

142 201



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

"EL PROCESO GRUPAL EN EL ABORDAJE DE TAREAS DE APRENDIZAJE"

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
EDUARDO VAZQUEZ PAREDES



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 está 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.

CONTENIDO

INTRODUCCION.....	1
FUNDAMENTACION.....	8

PRIMERA PARTE

NATURALEZA DE LA PSICOLOGIA GRUPAL.....	15
---	----

I	El concepto de grupo (16) Definición de algunas características de los grupos (23) La motivación y la satisfacción de necesidades (23) Los objetivos del grupo (24) La organización (25) La interdependencia (33) La interacción (34) Las percepciones del grupo (38)
II	La dinámica de los grupos como objeto de conocimiento (39) Precursores y Fundadores (39) Primeras líneas metodológicas (41) Experimentos con la conducta individual en grupos (41) Observación controlada de la interacción social (42) La sociometría (43) Enfoques teóricos (46) La teoría del campo (46) La teoría de la interacción (47) La teoría de sistemas (48) La orientación psicoanalítica (50) La orientación de la psicología general (51) La orientación empírico estadística (52) La orientación de los modelos formales (52) Las opciones metodológicas (54) Investigación de campo (54) Experimentos de laboratorio (58) Estudios de simulación mediante computadora (63)
III	Comunicación y estructuras grupales (65) La comunicación como proceso formal (65) La comunicación como proceso psicolingüístico (71) La comunicación como un hecho fundamentalmente social (76) Estructuras grupales (79)
IV	Diacronía y sincronía en el proceso grupal (85)

SEGUNDA PARTE

DIDACTICA Y PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.... 91

- V Reflexiones en torno a la dinámica de la clase (92) El profesor (92) El alumno (96) La materia (96) La instrumentación didáctica (98) La didáctica tradicional (99) Componentes dinámicos de la didáctica tradicional (101) Algunas teorías psicológicas y el campo de la tecnología educativa (104) La teoría de Ausubel (106) La teoría de Bandura (109) La teoría de Bruner (112) La teoría de Piaget (114) La teoría de Skinner (118) La didáctica crítica (121) Concepción de aprendizaje (124) Componentes dinámicos en la didáctica crítica (124)

TERCERA PARTE

LA TECNICA DE LOS GRUPOS OPERATIVOS..... 127

- VI La técnica de los grupos operativos (127) Origen de la técnica de los grupos operativos (129) Referencias teóricas (130) El concepto de grupo operativo (137) El grupo centrado en la tarea (140) La situación grupal (143) La noción de aprendizaje grupal (143) Las nociones de pretarea, tarea y proyecto (144) El E.C.R.O. (147) La noción de planificación (149) El concepto de portavoz (151) Verticalidad y horizontalidad (152) El esquema del cono invertido (154) Los vectores (156) La tarea del coordinador (157) La interpretación y el señalamiento (158)

CUARTA PARTE

**METODOLOGIA Y PROCEDIMIENTO DIDACTICO
EXPERIMENTAL..... 160**

VII Metodología y procedimiento didáctico experimental (161) Población (161) Procedimiento (162) La función del profesor ante los grupos experimentales (163) Definición de las categorías conductuales (164)

VIII Datos y resultados obtenidos en los grupos experimentales y control (165) Análisis (185) Datos obtenidos en las categorías de las respuestas en los exámenes por escrito (187) Resultados durante el proceso grupal en los exámenes por escrito (200) Conclusiones (201) Reflexiones generales (203)

IX Bibliografía..... 208

INTRODUCCION

El estudio de los grupos en proceso de aprendizaje, constituye una amplia problemática para la investigación psicopedagógica y social, Esta reflexión, en principio, deja entrever - que las posibilidades y pretensiones de este trabajo significan tan solo un modesto aporte en el amplio, difícil, pero a la vez, privilegiado espacio para la investigación que el salón de clases representa.

El presente trabajo tiene el propósito de hacer algunos aportes a la fundamentación y operatividad de la didáctica grupal y, de alguna manera, contribuir a que la práctica docente disponga de una alternativa definida en la conceptualización del aprendizaje grupal.

Definitivamente, los profesores en el nivel medio superior, reconocemos que el ejercicio de la docencia exige un comportamiento tan profesional como cualquiera otra carrera universitaria. Conceptualizar y practicar la tarea docente partiendo de la complejidad que la caracteriza, requiere sin duda, de una formación particularmente basada en las teorías del aprendizaje y de los grupos. Las dimensiones psicológica, social y pedagógica que estos conocimientos implican, se revertiría en un proyecto mucho más sólido y coherente en el terreno de la instrumentación didáctica. Hace falta pues, desde mi punto de vista: a) conocimiento del grupo y de su diná

mica; b) una concepción bien definida de lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchas veces echar mano de la intuición y del ingenio facilita la tarea de enseñar; pero poseer y saber aplicar aspectos teóricos y técnicos nos permitiría abrir más el campo de la investigación en la práctica educativa y el ejercicio analítico que "la clase" requiere en todo momento.

La constitución del grupo como tal y el aprendizaje como vehículo de interacción, comunicación y conocimiento, se presentan como dos procesos de interés científico para diversos campos de estudio¹. Ha sido tarea aquí, amalgamar estas teorías como marco de referencia y formalizar esta propuesta de trabajo que, en términos generales, se refiere a un interés por comprender más ese proceso de constitución de los grupos y cómo es que se organizan en torno a una tarea explícita de aprendizaje.

El análisis de los cambios en el desarrollo y las dificultades manifestadas dentro del campo grupal, en relación con el abordaje de tareas de aprendizaje, por medio de la comunicación e interacción propia del grupo, requiere de un marco teórico que conciba dos perspectivas fundamentales de investigación: 1) El grupo como objeto de conocimiento y construcción teórica, capaz de informar acerca de las transformaciones psíquicas y sociales de las que los grupos son instrumen

tos, soportes y resultados.² 2) El estudio del grupo dentro de un proceso de aprendizaje donde la interrelación y comunicación permitan indagar de qué manera se aborda la tarea en la práctica del grupo.³

Para ambos propósitos, la Técnica de Grupos Operativos desde la perspectiva de Enrique Pichón Riviere, hace posible dicha concepción, permitiendo el estudio del grupo como estructura dinámica de interacción psicosocial y a la vez establece la metodología para resolver las dificultades que dentro del -- campo grupal se manifiestan en relación con una tarea explícita de aprendizaje.

La interrelación comunicativa de los grupos que tienen la finalidad de aprender determinados contenidos de aprendizaje, ha sido el origen de esta perspectiva de investigación. Correlativamente, la reflexión abarca las diferentes estructuras que se forman en ese caleidoscopio humano que es el salón de clases.

MODELO DE TRABAJO

Reiteramos que la experiencia de los hechos percibidos en el salón de clases, plantea la idea de un modelo que haga posible la correspondencia entre los problemas específicos que se presentan en la clase y el cuerpo teórico elegido para -- acercarnos al entendimiento de estos hechos.

En la primera parte de este modelo, la argumentación gira en torno al concepto de grupo y su dinámica como objetos de conocimiento. El trabajo abordado por la Psicología y la Sociología en este campo, ha establecido en principio, muchas preguntas sobre los acuerdos logrados. Así mismo, es una verdad de perogrullo saber que, sobre el bastidor, sus teorías sostienen hilos singulares en un tejido de conjunto.

Así, el complemento psicosocial en los grupos, está sustentado teóricamente por diversos enfoques. La teoría del campo, de Kurt Lewin. La teoría de la Interacción, de Bales, Homans y Whyte. La teoría de Sistemas de Newcomb, Miller y Stogdell. La Orientación Sociométrica, de Moreno y Jennings. La Orientación Psicoanalítica, de Freud. La Orientación de la Psicología General, principalmente de Krech, Cruthfield, Asch, Festinger y Heider. La orientación Empírico Estadística, de Cattell. La Orientación de los Modelos Formales, con Cartwright, Rapoport, Simon, Harary y Hays.⁴

En este punto de nuestro trabajo, se consideró preciso plantear la idea de un ensamble entre los diversos elementos que el modelo pretende unir, en este primer soporte teórico: El grupo y su contenido psicosocial, con las opciones metodológicas que han acentuado el carácter experimental en el estu-

dio de los grupos.

El estudio de los grupos quedaría incompleto si no hiciéramos referencia a los procesos de interacción comunicativa y estructuras grupales. Para la psicología social, un grupo empieza a constituirse como tal, solo si existen entre sus miembros un mínimo de interacciones; esas interacciones, por supuesto, tienen un valor de intercambio de significación.⁵ Así, el estudio de la interacción comunicativa puede verse como proceso estructurante, en donde la acción social y significativa del otro, determina la conducta del sujeto. En sí, la comunicación refleja la estructura interna del grupo: La percepción de sus miembros en torno a la tarea, sus acuerdos y desacuerdos, la cooperación, la pertenencia, la pertinencia; en una palabra, su aprendizaje y los obstáculos subyacentes en el mismo.

Finalmente, en esta primera parte, vemos como los conceptos de diacronía y sincronía se encadenan para relacionar y explicar hasta que punto es posible que la verticalidad y horizontalidad grupal esté virtualmente interfiriendo en los diferentes aspectos de la vida de un grupo.⁶

En la segunda parte del modelo, se intenta una reflexión en torno a la dinámica de la clase, desde una concepción psicopedagógica. Esta posibilidad se presenta desde el sistema en que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla.

Se hace entonces, un análisis de los componentes psicopedagógicos-llamados dinámicos- que la didáctica tradicional y la didáctica crítica instrumentan para definir lo que es -según sus principales teóricos- el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre estas dos corrientes, diametralmente opuestas, se hace un análisis de diferentes teorías psicológicas que han aportado líneas de conocimiento para formar el campo de la Tecnología Educativa.

Se comienza reconociendo que en el acto pedagógico, los roles del profesor y del alumno, en su relación con la materia (objeto de conocimiento), se ven particularmente influenciados por numerosas variables, que conviene reconocer y tener presentes en este proceso.

El docente, no obstante, ha de resolver los problemas que en la práctica se le presentan, esto es, debe aclarar suficientemente, entre otras cosas, su instrumentación didáctica; que comprende tanto los aspectos teóricos como los técnicos en la conducción de la clase.⁷ A partir de esta definición, el docente le imprimirá una connotación muy especial a las relaciones en el salón de clases y a todo aquello que tenga que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la tercera parte, se hace referencia a la técnica de Grupos Operativos. En el ámbito educativo, ésta técnica es vista como una alternativa didáctica que concibe al grupo en el salón de clases y el aprendizaje, como dos procesos dialécticos.⁸ Contiene, como veremos en su desarrollo, instru-

mentos que operan tanto en el ámbito del aprendizaje como en lo grupal.

La cuarta parte de nuestro trabajo, esta destinada a la experiencia de investigación que significó en lo personal, un signo de motivación muy importante para seguir por el camino de la investigación en el terreno mismo de los hechos. - El salón de clases es sin lugar a dudas, el lugar privilegiado para tal empresa.

El creciente interés actualmente sentido dentro de la práctica docente por el diálogo e interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha estimulado la reflexión en torno a la dinámica que siguen los grupos en el salón de clases.

Así, desde diferentes perspectivas científicas, la investigación educativa ha profundizado en esa situación relacional y dinámica que la clase representa.

Ante esta iniciativa, hay que subrayar los trabajos publicados por Mossé-Bastide⁹, bajo el título: "La autoridad del maestro", en donde sus conclusiones destacan la importancia que tiene la capacidad del profesor de responder estratégicamente a las exigencias que le plantea cada situación específica.

Correlativamente, para Elsie Rockwell¹⁰, en su antología: "Estudios sobre el trabajo docente", sintetiza que en la realidad, la función de N variables, interocurren dentro de un espacio de terminado por el salón de clases y que es el profesor quien en frente e intenta manejar la complejidad de tal situación como trabajador y a la vez como sujeto.

De manera preliminar, estos enfoques mantienen relación, por supuesto, con aquellas investigaciones en el campo educativo que tienden a destacar la idea de que no es posible prescindir

del análisis y síntesis de las dimensiones que insoslayable - mente están presentes en toda situación o proyecto educativo.

A ninguno de nosotros escapa entonces, que en la dinámica de los grupos en proceso de enseñanza-aprendizaje, está intrínse camente presente un contrato que evidencia, no de manera fá - cil, las dimensiones de la educación. Entendiendo esto últi - mo, como el conjunto de factores relevantes implicados final - e inevitablemente en la relación profesor-alumno.

En consecuencia, he optado por recoger el pensamiento de - autores que han planteado o investigado el problema de la edu - cación formal, como un fenómeno Psico-Social, y por supuesto - también, pedagógico. Semejante apreciación, da cuenta del ho - rizonte social e individual implicado en el proceso de ense - ñanza-aprendizaje. Tal análisis, de ninguna manera se podría reducir al mero pasaje pedagógico entre las teorías y técni - cas de transmisión de conocimientos, explicables por sí mis - mas y desligadas tanto del contexto social como de toda situa - ción psicológica contenida y expresada relacionamente en el - salón de clases.

Debemos aclarar aún más, siguiendo a M. Salomónⁿ, que el estu - dio de la educación como fenómeno social, no desconoce los -- factores psicológicos que intervienen en el proceso de ense - ñanza-aprendizaje. Así, las consideraciones sociales de la -

educación están ligadas o articuladas en forma dinámica con las psicológicas; por lo que al estudiar el abordaje de tareas de aprendizaje, necesariamente estaremos analizando la conexión psico-social en forma recíproca y concreta, desde un tiempo y un espacio llamado, de nueva cuenta, salón de clases.

Así, en sus primeras consideraciones, Pol Dupont,¹² menciona que toda axiología educativa es dictada ciertamente por un abanico de esquemas y conceptos, en cuyo marco ideológico siempre aparece la declaración implícita de un contrato filosófico-político, que influye de manera psicológica y en forma diversa en los miembros de una comunidad escolar.

El pensamiento en la actualidad es particularmente sensible a la problemática que plantea hoy la educación universitaria en nuestro país. Este despertar se ve de pronto acelerado por la crisis de los 80, que poco a poco fué encontrando los cauces de un proyecto educativo más centrado en lo académico, la democracia y la inserción del saber en la transformación de las relaciones sociales.

En las manifestaciones de estudiantes y docentes en el invierno del 86-87, se concebía con mayor certeza que incertidumbre, la realización de un proyecto educativo con los objetivos arriba mencionados.

En otros términos, la versión del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, evidenciaba, al mismo tiempo, el contenido y estrategia política del Estado en este renglón.

Se advierte así, de una manera más clara, que en su etapa actual y moderna, la Universidad Autónoma de México, mantiene un condicionante social que le dá a su estructura, la forma que le hace responder a la evolución histórica de la sociedad mexicana.

Ahora se puede decir que toda decisión pedagógica, como toda acción educativa, no es jamás neutra.¹³

Paolo Freire,¹⁴ en este mismo sentido, advierte que la posibilidad de una praxis educativa neutral no existe. Es necesario por tanto, que estén absolutamente claros, el método, -- las técnicas, los procesos que el educador utiliza en su trabajo. Sobre todo cuando la finalidad es la liberación de -- los hombres y su humanización.

Lo menos que se puede decir de la pedagogía sobre este hecho, es la importancia y trascendencia que tiene sobre las operaciones cotidianas de la clase.

Encontramos que una lectura de esa situación real que la clase representa, nos permite conocer, así como encontrar y usar el material verbal y visualmente expresivo de los diversos miembros del grupo... tal contenido, en su manifestación, refleja coincidente el tiempo psicológico y el sociológico en ese momento de su desarrollo.

Tal como lo he considerando, se puede fundamentar -- ahora más convincentemente la idea de que la estrategia pedagógica en el proceso educativo, debe estar integrada como elemento de investigación y conocimiento del grupo en el salón de clases, así como también, debe servir como instrumento de y para el aprendizaje.

El tejido conceptual que estas tres dimensiones--la psicológica, la sociológica y la pedagógica-- logran en conjunto, nos conduce a la opción metodológica de la investigación sobre el terreno¹⁵, esto es, en el salón de clases.

En este punto, justamente, donde al plantear la idea de estudiar al grupo en el salón de clases... como estructura dinámica de interacción psicosocial y, a la vez, establecer la metodología para resolver las dificultades que dentro del campo grupal se manifiestan en relación con la tarea de aprender; se hace necesario para este modelo, la técnica que haga posible la correspondencia entre los pro

blemas específicos que se presentan en la clase con cada grupo y el cuerpo teórico elegido convincentemente - para acercarnos al entendimiento de estos hechos.

La técnica que hemos elegido como instrumento de indagación, es la de Grupos Operativos, desde la concepción - de Enrique Pichón Riviere.

Esta técnica contiene un marco teórico que concibe dos - perspectivas fundamentales de investigación: 1) El grupo como objeto de conocimiento y construcción teórica, capaz de informar acerca de las transformaciones psíquicas y sociales de las que los grupos son instrumentos, soportes y resultados. 2) El estudio del grupo dentro de un - proceso de aprendizaje, donde la interacción y comunicación permiten indagar de qué manera se aborda la tarea - precisamente de aprender.

De este colectivo teórico data entonces nuestro interés por la investigación en el salón de clases.

Por lo que, y en apoyo a estas anotaciones preliminares que dan cierta oportunidad a nuestro problema, es necesario destacar que un pensamiento más analítico y sistemático en el salón de clases, en relación a los métodos y actitudes manejadas por quien ejerce la enseñanza como -

profesión, como por quien es sujeto de la educación, con tribuiría enormemente al desarrollo, en primer orden, de iniciativas de investigación educativa. En lo que respec ta al campo de la psicopedagogía y al análisis psicoso- cial, la clase, como lugar privilegiado para la investi- gación, nos presenta mil perspectivas.

De hecho y en este mismo sentido, la función del conoci miento de ciertos indicadores implícitos en el proceso educativo, es permitir una idea mas precisa de las dimen siones que influyen en la clase. Posición que indudable- mente favorece y en todo caso mejoraría el entorno peda- gógico.

PRIMERA PARTE

NATURALEZA DE LA PSICOLOGIA GRUPAL

EL CONCEPTO DE GRUPO

En Castellano, el diccionario de la Academia dice: "Grupo" (Del Ant. Alto al Kropf.) M. Pluralidad de seres o cosas -- que forman un conjunto, material o mentalmente considerado.

2. Pint. y esc. Conjunto de figuras pintadas o esculpidas.

El diccionario Hispánico Universal, define además el vocablo grupo, como: M. Conjunto de varios cuerpos apiñados o unidos.

Efectivamente, en francés Groupe, proviene del italiano -- Groppo o Gruppo, término técnico de las bellas artes que -- designa a varios individuos, pintados o esculpidos, que -- componen un tema. Muy probablemente en su origen, Groppo -- significaba "Nudo", antes de llegar a ser "reunión, "conjunto". En su itinerario lingüístico, se le relaciona con el antiguo provenzal Grop=nudo, y se supone que deriva del germano occidental kruppa=masa redondeada. Parece, además, que Groupe o Croupe (grupo) se originaron en la idea de círculo.¹⁰

El sentido común nos indica que son necesarios dos individuos, por lo menos, para componer un grupo. Este criterio, en realidad, es empleado por los psicólogos sociales como principio en la concepción de la dinámica de grupos.¹⁷ Sin embargo, el criterio de que un grupo en primera instancia es pluralidad de personas, nos presenta un primer problema: -- ¿Cuál es el límite superior de tal pluralidad? ... la impor

tancia del límite superior es clara si consideramos la -- forma en que afecta la dimensión al número de relaciones entre los miembros. En la pareja es obvio que hay únicamente dos posibilidades de interacción (A-B y B-A). En la tria da existen seis (A-B, A-C, B-A, B-C, c-A, C-B). En un grupo de veinte personas, existen 190 relaciones. En consecuencia, en un punto debe existir límite superior para el grupo, en parte porque más allá de un punto determinado llegará a ser más bien semejante a una organización social con subgrupos, se hablaría también de colectividad, o de conjunto de personas. La dimensión de un grupo es, de hecho, de mayor importancia puesto que ésta afecta a otras propiedades consideradas en el campo grupal.

David Hargreaves¹⁸, ha relacionado otras cuatro características con el criterio anterior para poder precisar claramente las condiciones que hacen posible satisfacer las exigencias del concepto de grupo.

De este modo, la relación cara a cara de los individuos -- constituye otra condición que promueve y hace posible que -- el comportamiento en el grupo sea recíprocamente contingente.

Un tercer criterio está relacionado con los objetivos o metas comunes que el grupo debe poseer. Estos objetivos comu-

nes, al ser compartidos, presentan la oportunidad de que los miembros logren cierto grado de cohesión. Se unan todos en cuanto grupo.

Así, como cuarta característica, está la enunciación de un conjunto de normas por el grupo. Las normas representan niveles de comportamiento que especifican la conducta que de los miembros se espera. Este criterio mantiene una función muy importante en relación con el objetivo pretendido por el grupo. Por ejemplo, se ha demostrado que cuanto mayor cohesión mantenga el grupo, en mayor grado tenderán los miembros a seguir las normas prescritas. Esto es, que resultará más fácil conformarse a las normas del grupo cuando se está comprometido con los objetivos del mismo.

Como quinta condición, se menciona la tendencia de los miembros de diferenciarse en la estructura. Los miembros llegan a desempeñar diferentes roles en el grupo. Se dice entonces que los miembros tienden a desarrollar las expectativas de los individuos particulares.

De esta manera, las cinco propiedades enumeradas, ayudan a explicar lo que los psicólogos pretenden dar a entender por grupo reducido. Sirven a la vez para reconocer que los cinco criterios, llegan a exponer una definición relativa o aproximada de lo que es un grupo.

Bernhard Schafers¹⁹, menciona que en la actualidad es ampliamente aceptada por las ciencias sociales la idea de que un grupo es una formación social de un tamaño y estructura determinados. Por lo que el concepto de grupo resultante puede definirse según este autor de la siguiente manera:

"Un grupo social consta de un determinado número de miembros quienes para alcanzar un objetivo común (objetivo del grupo), se inscriben durante un periodo de tiempo prolongado en un proceso relativamente continuo de comunicación e interacción y desarrollan un sentimiento de solidaridad (sentimiento de nosotros). Para alcanzar el objetivo del grupo y la estabilización de la identidad grupal son necesarios un sistema de normas comunes y una distribución de tareas según una diferenciación de roles específicos de cada grupo".

Esta definición de grupo social se refiere a una formación social con una determinada estructura y un tamaño comprendido entre los tres y los veinticinco miembros; por lo que se está hablando de grupos pequeños.

Así, como elementos definitorios de un grupo social pueden destacarse:

- Un determinado número de miembros, que en los pequeños grupos suelen oscilar entre tres y veinticinco.
- Un objetivo y una motivación comunes a todo el grupo y a cada uno de sus miembros.
- Un "sentimiento de nosotros", es decir, de pertenecer al grupo y de ser solidarios con él (lo cual nos lleva a distinguir entre "grupo propio" y "grupo ajeno".

