Jean Bertrand Pontalis. Diccionario de psicoanálisis, 390-391.
- (39) Ibídem, 371.
- (40) Ibídem, 166.
- (41) Ibídem, 17.
- (42) Ibídem, 29.
- (43) Ibídem, 318.
- (44) Ibídem, 216.
- (45) Ibídem, 475.
- (46) Ibídem, 466.
- (47) Ibídem, 436.
- (48) Enrique Pichon-Riviere. El proceso grupal, 114.
- (49) José Bleger. Entrevista y grupos, 70-71.
- (50) Ibídem, 72.
- (51) León Grinsber, Dario Sor y Elizabeth Tabak. Introducción a - las ideas de Bion, 20.
- (52) Rafael Santoyo. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje". Perfiles Educativos, ene-mar, no. 11, 1981. pp.7.
- (53) Armando Bauleo, Psicología y sociología del grupo, 89.
- (54) Ibídem, 89-90.
- (55) Jean Maisonnueve. La dinámica de los grupo, 44.
- (56) Idem.
- (57) Armando Bauleo. Psicología y sociología del grupo, 92-93.
- (58) Armando Bauleo. Contrainstitución y grupos, 26.
- (59) Jean Laplanche y Jean Bertrand Pontalis. Diccionario de psicoanálisis, 459.
- (60) Ibídem, 460.
- (61) José Bleger, o.c., 79.
- (62) Enrique Pichon-Riviere. El proceso grupal, 127.
- (63) Ibídem, 113.
- (64) José Bleger, o.c., 81.
- (65) Armando Bauleo. Contrainstitución y grupos, 23.
- (66) Ibídem, 24.
- (67) Ibídem, 26.

- (68) Enrique Pichon-Riviere. *Contrainstitución y grupos*, 23.
- (69) Michael S. Olmsted. *El pequeño grupo*, 137.
- (70) Armando Bauleo. *Psicología y sociología del grupo*, 65.
- (71) Jean Maisonnueve. *La dinámica de los grupos*, 31.
- (72) Ibidem, 32.
- (73) Cayetano A. De Lella Allevato. "La técnica de grupo operativo en la formación de personal docente universitario". Perfiles Educativos, oct-dic, no. 2, 1978. pp.47.
- (74) Didier Anzieu. *Eltrabajo psicoanalítico en los grupos*, 14.
- (75) Ibidem, 15.

B I B L I O G R A F I A

- Anzieu, Didier, Angelo Bejarano, Rene Kaes /y otros/. El trabajo psicoanalítico en los grupos. Tr. por Víctor Fichman. México, Siglo XXI, 1978. 439 p.
- Bauleo, Armando. Contrainstitución y grupos. Madrid, Fundamentos, 1977. 135 p.
- Psicología y sociología del grupo. 2.ed. Madrid, Fundamentos, 1979. 293 p. (Colección Ciencia, 47)
- Bleger, José. Temas de psicología (entrevista y grupos). 7.ed. Buenos Aires, Nueva Visión, 1977. 117 p.
- De Lella Allevato, Cayetano A. Características del enfoque tradicionalista del proceso enseñanza-aprendizaje. /Documento (s.p.i.)/ 19 p.
- "La técnica de grupos operativos en la formación de personal universitario". En: Perfiles Educativos. No. 2, octubre-diciembre, 1978. pp.45-51.
- Fernández de Cohen y Guillermo C. Cohen De Govia. El grupo operativo. Teoría y práctica. México, Editorial Extemporáneos, 1973. 205 p.
- Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad. México, Siglo XXI, 1978. 130 p.
- Freud, Ana. El yo y los mecanismos de defensa. Tr. por G.P. de Carcamo y C.E. Carcamo. Buenos Aires, Paidós, 1977. 201 p. (Biblioteca de Hombre Contemporáneo, 82).
- Freud, Sigmund. Esquema del psicoanálisis. Tr. por Ludovico Rosenthal. Buenos Aires, Paidós, 1976. 105 p. (Biblioteca - Psicologías del siglo XX, 20)

González M., Fernando. "Ensayo teórico sobre los grupos operativos como analizadores institucionales". En: Revista Dialéctica. V.4, No.6, junio 1979. pp.9-33.

Grinsberg, León, Darío Sor y Elizabeth Tabak de Bianchedi. Introducción a las ideas de Bion. 3.ed. Buenos Aires, Nueva Visión, 1979. 175 p. (Psicología Contemporánea)

Hoyos Medina, Carlos Angel. Grupos operativos en el aprendizaje. México, UNAM, Tesina de Licenciatura en Pedagogía. 35 p.

----"La noción de grupo en el aprendizaje; su operatividad". En: Perfiles Educativos. No.7, enero-febrero, 1980. pp.19-30.

Kaes, René. El aparato psíquico grupal. Construcciones de grupo. Tr. por Hugo Acevedo. Barcelona, Granica Editor, 1977. 348 p. (Psicoteca mayor)

Klein, Josephine. The study of groups. London, Routledge and Kegan Paul Ltd. , 1969. 200 p.

Laplanche, Jean y Jean Bertrand Pontalis. Diccionario de psicoanálisis. Tr. por Fernando Cervantes Gimeno. 2.ed. Barcelona, Editorial Labor, 1974. 557 p.

Maisonnueve, Jean. La dinámica de los grupos. Tr. por Floreal Mazia. Buenos Aires, Nueva Visión, 1980. 131 p. (Psicología Contemporánea)

Masotta, Oscar. Lecciones de introducción al psicoanálisis. 2.ed. Barcelona, Gedisa, 1979. 123 p. (Psicoteca mayor, Serie -- Freudiana, v.I)

McKeachie, Wilbert J. Teaching tips; a guidebook for the beginning college teacher. 7.ed. Massachusetts Toronto, D.C. Heath and Co., 1978. 338 p.

- Olmsted, Michael S. El pequeño grupo. Tr. por Angel F. Nebbia, Buenos Aires, Paidós, 1979. 187 p. (Biblioteca del Hombre Contemporáneo, 61)
- Pichon-Riviere, Enrique. El grupo operativo. /Documento/ Buenos Aires, Septiembre de 1968. 7 p.
- El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. 5.ed. Buenos Aires, Nueva Visión, 1980. 213 p. (Psicología Contemporánea).
- Santoyo S., Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje". En: Perfiles Educativos. No. 11, enero-marzo, 1981. pp.3-19.
- Segal, Hanna. Introducción a la obra de Melanie Klein. Tr. por Hebe Friedenthal. Buenos Aires, Paidós, 1979. 124 p. (Biblioteca de Psicología Profunda).
- Zarzar Charuz, Carlos. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo". En: Perfiles Educativos. No.9, julio-septiembre, 1980. pp.14-36.