- Un sistema de normas y valores comunes como fundamento de los procesos de comunicación e interacción.
- Un juego de roles sociales interdependientes (diferenciación de roles) referidos al objetivo de grupo; que entre otras cosas garantizan el logro de dicho objetivo y la resolución de los conflictos.

Otros puntos de vista sobre las propiedades que debe contener el grupo son enunciados por Hemphill y Westie²⁰: estos autores indican catorce criterios que se traducen en el comportamiento que distingue en sí a los grupos:

Autonomía.- ¿En qué grado funciona el grupo con independencia de otros grupos?

Control.- ¿En qué grado queda regulado el comportamiento de los miembros?

Flexibilidad.- ¿Con qué grado de rigidez están estructurados los procedimientos?

Tono de hedonismo.- ¿En qué grado están asociados los miembros con sentimientos de placer?

Homogeneidad.- ¿Cuál es la semejanza de las características de los miembros?

Intimidad.- ¿Cuál es el grado de intimidad o familiaridad recíproca de los miembros?

Participación.- ¿Cuánto tiempo y esfuerzo dedican los miembros al grupo?

Permeabilidad.- ¿En qué grado procura el grupo un rápido -
acceso a los miembros?

Polarización.- ¿En qué grado está orientado el grupo hacia -
un objetivo claro y único.

Potencia.- ¿Qué importancia tiene el grupo para los miembros?

Dimensión.- ¿Cual es la amplitud del grupo?

Estabilidad.- ¿En qué grado preserva el grupo en el transcurso
del tiempo?

Estratificación.- ¿En qué grado queda el grupo estructurado en
jerarquías?

Aglutinamiento.- ¿En qué grado funcionan los miembros como - -
unidad?

Para otros autores como Edith Chehoybar y Kuri²¹, un grupo no es una suma de miembros; sino una estructura dinámica que surge - de la interacción de los individuos y que induce ella misma a cambios en los individuos que lo conforman.

Marvin E. Shaw²², también aduce que el grupo se constituye a - - partir de dos o más personas que interactúan mutuamente de modo tal que cada persona influye en todas las demás y es influida por ellas.

En estas dos últimas definiciones se precisa como elemento bá- sico del concepto de grupo, la interacción. Debe quedar claro que la interacción requiere una influencia mutua, y que un - agregado de individuos se convierte en grupo sólo si hay in--

teracción.

La interacción, vista así, constituye un rango fundamental - para distinguir entre agregados que son grupos y agregados - que no lo son.

Para Marvin E. Shaw, además del criterio de interacción, también considera que un grupo ha alcanzado o desarrollado cierta estructura que le permite tener uno o más objetivos comunes y, además, persistencia durante un cierto tiempo en la interacción.

En efecto, para la Psicología Social, un grupo empieza a constituirse como tal, solo si existen entre sus miembros un mínimo de interacciones; esas interacciones, por supuesto, tienen un valor de intercambio de significación. Así, el estudio de la interacción comunicativa puede verse como proceso estructurante, en donde la acción social y significativa del otro determina, en alguna medida, la conducta del sujeto.

Nos parece, pues, haber llegado a distinguir que en el señalamiento de los aspectos más relevantes del concepto de grupo, - las definiciones de los diversos autores revelan distintos niveles de análisis; por lo que en cada aproximación teórica de este concepto, se subrayan las características que mejor definen y delimitan el campo grupal para su estudio. Existen también entre las definiciones, analogías fundamentales como para indicar que todas ellas se refieren básicamente al mismo con-

cepto.

Como cabe suponer, una definición universalmente aceptada por todos los estudiosos de la conducta grupal, es difícil de concretar. Lo cierto es que, en su mayoría, los diversos autores han desarrollado una definición de grupo tomando en síntesis las contingencias conductuales que se dan en un orden o situación social entre individuos.

Resulta pues, en otras palabras, que el estudio de las conductas grupales en sus distintos niveles de análisis y enfoques, ha sido, en resumen, la explicación científica de los aspectos que cada autor considera fundamentales dentro del campo grupal.

Definición de algunas características de los grupos

Así, nos encontramos con el afán de llegar a una concertación sobre éste concepto de grupo, ya que de una u otra manera, la mayoría de las definiciones al respecto, contienen en su expresión una o varias de las características siguientes: 1) La motivación y la satisfacción de necesidades de los miembros del grupo; 2) Los objetivos del grupo; 3) Su organización; 4) La interdependencia de los miembros; 5) La interacción y 6) Las percepciones del grupo.

LA MOTIVACION Y LA SATISFACCION DE NECESIDADES

Para Pichón Rivière²³, el individuo humano es un ser de necesidades que solo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan. El sujeto no es solo un sujeto relacionado, es un su

jeto producido. No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases.

Martin Schownke²⁴, en este mismo sentido, menciona que la pertenencia a un grupo, relativamente establece que sea posible la interacción directa entre sus miembros y el que las relaciones se caractericen por su familiaridad e intimidad, es sin duda una de las necesidades fundamentales del individuo, cuya satisfacción constituye un requisito necesario para el desarrollo normal de su personalidad.

Así nos encontramos con que la principal motivación para cumplir con ciertas tareas establecidas procede según numerosos estudios, de la solidaridad desarrollada entre los mismos camaradas del grupo.

Según parece, en un grupo existe una línea continua entre la interacción, la motivación y el cumplimiento de los objetivos por los miembros del grupo.

LOS OBJETIVOS DEL GRUPO.

La forma particular en que cada grupo lleva a cabo sus objetivos y trabaja por ellos es parte de lo dinámico. De tal manera se hace necesario el análisis de la dinámica de cada grupo en particular para acercarnos a la comprensión científica de los principios que organizan las estructuras grupales.

El objetivo es la tarea por realizar. Es un punto en el que cada uno de los miembros del grupo debe coincidir para poder dirigirse y aspirar intencionalmente al logro de lo definido explícitamente por el grupo como objetivo.

Cabe suponer que la consecución de los objetivos resulta gratificante y en esa medida el contacto con la motivación resulta obvia. Pero no hay que olvidar que toda tarea grupal implica un determinado esfuerzo tanto físico como intelectual... Se tienen que vencer ciertos obstáculos en favor de la realización de los objetivos señalados por el grupo. Antes y durante este esfuerzo necesariamente existen y se experimentan confusiones, desacuerdos, conflictos, opiniones con sentido común,²⁶ en fin, conductas todas ellas que nos hablan de cierta estructura grupal y de su dinámica en el momento de trabajar por un objetivo común.

LA ORGANIZACION.

Según Heinrich Popitz,²⁶ "acción normativa" y "diferenciación social" son conceptos que aluden a ciertos procesos y estructuras sociales fundamentales.

Los estudios de la conducta grupal que conceden un relieve especial a los elementos estructurales del grupo como son la acción normativa y la diferenciación social; definen precisamente a partir de estas propiedades organizativas, el funcionamiento unitario de un cierto número de individuos.

La acción normativa tiene que ver con la regulación del funcionamiento grupal mediante el sistema de valores y normas establecido.

Esta acción normativa, para Heinrich Popitz, es la coerción del comportamiento, lo cual permite cierta regulación así como prever, dentro de ciertos límites, la conducta de los miembros del grupo. Esta previsión del comportamiento es un requisito que posibilita toda forma de cooperación y toda acción orientada a un fin.

De tal manera se entiende que la acción normativa, para algunos autores, es necesaria y se halla presente con algunas peculiaridades en los grupos pequeños, ya que las normas de carácter general que obligan a todos los miembros de una sociedad, también se reflejan y surten su efecto en el interior de los grupos pequeños, al tipificar²⁷ ciertas peculiaridades o comportamientos individuales.

El otro de los aspectos considerados por su importancia en la organización de los grupos, es la diferenciación social. Esta propiedad contiene dos funciones fundamentales: 1) el desempeño de tareas, roles y status por los diversos miembros del grupo y 2) la interacción que hace posible el proceso de socialización.

Al respecto, se tiene la idea por un lado, de que cuanto menor es un sistema social, como puede ser calificado un grupo pequeño, menos necesaria parece la diferenciación social, haciéndose más comunes las interacciones con igualdad de funciones. A diferencia como ocurre en los grandes sistemas sociales, en donde existen y se observan diferentes roles, tareas, rangos, autoridad y subordinación.²⁸

Desde este punto de vista, resulta claro que la diferenciación social es un requisito poco o nada necesario para la existencia y organización de los grupos pequeños.

Lo cierto es que para considerar la diferenciación social como superflua, sería necesaria la homogeneidad de todos los miembros del grupo; pero cuando se considera la estructura de grupo es la heterogeneidad de los miembros la que destaca. Dicho de otro modo, es la estructura la que diferencia a los miembros entre sí. David Hargreaves,²⁹ al respecto menciona que si la cultura representa una cara de la moneda en el estudio de los grupos, la estructura representa la otra cara. Esto es, mientras en la cultura de grupo es la homogeneidad de sus miembros lo que se acentúa, y la común implicación en valores, creencias, normas y presiones para la conformidad, la noción clave en el proceso de diferenciación es que los miembros se ordenan en un conjunto de jerarquías y roles funcionales acentuándose la heterogeneidad en el seno del mismo grupo.

Georg Simmel,³⁰ detalladamente también nos revela que la sociedad

es siempre una "Formación compuesta de elementos desiguales". En el caso de grupos pequeños, como puede ser la familia; la diferenciación es inevitable en cuanto se hallan agrupados todos los miembros entre sí en forma dispar, tanto en capacidades como en la distribución de funciones.

Observaciones más sistemáticas también han corroborado la idea de que en los grupos pequeños, la diferenciación social se da en el momento en que se asumen y se adjudican los roles y tareas que cada miembro del grupo es capaz de desarrollar a partir de sus características o capacidades particulares.

Otros enfoques sobre las Formas Básicas de Organización Social, están relacionados con los elementos estructurales que los grupos formales e informales sustentan.

Los términos "Formal" e "Informal" se emplean para designar la contraposición existente entre lo explícito o que se atiene a la forma y lo implícito o que no se atiene a ella. Lo "Formal" designa el comportamiento oficial, impersonal y rutinario. También se emplea dentro del marco de la lógica para designar la forma externa de los enunciados a diferencia del término "material" empleado para designar el contenido. A menudo se denomina "Formal" al resultado de un proceso de formalización, consistiendo éste en determinar explícitamente o dotar a algo de una forma estable²¹.

Desde las investigaciones realizadas en el campo industrial que dieron origen a una concepción claramente diferenciada entre la "organización planificada racionalmente" en el sentido del "Scientific Management" y la "organización personal" descubierta -- por las investigaciones llevadas a cabo en el terreno de las relaciones humanas³², se llegó a constituir el principio de una separación conceptual entre lo que se conoce como organización -- "Formal" e "Informal".

Estas dos denominaciones han sido finalmente, la expresión fundamental de dos tipos de estructuración social. Las diversas interpretaciones y significados que este par conceptual ha logrado reunir, por el cúmulo de investigaciones que al respecto se han realizado, han influido desde su contenido, en la concepción de las relaciones humanas y su organización.

Su influencia tiene su punto de partida en las reflexiones que se derivaron de las investigaciones en torno a la economía y - planificación de las empresas³³. Así, la utilidad que se le dió a los términos de organización "Formal" e "Informal", abarca por definición, las siguientes formas organizativas y de relación - humanas:

- La organización formal, con carácter racional, planificador, normativo-formal y orientado al logro de los objetivos de la organización.
- La organización informal, grupo de trabajo espontaneo, con prácticas habituales de carácter normativo-informal, con expresiones afectivas

y orientado a la satisfacción de necesidades y experiencias personales de los miembros del grupo.

Otras expresiones sociales derivadas de estas mismas denominaciones son:

- el organigrama, como expresión de organización formal.
- Organizaciones sociales basadas en la cooperación consciente e inconsciente de sus miembros.
- El grado de burocratización como expresión de orden legal.
- La administración burocrático-monocrática, basada en el empleo de documentos escritos como forma de organización social.

Luhmann³⁴, sin embargo, ha simplificado dicho par conceptual denominando a la estructura "Formal" como: estabilización Funcional centrada en el sistema y a la "Informal" como: estabilización -- emocional centrada en la persona.

Bernhard Shafers³⁵, por su parte, logra esquematizar y describir las características y aspectos de las respectivas formaciones sociales en un intento por deshacer la ambigüedad de tales conceptos:

**CARACTERISTICAS DE LA ESTRUCTURACION
"FORMAL" e "INFORMAL"**

	"Formal" se asocia mas bien a	"Informal" se asocia mas bien a
A) Forma de estabilización:	Centrada en el sistema, funcional	Centrada en la persona, emocional.
B) Tipo fundamental:	Sociedad, Ambito público, grupo secundario	Comunidad, Ambito privado, grupo primario
C) Grado de realidad	Plan	realidad
D) Forma empírica	Organización asociación	(pequeño) grupo
E) Aspectos personales:		
1.-Aspectos personales:		
a) Orientación principal:	instrumental	expresiva
b) Adhesión:	adhesión racional y según las reglas	adhesión personal sentimental y espontánea
c) Motivación	objetivo, resolución de problemas	Satisfacción de necesidades, cohesión.
2.-Aspectos del sistema:		
a) Fundamento de la legitimidad:	derecho escrito	carisma de una persona
b) Legalidad de las expectativas	enteramente legal (conforme a la ley)	en parte legal, en parte sin determinar, en parte ilegal.
c) Forma de autoridad:	legal-burocrática (legitimate power, reward power, coercive power)	carismática (reference power, expert power)
d) Tipo de consenso:	general, a través de la decisión de los miembros	específico, a través del convencimiento y de la identificación sentimental
e) Grado de centralidad:	Alto	Bajo
f) Orientación predominante de la acción:	neutralidad afectiva, universalismo, referencia a los resultados, - especificidad, individualismo.	afectividad, particularismo referencia a las cualidades, difusión, orientación colectiva

g) Tipo de diferenciación Funcional:	estructural, burocrática	grupal, profesional
h) Grado de racionalidad:	alto	bajo
i) Grado de conciencia acerca de las estructuras existentes y de la estructuración:		
j) Grado de estandarización:	alto	bajo
k) Grado de formalización: (empleo de documentos escritos)	alto	bajo
l) Grado de generalización:	alto	bajo
m) Grado de profesionalización:	bajo	alto
3.-Tamaño de la unidad:	grandes unidades	pequeñas unidades
F) Situación ambiental:	uniformidad, previsibilidad de los acontecimientos	falta de uniformidad, poca previsibilidad de los acontecimientos
G) Perspectiva temporal:	duración relativamente ilimitada -- (independiente de la persona)	duración relativamente limitada (dependiente de la persona)
H) Modelo teórico:	Paradigma Normativo	Paradigma interpretativo.

Esta clasificación y asociación de ambas formas estructurales - aparece como plausible y eficaz cuando se emplea en un sentido amplio tal como hacen Roethlisberger/Dickson, Barnard, Weber o Luhmann, dado que cada una de ellas, posee unas peculiares condiciones de aplicación y sus correspondientes ventajas y disfunciones. Sobre todo cuando pensamos en que los grupos y organizaciones sociales en la realidad son capaces de combinar los elementos de ambas formas para conservar su funcionalidad a largo plazo.

No obstante, la principal objeción que puede formularse a las definiciones de grupo desde el punto de vista de la organización, es en relación a sus consideraciones parciales y descriptivas de las propiedades estructurales de los grupos, como son los roles, los status, las normas, las relaciones de poder y - las relaciones afectivas.³⁵

LA INTERDEPENDENCIA

Tal como define Anne Ancelin Schutzenberger,³⁷ el término interdependencia significa la existencia de una dependencia recíproca entre personas, fenómenos o variables.

Ya en materia, Kurt Lewin, consideraba como aspecto esencial en un grupo la interdependencia mutua. Su concepción de grupo como un todo dinámico, se basa por definición en la interdependencia de los miembros.³⁸

También para Cartwright y Zander,³⁹ un grupo es un conjunto de individuos que tienen relaciones mutuas que les vuelven interdependientes en un grado significativo.

Para Marvin E. Shaw,⁴⁰ las definiciones basadas en la interdependencia son también las que describen más directamente los elementos básicos del concepto de grupo. En consecuencia, su definición de grupo es: "dos o más personas que interactúan mutuamente de modo tal que cada persona influye en todas las demás y es influida por ellas".

Se dice que cuando los miembros de un grupo aceptan una meta común y están de acuerdo en las acciones necesarias para alcanzarlas, se vuelven cooperativamente interdependientes⁴¹. En otras palabras, cada miembro obtiene satisfacción de las contribuciones hechas por otros para lograr la meta común del grupo.

En su teoría de la cooperación interpersonal, Deutsch⁴² propone la hipótesis de que cuando la gente es cooperativamente interdependiente desarrollará atracción entre sí. Otras investigaciones se relacionan con los trabajos de Deutsch, cuando afirman que un grupo resulta más atractivo cuando sus miembros son cooperativamente interdependientes que cuando compiten entre sí.

LA INTERACCION

Para Cartwright y Zander⁴³, el término interacción es en cierta medida una forma de interdependencia.

Macmurray⁴⁴ resume lo anterior cuando escribe: "La unidad de la existencia personal no es el individuo, sino dos personas en relación personal, y somos personas no por derecho individual, sino en virtud de la relación recíproca". Esta unidad de lo personal no es el "Yo", sino el "Tu y Yo". Por lo que la persona totalmente independiente de otras es una ficción⁴⁵. "La independencia es un prejuicio burgués", decía George Bernhard Shaw, - pues todos nosotros dependemos unos de otros. Claro que también es verdad que dependemos unos de otros en forma distinta, en -

distinto grado y es más, no somos en la misma medida conscientes de esta misma realidad.⁴⁶

Para Anne Ancelin Schutzenberger⁴⁷, el término interacción se refiere a la acción mutua o comunicación entre los miembros de grupo, de un subgrupo, de una población cualquiera, que influye en el comportamiento y la Fisiología de los individuos, de una manera directa o indirecta. Acción y relación interpersonal entre dos o varias personas, influencia mutua, intercambios verbales o no verbales.

La interacción además, para esta autora, -apoyada en los trabajos de Bales (1950), y en el método empleado por éste para caracterizar las interacciones dentro de un grupo- es la unidad de medida de la participación dentro de un grupo (dar-recibir-dialogar-intercambiar-preguntas-respuestas-aprobar-desaprobar). En pocas palabras, es reaccionar con los otros miembros del grupo.

Debe quedar claro que la interacción requiere una influencia mutua, y que un agregado de individuos se convierte en grupo sólo si hay interacción.

Desde otro punto de vista, la interacción es la práctica fundamental que hace posible el "momento de fusión"⁴⁸. Este momento aparece en un grupo como la toma de conciencia de una tarea común donde cada uno depende de los otros.

Para explicar mejor este concepto de grupo, Sartre, utiliza el ejemplo de los usuarios agrupados en un autobús, en donde solo se vinculan miembros en una serie. Se trata entonces de una serie no de un grupo. Cada uno, en este ejemplo, puede ser reemplazado por otro. Cada uno de los miembros no tiene ni orden, ni lugar propio. En el autobús, cada uno es un número cualquiera dentro de, por ejemplo, un conjunto de cien.

Desde esta concepción, el grupo comienza a constituirse como tal, una vez superada la serialidad. Cuando cada uno de los miembros ya no es un número intercambiable, sino que poseen una ubicación y orden propios.

Esta relación de reciprocidad entre los miembros de un grupo, es sin duda, paradigma del proceso de socialización que tiene lugar inicialmente en el entorno interpersonal del niño que es su hogar. Es en este contexto social de las primeras interacciones humanas, -las normas de los ritmos temporales de la alimentación, de la higiene, de los comportamientos, de las actitudes concretas de reconocimiento- que se va logrando el aprendizaje de los roles sociales e inseparablemente el desarrollo del yo.⁴⁶

Subrayemos al respecto la sugerencia de George Herbert Mead,⁵⁰ cuando dice que el yo se desarrolla a partir del "otro signi

ficante". Es decir, cuando el niño, por ejemplo, comienza a asumir el papel del otro en el juego⁵¹. En otras palabras, - cuando el niño toma para consigo mismo las actitudes que - otros toman hacia él. Es aquí, bajo estos argumentos, donde el padre y la madre puede considerárseles como "sus - otros significantes"⁵².

Así, M. H. Kuhn⁵³ definió a los otros significantes como: -- a) los otros con los que el individuo se encuentra mas plena, amplia y fundamentalmente comprometido, emocional y - psicológicamente; b) los otros que le han suministrado su - vocabulario general, incluidos los conceptos y categorías -- más básicas y cruciales; c) los otros que le han provisto y siguen proveyéndole de las categorías de yo y el otro, y de los roles significativos a que se refieren esas asignaciones; d) los otros en cuya comunicación el autoconcepto del individuo se apoya y/o cambia fundamentalmente.

Y, así como en la temprana socialización del niño, las relaciones íntimas, exclusivas y privadas que caracterizan al grupo familiar son recíproca y simultáneamente significativas⁵⁴, en los grupos pequeños también se dá esa asociación íntima y alto grado de cooperación. El resultado de esta asociación íntima es cierta fusión de individualidades en un todo que da lugar a una sensación de pertenencia a una empresa común donde la expresión generalizada del "yo" se cambia por "nosotros"⁵⁵.

LAS PRECEPCIONES DEL GRUPO

Parece evidente que el análisis de las interacciones humanas implica la consideración de los modos en que las personas se perciben unas a otras.

Las definiciones de grupo que centran su atención en las - percepciones de los miembros, se basan en el supuesto de - que tales miembros deben ser conscientes de su relación -- con los demás. Sin embargo, el comportamiento de los grupos y el cúmulo de percepciones que se desarrollan en su interior, ha sido objeto de reflexiones más profundas. Simplemente, los estudios al respecto⁶⁸ mantienen la idea de que - el comportamiento para con los demás depende no solo de las características objetivas, -edad, sexo, color, etc.- sino también de la forma particular en que se perciben esas características, y son esas percepciones las que crean en parte las opiniones y setimientos de los individuos.

De cualquier manera, se puede decir, que la interacción no está estructurada simplemente por el comportamiento de los participantes, sino también por los medios con que los participantes se perciben reciprocamente.

El estudio de la dinámica de la percepción interpersonal resulta demasiado espinoso para la investigación experimental, pues los factores perceptuales en funcionamiento en ocasiones es imposible observarlos o controlarlos, y esto es cier

to a Fortiori cuando se desconoce la extensión y la naturaleza de las interacciones pasadas.

LA DINAMICA DE LOS GRUPOS COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO

Existe una abundante literatura sobre el tema. La finalidad aquí, es destacar las líneas y autores principales que se han dedicado al estudio del grupo como objeto de investigación y conocimiento de las variables psicológicas y sociales de los procesos colectivos.

En efecto, quienes se han interesado en el estudio de la dinámica de los grupos, han seguido líneas de investigación muy diversas en la consecución de los conocimientos sobre la naturaleza de los grupos y, especialmente sobre los aspectos psicológicos y sociales asociados a ellos.

PRECURSORES Y FUNDADORES

De manera forzosamente esquemática, intentaré desarrollar las etapas que fueron decisivas en la concepción de la dinámica de grupos, como campo identificable de estudios.

Son los franceses, sociólogos y filósofos sociales, los primeros en introducir el término psicología social en las categorías conceptuales de los medios académicos. Son también ellos los que presentan las primeras interpretaciones psicológicas de los hechos sociales. Podemos citar a Gabriel Tar-

de (1843-1904), quién afirmara en ése entonces que "La sociología será una psicología o no será nada". De ahí que, -al contrario de su contemporáneo Emile Durkheim- reafirmara que lo individual era lo que en última instancia explicaba lo social y lo colectivo: Los instintos de imitación de las masas encuentran su explicación última en el instinto de invención de las élites.⁵⁷

Otros autores como Félix de Dantec (1869-1917), también explicaría como Tarde, lo social por instintos psíquicos primitivos. Y Gustave Le Bon (1841-1913), con sus ideas de que todo fenómeno de grupo estaba determinado y manipulado por las élites.

Por lo demás, son los anglosajones los que desarrollarán, -de manera más sistemática y articulada, los primeros tratados de psicología social.

El psicólogo social y sociólogo inglés, William Mac Dougall (1871-1929), para entonces, publica la primera obra específicamente dedicada a la psicología social con el título "An introduction to social psychology" (1908). Ya en la Universidad de Harvard, publica su obra "The group Mind" (1928), con el fin de ahondar en sus concepciones de psicología social o la influencia del grupo en el individuo, la psicología colectiva o el grupo y la mentalidad de grupo y la psicología individual o los rasgos fundamentales del individuo hu-

mano.⁵⁶

Al surgir la psicología experimental en la segunda mitad del siglo XIX, y con ello, en un proceso largo y continuado; el desarrollo de las técnicas de investigación psicológica que pudieran aplicarse en el estudio de los grupos, fué de extrema importancia también para el avance en la investigación de la dinámica de los grupos. Pues gran parte de los estudios sobre la conducta humana estaban sujetos a técnicas de medición y experimentación:

Primeras líneas metodológicas.

En este desarrollo general de las ciencias de la conducta, pueden indicarse tres líneas metodológicas que contribuyeron específicamente al surgimiento de esta rama del conocimiento que es la dinámica de grupo:⁵⁹

- 1.- Experimentos con la conducta individual en grupos.

G. W. Allport, planteaba entonces la naturaleza de esa primera psicología social experimental, destinada a estudiar los efectos de las variables sociales sobre la conducta de los individuos. El primer problema experimental que se formuló y se siguió estudiando durante las tres primeras décadas del presente siglo fué: ¿qué cambios ocurren en la conducta solitaria normal de un individuo cuando están presentes otras personas?.

Durante este desarrollo de la psicología social experimental, aparecen otros investigadores como Moede, que en 1913, en Leipzig, se dedicó a estudiar los efectos ocurridos cuando varias personas tomaban parte simultáneamente en varios experimentos psicológicos entonces estandar. Moore (1921), y su estudio experimental sobre la influencia de la opinión de "expertos" y de la "mayoría" sobre los juicios morales y estéticos de los individuos. Otros investigadores como Gordon (1924), Watson (1928) y Show (1939), intentaba comparar experimentalmente la ejecución de tareas tanto de individuos como de grupos.

La evidencia mostrada por estos pioneros de la investigación psicológica experimental, era que: 1) se podían hacer estudios experimentales de la influencia de los grupos sobre los individuos; 2) germinó la idea de que variar experimentalmente en el laboratorio las propiedades del grupo era posible.

2.- Observación controlada de la interacción social.

La observación directa de los grupos en acción para obtener datos de su naturaleza y de su funcionamiento, ha sido una tarea que depende en mucho de la habilidad, sensibilidad y predilecciones interpretativas del observador. Los primeros intentos serios de refinar los métodos de observación para obtener datos objetivos y cuantitativos de la conducta humana, ocurrieron hacia 1930 en el campo de la psicología infan

til. Se construyeron técnicas de observación que permitieran al investigador indicar simplemente la presencia o ausencia de un tipo particular de conducta o interacción social durante el periodo de observación. El registro de la frecuencia de ocurrencia de una conducta o interacción social; el registro de las observaciones por intervalo fijo o variable de la conducta y el registro instantáneo de lo observado, por ejemplo en un grupo, son procedimientos que definitivamente han contribuido al avance en el conocimiento de las propiedades de los grupos. En este período de la investigación experimental en psicología aparecen nombres como, Goodenough (1928); Jack (1934); Olson (1934); Parten (1932); Thomas (1933) etc.

3.- Sociometría

La importancia de la sociometría en la dinámica de grupos es haber proporcionado una útil técnica para investigar grupos y en haber dirigido la atención a rasgos de grupo como la posición social, los patrones de amistad, la formación de subgrupos y, de modo más general la estructura informal. Uno de los investigadores que se destacó en estos estudios fué J.L. Moreno (1934), con su prueba sociométrica. En su propósito, Moreno, obtuvo información cuantificable sobre los patrones de atracción y rechazo existentes en un grupo. Aunque estos estudios en esencia se basaba en informes subjetivos de los individuos, las pruebas sociométricas prometían dar información sobre los individuos y las relaciones interpersonales

en los grupos.

La dinámica de grupo como campo de investigación, se volvió aún más identificable hacia fines de los años treinta en Estados Unidos, y experimentó desde entonces un rápido crecimiento. Al parecer hay trabajos que contribuyeron de una manera notable en este florecimiento de la dinámica de grupo: Sherif (1936), sobre la creación experimental de normas sociales y la sugerencia finalmente de que las normas establecidas en un grupo contienen una base psicológica de hechos, -- surgiendo cualidades nuevas y supraindividuales en las situaciones de grupo. Los estudios de Newcomb (1935 y 1939), demostraban que las actitudes de los individuos tenían una -- fuerte adhesión al grupo social de pertenencia, así como, la influencia de un grupo sobre las actitudes de un individuo depende de la naturaleza de la relación entre el individuo y el grupo, y que los grupos evalúan a sus miembros, al menos parcialmente, según su conformidad con las normas de grupo. Los estudios de grupos sociales callejeros de W.F. Whyte -- (1937), que describen ampliamente la particular significación de los grupos en la vida de los individuos y el funcionamiento de sistemas sociales más amplios; también interpretó a partir de las interacciones de los individuos ciertas propiedades y procesos de grupo, creando hipótesis sobre la iniciación de la interacción, liderazgo, status, obligaciones mutuas y cohesión de grupos. Finalmente, la obra de Lewin, Lippitty y White (1937 y 1940), destaca por la influencia que tuvo en este terreno. En sí sus investigaciones consistieron en la --

manipulación experimental de la atmósfera de grupo y los estilos de liderazgo. Según esto, el propósito era exponer algunas formas importantes en que pueden variar la conducta -- del líder y descubrir cómo los distintos estilos de liderazgo influyen sobre las propiedades de los grupos y la conducta de los miembros. Lewin, lo explicó de esta manera: "el -- propósito no era duplicar ninguna autocracia o democracia o estudiar una autocracia o democracia ideal, sino crear ambientes que permitieran comprender la dinámica de grupo fundamentalmente". Esta afirmación, publicada en 1939, parece ser el primer caso en que Lewin usó la frase "dinámica de grupo". Aunque otros autores como Jean Maisonneuve⁶⁰, también afirman que fué en 1944, en que apareció la expresión "group dynamics" por primera vez, en un artículo de Lewin, dedicado a -- las relaciones entre la teoría y la práctica en psicología social.

ENFOQUES TEORICOS

Se entiende que la teoría proporciona una organización de los datos que es necesaria para comprender sus implicaciones más allá de las situaciones específicas en que se han obtenido los datos.

En este caso, existe una amplia variedad de enfoques teóricos - que se han adoptado en el análisis de los grupos. Sin embargo, - la mayoría de los autores -Herbert A. Thelen (1975), Jean Maisonneuve (1981), Marvin E. Shaw (1986)- coinciden en enumerar las - ocho orientaciones teóricas que Cartwright y Zander (1980) identifican y señalan en su libro "Dinámica de grupos".

1) La teoría del campo. Se le asigna su origen a Kurt Lewin, quien afirma como tesis fundamental que la conducta es producto de un - campo de "fuerzas" interdependientes. En otras palabras, la conducta del individuo y del grupo son partes de un sistema de hechos interrelacionados. El análisis que hace de las propiedades - de un hecho dado de conducta, supone que están determinadas por - su relación con los otros hechos pertenecientes al mismo sistema. Así llegamos a entender que la persona puede tener una individualidad psicológica, pero al pertenecer a un determinado grupo social, su individualidad resulta afectada por los ambientes social y físico que privan en la colectividad.

De igual manera, para Kurt Lewin, el problema fundamental gira - ba en torno a qué tipo de estructuras, qué dinámica, qué clima

de grupo, qué tipo de liderazgo, permiten a un grupo humano lograr la creatividad y autenticidad en sus actividades de grupo.

Por lo demás, es una teoría que utiliza para representar las propiedades estructurales del campo, conceptos provenientes de la topología y la física.

En suma, el estudio de los pequeños grupos constituía para Lewin una opción estratégica que permitiría según él, esclarecer y hacer inteligible la psicología de los macro-fenómenos de grupo. A partir de aquí, afirmaría también en cuanto a la metodología para el estudio de los grupos, que las variables de cualquier fenómeno relacionado con lo grupal, a causa de su complejidad, no podían ser identificadas y manipuladas más que sobre el terreno, en una óptica de investigación-acción.

2) Teoría de la interacción. La desarrollan especialmente Bales (1950), Homans (1950), y Whyte (1951). La idea fundamental en esta teoría es considerar al grupo como un sistema de individuos en interacción. Se formula así que todos los aspectos de la conducta de grupo pueden entenderse mediante la explicación de las relaciones entre tres elementos básicos: Actividad, interacción y sentimiento.

En otras palabras, el interés común de estos autores, es "describir empíricamente", el modo en que el grupo se desarrolla y cambia como resultado de las interacciones entre sus miembros,

entre el grupo y su entorno. Estos dos tipos de interacciones se producen respectivamente en "el sistema interno" y en el -- "sistema externo"⁶¹. De esta manera, Homans muestra cómo a par-- tir de un complejo de "actividades", "interacciones" y "sentimientos", se desarrollan los sistemas "interno" y "externo" -- del grupo, y cuáles son las relaciones de ambos sistemas entre sí y con los factores del medio ambiente o entorno grupal.

3) La teoría de sistemas. Aquí se adopta una posición muy seme-- jante a la propuesta por la teoría de la interacción. Sin embar-- go, mientras que la teoría de la interacción apela a la activi-- dad, interacción y el sentimiento de los miembros del grupo, la teoría de sistemas describe el grupo como un sistema de elemen-- tos conexonados, por ejemplo, posiciones y roles, dedicando -- una especial atención a las "inputs" y "autputs" del grupo, com-- partiendo con la teoría del campo un interés fundamental por -- los procesos equilibradores. Newcomb (1950), Miller (1955), Stog-- dill (1959).

4) La orientación sociométrica. Originada por Moreno (1934) y - elaborada por Jennings (1943), ponen de relieve las opciones in-- terpersonales entre los miembros del grupo. Estas opciones o elec-- ciones interpersonales mantienen unidos los grupos de gente.

Así se llega a posturar que el "espacio social" en el que vive un individuo está delimitado por sus interacciones y estructura-- do por sus sentimientos de atracción y rechazo con los otros. Es

tos vínculos emocionales constituyen las bases de los grupos.

Se menciona también dentro de esta teoría que los grupos pueden formarse espontáneamente a partir de las libres elecciones de los miembros dando origen al "psicogrupo", o bien, pueden formarse por las demandas sociales que imponen el trabajo conjunto de los individuos, dando origen al "sociogrupo".

El proceso grupal en esta orientación, refleja el desarrollo y satisfacción de las necesidades interpersonales, tal como se da en un patrón de "elecciones mutuas".⁶²

En este patrón de "elecciones mutuas", el factor "tele" es sin duda responsable de la tendencia a la elección recíproca en las relaciones interhumanas sanas.⁶³ Este factor básico para Moreno es por definición la relación elemental que puede existir tanto entre individuos como entre individuos y objetos y que este se desarrolla en el hombre paulatinamente desde el nacimiento, como un sentido para las relaciones interhumanas.

Visto de esta manera, el "tele" representa una estructura fundamental en las interrelaciones de los individuos. La objetividad de tal estructura, la constata Moreno (1959) indirectamente mediante cálculos cuantitativos derivados del sociograma.

En suma, para la sociometría el descubrimiento de una serie de leyes- como la ley sociogenética, la ley sociodinámica, la ley -

de la gravitación social y la ley de la red interpersonal y -- socioemocional-- expresan la influencia de las fuerzas supraindividuales y sociales en el "destino" de los individuos en un grupo.⁶⁴

Al mismo tiempo, estas leyes han contribuido a la comprensión de otros aspectos del proceso grupal, como son la formación de grupos significativos, camarillas y la estructura general del grupo en sus distintos momentos.⁶⁵

5) La orientación Psicoanalítica. Se deriva por supuesto de la teoría de Sigmund Freud. De manera muy elemental, se menciona - que el interés en esta orientación se centra sobre los procesos motivacionales y defensivos del individuo en relación con la vida del grupo. Este enlace de lo individual y lo colectivo abre la posibilidad de un análisis más profundo del proceso dinámico de los grupos humanos.

Freud, desde las primeras líneas en "Psicología de las masas y análisis del yo", presenta como una contribución para establecer una teoría psicoanalítica de los grupos humanos, a saber, -- que "La psicología individual es desde un primer momento, una psicología social, en el sentido amplio, pero plenamente justificado de la palabra".⁶⁶

De esta manera las disciplinas que han hecho del grupo su objeto de estudio, plantean como legítimo aclarar que, tan necesari-

rio es diferenciar los niveles de análisis como articularlos. En este caso, el análisis del grupo como objeto de catexias - psíquicas y sociales susceptibles de organizar la estructura y el proceso grupal debe permitir la información tanto a la ciencia de los fenómenos psíquicos como a la de los fenómenos sociales.⁶⁷ Así, la perspectiva psicoanalítica conduce a plantear una hipótesis un tanto radical, ya que los grupos, a saber, se organizan y estructuran de acuerdo con las relaciones de objeto escenarizados, a través de las cuales se los representa. Esto es, el objeto-grupo posee propiedades de figurar objetos y procesos psíquicos en un escenario, en los que cada participante de un grupo encuentra y crea un lugar, a la vez asignado y conquistado, con lo que asume de éste las relaciones de intercambio, ubicación y valor en la economía psíquica individual y social.⁶⁸

6) Orientación de la Psicología general. Krech y Cruthfield - - (1948), Asch (1952), Festinger (1957), Heider (1958) han hecho importantes contribuciones al estudio de los grupos dentro de esta orientación, en donde se pretende hacer una correlación de los análisis teóricos de la conducta individual a la conducta del grupo. En otras palabras, se plantea una línea continua entre la psicología general-conducta-dinámica de grupo. Así, las teorías relativas a procesos individuales como el aprendizaje, la motivación y la percepción se aplican directamente a los procesos de grupo.⁶⁹

Para Cartwright y Zander, esta teoría es tan solo un punto de vista que insiste en formular la importancia de entender cómo los individuos reciben e integran la información sobre el mundo social y cómo esta información afecta su conducta.

7) La orientación empírico estadística. La obra de Cattell (1948) constituye un ejemplo de este enfoque. Aquí se sostiene que las "dimensiones básicas" de la conducta grupal se pueden descubrir mediante análisis estadístico de los datos acerca de los individuos, utilizando el análisis factorial⁷⁰. Los aspectos o dimensiones básicas de la conducta grupal se llegan a determinar a -- partir de tres tipos de variables a saber: a) Características - mensurables de los individuos; b) características estructurales del grupo, esto es, el sistema de interrelaciones entre los individuos en relación con las posiciones de rango y continuos de status; c) variables de sintonía, que representan el desempeño del grupo en su conjunto. Así, las dimensiones básicas representan para los tres tipos de variables, modelos estables en -- los que, para diversos grupos en diferentes situaciones, las -- mismas variables integran las mismas dimensiones pero con diferentes ponderaciones.

8) La orientación de los modelos formales. Los teóricos que com parten éste enfoque -French (1959), Harary, Norman y Cartwright (1965), Hays y Bush (1954), Rapoport (1963) y Simon (1957)- se proponen construir modelos formales de la conducta grupal em-

pleando rigurosos procedimientos matemáticos.⁷¹ Lo importante aquí es que se le presta mayor atención a la consistencia interna del modelo que a la correspondencia entre el modelo y las situaciones naturales. Posiblemente por dicho motivo, esta orientación ha producido modelos teóricos restringidos, en donde solo se han manejado "rigurosamente" ciertos aspectos limitados de los grupos, por lo que se menciona la poca influencia sobre la dinámica de grupos.

De esta manera, para Marvin E. Shaw (1986), de las ocho orientaciones enumeradas por Cartwright y Zander, solo tres han contribuido en forma más sistemática al estudio de la conducta de los grupos: la Teoría de Sistemas (incluyendo la teoría de la interacción), la teoría psicoanalítica y la orientación empírico-estadística.

LAS OPCIONES METODOLOGICAS

Los métodos que se han utilizado en el estudio de la conducta de los grupos, se pueden clasificar en tres categorías generales: 1) investigaciones de campo, 2) experimentos de laboratorio y 3) estudios de simulación mediante computador electrónico.

De esta manera, los métodos señalados suelen distinguirse por el entorno concreto en que se llevan a cabo las investigaciones y por las clases de sujetos que se llegan a investigar.

1) INVESTIGACIONES DE CAMPO. La característica básica en un estudio de campo se identifica en el momento en que el investigador no crea la situación o las situaciones que se estudian, sino que examina el fenómeno tal como se produce naturalmente en los hechos sociales reales.⁷²

Se entiende que la forma de las investigaciones de campo pueden diferir, según los objetivos y las tendencias del investigador. Existen por lo tanto dentro de esta opción, investigaciones cuyo propósito es el de explorar y describir tan solo el fenómeno. En este caso, el estudio se inicia generalmente con pocas o ninguna hipótesis y no se intenta manipular ningún aspecto de la situación real. Otra limitante sería la de evitar cualquier interferencia en el fenómeno estudiado. Ahora bien, cuando el objetivo ha sido comprobar determinadas hipótesis, los investigadores han recurrido a la manipulación de la variable o las variables experimentales pero sin variar

la situación natural. En tal caso, el estudio de campo se podría entender probablemente como un "experimento de campo".

Por lo tanto, dentro de este enfoque se pueden considerar tres variantes: A) Los estudios descriptivo-exploratorios. B) experimentos naturales y c) experimentos de campo.

A) Los estudios descriptivo-exploratorios. Su objeto es el de describir los grupos investigados con el propósito frecuente de descubrir relaciones entre variables. De manera concreta, estos estudios van desde la mera descripción de las características de los grupos hasta la formulación de hipótesis precisas sobre relaciones funcionales.

Para precisar más, si los propósitos de la investigación requieren de la formulación de hipótesis y/o establecer relaciones funcionales, pueden adoptarse dos enfoques distintos: 1) elección de grupos al azar para medir diversas variables o características de los grupos y buscar las relaciones que existen entre ellas. 2) Construcción de grupos de acuerdo con criterios específicos, de manera que los grupos representen distintos grados o niveles de la variable que se quiere estudiar y comparar conjuntos de grupos con respecto a otras características.

Un ejemplo del primero de estos enfoques es el estudio realizado por Sherif y sus colaboradores (1961) sobre ciertas formas de relaciones intergrupales fuera del laboratorio. En don

de dos grupos de individuos inducidos a alcanzar un objetivo a través de actos interdependientes, se convierten en un grupo; desarrollan una jerarquía social y normas específicas. De aquí, Sherif afirmaría que la comprensión de los fenómenos -- psicossociológicos de las relaciones entre grupos se podía hacer con el estudio de las relaciones entre los proyectos de los diferentes grupos de interacción.⁷³

El segundo enfoque puede ilustrarse por el estudio que realizaron Blake y Mouton (1962) acerca de los grupos de formación, compuestos por adultos, mandos de organismos industriales, de institutos médicos y de investigación en relación con la generalidad de los efectos de la competición. En donde 46 de los 48 grupos estudiados, la solución del grupo de pertenencia -- era juzgada como superior a la solución de otros grupos.⁷⁴

Podemos resumir que los estudios descriptivo-exploratorios al explicar empíricamente situaciones naturales, resulta discutible para algunos autores la generalización que se hacen de -- los descubrimientos efectuados. Más específicamente, la validez de las conclusiones resulta muy relativa, ya que el investigador únicamente mide algunas de las numerosas variables -- no controladas que inundan e intervienen en el campo; teniendo como serio problema, repetimos, la validez en el establecimiento de la relación entre variables.

B) Experimentos naturales. En este caso el investigador aprovecha los cambios que se producen naturalmente para estudiar

sus efectos sobre los procesos de grupo. Es común diseñar una investigación del "antes" y el "después" del hecho en esta denominación. Un ejemplo de este diseño lo constituye una investigación de Cook, Havel y Krist (1957). Se planeó el experimento para estudiar los efectos de la orientación en ciertos estudiantes. Cuando los autores se enteraron de que determinados estudiantes extranjeros serían seleccionados para asistir a tal programa de orientación. Se constituyó un grupo control equiparable al grupo experimental -- formado por los que habían de asistir al curso de orientación y se compararon las dependientes que interesaban a -- los investigadores.⁷⁵

El experimento natural, tiene la ventaja de que las relaciones entre variables se hacen al parecer más evidentes. Sin embargo, como no hay un control del manejo de los factores, los resultados pueden verse contaminados por variables desconocidas e incontroladas.

c) Experimentos de campo. En este caso se logra incrementar el grado de control experimental. En este tipo de diseño se controla el número de ciertas variables, pero se hace por supuesto, en un entorno de campo..

Al respecto, existe una abundante literatura sobre el experimento de campo. Los ejemplos son desde luego abundantes, sin embargo, podemos destacar los trabajos que han examinado los cambios de actitud en relación con los grupos de re-

ferencia y los grupos de membrecía.⁷⁶

Así, la posibilidad de la experimentación en el campo ha posibilitado la introducción de cambios en los grupos de estudio, con el propósito explícito de probar alguna hipótesis o de evaluar lo efectivo de alguna innovación en los métodos de manejo de grupo.

En pocas palabras, los cambios que se introducen en el grupo de estudio, han de planearse de tal manera que se llenen los requisitos del problema de investigación y se les pone a funcionar en condiciones que permitan controlar y comparar grupos adecuadamente comparables.

2) EXPERIMENTOS DE LABORATORIO. La principal diferencia entre el experimento de laboratorio y la investigación de campo recide precisamente en el lugar en que se efectúa la investigación. En el primer caso, la estrategia experimental se realiza en un laboratorio, en el segundo, es el entorno natural donde se produce e investiga el fenómeno.

Tal diferencia es muy importante, sobre todo cuando se piensa en las consecuencias con respecto al control de las variables y la generalización de los descubrimientos. La ventaja que presenta el experimento de laboratorio, está en relación con el grado de control que puede ejercer el experimentador sobre las variables. En otras palabras, es posible controlar

todas o casi todas las variables que pueden llegar a influir en el fenómeno estudiado, excepto aquella, o aquellas variables que son objeto de investigación. La confiabilidad con que se establece la relación entre la o las variables independiente y las dependientes es superior a la que se posee cuando faltan, desde luego, dichos controles.

Por otra parte el grado de control en que se desarrolla la situación de laboratorio, es diferente a cualquier otra situación que sea posible hallar en el "mundo real"⁷⁷. Esto que parecería una objeción, Festinger (1953) la resuelve diciendo que la situación en que se encuentra el miembro de un grupo es real para él, ya sea que esté en un laboratorio o en un entorno natural.

Lo cierto es que las variables estudiadas en el laboratorio son básicamente diferentes que las que actúan en las situaciones naturales. Siguiendo esta lógica, se entiende que tanto la generalización de los resultados obtenidos en el laboratorio a situaciones exteriores, como la validez de las conclusiones formuladas en laboratorio no pueden hacerse en entornos naturales en los que operan otras variables.⁷⁸

Es así como tenemos que reconocer también que en la experimentación de laboratorio existen variantes o estrategias -- que a continuación transcribimos:

A) Grupos preexistentes. Cuando un grupo natural ingresa en

el laboratorio, ya tiene una experiencia de grupos; es decir, los miembros del grupo ya han establecido entre ellos determinadas relaciones. El proceso de constitución grupal se ha iniciado ya, previamente a la situación experimental. Sin embargo, los grupos con experiencia de grupo, mantienen ventajas evidentes cuando el objetivo de la investigación es de identificación de los factores que interfieren en los procesos de formación grupal, o bien, cuando lo que se propone es aplicar sus resultados a los grupos naturales existentes de hecho.⁷⁹

Pero parece obvio que las relaciones intergrupales preexistentes al laboratorio pueden influir en los resultados experimentales. Un ejemplo de este procedimiento lo dan en un estudio French y Snyder (1959)⁸⁰, en donde el objetivo general era determinar algunos factores que afectan el grado de influencia que tiene en realidad un oficial subalterno sobre las acciones de sus hombres. Los resultados indicaron que el oficial subalterno intentaba influir más sobre sus hombres, pero tenían mayor éxito e influencia en estos los oficiales más queridos, en comparación con aquellos menos apreciados.

B) Grupos Seleccionados. Esta estrategia es tomada en cuenta cuando el interés es estudiar variables que únicamente pueden manejarse mediante selección.

Esta técnica tiene la ventaja de permitir una especifica--

ción relativamente precisa de las características de grupo, pero hay que asegurarse de que dicha selección no provoque una variación no deseada de las demás variables significativas.

Existe desde luego un sin número de investigaciones en donde la selección de los miembros del grupo es una condición necesaria. Mario Carretero (1979)⁸¹, nos presenta un ejemplo de este tipo de estrategia experimental. Se seleccionaron sujetos con edades de 7 a 17 años; alumnos que procedían de --clase media y de centros educativos estatales con características similares. El objetivo era saber acerca del desarrollo de la capacidad de comprobar y modificar hipótesis sobre problemas complejos, relacionando los resultados con la distinción Piagetiana entre el pensamiento concreto y el pensamiento formal.

C) Grupos constituidos al azar. En la experimentación de laboratorio, el utilizar grupos constituidos al azar resulta una estrategia común. En este caso, al especificar las condiciones en que se ha de llevar el experimento, se advierten las siguientes variantes: 1) Diseño de dos grupos seleccionados al azar. "Este diseño, se basa en la suposición de que dicha asignación al azar resultará en dos grupos esencialmente iguales"⁸². Se estudian pues, dos condiciones, y se buscará determinar si estas dos condiciones o tratamientos afectan o no de manera diferente a la variable dependiente. En otras palabras, en este diseño, los dos valores o condiciones de

la variable independiente se administran a ambos grupos respectivamente. Esto es, que "cierta cantidad de variable independiente se administra al grupo experimental; mientras al grupo control se le administra una cantidad de cero" Las variaciones de la variable dependiente son registradas y sometidas a análisis estadístico. 2) Diseño de dos grupos apareados. Este diseño, es en pocas palabras, una manera de satisfacer la suposición de que los grupos tienen en un principio valores iguales de variable dependiente, antes, desde luego, de la situación experimental.⁸³ 3) Diseño multi-grupo. El procedimiento consiste en "seleccionar distintos valores de la variable independiente y asignar un grupo de sujetos a cada uno de los valores".⁸⁴ 4) Diseño factorial. En este diseño es posible estudiar dos o más variables independientes en un sólo experimento.

Es posible que la variable independiente se varíe de dos maneras, en tal caso se utilizaría uno de los diseños de dos grupos. Si la variable independiente se manipula en más de dos maneras, se emplearía el diseño multi-grupos. Y si la estrategia experimental requiere del estudio de más de una variable independiente en un sólo experimento, lo indicado es un diseño factorial.⁸⁵

Por otro lado se plantea el problema de la generalización de los datos obtenidos en los grupos experimentales, ya sea seleccionados o formados al azar. La realidad fuera del laboratorio es otra, se argumenta.

Sin embargo, Cartwright y Zander (1968) defienden la investigación de laboratorio, aduciendo que ésta contribuye de alguna manera a reproducir y determinar la o las variables que resuelvan cuestiones de causalidad en el estudio de -- grupos naturales.

3) ESTUDIOS DE SIMULACION MEDIANTE COMPUTADORA. Este método tiene una factura relativamente reciente, pues su disponibilidad depende de tales instrumentos. El término "simulación" se utilizó originalmente para referirse a una acción de un individuo, y significaba el acto de pretender ser lo - que no se es.

En la investigación sobre pequeños grupos, esta estrategia, significa que el investigador crea una imagen o un modelo del proceso grupal que desea estudiar, sin que tenga que - utilizar un grupo real. La característica exclusiva de la "simulación", a través de la computadora es que no necesita sujetos reales, aunque en ciertos casos pueden participar sujetos en situaciones simuladas.⁸⁶

Su ventaja, al parecer, permite el examen de cualquier hipótesis con independencia de su complejidad. Por supuesto su principal debilidad radica en el hecho de que las relaciones establecidas mediante una simulación pueden no tener la menor correspondencia con situaciones reales. Es -- evidente que en la simulación mediante computadora aplicada al comportamiento de los pequeños grupos, se obtienen -

"resultados posibles" en las condiciones especificadas en el "control ejecutivo" del programa, pero no nos dicen na da respecto a lo que ocurriría en situaciones similares - en las que personas reales intervinieran.

COMUNICACION Y ESTRUCTURAS GRUPALES

En el estudio de los grupos resulta necesario hacer referencia a los procesos de interacción comunicativa. El fenómeno de la comunicación "se refiere a la designación, significación, representación e interpretación de la realidad por uno o varios sujetos que la elaboran en contenidos comprensibles para otros sujetos".⁸⁷

La verdad es que la diversidad de las perspectivas y análisis que se hacen del proceso de la comunicación, refleja la riqueza de tal hecho. Pero más que eso, nos presenta el problema de tal manera que resulta conveniente, para su mejor comprensión, analizarlo en tres momentos:

a) Como proceso funcional o formal, b) Como un proceso psicolingüístico y c) Como un hecho fundamentalmente social.

a) La comunicación como proceso formal.

Wilbur Schramm, nos acerca por la vía de la definición al proceso de la comunicación en su concepción formal, diciendo sencillamente que es "el compartir una orientación con respecto a un conjunto informacional de signos". Considerando la información como "cualquier contenido que tiende a reducir la incertidumbre o el número de posibles alternativas en una situación".⁸⁸

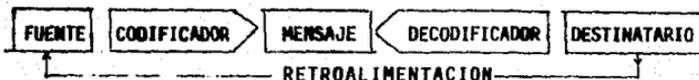
De esta manera, el proceso de compartir información reduciendo la incertidumbre, se puede simplificar así:

EMISOR → MENSAJE → RECEPTOR

La información aparece entre paréntesis como un concepto - esencial en el proceso de comunicación. Sin ir más lejos, la información es a la vez una operación o acción de informar y un contenido o aquello que se informa.⁸⁹

Antonio Paoli (1977)⁹⁰, entiende por información al "conjunto de mecanismos que permiten al individuo retomar los datos de su ambiente y estructurarlos de una manera determinada, de modo que le sirvan como guía de su acción"

En síntesis, si la acción de informar un contenido es estructurante de la comunicación humana, la transmisión de la información, desde un punto de vista funcional, debe evocar significados comunes en su contenido con el objeto de reducir el desorden o incertidumbre entre los individuos o grupos que se comunican entre sí. Por ejemplo, en el esquema siguiente, Shannon y Weaver⁹¹, nos muestran otros elementos de la comunicación que nos dan una categoría para construir el mensaje, otra más para entender el mensaje por parte del destinatario y una respuesta de este a la fuente.



El proceso de la comunicación formalmente busca postular intercambios de información entre los hombres, y sumariamente se especifica que la comunicación es el conjunto de los procesos físicos y psicológicos mediante los cuales se efectúa la operación de relacionar a una o varias personas en calidad de emisor o emisores, con una o varias personas en calidad de receptor o receptores, de tal manera, que ambos puedan alcanzar conclusiones, objetivos o propósitos determinados.

Ahora bien, si la comunicación es intercambio de significación, dicho proceso también implica "transmisión material de un mensaje", esto supone entonces, una infraestructura material sin la cual toda comunicación resulta imposible.⁹¹

En efecto, la transmisión material del mensaje resulta evidente para las comunicaciones a distancia: la red telefónica o radiofónica, por poner dos ejemplos. En los grupos donde los contactos aparentemente no presentan obstáculos: La comunicación verbal necesita la difusión material de ondas sonoras y la gestual o mímica es llevada por ondas luminosas, cuya difusión sigue las leyes físicas más estrictas.⁹³

Esto es importante mencionarlo, pues en la práctica resulta sorprendente como las limitaciones físicas a las que se somete necesariamente toda comunicación puede determinar, al menos parcialmente, la naturaleza de un proceso de comunicación y; de allí, la de todos los procesos sociopsicológicos

del grupo.

Avanzando en este primer aspecto se reconoce que en la infra estructura material de la comunicación, debe existir un "canal" adecuado de comunicación...cuya presencia define al conjunto de condiciones materiales que permiten dirigir informa ciones del individuo A hacia el individuo B.



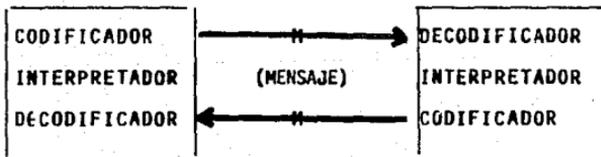
El esquema anterior agrega por supuesto nuevos problemas que habremos de considerar brevemente: 1) Los que se refieren a las limitaciones del canal, en cuanto portador del mensaje. Los ruidos u obstáculos que evitan que los mensajes lleguen a los destinatarios como era previsto por la fuente. 2) Los que tienen que ver con los "esquemas de referencia" del emisor y del receptor, pues si no existe un campo común de experiencias similares, muy probablemente la decodificación de la información no se desarrolle como el emisor lo previera.⁹⁴

En otras palabras, los problemas relativos al emisor, se pueden identificar de acuerdo con el objetivo que quiere alcanzar con la calidad y pertinencia de su codificación. Los obstáculos relativos al receptor, se pueden identificar de acuerdo a su percepción de la información y a su capacidad de decodificar ésta.⁹⁵ Más adelante veremos como el número y la disposición de los canales de comunicación entre los --

miembros del grupo, ejerce una poderosa influencia sobre el proceso de la comunicación.

Así mismo, la retroalimentación o mensaje de retorno, permite identificar los efectos casi inmediatos del emisor sobre el receptor. Siempre y cuando tomemos en cuenta la definición de comunicación como un proceso entre individuos que se hablan y ejercen influencia entre sí o sobre otros sujetos.⁹⁶ Por supuesto, existen otras razones para que la gente se comunique, además, la retroalimentación no sólo puede partir del que recibe el mensaje, ya que la información que contiene el mensaje puede ser también fuente de retroalimentación.⁹⁷

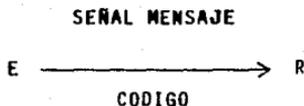
Osgood y Shram W.⁹⁸ han elaborado un esquema parecido considerando a los dos polos como emisor-receptor al mismo tiempo.



Veámoslo ahora de esta manera, el mensaje lo recibimos a través de las señales, a las que atribuimos un significado: La luz roja de un semáforo es una señal-comunicación que nos transmite un mensaje, cuyo significado entendemos rápidamente.

Lo esencial hasta aquí es que la señal que envía un mensaje a un receptor esté dentro de un sistema, aunque se trate de códigos tan elementales como el color de las luces de un semáforo...cuyo significado del mensaje transmitido por la señal, nos indica: "paso libre", ante la luz verde; "prepararse para la detención", ante la luz amarilla; "paso prohibido, alto absoluto", ante la luz roja.

El código por tanto, permite interpretar correctamente el mensaje transmitido y hace posible el hecho de la comunicación, como lo vemos en el esquema siguiente:



En síntesis podemos decir, que los fenómenos más diversos del mundo que nos circunda nos traen información. Su portador material se denomina señal.

De nueva cuenta, para que el grupo sea eficaz en la consecución de sus metas, resulta preciso que los miembros puedan comunicarse funcionalmente con precisión.

Este hecho ha sido reconocido desde hace mucho tiempo por los especialistas en organización grupal, quienes intentan establecer redes de comunicación que permitan el libre flujo de ideas, conocimientos y otras informaciones en el interior del grupo.⁹⁹ Mas adelante ahondaremos sobre las consecuencias que sobre el proceso grupal imponen diversas redes de comunicación.

b) La comunicación como proceso psicolingüístico.

Se dice que lo más primitivo y lo más imperioso del hombre es su necesidad de comunicación.¹⁰⁰ Es, sin duda, el código lingüístico el que con mayor frecuencia se presenta dentro del conjunto de sistemas de comunicación entre los hombres.

La psicolingüística se presenta como el estudio de las relaciones entre nuestras necesidades de expresión y comunicación y los medios que nos ofrece una lengua aprendida.¹⁰¹

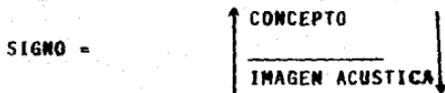
En el desarrollo paralelo y complementario de la Lingüística y la Psicología, los problemas de la comunicación verbal se relacionan con la dimensión de sus posibilidades, pero también con las exigencias de la lengua.

"Es un hombre hablante el que encontramos en el mundo".
 ciona Benveniste.¹⁰² Así, en su práctica cotidiana, el vaivén -
 de la palabra sugiere un intercambio de significación.

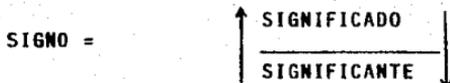
Correlativamente, la comunicación es el acto de relación en-
 tre dos o más sujetos, mediante el cual se evoca en común un
 significado.¹⁰³

Sin la intención de entrar en las discusiones sobre la natu-
 raleza del signo lingüístico y sus consecuencias metodológi-
 cas, mencionaré lo que F. De Saussure y Benveniste
 entienden por significado y significante en la comunicación.

1) Ferdinand De Saussure,¹⁰⁴ en su "Curso de lingüística Gene-
 ral", entiende por "signo o unidad lingüística a la combina-
 ción del concepto y de la imagen acústica". La imagen acús-
 tica no es el sonido, sino la huella psíquica del sonido. -
 "El signo lingüístico es por tanto una entidad psíquica de
 dos caras" que se relacionan y se puede representar como si-
 gue:



Es decir, F. De Saussure propone llamar significado al con-
 cepto y significante a la imagen acústica. Su relación resul-
 ta de modificar el esquema precedente:

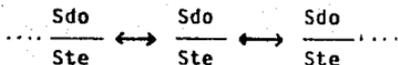


En pocas palabras, el signo es la relación de dos elementos: Significado y Significante. El significado es aquello que -- nos representamos mentalmente al captar un significante. El significante podrá recibirse por cualquiera de los sentidos y evocará un concepto. El significante podrá ser una palabra, un sabor, un olor, un gesto, algo suave o áspero, un sonido o un ruido.¹⁰⁵

En este sentido, la comunicación requiere de "significantes relativamente comunes". Esto es, tanto emisor como receptor en la comunicación dan muestras eficientes de que la codificación-decodificación de los significantes se da en cadena y gracias a una "posición relativa" en el sistema de signos.¹⁰⁶

Ahora bien, quien dice sistema dice ajuste y adecuación de -- las partes en una estructura que trasciende y explica sus -- elementos.¹⁰⁷ En la concepción de estructura todo es tan "necesario" que las modificaciones del conjunto y del detalle se condicionan recíprocamente. Dependen estrechamente uno del -- otro en el sistema.

Hace falta saber pues, que el "valor de una palabra"¹⁰⁸ resulta de la presencia simultánea de todas las palabras de la frase, según el siguiente esquema de F. de Saussure:



El hecho es que para Saussure la comunicación constituye en su globalidad, una relación de términos: La significación de un signo lingüístico depende de las otras palabras de la frase y del código. El significante se define en la cadena, por sus oposiciones respecto a los otros significantes del código y esto en un mismo nivel de comparaciones posibles. El significado cobra su propio valor de sus correlaciones - con los otros elementos de la frase y con todos los elementos del código.

De lo anterior resulta que en el intercambio de conceptos, las ideas no son nada fuera del sistema del que cobran su propia identidad en contraposición a las demás ideas.¹⁰⁹

Para nuestro propósito, podemos decir tan solo que cuando se tiene el mismo código lingüístico, podemos aspirar en la comunicación, a tener el mismo tipo de codificación de la realidad y, aunque éste pueda tener muy diversos matices, nos será más factible evocar algo en común.¹¹⁰

2) Para Emile Benveniste,¹¹¹ el signo es el elemento primordial del sistema lingüístico, encierra un significante y un significado cuyo nexo debe ser reconocido como "necesario", -- por estos dos componentes consustanciales uno de otro.

En otras palabras, el signo y su vinculación al concepto es necesaria e íntima, sin la cual resultaría imposible el intercambio comunicativo.

Así mismo, agrega que no hay pensamiento sin los significantes: por consiguiente, el significante y el significado no pueden disociarse. Así, el signo lingüístico concierne al significante y al concepto.¹²

En efecto, "La facultad simbólica en el hombre alcanza su realización suprema en el lenguaje, que es la expresión simbólica por excelencia; todos los demás sistemas de comunicaciones: gráficos, visuales, gestuales, etc. derivan de aquél y lo suponen.

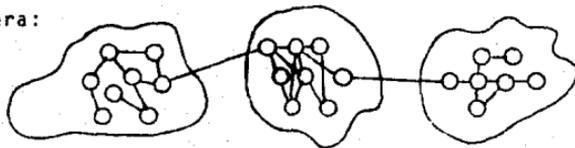
c) La comunicación como un hecho fundamentalmente social.

En el estudio del comportamiento humano, el proceso de la comunicación necesariamente contiene un carácter social. Las ideas, los mensajes mismos están enraizados en la vida social de los - hombres, de la cual dependen y a la cual, a su vez, condicionan.

En los grupos la comunicación gira en torno a la transmisión de ideas tomadas de la misma sociedad, de sus relaciones internas y de las relaciones que guardan con su medio ambiente.

Podemos entender entonces que la sociedad es un sistema de relaciones entre individuos que tiene por objeto el intercambio de experiencias con diversas modalidades de significación.

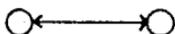
En realidad se trata de sistemas sociales que no son otra cosa que personas interrelacionadas dentro de unos límites identificables.¹³ De tal manera que los podemos representar de la siguiente manera:



Tales sistemas pueden basarse en vínculos de familia, edad, educación, geográficos, clase social, religión, económicos, políticos, raciales y de otra índole.

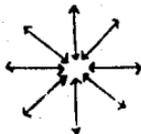
Las relaciones a fin de cuentas son intercambios de información

y de recursos de comunicación:



Los círculos representan personas y la flecha una relación.

De tal manera que los individuos pueden definirse como la suma de sus relaciones y por ende, de sus recursos de comunicación:



Es muy probable que las personas que tienen muchas relaciones, -mantengan recursos de comunicación funcionales.



Otras personas tienen pocas relaciones:



De cualquier manera, el fin de la comunicación social implica - la significación de los individuos en el seno del grupo y de - los grupos en el seno de una colectividad. Por lo que el papel de los diferentes códigos sociales indican la pertenencia a determinada categoría social: clan, familia, club, profesión, aso - ciación, etc. los ritos, las ceremonias, las fiestas, las modas, los juegos, son modos de comunicación por medio de los cuales el individuo se define en relación al grupo y el grupo en rela-

ción a la sociedad, a la vez que ponen de manifiesto el papel que allí cada uno asume."

En resumen, los códigos sociales son "una organización y una significación de la sociedad". Los significados son allí los hombres o los grupos y sus relaciones. Desde este punto de vista, el hombre es el vehículo y la substancia del signo, es a la vez el significante y el significado.

La vida social entonces es una relación en la cual el individuo interpreta su propio papel: el padre amoroso, el tío tutelar, el hijo pródigo, el amigo fiel, el líder comprometido, el sacerdote aleccionador, la educadora castrante, la madre formadora. Finalmente, el signo social es en general un signo de "relación" o de "participación" en el sentido que el individuo pone de manifiesto su identidad y su pertenencia al grupo pero, simultáneamente, reivindica e instituye esa pertenencia.

ESTRUCTURAS GRUPALES

Sin lugar a dudas, como ya se mencionó, el número y disposición de los canales para comunicarse afectan de una o de otra manera al grupo en su eficiencia y en el grado de satisfacción de sus miembros.

Ahora bien, dentro de la infraestructura material de la comunicación debemos tomar en cuenta a la "red de comunicación". Esta se refiere al conjunto de canales de comunicación existentes entre los individuos implicados en el proceso.

Con el objeto de saber sobre las consecuencias que sobre el proceso grupal imponen diversas redes de comunicación, se han usado en investigaciones experimentales las siguientes estructuras:

REDES DE TRES PERSONAS



Rueda



Comcon



Alfa



Beta



Molinete

REDES DE CUATRO PERSONAS



Rueda



Cometa



Cadena



Círculo



Diagonal



Comcon

REDES DE CINCO PERSONAS



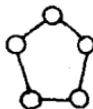
Rueda



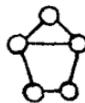
Cadena



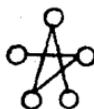
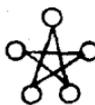
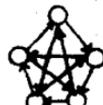
Y



Círculo

Círculo
barradoCírculo
doble
barradoCírculo
triple
barrado

Comcon

Cadena
(X)Círculo
(x)

Molinete



Alfa

Los círculos simbolizan a los miembros del grupo o a las posiciones dentro del grupo; las líneas representan los canales de comunicación entre las distintas posiciones, y las flechas señalan los canales unidireccionales. Todas las líneas sin -- flecha representan canales bidireccionales de comunicación.

Cabe decir que los principales descubrimientos de las redes impuestas de comunicación hacen referencia a los efectos sobre la emergencia del liderazgo, el desarrollo de la organización del grupo, la eficacia en la solución de problemas, y las relaciones de los miembros.¹¹⁵

Ciertas hipótesis plausibles sobre la influencia de las redes de comunicación entre los individuos y los grupos se han

formulado de esta manera:¹⁶

Hipótesis 1. Es más fácil que emerja un líder en una red de - comunicación centralizada que en una red descentralizada.

Leavitt (1951), observó que surgía un líder con frecuencia - significativamente mayor en las redes en rueda que en las redes en cadena o en Y, y con más frecuencia en estos dos últimos que en una red en círculo.

Otras investigaciones, (Hirota, 1953; M. E. Sahw, 1954; Rothschild, 1956), también reportan que la frecuencia de surgimiento del liderazgo variaba directamente con el grado de centralidad de la red.

Hipótesis 2. El desarrollo de una organización se produce con más rapidez en una red de comunicación centralizada que en -- una red descentralizada.

Leavitt (1951), halló que los grupos en rueda se organizaban en pautas centralizadas, mientras que los grupos en círculo -- no lograban ningún tipo de organización. Sin embargo, la organización también se ha observado tanto en redes centralizadas como en descentralizadas. Esto se debe quizá, a la definición que se tenga de "organización". (Shaw y Rothschild, 1956). No obstante, el desarrollo de una organización, aparece antes en redes más centralizadas. (Shein, 1958). (Mulder, 1959).

Hipótesis 3. Los miembros del grupo tienen una moral más alta en las redes de comunicación descentralizadas que en las centralizadas.

Leavitt, 1951; menciona que los niveles de satisfacción correlacionaban negativamente con la centralidad de la red: la satisfacción más elevada se daba en el círculo y la más baja en la rueda. Estos resultados concuerdan con las investigaciones de (A.M. Cohen, 1961; Lawson, 1965; M.E. Shaw, 1954).

Hipótesis 4. Una red descentralizada de comunicación es la más eficiente cuando el grupo debe resolver problemas complejos, mientras que una red centralizada es más eficiente cuando ha de resolver problemas sencillos.

Los estudios de (Guetzkow y Simon, 1955; Hirota, 1953; Lawson, 1964; Leavitt, 1951), muestran que los "problemas sencillos" que hacen referencia a tareas que requieren de la suma de información e identificación de símbolos, letras, números y colores; cuando además, toda la información está disponible en un solo lugar, las redes centralizadas resultan más eficientes que las descentralizadas para esta clase de tareas.

Mientras que en los "problemas complejos" en donde lo primero es reunir la información en un sólo lugar, y después opo-

rar con ella antes de obtener una solución: de ordenación de palabras, la discusión de un problema, los problemas aritméticos, etc. Las redes descentralizadas de comunicación suelen ser más eficientes para este tipo de tareas. (Mulder; -- 1960; Lawson 1964).

Hipótesis 5. Una red centralizada de comunicación es más vulnerable a la saturación que una red descentralizada.

Aquí el término "saturación" se refiere al grado en que una o más posiciones del grupo están sometidas a más exigencias de las que pueden manejar con eficiencia.

Por consiguiente, una red centralizada se satura más rápidamente que una red descentralizada; ya que se ha demostrado también, que una red de comunicación centralizada suele imponer mayores exigencias a la posición central que las que se plantean a cualquiera de las posiciones de una red descentralizada. (M.E. Shaw; 1958).

Ahora se puede plantear el aspecto que se refiere a la "estructura física de los canales de comunicación" entre los miembros de un grupo social.

Lo importante aquí, es cómo se distribuyen entre los individuos los canales de comunicación: quién se comunica con quién,

si la comunicación es directa o a través de otro miembro del grupo.

En otras palabras, se llama "estructura de comunicación", al conjunto de comunicaciones realmente intercambiadas entre los individuos de un grupo. Se trata entonces, de una descripción más o menos condensada del contenido y la frecuencia del conjunto de comunicaciones entre cada par emisor-receptor.

Haciendo un resumen, la teoría de la comunicación, abarca cualquier interacción en donde organismos o máquinas intercambian información. Fué así que se consideraron las distintas características de los circuitos comunicativos que, en el caso de la comunicación humana, puede estudiarse desde un contexto muy amplio: comunicación de masas, hasta un contexto de comunicación en grupos reducidos, o bien, la interacción comunicativa entre dos participantes¹⁷.

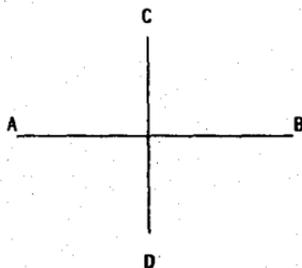
Diacronía y Sincronía
En el Proceso Grupal.

La oposición que señala Saussure entre estos dos conceptos de Diacronía y Sincronía en su "Curso de Lingüística General"¹⁸, nos dá la oportunidad de justificar un acercamiento - al estudio de la vida social de los grupos mediante la comprensión de las reglas, los valores y los signos que dominan toda interacción social, tal como lo propone Jean Piaget en sus "Estudios Sociológicos".¹⁹

En el "Diccionario de Uso del Español" de María Moliner, -- aparece la palabra "diacronía" - cuya inclusión en el Diccionario de la Real Academia Española, ha acordado la Real Academia recientemente - como término propuesto por oposición a "sincronía", para referirse a los fenómenos lingüísticos que se desarrollan en el tiempo. La palabra "sincronía" - -también acordada su inclusión en el D.R.A.E. por la R.A. - Como referencia a los fenómenos lingüísticos que se diversifican en el lugar y no en el tiempo. Lo sincrónico, -a. Se aplica, con relación a una cosa, a otra que ocurre al mismo tiempo que ella. Dos o más cosas que ocurren al mismo tiempo. Dos o más hechos sincrónicos.

Al intentar una relación entre los conceptos de diacronía y sincronía con los de verticalidad y horizontalidad tal como

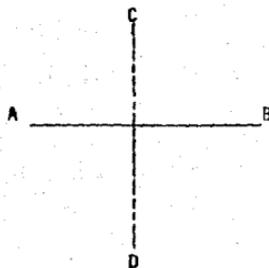
lo concibe Saussure en la lingüística, y para explicar la noción de interacción social en la vida de un grupo, tenemos que el punto de vista diacrónico se refiere a una fase de evolución o sucesión de hechos y relaciones a través del tiempo. El punto de vista sincrónico designará un estado de hechos y relaciones internas en un momento o período dados. Entonces se habla de dos ejes: uno que se refiere a las relaciones entre cosas coexistentes donde toda intervención del tiempo queda excluida, este sería el "eje de las simultaneidades" (AB). El otro sería el "eje de las sucesiones" (CD), en el que nunca se puede considerar más que una cosa cada vez, pero en el que están situadas todas las cosas del primer eje con sus cambios.



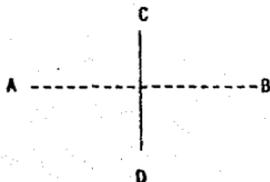
Esto nos hace pensar en un sistema de valores considerados en sí y esos mismos valores considerados en función del -- tiempo. En este punto comenzaríamos a distinguir dos ejes: el de la verticalidad y el de la horizontalidad en la vida

de los grupos.

Ahora bien, aquí es necesario distinguir el punto de vista sincrónico ligado al equilibrio del sistema grupal e identificado en el eje horizontal. Sobre este eje estarían los hechos coexistentes. Es el eje de las simultaneidades (AB).



Desde el punto de vista diacrónico o del desarrollo, estamos hablando en términos de verticalidad, de hechos en función del tiempo. Aquí el objeto de estudio es la acción del tiempo, la intervención del factor "tiempo histórico" sobre lo colectivo. Sobre la estructura vertical. Es el eje de las sucesiones (CD).



Son ciertamente dos tipos de explicación: una relativa a las formas de equilibrio social independiente de la historia que guardan los grupos. Se trata aquí de la explicación sincrónica. La segunda explicación plantea la cuestión histórica como premisa principal, es decir, la génesis y desarrollo de los fenómenos grupales. Esta explicación se entiende que es la diacrónica

Piaget menciona entonces que todos los "hechos sociales" se pueden reducir a interacciones entre individuos y, más precisamente, a las interacciones que modifican al individuo de manera duradera.

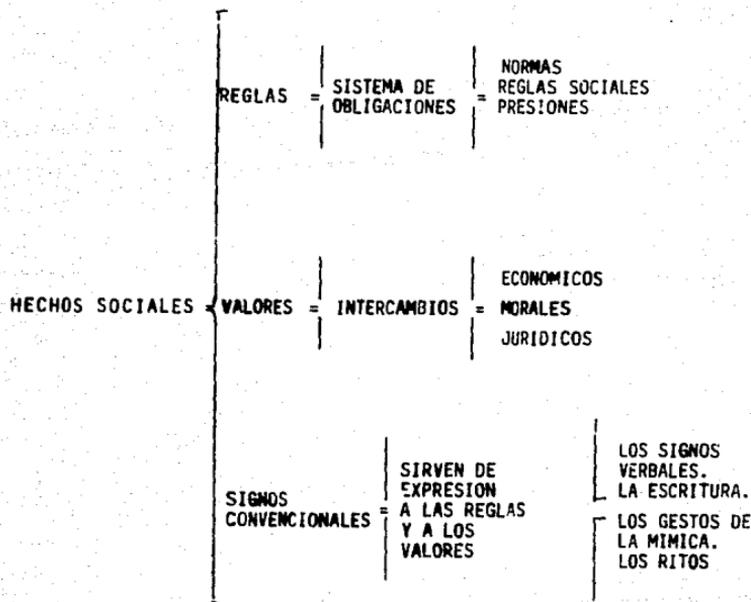
Así, toda conducta supone, además del factor biológico, la interacción entre el sujeto y los objetos y, por supuesto, la interacción entre el sujeto y los otros sujetos. Si la interacción entre el sujeto y el objeto modifica así a los dos, resulta a fortiori evidente que cada interacción entre sujetos, modificará a cada uno de estos con respecto al otro.

De tal suerte que toda relación social constituye una totalidad en sí misma. Con lo cual se quiere decir que un "sistema de interacciones" es estructurante: modifica a los individuos en su misma estructura.

En síntesis, se pueden identificar tres aspectos siempre pre

entes en diversos grados en los hechos o estructuras sociales:

1) Las reglas; 2) Los valores y 3) los signos.²⁰



Toda conducta ejecutada en común se traduce necesariamente en la constitución de normas, valores y significantes convencionales.

En cuanto a las normas esto quiere decir, que si el individuo se ve conducido a introducir una cierta coherencia en sus ac-

ciones, si quiere hacerlas eficaces, se ve necesariamente obligado a esta coherencia cuando colabora con otro; el imperativo hipotético de la acción individual corresponde a un imperativo categórico para la acción colectiva.

En cuanto a los valores de intercambio, se comprenden por definición todo lo que pueda dar lugar a un intercambio, desde los objetos utilizados por la acción práctica hasta las ideas y representaciones que dan lugar a un intercambio intelectual y hasta los valores afectivos interindividuales.

Por último, los sistemas de signos son numerosos y esenciales para la vida social: engloban como ya se mencionó, símbolos colectivos complejos como los mitos, los gestos de la mímica afectiva y de la cortesía, los signos de clases sociales, de profesión, etc., los ritos mágicos, religiosos, políticos, etc.,

SEGUNDA PARTE

DIDACTICA Y PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

REFLEXIONES EN TORNO A LA DINAMICA DE LA CLASE.

La reflexión que vamos a intentar en este capítulo gira en torno a la proyección de la didáctica en el aprendizaje de conocimientos establecidos, y de qué manera intenta fomentar un sistema educativo determinado, la dinámica en la clase para el dominio de contenidos específicos de aprendizaje.

El acto pedagógico en el que evolucionan docentes y alumnos es objeto de la influencia de numerosas variables. En el Salón de clases nos encontramos con la relación particularmente dinámica entre el profesor, los alumnos y la materia (objeto de conocimiento).

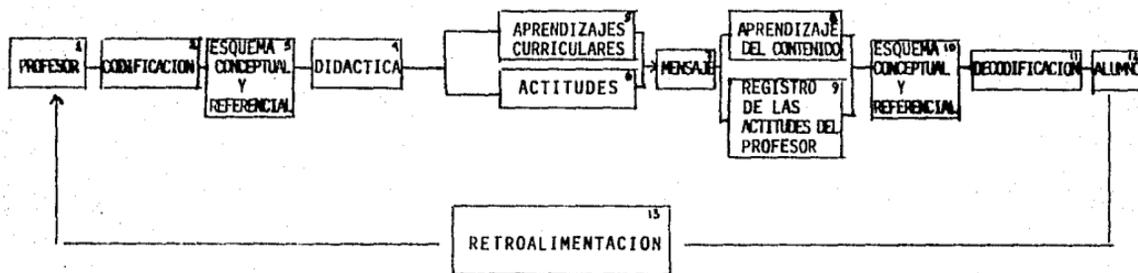
EL PROFESOR

En lo que se refiere al profesor, la práctica común muestra justamente el compromiso de éste en el intento de promover los aprendizajes curriculares, mediante una estrategia didáctica, de una materia, asignatura o de un programa ya estructurado.

La práctica docente se realiza pues bajo determinadas condiciones que podemos simplificar de la siguiente manera:

1.- CONDICIONES GENERALES	Los objetivos institucionales. Las normas pedagógicas fijadas por la Dirección. Los Programas
2.- CONDICIONES PARTICULARES	El contenido afectivo y motivacional del grupo. La personalidad del profesor. Los objetivos profesionales o particulares del profesor.
3.- CONDICIONES ESPECIFICAS	Las intervenciones del profesor con una estrategia didáctica determinada. Las reacciones de los alumnos La naturaleza de las comunicaciones durante la clase.

De manera sintética, diría Postic¹²¹, que en el acto pedagógico - el mensaje transmitido por el profesor tiene dos objetivos ligados, uno relacionado con los conocimientos programados, y - el otro, más sutil quizá, por lo general inconsciente, pero implícito en la relación profesor-alumno y vinculado por tanto al mensaje transmitido por sus actitudes. El siguiente esquema podría representar lo dicho en estas líneas, con las consecuentes operaciones de percepción y aprendizaje por parte del alumno.



El profesor (1) al codificar (2) su mensaje (7), necesariamente realiza una organización de su - esquema conceptual y referencial (3), esto es, de su formación curricular y de su historia personal, con el objeto de establecer una estrategia didáctica (4) que le permita dar a conocer los - "aprendizajes curriculares" (5) de manera explícita. Estos contenidos de aprendizaje (8), no están exentos de las actitudes (6) del profesor (1), y que también son objeto de un cierto registro(9) por parte del alumno(12). La decodificación (11) que el alumno(12) realiza del mensaje (7) del -- profesor (1), lo organiza también a partir de su propio esquema conceptual y referencial (10), es to es, con su historial académico y experiencias vividas, para finalmente, dar una respuesta o re troalimentación(13) al mensaje emitido por el profesor (1).

En efecto, es posible establecer que ambos paradigmas tienen un carácter cíclico y muy dinámico, la acción iniciada por un lado el otro la percibe e incluso anticipa la acción y la recibe para devolver la "jugada" en su momento, tal es la interacción maestro-alumno. Pero quizá debemos admitir que el proceso de enseñanza-aprendizaje es, después de todo, un conjunto complejo de sucesos que no pueden comprenderse tan fácilmente.

EL ALUMNO

Es el salón de clases el espacio cotidiano en que la didáctica hace viable el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta experiencia los alumnos tienen una alternativa de acceso a la asimilación y construcción del conocimiento, y por ende, a la estructuración de un esquema conceptual-referencial con el cual se vinculen prácticamente con el sistema social y productivo del país. Es aquí también, en este proceso, donde se pueden identificar los referentes más concretos de la forma en que algunos determinantes políticos, económicos, sociales, psicopedagógicos e institucionales, afectan directamente a los alumnos en su conducta de rendimiento escolar y desarrollo intelectual.

LA MATERIA.

Angel Díaz Barriga (1987)¹²³, menciona claramente una práctica común en diversas instituciones educativas del país cuando se

contratan los servicios de un profesor para impartir una materia: Se le presenta el nombre de la asignatura, la lista de los temas, o bien, un programa ya estructurado, tipo carta -- descriptiva que, entre paréntesis, le da oportunidad al profesor de interpretar -en la mayoría de los casos- el programa - de acuerdo con sus intereses profesionales y experiencia, como ya lo advertimos anteriormente.

Sin embargo, hay que enfatizar que en la elaboración de un -- programa donde se impartirá una materia, un conjunto de conocimientos o una formación particular, se deben propiciar ciertos aprendizajes mínimos, derivados del dominio de un contenido específico. Por tanto, el análisis y organización de un -- marco referencial para la elaboración de un programa, es una tarea que consiste casi siempre en considerar un mapa curricular que permita conocer las nociones básicas que pretende propiciar un plan de estudios, así como en determinar una primera aproximación a la situación y el campo específicos de un -- grupo, a manera de diagnóstico de necesidades, para detectar y anticipar las condiciones que van a incidir en una situación educativa, elementos que permitirán la precisión de los propósitos del curso. Es a partir de estos análisis mínimos y necesarios como se puede considerar la pertinencia o no, de la -- propuesta de aprendizaje que se concreta en un programa escolar.¹²⁴

LA INSTRUMENTACION DIDACTICA

Ya hemos mencionado que la instrumentación didáctica, en el mejor de los casos, puede constituirse como vehículo de aprendizaje en el acceso a la asimilación y construcción del conocimiento en el salón de clases.

Cuando se habla de la práctica docente y lo que significa el proceso de enseñanza-aprendizaje, se expresan directamente -- dos supuestos básicos: 1) que el docente se encuentra trabajando con un conjunto de personas que se han propuesto realizar el aprendizaje de una serie de contenidos y 2) que el rol del docente consiste justamente en propiciar que esos objetivos de aprendizaje sean alcanzados.¹²⁵

Ahora bien, para que el docente esté en condiciones de conducir el proceso de aprendizaje en sus alumnos, debe aclarar su eficientemente su instrumentación didáctica de modo que se puedan cumplir los propósitos perseguidos por ambas partes en ese proceso, así como los objetivos ~~de~~ la institución educativa -- de que forman parte.

Así pues, dicha instrumentación comprende tanto los aspectos teóricos como los técnicos en la conducción grupal (de enseñanza aprendizaje).

Todo esto le imprime cierta dinámica particular al salón de clases. El maestro con su personalidad y objetivos profesionales. El alumno con su capacidad para sortear los obstáculos que le presenta la situación general. La organización de los contenidos de aprendizaje, y muy particularmente, la estrategia didáctica, que le dará una connotación especial a la relación docente-alumno, que le definirá a este último, el camino de acceso al conocimiento y desde luego tendrá que ver con su particular formación curricular y social.

LA DIDACTICA TRADICIONAL

La temática central que inaugura la didáctica como "instrumento del proceso enseñanza-aprendizaje" involucra forzosamente al docente y al alumno, como se deduce de lo expuesto arriba. No obstante, la didáctica también ha sido definida tradicionalmente como "doctrina general de la enseñanza" o como "teoría de la instrumentación y de la enseñanza escolar", donde se trata de los principios, fenómenos, formas, preceptos y leyes de toda enseñanza, sin reparar en ninguna asignatura especial.¹²⁶ ni en el alumno como sujeto de aprendizaje.

Se deduce por tanto que la didáctica o una buena parte de sus teóricos considera al salón de clases y sus alumnos respectivamente como espacio y objetos de enseñanza.¹²⁷

Para decirlo en forma concreta, "el profesor cuando ingresa -

en la vida académica sabe que enseñar pero no cómo hacerlo. - Es muy posible que al enfrentarse a la nueva experiencia de enseñar reproduzca las formas y actitudes de instrucción que le tocó vivir como alumno y que en muchos casos son la única referencia de que dispone".¹²⁸

Esta cuestión se torna más interesante cuando se menciona que en la relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo -- que se enseña; sino el tipo de vínculo educador -educando que se da en la relación. Si el vínculo que se establece es autoritario y vertical, los alumnos- y posibles futuros profesores-aprenderán la modalidad autoritaria de la enseñanza.¹²⁹

Por otro lado, también se menciona que el vínculo condiciona el carácter del aprendizaje. Si la relación profesor-alumno se dá en un vínculo "dependiente", en donde el educando aprende por imitación las modificaciones, los cambios de conducta que en su momento se dieron en la personalidad del educador, - dependerá entonces el alumno en buena medida para aprender -- del enseñar del profesor, los futuros aprendizajes necesitarán de ese tipo de vínculo para verificarse.

En estas circunstancias, autoritarismo y dependencia son al parecer, dos categorías conductuales que tradicionalmente -- han acompañado el proceso de enseñanza-aprendizaje en el dominio de los contenidos.

Ahora bien, los Planes de estudio son propuestas de trabajo dinámicas, su concepción está en relación con los objetivos, la selección y estructuración de contenidos, actividades o situaciones de aprendizaje y su evaluación. Conceptos todos sustantivos tanto de la instrumentación didáctica como de la doctrina que sustenta una institución.¹³⁰

En cuanto a la didáctica tradicional se refiere, veamos un cuadro que sintetiza la dinámica de su propuesta de trabajo ante el salón de clases:

COMPONENTES DINAMICOS DE LA DIDACTICA TRADICIONAL	I Objetivos de Aprendizaje	-Muy generales. Se basan en la intención de los planes y programas de estudio. -No expresan los aprendizajes importantes a que deben arribar los educandos.
	II Contenidos de Aprendizaje	-Se expresan en un listado de temas, capítulos o unidades. -Son estáticos, acabados y legitimados.
	III Actividades de Enseñanza-Aprendizaje	-Uso del método de exposición por el profesor. -Verbalismo del profesor en detrimento de la participación directa y sistemática del alumno. -Recursos empleados: notas, textos, láminas, pizarrón, etc.
	IV Evaluación del Aprendizaje	-Se pone acento en el repaso, en la retención -recordación de parcelas específicas de información. -Mecánica: aplicar exámenes y asignar calificaciones. -Formal y terminal del proceso de enseñanza.

En otras palabras, el modelo tradicional de instrucción según Elsa Contreras e Isabel Ogalde (1980)¹³¹, se basa fundamentalmente en las siguientes premisas:

- El Maestro, principal protagonista de la situación instruccional. Es la única fuente de información y generalmente actúa por imposición y por coacción.
- El Método, estrategia tipo conferencia. Exposición -demostración oral de la información.
- El Alumno, es el elemento pasivo, receptor del saber dictado por el maestro. Su actividad se limita a escuchar, repetir y obedecer.
- La Información, dada en las asignaturas contiene un valor absoluto, esto es, no se permiten críticas ni alteraciones. El alumno por tanto repite al pie de la letra la información.

La secuencia lógica de este modelo tradicional es: 1) el maestro entrega la información; 2) el alumno la recibe, y 3) éste la devuelve para demostrar que es capaz de repetirla.



En resumen, la dinámica en este tipo de instrumentación didáctica, se caracteriza por una tarea asignada al profesor que consiste esencialmente en transmitir conocimientos y en comprobar resultados. La otra tarea, de recepción, retención y repetición de la información corresponde al alumno.

Revisemos ahora, algunas teorías que hay en la Psicología y que han contribuido desde sus particulares planteamientos, al desarrollo de una concepción muy amplia y generalizada en materia de educación formal. Al mismo tiempo, -estas teorías- han ido cultivando un campo igualmente vasto y actual, contradictorio y convergente; pero más allá de los contenidos doctrinales, es un foco comunicante. Este campo es, pues, la Tecnología Educativa.

ALGUNAS TEORIAS PSICOLOGICAS
Y EL CAMPO DE LA TECNOLOGIA
EDUCATIVA

Los avances de la Psicología Educativa en conjunto con las teorías del aprendizaje y de la instrumentación didáctica, han contribuido al desarrollo de la tecnología educacional. El proceso de enseñanza y de aprendizaje ha sido objeto de numerosos estudios por parte de los psicólogos y otros especialistas. En consecuencia, este hecho ha generado diversas interpretaciones acerca de los propósitos que deben seguir la instrucción y el dinamismo de las actividades de aprendizaje.

De esa manera, las perspectivas en la educación escolar-gracias a la investigación y a los varios enfoques teóricos que hay en Psicología - han creado mediante sus propios postulados, sistemas específicos de enseñanza con la finalidad de ocasionar cambios en la conducta de los alumnos.

Es así como siguiendo alguna teoría de la instrucción, muchos profesores desarrollan su propio material de enseñanza. Otros se interesan por comprender las bases psicológicas del proceso de aprendizaje; y no pocos se ocupan de los ambientes educacionales en sus aspectos físico y social. Hay quienes además, intentan explicar los problemas generados en el salón de clases mediante un análisis relacional entre los factores social, psicológico y didáctico.

Así, de una u otra forma, estos profesores han podido abandonar sus posiciones puramente prácticas para cotejar sus experiencias con un conjunto sólido de conocimientos.

A partir de aquí, debemos tomar en cuenta que el pasaje entre la experiencia puramente práctica y las perspectivas que las formulaciones teóricas suelen modificar en el plano de la instrucción, conlleva naturalmente implicaciones de orden conceptual y operativo; pues cada enfoque teórico influye de manera activa en la enseñanza y en el aprendizaje, condicionando el mismo proceso y las interpretaciones que de este se derivan.

No obstante, la teoría como un sistema coherente, orienta las acciones y puede sugerirnos medios alternativos para lograr ciertos objetivos. Proporciona además conocimientos sobre el proceso de aprendizaje en el salón de clases. Así mismo, la experiencia de la aplicación teórica en el campo de la educación, puede ayudar a fomentar hábitos de observación, de evaluación, de análisis sistemático de procedimientos usados en el salón de clases, de planificación y de autoevaluación.

LA TEORIA DE AUSUBEL

El valor de la teoría de Ausubel radica principalmente en que se ocupa del aprendizaje significativo de asignaturas escolares. El concepto de aprendizaje significativo se utiliza en oposición al aprendizaje de contenidos sin sentido, adquiridos y retenidos de memoria o mecánicamente. La posibilidad de que un contenido de aprendizaje pase a tener "sentido" para el alumno, depende de que el nuevo conocimiento sea incorporado y relacionado por este, al conjunto de sus conocimientos estructurados previamente.

El aprendizaje y la organización de nuevos contenidos, es posible -según Ausubel- gracias al conjunto de ideas y conocimientos que preexisten a los nuevos aprendizajes. A este conjunto organizado de ideas que posibilita el "anclaje" a los contenidos recién aprendidos, Ausubel le llama: "estructura cognitiva"¹³².

En otras palabras, las ideas disponibles en la estructura cognitiva, son el telón de fondo que permite la relación entre los nuevos contenidos y los aprendizajes anteriores.

Haciendo un resumen necesariamente apretado de la teoría de Ausubel, se pueden identificar los siguientes puntos principales: 1) sus conceptos tratan sobre la forma de organizar el proceso de instrucción, esto es, de la presentación y organi-

zación de contenidos de aprendizaje con sentido. 2) Su finalidad es hacer más eficiente y eficaz la enseñanza para el -- aprendizaje óptimo del alumno. 3) No desarrolla una teoría de los procesos cognitivos del aprendiz, aunque sí define necesariamente, la consistencia de la estructura cognitiva que ha - de valerse de ciertos mecanismos o estrategias cognitivas llamadas por él constructos y procesos. Los constructos son variables que interaccionan en el proceso de aprendizaje y son de tres tipos: 1) Subsunciones; 2) Disponibilidad de subsuntores y 3) Discriminabilidad. De esta manera, Ausubel explica en el primer punto, como se efectúa la relación entre los nuevos contenidos de aprendizaje y las ideas preexistentes. En pocas palabras, las subsunciones tienen la propiedad de dar un firme apoyo a los contenidos recién aprendidos, con la suficiente estabilidad y claridad para su inclusión en el conjunto de conocimientos preexistentes. La segunda variable, en cambio, afecta la relación entre los nuevos aprendizajes y los ya - - existentes, por la disponibilidad en la organización cognitiva de conceptos subsuntores que impiden el "anclaje" de nuevos aprendizajes en forma óptima; ya que estos conceptos subsuntores también contienen un nivel apropiado de inclusión. - Finalmente, la variable que afecta la retención, no permitiendo la discriminación entre los nuevos contenidos y los conceptos subsuntores, sobre todo cuando hay gran semejanza entre ellos y el contenido ya conocido, argumentando que sólo -

cuando son discriminables, los nuevos contenidos tienen valor para la memoria a largo plazo, en tanto conceptos o contenidos distintos.

Los procesos que intervienen en la fase de aprendizaje y en la retención del mismo son: 1) Reconciliación Integrativa. Aquí el nuevo contenido es capaz de abarcar y englobar varias ideas o conceptos previamente subsunidos. 2) Subsunción. Este es el proceso que permite el crecimiento y la organización del conocimiento. Implica la subsunción de proposiciones potencialmente significativas bajo ideas preexistentes. Puede haber "subsunciones derivativas", en donde el nuevo contenido aprendido es entendido como un ejemplo específico de un concepto previamente conocido y también puede haber "subsunciones correlativas", en donde el nuevo aprendizaje, es concebido por el alumno como una extensión, elaboración, modificación o cualificación de conceptos previamente aprendidos. 3) Asimilación. Esta idea también implica un proceso; en donde el sentido de un nuevo aprendizaje se va logrando en estrecha relación con la idea que lo subsume. 4) Diferenciación progresiva. Para Ausubel este proceso tiene que ver con el orden de presentación de los contenidos de aprendizaje. Este orden corresponde al sentido en el que el conocimiento es presentado, organizado y almacenado por el sistema cognitivo.

De esta manera, el diseño para la acción en la enseñanza debe partir -según Ausubel- de la presentación de contenidos con sentido, o mejor dicho, de "contenidos potencialmente con sentido". Esto es, deben ser contenidos no arbitrarios y sustancialmente relacionados con la estructura del conocimiento del aprendiz.

LA TEORIA DE BANDURA

La teoría del modelo (o teoría del aprendizaje social) de Albert Bandura, es una propuesta ecléctica que correlaciona algunos principios de la teoría conductista con procesos de mediación cognitiva. El enfoque de Bandura acentúa la importancia de un aprendizaje a partir de la observación de otra persona (o modelo). Los individuos pueden, por tanto, adquirir patrones y respuestas intrínsecas simplemente por medio de un proceso de sustitución, o sea, mediante la observación y aprendizaje vicario del comportamiento de un modelo.¹³³ De esta manera, Bandura presta mucha importancia a los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los individuos no pueden aprender mucho a través de la observación a no ser que presten atención y perciban perfectamente los aspectos significativos del comportamiento del modelo. De ahí que ciertos medios faciliten el aprendizaje por observación. Por ejemplo, el advenimiento de la televisión expandió considerable-

mente el número de modelos disponibles para todas las edades y sexos. Los modelos que se presentan por televisión son tan eficaces para captar la atención que los teleespectadores - aprenden mucho de lo que ven, sin la necesidad de incentivos especiales para ese aprendizaje.

En su teoría, Bandura menciona las siguientes variables que intervienen en el aprendizaje en función de un modelo social.

El proceso de atención. La cuestión fundamental aquí es que los individuos perciban las dimensiones significativas del - comportamiento que sirve de modelo. Para esto se deben tomar en cuenta ciertos aspectos o características del observador, las actividades de los propios modelos y las interacciones entre estos.

Dentro de las características del observador estarían las capacidades sensoriales, campo perceptivo, historia de refuerzo y nivel de motivación. En los aspectos que el modelo maneja se contemplan la nitidez, la valencia afectiva, la complejidad y su valor funcional.

El proceso de retención. Según Bandura, las experiencias transitorias del modelaje pueden ser mantenidas en la memoria a

través de la capacidad de simbolización del sujeto. Esta capacidad es la que posibilita que el individuo aprenda a partir de la observación. Así cuando la información ya ha sido codificada puede organizarse como representación cognitiva y ensayarse de modo simbólico o motor. De esta manera, el aprendizaje por observación quedaría cognitivamente mejor organizado, si el sujeto en principio, repite el comportamiento del modelo en un nivel simbólico y, sólo después, a través de la realización explícita del comportamiento.

Los procesos de retención incluyen entonces la codificación simbólica, la organización cognitiva, el entrenamiento simbólico y la conducta motora.

El proceso de reproducción motriz. Aquí se enfatiza la conversión de representaciones simbólicas en acciones apropiadas. Es decir, la reproducción de comportamientos se obtiene a través de la organización espacial y temporal de la respuesta del individuo, según los patrones del modelo.

El proceso motivacional. La idea implícita en este proceso tiene que ver con la forma en que la motivación interactúa en el nivel interno del sujeto y ayuda a producir el aprendizaje mediante el modelaje social. Se mencionan entonces tres tipos de refuerzos: externo, por sustitución y autorrefuerzo. El re

fuerzo externo procede de fuentes externas. El refuerzo por sustitución es la experiencia adquirida al observar a otra persona que recibió un refuerzo. El autorrefuerzo es un proceso interno con mediación verbal, a través del cual el individuo se recuerda a sí mismo las condiciones potenciales del refuerzo.

Si bien la teoría de Bandura ofrece un paradigma de la manera en que el refuerzo influye al aprendizaje a través de la observación, también le dá mucha importancia a la información, la autosatisfacción y a la autocrítica. El individuo de esta manera es capaz de fijarse así mismo normas de ejecución y luego premiarse (o castigarse) por su obtención o por no conseguirlas. Su teoría en concreto favorece la comprensión de como las personas aprenden habilidades y se transmiten en la sociedad las actitudes, valores e ideas.

LA TEORIA DE BRUNER

La tesis de Bruner resulta particularmente interesante al partir del hecho de que lo que le es más personal al alumno es lo que ha descubierto por sí mismo. Con esto quiere significar que el aprendizaje por descubrimiento favorece el desarrollo intelectual. De aquí la preocupación de Bruner al inducir una

participación más activa del alumno en el proceso de aprendizaje.

Se entiende pues que para Bruner los motivos para el aprendizaje deben dejar de ser pasivos. La solución de problemas, la detección de problemas y la aplicación de conocimientos a una nueva situación, son objetivos que llevarán al alumno a una autosuficiencia intelectual.

Así, en la medida en que el aprendizaje se propone como una tarea de descubrimiento, habrá una tendencia del alumno a sentirse recompensado por los efectos de su propio descubrimiento. La motivación para competir aumenta y se adquiere un mejor control y autosuficiencia intelectual, al mismo tiempo que se reduce la importancia del refuerzo secundario o de la gratificación.

Para Bruner las variables que intervienen en el proceso de aprendizaje son fundamentalmente las etapas del desarrollo intelectual, es decir, las diferentes maneras de representar el mundo que aparecen en las diversas etapas del desarrollo. En este sentido, mantiene cierto paralelismo con la Teoría de Piaget. De esta manera, el proceso de enseñanza aprendizaje

debe ser compatible con el nivel del desarrollo cognitivo del alumno. Para Bruner este desarrollo cognitivo y sus capacidades permite que el individuo represente el mundo de estímulos que le rodea, en tres dimensiones progresivas, que a saber son: la acción o representación enativa, la imagen o representación icónica y el lenguaje o representación simbólica.¹³⁴

En síntesis, la representación del mundo se hace a través de respuestas motrices, (etapa enativa). Posteriormente, se organizan selectivamente las percepciones e imágenes de los sucesos. Esto es, los individuos percibimos el mundo y lo transformamos en imágenes, (etapa icónica). Cuando se utiliza el lenguaje como instrumento de cognición, los objetos del ambiente no necesitan estar presentes en el campo perceptivo ni estar en determinado orden para poder representarlos, (etapa simbólica).

Finalmente Bruner aduce que uno de los efectos del desarrollo es poder adquirir información, procesarla e integrarla para su utilización en la resolución de problema.

LA TEORIA DE PIAGET

Básicamente la teoría de Piaget es una perspectiva del desarro-

llo evolutivo del funcionamiento intelectual de los seres humanos. Sus estudios han estado encaminados a descubrir, qué cambios se producen en la forma de pensar de los niños a medida - que se desarrollan y cómo es que ocurren esos cambios; esto - es, cómo van construyendo poco a poco los sistemas de acción y representación con el mundo de las personas y de los objetos.

En términos más simples, establece el estudio genético de la relación entre el sujeto y el objeto.¹³⁵ Destaca así, que hay distintas etapas en el desarrollo intelectual y que cada una se caracteriza por una diferente organización (o estructura) que subyace en los rasgos observables de la acción inteligente. - Por consiguiente, cada etapa se caracteriza por una manera específica de pensar, de adquirir y de utilizar información del mundo.

Para nuestros fines, R. Saunders y A. M. Bingham-Newman¹³⁶ proporcionan algunos principios basados en la teoría de Piaget y que pueden servir para enmarcar acciones educativas.

Principio 1.- Conexiones entre habilidades.

El profesor debe considerar la relación que hay entre la habilidad cognitiva y los otros aspectos involucrados en el desa-

rollo humano, como son los componentes socio-emocionales y los psicomotores. Sería necio ignorar el papel del desarrollo cognitivo en el progreso de los sectores emocional y psicomotor, así como de estos, en el desarrollo cognitivo.

Principio 2.- Estructuras Cognitivas.

Cada etapa en el desarrollo de la inteligencia está caracterizada por la presencia o ausencia de operaciones cognitivas específicas. De esta manera, el conocimiento de las capacidades relacionadas con cada etapa, permite calcular el alcance de las aptitudes de los niños y precisar los niveles superior e inferior de su funcionamiento. Este conocimiento trae ventajas adicionales para el profesor. En principio, se ve al niño como una fuente de información y, correlativamente, la adecuación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, a las necesidades intelectuales del niño o del alumno.

Principio 3.- Respuestas de Adaptación y Organización.

El profesor debe percatarse de la capacidad de los alumnos para organizar información, en lugar de concentrarse en su capacidad para recitar conjuntos de datos. Pues más que una mera

acumulación de datos. la inteligencia es la incorporación de datos derivados de experiencias en un marco organizado.

En este sentido, los individuos no sólo responden al ambiente sino que actúan sobre él. Esto significa que la inteligencia para Piaget, es la capacidad del individuo para adaptarse y organizarse, a través de procesos recíprocos de asimilación y acomodación, a los diferentes aspectos que le plantea su interacción con el entorno.

Aprender, por tanto, es un proceso activo que supone tanto actividad mental como física. Esta actividad está subordinada al desarrollo e implica interacción adaptativa y de organización con el entorno físico y social. De tal manera que para asimilar un fragmento de información, se actúa sobre ella intelectualmente. Esto es, hemos de ajustar nuestra comprensión previa, para que pueda incluir la nueva información y adquirir un significado más amplio.

Por consiguiente, dentro de esta perspectiva, la acción del sujeto sobre el dato exterior, se realiza de acuerdo a las estructuras actuales de que dispone el sujeto. En esta interacción, la adaptación logra un equilibrio que se realiza indisociablemente

por un doble proceso de asimilación-acomodación del dato exterior. La organización sería la función que estructura la información en elementos internos de la inteligencia u operaciones mentales, y cuyo contenido tiene implicaciones en el comportamiento y se pueden observar a través de la actividad sensoriomotriz y conceptual.

De modo que para Piaget, los alumnos tienen que ser activos y - descubrir las cosas por sí mismos, en parte a través de su propia actividad espontánea o motivación interna, en parte a través del material que preparemos para ellos.

Finalmente, para Piaget, el principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho. El segundo objetivo de la educación es formar mentes críticas, que - sepan verificar lo que se les ofrece sin aceptarlo incondicionalmente.

LA TEORIA DE SKINNER

Con un enfoque conductista, la psicología de Skinner, ha desarrollado -no sin controversia- una tecnología de la enseñanza que de acuerdo a la posición asumida, puede parecer simplemente mecanicista, o bien, sutil y compleja.

El punto de partida de esta teoría en materia educacional, es especificar operacionalmente la conducta terminal del estudiante en el aprendizaje. Esto significa disponer las contingencias necesarias para la consecución del fin propuesto; visto así el problema, la importancia de la tecnología de la enseñanza, reside en el análisis de las estrategias, en la "ingeniería comportamental" desarrollada, que permite - a partir de la definición del comportamiento final al cual se quiere llegar- establecer una topografía de lo que se desea y una topografía del proceso que se va a llevar a cabo en el aprendizaje.¹³⁷

Utilizar este enfoque supone plantearse entonces qué producto pretende lograrse en la transformación. El objetivo como pretensión tiene que ser algo muy concreto, bien clarificado, lo que requiere una especificación de tareas que puede obtenerse por medio de su análisis y que darán lugar a los objetivos en términos de conducta correctamente secuencializados.

Es por tanto una tecnología rigurosa, en el sentido antes indicado, pues, la concepción de objetivos tangibles permite realizar un diseño de la enseñanza preciso y riguroso como un algoritmo que busca definir el camino inevitable que se ha de seguir para lograr los objetivos.¹³⁸

Como es ampliamente conocido, Skinner se ocupa más por el control del comportamiento observable a través de las respuestas del individuo, que de explicar lo que ocurre en la mente de este, durante el proceso de aprendizaje.

De igual manera, su teoría del reforzamiento es discutida con sumo detalle por él mismo y por muchos autores más. Aquí tan sólo mencionaré que son las contingencias de refuerzo lo que induce al aprendizaje. Lo importante es saber diseñar la situación de aprendizaje de manera que las respuestas dadas por el estudiante sean reforzadas para que su probabilidad de ocurrencia aumente.

En síntesis, un sistema de instrucción basado en el esquema de Skinner, requiere de definir lo que se quiere y, a partir de situaciones específicas, ir conduciendo al alumno programadamente a través de los pasos que conducir al desempeño de los comportamientos finales deseados.

Más allá de todos los matices que presenta su teoría, y como pionero de las máquinas de enseñanza, Skinner llamó la atención sobre el papel de la retroalimentación procedente de la confirmación de las respuestas en una situación de aprendizaje, y abrió así nuevas perspectivas para una tecnología de la instrucción.¹³⁹

LA DIDACTICA CRITICA

La didáctica crítica surge como alternativa en contra de dos concepciones anteriores: 1) La tradicional, que enfatiza sobre todo la atención a problemas sobre cómo controlar la disciplina del grupo en el salón de clases y, 2) La conductista, que pone el acento en cómo llevar a cabo la enseñanza racionalmente.¹⁴⁰

La didáctica crítica declara abiertamente que el problema básico del proceso de enseñanza-aprendizaje no es técnico, sino político. Incorpora también elementos del psicoanálisis y conocimientos sobre las relaciones y dinámica grupal. En efecto, toda acción pedagógica implica un quehacer totalizado, jamás esta acción es neutra. Quienes ejercen la enseñanza como profesión expresan concretamente su pensamiento y su acción dentro del salón de clases. Tienen una concepción particular -consciente o no- de lo que es el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación de los contenidos de aprendizaje, etc. Concepción que está siendo dictada por un abanico de consideraciones políticas, sociales y psicológicas que influyen en el ámbito pedagógico.

La intención general de ésta didáctica es promover el análisis crítico de las acciones docentes y de las concepciones que las sustentan, de las interacciones que promueven los pro

fesores en el salón de clases y de las formas de transmisión del conocimiento,¹⁴²

Este proceso, manifestado en la práctica por el maestro en el salón de clases, tiene que ubicarse en el marco de la institución, pues ésta, como producto social, regula las acciones y dinámica de la clase.¹⁴³

En este contexto, la didáctica crítica llega a entender que - los conflictos y contradicciones presentes en la sociedad, se ven reflejados en la vida escolar. Inmersos tanto profesores como alumnos en este doble proceso: institucional y social, - el aprendizaje se logra afrontando y esclareciendo las dificultades que presentan los contenidos de una materia, los problemas relativos a las contradicciones metodológicas de la enseñanza-aprendizaje y aquellas que se derivan de los procesos grupales.

Es importante mencionar que el aprendizaje bajo la concepción de la didáctica crítica, contiene varias implicaciones:¹⁴⁴

- 1) El docente y el alumno se ubican como seres sociales, integrantes de grupos.
- 2) Se busca el abordaje y la transformación del conocimiento desde una perspectiva de grupo.

- 3) Se valora la importancia de aprender a interactuar en grupo y a vincularse con los otros.
- 4) Se acepta que aprender es elaborar el conocimiento, ya que éste no está dado ni acabado.
- 5) El grupo y su interacción, son considerados medios y fuente de experiencias para el sujeto, y a la vez, posibilitan el aprendizaje.
- 6) Se reconoce la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones sujeto-grupo.

De esta manera, en el aprendizaje grupal se manifiestan el contenido cultural (información) y las conductas emocionales (atracción, rechazo, movilización de la afectividad), para obtener la producción de nuevas situaciones, tareas, soluciones, explicaciones, etcétera.

Ahora bien, la teoría psicoanalítica también ha aportado algunos conocimientos de su práctica, para esclarecer algunos problemas que se presentan fundamentalmente en la situación pedagógica y que implica: a) un tipo de vinculación entre el profesor y el alumno, b) una noción del rol y estatus en la dinámica grupal, c) La comunicación que se establece en las interacciones y d) Las intervenciones del profesor para hacer -

conscientes los momentos grupales en el salón de clases.

CONCEPCION DE APRENDIZAJE

Para la Didáctica Crítica, el aprendizaje -al igual que en la Tecnología conductista- se entiende "como la modificación de pautas de conducta" (sólo que aquí la conducta es molar, es decir, total, integral del ser humano). En la didáctica conductista, la conducta es lo manifiesto, lo observable de una manera molecular.

Este planteamiento permite ahora comprender, que es la concepción de aprendizaje la que determina, en su momento, la naturaleza de los objetivos de una materia o de un programa.

Cabe suponer, además, que los objetivos de aprendizaje y las conductas terminales para cada una de las propuestas didácticas que hemos visto, son diferentes en su intención, como en su manifestación. Por ejemplo, en la Tecnología conductista al redactar sus objetivos de aprendizaje, las conductas tienden a multiplicarse y los contenidos a fragmentarse, -mientras que, en la Didáctica Crítica, los objetivos de un programa resultan restringidos en cantidad, amplios en contenido y supuestamente significativos en lo individual y social.

COMPONENTES DINAMICOS DE LA DIDACTICA CRITICA

La Didáctica Crítica, es pues, una propuesta que no trata de

cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la Institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello. En seguida, se hace un cuadro sinóptico de los componentes sustantivos y dinámicos, de esta propuesta didáctica:

COMPONENTES DINAMICOS DE LA DIDACTICA CRITICA⁴⁵

I
OBJETIVOS
DE APRENDIZAJE

- Se plantea como categoría terminal.
- Explicitamente se da un objetivo general.
- Son parte de la lucha ideológica y política de la sociedad.

II
CONTENIDOS DE
APRENDIZAJE

- Explicitos: Los contenidos del programa.
- Se plantean como objetivos de conocimiento.
- Se conciben como no acabados.
- Implícitos: Son pautas y modelos de relación social, que se constituyen en tareas de aprendizaje.

III
ACTIVIDADES
DE ENSEÑANZA -
APRENDIZAJE

- Fundamentalmente son actividades grupales: como fuente de experiencias de aprendizaje.
- El maestro es un facilitador del aprendizaje: retroalimentando la tarea y al grupo.
- El aprendizaje: se busca, se aborda y se transforma desde una perspectiva grupal.

IV
EVALUACION DEL
APRENDIZAJE

- Se concibe como proceso didáctico.
- Puede mejorar la calidad de la práctica pedagógica.
- Apunta a analizar el proceso de aprendizaje en su totalidad: obstáculos, facilitadores, tareas de racionalización, conductas evasivas y rechazo a la tarea de los alumnos. Los miedos, resistencias, etc., para aprender.

Finalmente, podemos decir, que lo que sucede en el salón de clases, es consecuencia de múltiples variables; determinando, en el grupo, su dinámica, su aprendizaje, sus interacciones, su rendimiento y motivaciones.

También es verdad, que el conjunto de contenidos de aprendizaje, la instrumentación didáctica y la evaluación del aprendizaje, constituyen "el gran proceso didáctico" de formación y conceptualización formal, de lo que es actualmente el aprendizaje, el conocimiento, la ciencia, la técnica y, desde luego, el hombre.

TERCERA PARTE

LA TECNICA DE LOS GRUPOS OPERATIVOS

LA TÉCNICA DE LOS GRUPOS OPERATIVOS.

En el ámbito de las ciencias sociales, es de lo más común encontrarse con diversas explicaciones de un mismo fenómeno, según sea el punto de vista teórico desde el que se le estudie.¹⁴⁶ Así, la dinámica de los grupos, que ha llegado a constituir una rama de la Psicología Social, ha sido objeto de estudio a partir de diversos marcos teóricos, y por lo tanto, diversas interpretaciones de los fenómenos grupales se han derivado de ello.

En nuestro trabajo, el estudio del proceso grupal y su dinámica, da lugar a un marco conceptual interdisciplinario; en donde de la Psicología, la Sociología y la Pedagogía, sientan las bases de una didáctica que permite aprovechar las posibilidades y potencialidades de los grupos en la consecución de tareas de aprendizaje.

Otra cuestión que creemos importante mencionar aquí ante la proliferación tanto de cursos como de publicaciones sobre técnicas de trabajo grupal y otro tanto más sobre ejercicios de dinámica de grupos, es el significado "práctico" y "mercantil" que internamente han hecho asumir a todas estas técnicas, diferentes profesionistas con los más variados propósitos. Ante este hecho que se da cotidianamente en nuestro medio, argumentamos que los avances que ha dado la investigación científica en este renglón, mantiene el nivel teórico para avalar -

Primero y en todo caso, la aplicabilidad de una técnica.

ORIGEN DE LA TECNICA DE LOS GRUPOS OPERATIVOS.

El nombre de grupo operativo es una denominación que Enrique Pichon Riviere, alrededor de 1945, aplica a cierto tipo de grupos que se mantenían en un ambiente de tarea concreta. -- Circunstancias particulares crearon la necesidad de transformar a los pacientes que atendía Pichon, en operadores, por haber quedado cesante todo el personal de enfermería del hospital. El hecho de no tener enfermeros era un problema fundamental y concreto para la continuación de la tarea del servicio. En una semana, la formación de enfermeros para el cuidado diurno y nocturno de una sala de adolescentes comenzó a funcionar en base a tareas determinadas, que los mismos jóvenes pacientes en función de enfermeros tenían que asumir.

Formalmente La Técnica de Grupos Operativos, tal como se concibe en la actualidad, y desde un punto de vista psicoanalítico, tiene su origen con la investigación realizada por el Dr. Enrique Pichon Riviere, denominada "Experiencia Rosario", en 1958; en donde se empleó como estrategia, la creación de una "situación de laboratorio social", durante la cual los participantes discutían en común los proyectos previstos y en donde la "In-

vestigación activa" fué inseparable¹⁴⁷.

Hoy en día, -como decíamos anteriormente- se concibe de igual manera a los grupos de discusión y tarea , en los que se estructura una situación grupal regulada por el maestro-coordinador y cuya finalidad consiste esencialmente en crear, manter y fomentar la comunicación, llegando ésta, a través de un desarrollo progresivo, a tomar la forma de una espiral, en la cual coinciden didáctica, aprendizaje, comunicación y operatividad.

REFERENCIAS TEORICAS

W.R. Bion, apoyándose en las teorías psicoanalíticas de Freud y M. Klein, se propuso considerar la rehabilitación como un -problema grupal; sin embargo, sus descripciones predominantemente tomadas de situaciones de pequeños grupos terapéuticos, pueden aplicarse a la comprensión de otros grupos humanos¹⁴⁸.

Sus observaciones acerca del estudio de los grupos, manifestaron algunas características en cuanto a la estructura e interacción de los mismos. Así, más adelante, Bion se ocupó del -estudio y descripción de las situaciones creadas en el grupo que parecían oponerse a la realización de la tarea propuesta y ofreció un conjunto de conceptos y esquemas de alcance colectivo, específicamente, en relación a las emociones desarrolladas en los grupos.

Introduce así el concepto de "cultura del grupo", cuyo análi-

sis aunque complejo, es un hecho observable dentro del contexto de la situación grupal: La conducta de sus integrantes, - los roles que estos desempeñan, los líderes que actúan y el - comportamiento del grupo como totalidad. Aspectos que Bion -- describe como factibles de estudio a partir de la observación y que en la perspectiva de la Técnica de Grupos Operativos de Pichón Riviere, también se abordan como elementos de análisis.

Kurt Lewin, al introducir el término dinámica de grupos al vocabulario de la psicología contemporánea, incorporaba también con ello, sus conceptos sobre la importancia de la génesis en la dinámica de grupos.¹⁴⁹ Las leyes y los modos de funcionamiento de un grupo se hallan inscritos e los primerísimos momentos de su formación.

En otras palabras, la dinámica de un grupo se gesta en el proceso y fases de su génesis, Argumento que sostuvo a través - de sus investigaciones y sus trabajos.

Así, para esclarecer la dinámica de grupos reducidos y de dimensiones concretas, su idea constante fué elaborar una Psicología de grupos dinámica y gestaltista,¹⁵⁰ correlacionándola -- desde el punto de vista metodológico, con la exploración de - los grupos en el mismo campo psicológico en que estos se insertan y desarrollan.

De este modo, su concepto de "campo psicológico", la estrategia de una "situación de laboratorio Social" y la perspectiva analítica de la investigación-acción, se identifican con el origen de los grupos operativos.

Hemos querido incluir en éste trabajo, las argumentaciones --

del fundador de la Escuela Sociológica Francesa. Emilio Durkheim; considerando dos aspectos fundamentales de sus hipótesis para poder subrayar la importancia que tienen los hechos sociales en relación a la conciencia colectiva y a las funciones psicológicas del grupo.

Durkheim, sin distinguir entre grupos pequeños o sociedad global echa las bases de una teoría del grupo.¹⁵¹ Discurso que elabora con la noción de totalidad para poder comprender a una sociedad. Esta, como un todo irreducible a la suma de sus partes, revela por consiguiente cualidades diferentes por relación a estas. En efecto: La concepción de la totalidad como algo cualitativamente distinto de los elementos que la componen, refleja un producto particular y transformado.

En síntesis, el grupo piensa, siente, obra en forma distinta de lo que harían sus miembros si se encontraran aislados. Las representaciones, las emociones, las tendencias, no tienen por causas generatrices, determinados estados de conciencia de los particulares, sino las condiciones en que se encuentra el cuerpo social en su conjunto y en su totalidad.

Para Jean-Paul Sartre,¹⁵² el grupo es un proceso dialéctico, jamás es un hecho estático, sino un todo dinámico, con relaciones dialécticas de interioridad entre sus partes.

En otras palabras, el grupo no es una cosa sino un devenir -- que se alimenta de las situaciones que tiene que superar. Su constitución depende de la lucha que desarrolle en contra de

la serialidad y alienación.¹⁴³

Las situaciones que el grupo desarrolla, sobre ese fondo de lucha del que habla Sartre, se ven identificadas a través de un proceso nunca acabado; pero sí señala ciertas etapas que el grupo atraviesa en su constitución.

Estas etapas parten de "un sistema de significaciones que se crea", es decir, el origen de una etapa trae en sí el esbozo de la siguiente, una vez que se ha elaborado un contexto de significaciones asumidas por el grupo.

Las etapas significativas del proceso grupal, según Sartre, son: Fusión → Juramento → Organización → Fraternidad — Terror → Institucionalización.

El momento de la Fusión aparece en un grupo como la toma de conciencia de una tarea común donde cada uno depende de los otros. Se menciona a su vez que la Serialidad está en el origen de todo grupo, y éste se constituye, en un primer momento, contra la serialidad. Es una primera lucha del grupo por disolver en ellos la serialidad. La fusión, de alguna manera es la resolución de este primer momento del grupo en que sus miembros se ven por primera vez.

El Juramento exige pertenencia al grupo de una manera más intensa luego de la Fusión. Esta conducta grupal tiene su ori-

gen en el temor permanente a la dispersión inicial. En este momento hay una necesidad de unanimidad total sobre la realización de una tarea en particular.

En el momento de la Organización, el grupo toma conciencia - reflexiva de su unidad práctica, con una perspectiva del objetivo conscientemente perseguido. El grupo organizado se ocupa de la repartición de tareas, y el poder del autoritarismo del grupo pone en peligro la soberanía de todos. Pichón Riviere, considera a esta etapa como el momento en que hay repartición de tareas con roles funcionales.

Las expresiones de fraternidad-Terror, comienzan a esbozarse en el grupo al entrar en la fase de organización. Ya en la - Fase del Juramento, empieza a germinar el Terror a la desorganización. La Fraternidad - Terror procura el control de las posibilidades de fuga, de desviaciones y de no participación, y toma ahora formas más duras que en etapas precedentes.

Ya en la etapa de Institucionalización se da una diversidad de tareas y una separación de los miembros del grupo en el - espacio, provocando una especialización de las tareas y consecuentemente, el peligro de alienación.

De tal manera que su teoría del grupo, comprende el estudio de su génesis, desarrollo y de su inteligibilidad. Valiéndose

sobre todo, de descripciones de tipo sociológico, fenomenológico e histórico de los problemas sociales.¹⁵⁴

La Teoría y Técnica Psicoanalítica de Sigmund Freud, desde -- luego que tiene una influencia fundamental en el pensamiento de Pichon Riviere, en la concepción de la Técnica de los Grupos Operativos. En principio, durante el proceso grupal y en el abordaje de un objeto de conocimiento, la técnica Operativa consiste en analizar dos aspectos fundamentales: a) El manifiesto, que es el nivel explícito de ejecución de una tarea y b) El latente, que es el nivel implícito en el proceso grupal. En este sentido, estos dos planos, se identifican con el principio Freudiano de "hacer consciente lo inconsciente", en la situación terapéutica, mientras que Pichon. utiliza la expresión: "hacer explícito lo implícito, refiriéndose en todo momento al proceso grupal en su relación con el aprendizaje de una Tarea. Para tal operación, también se utilizan de la Técnica Psicoanalítica, los recursos instrumentales de la INTERPRETACION Y EL SEÑALAMIENTO, solo que en la Técnica de Grupos Operativos, se aplican sobre lo existente del momento grupal en su relación con la Tarea.

Gaston Bachelard, desde su particular contribución, al plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos, también logra cierta identificación con la noción de Tarea en los Grupos Operativos, desde el momento en que se

Habla de abordaje del objeto de conocimiento.

Aclarando un tanto este problema, consideramos que en el nivel explícito de ejecución de una Tarea, se dan cierto tipo de dificultades, signos emergentes llamados obstáculos epistemológicos desde la visión de Bachelard.¹⁵⁵

Pichón, Tomando en cuenta lo anterior, denuncia una actitud de resistencia al cambio. Esto es, el obstáculo epistemológico centra las resistencias al cambio, y la tarea de la Técnica de Grupos Operativos promueve justamente, el cambio en un sentido psicoanalítico, pero siempre en forma grupal y en relación con el aprendizaje de una Tarea, insistimos.

Sin embargo, el conocimiento jamás es inmediato y pleno-dice Gaston Bachelard-, se encuentra siempre de manera recurrente, superando aquello que impide, o bien, obstaculiza el aprendizaje y en general todo proceso de conocimiento.

En efecto, para Bachelard, los obstáculos que enfrenta el conocimiento científico son polimorfos y se presentan en el acto mismo de conocer: entorpecimientos y confusiones; conocimientos mal adquiridos; observaciones básicas que dan una experiencia inmediata, concreta y fácil de un hecho; generalizaciones sin crítica a partir de un hecho singular; ajustarse a los hechos sin atender a las leyes de esos hechos, en fin, se conoce en contra de un conocimiento anterior, superando aquello que epistemológicamente obstaculiza nuestra visión objetiva de los fenómenos.¹⁵⁶

EL CONCEPTO DE GRUPO OPERATIVO.

Enrique Pichon-Riviere, define al grupo como "Conjunto restringido de personas que ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna se proponen, en forma explícita o implícita, una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles.¹⁵⁷

Cuando Pichon habla de Conjunto restringido, se está refiriendo al grupo donde es posible una relación personal, una asociación y cooperación íntima, cara a cara.¹⁵⁸

La posibilidad de que ciertas personas se "liguen", significa el encuentro de uno con otro en el grupo. Es la posibilidad de establecer una comunicación.

Luego, esa "ligazón" se da en un tiempo y en un espacio compartidos. En los Grupos Operativos esas constantes de tiempo y espacio forman parte del encuadre en el que se da el proceso grupal.

La "Articulación" establece la forma particular con la que cada uno de los miembros del grupo se relacionan conductualmente entre sí. Es en otros términos, la pauta de conducta que manifiesta particularmente cada miembro en su interacción grupal, a par

tir del contacto real y externo con el otro; esto es, con la posibilidad de una "mutua representación interna", es decir, de que el otro pueda ocupar un lugar en la interioridad de uno. Esto incluye por supuesto la noción de vínculo de Pichon, cuya característica social implica a toda la personalidad del sujeto en su relación particular con el otro.

La definición de Pichon también nos dice que ese conjunto restringido de personas se proponen en forma explícita o implícita, una tarea que constituye su finalidad. El proponerse algo alude a un objetivo o meta común, que el grupo puede alcanzar según sea su estructura; ya que sus necesidades y aspiraciones convergen en un "quehacer" organizado por una Tarea con un -- "para qué hacer", que es el proyecto común del grupo.

Finalmente, la interacción que el grupo realiza a través de una asunción y adjudicación de roles, es definida por una "racionalidad" ligada a los objetivos explícitos y concientes de los integrantes del grupo, y una "irracionalidad" que surge a partir de las ansiedades y dificultades inherentes a la Tarea y a la misma situación grupal.

Una vez dicho lo anterior, la interacción que Pichon Riviere nos presenta en su definición, permite señalar tres cuestiones fundamentales:

a) la interacción grupal es un proceso motivado y en consecuencia direccional, por la vivencia vincular de cada sujeto con el grupo; b) la interacción es un proceso de interiorización y sin tesis de la estructura de relaciones en la que está comprometido el sujeto en el grupo, y c) es un proceso que posibilita el aprendizaje y el "ajuste eficaz" de la comunicación, que remite a la vez, a una "dialéctica entre sujetos", en una tarea común.

Cabe decir además, que el proceso de interacción resulta ser un "sistema de integración"; en el sentido de que se caracteriza - por organizar e integrar aquellos elementos externos -como puede ser el o los objetivos buscados por el grupo- con ciertos -- "principios organizadores" que permiten al grupo percibirse recíprocamente, tener direccionalidad, orientación y determinación mutua.¹⁵⁹ De allí que Pichon Riviere, caracterice a la interacción como proceso motivado, afirmando que la causalidad del proceso, su fundamento motivacional, es la necesidad.¹⁶⁰

En palabras llanas, un grupo puede tener una misma finalidad, - pero en principio puede no ser compartida. Lo que los reúne es un elemento externo. Esto es, el compartir tiempo, espacio y un objetivo eventual, no es condición suficiente para el establecimiento de una "interacción significativa". Esa falta de significatividad resultaría del hecho de que el otro no aparece -- comprometido en la relación, con las necesidades y expectativas de cada sujeto del grupo.

Ahora bien, cuando se organizan esas expectativas recíprocas, en el que cada sujeto se percibe ya como significativo para el otro, se habla de una acción direccional de un miembro hacia el otro en el grupo. Las manifestaciones de direccionalidad recíproca, de orientación y ajuste mutuo, nos revelan entonces la presencia de un proceso interaccional. La integración de la interacción se caracteriza desde la conjugación del tiempo, el espacio, los sujetos que se perciben mutuamente y cuyas acciones están articuladas de tal suerte que sea posible establecer relaciones causales entre el comportamiento de uno y otro en el grupo, en la consecución de sus objetivos comunes.

EL GRUPO CENTRADO EN LA TAREA.

En su definición de grupo, Pichon Riviere se propone conceptualizar a la Técnica de Grupos Operativos, como un instrumento de planificación para operar a través de una tarea. El objetivo del aprendizaje. Es decir, los grupos operativos se definen como grupos centrados en una tarea. Hablar de la tarea, significa aquello que ha reunido a todos los participantes al rededor de un mismo trabajo u objetivo común.

Esta insistencia apunta a señalar la diferencia fundamental entre tres tipos de técnicas grupales a saber: a) Técnicas grupales centradas en el individuo, como pueden ser los "grupos de terapia", en los que la tarea está centrada o dirigida a aquel que enuncia un problema que generalmente es considera-

do personal, no incluyendo en la problemática el resto del -- grupo. b) Técnicas grupales centradas en el grupo. en donde - el interés recae en el análisis de la propia dinámica. Técnica que inspirada en las ideas de Kurt Lewin, considera al gru po como una totalidad, es decir, donde se enuncian problemas totales, incluidos como suma de partes, de individuos que manifiestan aspectos personales en forma global. c) Técnicas Gru pales centradas en la tarea, en donde la tarea, desde el punto de vista de Pichon, es concretamente lo fundamental en el gru po. Esto es, el grupo se propone una tarea que puede ser el - aprendizaje de una materia o realizar un trabajo de cualquier clase. Lo particularmente importante que hay que subrayar, es que si la Técnica se Centra en la tarea, lo hace a través del grupo, por lo que los problemas que presenta la tarea, el - aprendizaje y aquellos personales que cada miembro del grupo tiene durante el proceso relacionados con la tarea y el apren dizaje, no quedan excluidos de su intervención.¹⁸

El caracter diferencial entre el grupo operativo de Pichon y otras técnicas grupales, señala el hecho de que los integrantes de un grupo operativo mantienen una relación con una tarea determinada, dejando de lado-aunque no totalmente-los problemas personales del grupo centrado en el individuo y los problemas de individuos que enuncian aspectos personales en for ma global. La diferencia pues, está marcada esencialmente por el significado que se le dá a la tarea. Luego, esta especificidad está deliendada por la función de un maestro-coordina--

dor que utiliza la Técnica de Grupos Operativos para trabajar a una distancia óptima tanto del grupo como de la tarea, de tal manera que le facilite observar al grupo en su proceso de organización en función de la tarea y su aprendizaje.¹⁶² El siguiente esquema puede representar mejor lo dicho anteriormente:



Reiteramos tan solo que el eje principal en esta Técnica es la tarea. En donde se intenta abordar a través del proceso grupal, los problemas de esta y de su aprendizaje.

Se entiende así, que la Tarea debe estar en la mente de todos, tanto de los participantes como del maestro-coordinador, como aquello hacia lo cual van dirigidos todos los esfuerzos del grupo en general.

En otras palabras, y solo para precisar, en los grupos operativos la tarea se desdobra en realidad en una Tarea manifiesta, que es aquella por la que el grupo se reúne para trabajarla en su aspecto explícito, como puede ser el aprendizaje de un tema, una teoría o una técnica; y la otra, es la Tarea latente, que es aquella en la que los miembros del grupo están implicados con sus singularidades, creando cierta dinámica para trabajar la tarea.¹⁶³

LA SITUACION GRUPAL.

Desde la perspectiva que nos presenta Pichon Riviere, La Situación Grupal es un proceso experiencial a partir justamente de la interacción que suscita una tarea. Ampliando este concepto, la Situación Grupal se debe entender en forma integral, - como un haz de interacciones. en donde la asunción y adjudicación de roles, que representan modelos de conducta correspondientes a la posición de los individuos, se dan en constantes de tiempo y espacio, y por el planteamiento explícito e implícito de una tarea, que constituye en sí la finalidad del grupo.

LA NOCION DE APRENDIZAJE GRUPAL.

Los aspectos considerados hasta aquí, conciben el aprendizaje grupal, como un proceso de elaboración conjunta. La temática y la dinámica se desarrollan según los vínculos particulares que los miembros del grupo son capaces de configurar en el --

"aquí y ahora" del proceso grupal. Esto es, la situación psicopedagógica que permite la Técnica de Grupos Operativos, apunta a organizar la asimilación de dos tipos de aprendizaje en el campo grupal: 1) El aprendizaje relacionado con el objeto de conocimiento, explícitamente vinculado con la tarea, y 2) el aprendizaje relacionado con la interacción de los difere-

tes marcos referenciales, implícitamente vinculados con las pautas de conducta particulares de cada miembro en el grupo.

Un aprendizaje así, según Pichon, permite la rectificación o ratificación del E.C.R.O., esto es, del Esquema Conceptual y Referencial con el cual Operamos cotidianamente. Desde un punto de vista didáctico, su metodología está destinada no sólo a comunicar conocimientos (tarea informativa) sino básicamente a desarrollar aptitudes y modificar actitudes (tarea formativa).¹⁶⁴

Entre tanto, la noción de aprendizaje que maneja Pichon, se vincula íntimamente con el criterio de adaptación activa a la realidad. Esto implica una relación dialéctica y modificante entre el sujeto y el medio. Así mismo, apunta a una lectura de la realidad capaz de operar en ella para transformarla, modificándose a la vez el sujeto cognoscente.¹⁶⁵

LAS NOCIONES DE PRETAREA, TAREA Y PROYECTO.

Pichon Riviere determina a través de una lectura particular del proceso grupal, tres momentos que se presentan en una sucesión evolutiva durante el abordaje de una tarea compartida.

Esta noción general de Pichon, está ligada muy estrechamente con la tarea del aprendizaje manifiesta y la dinámica latente en el grupo durante su empresa.

Esto significa que durante el proceso de aprendizaje, se van a presentar consecutivamente tres momentos¹⁸⁸ identificados a través de la necesidad de aprendizaje y los obstáculos epistemológicos, en una modalidad que implica una lucha contra los "Miedos básicos" que generan las situaciones nuevas de aprendizaje. Entre paréntesis, estos miedos básicos que Pichon refiere en la Técnica de Grupos Operativos, tienen una concepción teórica derivada de la Escuela Inglesa de Psicoanálisis, con Melanie Klein, quien llamó "Ansiedades Básicas" a la Ansiedad depresiva y a la Ansiedad Paranoide.

Así, en el momento de la Pretarea, se identifican -Según Pichon- las Técnicas defensivas que estructuran la resistencia al cambio y al aprendizaje, movilizadas por el incremento de los "miedos a la pérdida y al ataque", que operan como obstáculos epistemológicos.

Esto es, en el proceso de aprendizaje, se representa simbólicamente un pasaje de una situación ya conocida, que aunque deseada, genera miedos. Estos miedos se presentan ante la pérdida de lo ya conocido, y de alguna manera, es un miedo a perder el equilibrio ya logrado en una situación anterior. El otro miedo es hacia la nueva situación, en la que el sujeto no se siente seguro o adecuadamente instrumentado y teme un ataque.

Ambos miedos coexisten y cooperan como obstáculos epistemoló-

gicos, configurándose cuando el monto de ansiedad aumenta ante el cambio, generando resistencia al avance.

Dicha resistencia -asegura Pichon- se expresa en términos de dificultades en la comunicación y el aprendizaje. Esto es, el desarrollo del grupo se ve obstaculizado por la presencia de conductas estereotipadas en la acción grupal y el pensamiento.

En otras palabras, es en este momento del aprendizaje, en que las resistencias al cambio funcionan como exigencias de signo contrario en relación con la Tarea explícita, generando cierto conflicto y confusión. Ahora bien, en la búsqueda de salidas a la tensión producida por el conflicto, se adoptan formas de transacción, es decir, el grupo "hace como si trabajara la Tarea", pero lo que se observan son conductas disociadas y parciales con la Tarea.

Por lo demás, es un momento de repetición y reproducción de viejas pautas conductuales para enfrentar lo desconocido de una nueva situación de aprendizaje.

En el momento de la Tarea, es posible el abordaje de la Tarea y la elaboración de los Miedos Básicos. En cuando al aprendizaje, se establece un pasaje hacia el objeto de conocimiento, se vuelve asimilable por la ruptura de las pautas disociativas y estereotipadas que han operado en un momento anterior como obstáculo en el aprendizaje y como ruido en la red de co

municación. Es en este momento cuando hay un mejor esclarecimiento y aceptación de los diferentes roles en el grupo.

El tercer momento sería el **Proyecto**, que significa la intersección del plano manifiesto y del plano latente en la interacción grupal. A partir de aquí, el grupo comparte el trabajo realizado y es un momento de creación grupal.

Los tres momentos finalmente para Pichón, son posiciones a las que se vuelve tantas veces como situaciones nuevas se den y pongan en movimiento las conductas defensivas.

ESQUEMA CONCEPTUAL REFERENCIAL Y OPERATIVO (E.C.R.O.)

El trabajo desarrollado por Pichon Riviere, designado como E.C.R.O., representa un modelo integral de aprehensión, conocimiento y praxis, de la forma en que se concibe la realidad.¹⁶⁷

La palabra **Esquema (E)**, dice Pichon, es producto de una abstracción. En este sentido sería como lo define el D.R.A.E.: "Representación gráfica y Simbólica de cosas inmateriales". De igual manera, implica el esqueleto de un conocimiento o de un patrón de conducta cualquiera.

Entonces para Pichon, la noción de Esquema se relaciona con la de una estructura en continuo movimiento, un esquema o **gestalt** con propiedades plásticas para organizar el contenido

conceptual y referencial del conocimiento.

Al relacionar lo conceptual (C) se está refiriendo a un sistema de ideas, conocimientos, que alcanzan una vasta generalización. En la Tarea científica, el Esquema Conceptual, constituye un conjunto de conocimientos que proporciona líneas de trabajo e investigación. En síntesis, un Esquema Conceptual es un conjunto organizado de Conceptos que permiten una aproximación al conocimiento de un objeto en particular, susceptible de rectificación o ratificación.

El aspecto Referencial (R), alude al "Conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa". Representa a un gran conjunto de experiencias que reflejan una cierta estructura del mundo externo, conjunto según el cual el sujeto piensa y actúa sobre el mundo. Por lo tanto, el Esquema Referencial esta también integrado de ideologías, y éstas entran, indefectiblemente en el campo de toda relación humana.

El criterio de Operatividad (O) es la posibilidad de llevar a cabo "la planificación" de la acción hacia la transformación y productividad del campo en que se trabaja. En otras palabras, la Operatividad en los grupos operativos apunta, en términos de aprendizaje, a organizar siempre la posibilidad de avanzar en contra de los obstáculos epistemológicos que presenta toda actividad del conocimiento, en diferentes cam-

pos de acción.

Debemos entender pues, que el E.C.R.O., es un sistema de pensamiento, conocimiento y acción; con el cual cada quien aborda los problemas que se presentan en la vida. Es en sí, un instrumento de trabajo, de relación, de vínculo, de concepción de la realidad.

Ahora bien, el E.C.R.O., que desarrolla la Técnica de Grupos Operativos, pretende ser: a) un instrumento orientado hacia el aprendizaje grupal, teniendo como núcleo organizador una Tarea. b) Un instrumento de Planificación en el abordaje de un objeto de conocimiento y en la praxis. c) Un instrumento de conocimiento "horizontal" y "vertical" del proceso grupal. d) Un instrumento de autocrítica sistemática, en lo conceptual y referencial de nuestras operaciones cotidianas.

LA NOCION DE PLANIFICACION

Ya se ha mencionado que la Técnica descrita por Pichon, constituye un dispositivo psicopedagógico que permite planificar las acciones de una Tarea y adquirir así, una mejor operatividad del grupo en el aprendizaje, en la cohesión de grupo, o bien, en el trabajo de campo.

Los elementos que sirven de base al grupo para una planificación son: Una estrategia, una táctica, una técnica y una

logística.¹⁰⁸

En la historia de todo grupo, hay un momento natural de afiliación, que después más tarde permite elaborar al grupo cierta planificación. Es a partir de la pertenencia, momento de una mayor integración al grupo, después de la afiliación, cuando es posible la planificación para orientar la acción operativa.

De una manera muy general, podemos decir que Pichon al hablar de la estrategia en una operación, se está refiriendo a la forma particular de enfocar el plan de acción. Es un momento de internalización con los elementos que uno maneja. Al externalizar la estrategia, ésta se convierte en Táctica, que es la conducción de las operaciones en el terreno mismo. La Técnica, es en sí el instrumento con el cual se opere y la forma especial de su manejo. La Logística, se refiere a la evaluación de las fuerzas del grupo con la realidad. Es un momento de comparación, de apreciación de la situación total en que se han desarrollado las operaciones.

Pichon, aunque no es lo suficientemente claro en estas nociones, emplea como ejemplo la investigación de "Experiencia Rosario", para comentar al respecto: como estrategia se empleó la modalidad de laboratorio social; como técnica la de grupos centrados en la discusión de una tarea. La logística y la táctica no las menciona aquí.

EL CONCEPTO DE PORTAVOZ

Como ya se ha mencionado anteriormente, la estructura y función de un grupo, sea cual fuere su campo de acción, están dadas por una unidad básica de interacción, condición fundamental para convertir una Tarea en unidad básica de trabajo y aprendizaje grupal.

Ahora bien, los vínculos interhumanos que hacen posible una Tarea en común, sostienen implícitamente un juego de roles con características y formas diferentes: unos, fijos y estereotipados; otros más funcionales y compartidos.

Pichon, señala que en el ámbito del grupo, el sujeto adquiere su posición individual, su identidad dentro de la red interaccional. La funcionalidad y la movilidad de dicha posición, señala el grado y naturaleza de adaptación del individuo, en ese contexto grupal.

Pues bien, el Rol de Portavoz surge en el grupo como la expresión de un signo emergente del acontecer grupal, y cuya cualidad es significar la situación latente configurada por una particular modalidad de la interacción grupal.¹⁰⁹ Esto significa que el portavoz es aquel que en un grupo y en un determinado momento, dice algo, enuncia algo como propio, sin tener conciencia que lo que dice, también tiene significación grupal.

Es un hecho concreto que la conducta del portavoz, nos habla de su participación en el grupo, pero también, significa -desde la Teoría del Portavoz- que un miembro del grupo al asumir esta cualidad, al transformarse en portavoz, nos remite como signo, al proceso latente en las relaciones del grupo.

En estos términos, el portavoz al hablar por todos, al asumir la situación total que afecta a la estructura y función de cada uno de los miembros del grupo, produce un salto que lo compromete tanto a él como sujeto: depositario, como al grupo: depositante. El orden latente depositado masivamente en la persona del portavoz, habla así mismo, de sus características individuales que en ese momento lo hacen asumir el rol de portavoz y poder expresar algo que permite identificar el proceso subyacente en el grupo.

VERTICALIDAD Y HORIZONTALIDAD

Ya hemos mencionado que el Concepto de Portavoz, nos habla de aquella personalidad que en un momento denuncia el acontecer grupal. Esto es, las ansiedades y necesidades que en mayor o menor grado mueven a la totalidad del grupo. Es entonces cuando podemos hablar también de los procesos de verticalidad y horizontalidad en el grupo, que de alguna manera ya hemos estado hablando de ello. Por verticalidad, se está uno refiriendo a la historia personal del sujeto y por

horizontalidad, al proceso actual que se cumple en el aquí y ahora en la totalidad del grupo.¹⁷⁰

Relacionándolo con el rol de Portavoz, resulta relativamente fácil entender a lo que se refiere Pichon con esto, pues siendo que el portavoz se caracteriza en un momento, por señalar la ansiedad o necesidad masiva latente en el grupo (horizontalidad), es por el hecho de encontrarse en una posición tal (verticalidad), que le permite asumir ese orden latente de acontecimientos, en el que están comprometidos todos los integrantes del grupo.

Es decir, la verticalidad del portavoz -que puede ser cualquier miembro del grupo- está configurada por su historia, su experiencia, sus circunstancias personales, por su sensibilidad, por su manera de ser, es capaz de tomar lo que está pasando en el grupo y explicitarlo, es decir, articularse con la horizontalidad grupal, que en ese momento constituye el común denominador que los unifica.

Finalmente, el portavoz es el portavoz de lo vertical, pero es portavoz también de los otros, de lo horizontal. Lo vertical es lo personal, lo histórico que se actualiza o se resignifica, lo horizontal es el presente, lo grupal.

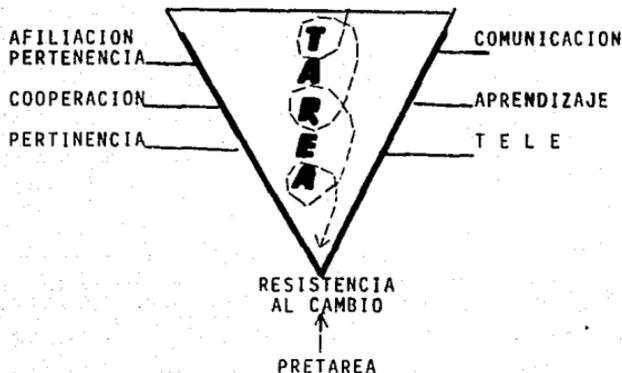
EL ESQUEMA DEL CONO INVERTIDO

Pichon Riviere, utiliza una representación gráfica, geométrica, para ser más preciso, a partir de la cual describe y evalúa ciertas direcciones y modalidades de interacción que se dan en el acontecer grupal.

Así, la observación sistemática de los fenómenos grupales, permitió a Pichon, construir una escala de evaluación utilizando la clasificación de modelos de conducta grupal.

El Esquema del Cono Invertido,^{17r} es precisamente la representación de esa escala de evaluación y punto de referencia para interpretar la situación grupal.

En otros términos, es una construcción teórica que Pichon utiliza para representar una serie de vectores cuya resultante es una línea de fuerza, de forma espiralada que a través de la Tarea se dirige siempre hacia el cambio grupal. En sí todo el trabajo del grupo operativo va a estar dirigido en sentido de la superación de conductas estereotipadas en el grupo, que funcionen como obstáculos para el cambio o contra el avance del conocimiento o la tarea. Son dos fuerzas de signo contrario las que operan sobre la línea espiralada: Una que va en sentido del avance, del cambio desde la Tarea. La otra que opera desde la pretarea, se opone como una resistencia a ese cambio, a ese avance en favor de la tarea. Los Vectores a los que nos referimos son los siguientes:



En su categorización, Pichon utiliza el término Vector para designar a los elementos inscritos en el cono. El vector es la representación, por una flecha, de una magnitud o fuerza aplicada que implica la dirección de esa fuerza.

En el cono, tenemos que la fuerza está dada por los miembros del grupo, que a través de los vectores de su pertenencia, cooperación y pertinencia, le imprimen dirección a la Tarea: hacia el cambio, hacia la superación de las resistencias en el avance. Ahora, si la resultante de esas fuerzas con signo contrario es una línea de forma espiralada, es precisamente, porque en tanto lleva una dirección hacia el cambio y una fuerza opuesta por superar, habrá movimientos de avance y retroceso que configuran la espiral.

LOS VECTORES

El primer vector inscrito en el Cono es el de afiliación. Aquí, -considera Pichon- se incluyen aquellas interacciones sin una pertenencia real al grupo. La afiliación es un primer grado de identificación que es acercarse al otro, al grupo. La Pertenencia, es el vector que indica un mayor grado de identificación con los procesos grupales. El trabajo en relación con la Tarea, se realiza también con una intensidad mayor. En suma, existe en el grupo una integración tal, que se refleja en utilizar al gru po como grupo de referencia en relación a otros. El vector de la Cooperación, es la posibilidad de asumir roles complementarios en función de la Tarea. La pertinencia, se trata de un vector que indica la ubicación direccional sobre la Tarea. Hay aquí un criterio de utilidad, de centralidad sobre el trabajo a realizar colectivamente, es decir, para Pichon, la mayor pertenencia y cooperación tiene valor si hay pertinencia. Aunque en los gru pos también se observa que se puede ser pertinente sin cooperar, sin operar con el otro. Sin embargo, operar con el otro, significaría un grado de implicación mayor, pero también, una pertinencia mas significativa.

En el otro lado del Cono tenemos los vectores de la Comunica ción, el Aprendizaje y el otro llamado Telé. Con el vector de la comunicación, Pichon se está refiriendo al contenido del mensaje, al cono se dice y quien lo emite. Aquí se evalúan las distintas modalidades de comunicarse: Uno hacia todos, el li-

der. Todos a través de uno, portavoz. Dos entre sí, excluyendo a los demás, subgrupos. Todos con todos al mismo tiempo, Sin oportunidad para escucharse mutuamente, caos. Todos con todos, respetando y escuchando la intervención del otro, comunicación. El vector del aprendizaje , se evalúa por el aporte que cada integrante hace y por el cambio cualitativo en el grupo, que se traduce en términos de resolución de obstáculos, adaptación activa a la realidad, creatividad, etc. El vector Telé, se define como disposición positiva o negativa para trabajar con un miembro del grupo. Esto es, atracción o rechazo, simpatía o antipatía que sienten de entrada los miembros del grupo entre sí.

LA TAREA DEL COORDINADOR.

La tarea del coordinador de grupos operativos. consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes del mismo establecen entre sí y con la Tarea prescrita. Tiene que detectar en la situación grupal no sólo aquello que es evidente -lo explícito-, sino también todo aquello que se encuentra subyacente -lo implícito-, con toda su gama de significados.

En otras palabras, el coordinador cumple en el grupo un rol prescrito: el de colaborar con los miembros del grupo a abordar la tarea, detectando los obstáculos, y retroalimentando el proceso grupal.¹⁷² Esto es, trabaja en el campo de la Tarea y de la

conducta grupal.

LA INTERPRETACION Y EL SEÑALAMIENTO.

Tanto la interpretación como el Señalamiento, mantienen ya toda una larga tradición dentro de la Técnica psicoanalítica como instrumentos de operación en el inconsciente. La interpretación en el grupo se realiza sobre el contenido latente, lo implícito del comportamiento grupal que impide el aprendizaje. El señalamiento se elabora sobre las situaciones explícitas.

Estos dos instrumentos se llegan a utilizar sobre el material verbal aportado por el grupo a través de un miembro cualquiera que cumple en ese momento la Función de portavoz, con el fin de lograr un esclarecimiento que va de lo explícito por el grupo a lo implícito de la situación grupal.¹⁷³

Ahora bien, la interpretación en tanto hipótesis, no debe ser considerada como verdad absoluta, sino como instrumento que es tá sujeto a las evidencias de los acontecimientos que, en últi ma instancia, permiten ratificar o rectificar las interpreta ciones. La interpretación, en tanto intento explicativo del com portamiento humano, es discutible, analizable, perfectible y relativamente subjetiva.

La interpretación es una hipótesis acerca de la relación que guardan ciertos acontecimientos grupales con un contenido la-

tente que, hasta ese momento de la interpretación, no aparecían como causales. En esos términos, el trabajo de los grupos centrados en una Tarea, consiste en lograr una operatividad basada en el análisis y síntesis de la relación entre los procesos implícitos y el acontecer explícito, entre lo manifiesto y lo latente.

El valor que Pichon le dá a la interpretación, tiene que ver con su función reestructurante, en vistas del objetivo que tiene que lograr el grupo: La Tarea. La función reestructurante parte de un criterio operativo, pues al decodificar el significado latente en el grupo, la interpretación aporta: a) Significados al grupo de su desenvolvimiento en relación con la Tarea; b) información que permite a partir del autoconocimiento la reestructuración de las relaciones entre los miembros y con la Tarea; c) identificación del obstáculo para una reorganización grupal que permita elaborarlo.

Finalmente, desde un punto de vista teórico, la interpretación en el grupo operativo se apoya fundamentalmente en que lo que comunica un miembro del grupo (portavoz), constituye un signo que debe ser interpretado en tres niveles: 1) Como expresión de todos los miembros del grupo. 2) Como expresión del vínculo transferencial que se establece entre los miembros del grupo y su coordinador, y por último 3) Como expresión de la estructura formada por el grupo, en relación con la tarea manifiesta.

CUARTA PARTE

METODOLOGIA Y PROCEDIMIENTO DIDACTICO EXPERIMENTAL

METODOLOGIA Y PROCEDIMIENTO DIDACTICO EXPERIMENTAL

Los grupos que tienen la finalidad explícita de adquirir determinados contenidos de aprendizaje tienden a reproducir el tipo de respuestas que la situación didáctica precedida por el maestro espera de ellos.

Nuestro interés se centró por tanto, en la identificación objetiva de aquellos cambios en el tipo de respuestas que los alumnos producen en condiciones de aprendizaje, utilizando la modalidad de la Técnica de Grupos Operativos del Dr. Enrique Pichon Riviere.

POBLACION.

El presente estudio se realizó con cuatro grupos del sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria, Plantel N° 3. Su duración estuvo comprendida entre los meses de enero y marzo del año lectivo escolar 1987-88.

El siguiente cuadro indica el procedimiento que se utilizó para constituir a los cuatro grupos a partir del número de alumnos inscritos en cada grupo.

GRUPO 1 (experimental)	25 alumnos
GRUPO 2 (control)	25 alumnos
GRUPO 3 (experimental)	15 alumnos
GRUPO 4 (control)	15 alumnos

Cada grupo contó con tres horas a la semana para trabajar la tarea de aprendizaje. Para los grupos 1 y 2 fueron los días,

lunes, miércoles y viernes. Para los grupos 3 y 4 los días lunes, martes y miércoles, de acuerdo con el horario de sus clases.

Todos los grupos tuvieron la tarea de abordar y estudiar las mismas unidades contenidas en el Programa de Psicología del Sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria.

PROCEDIMIENTO DIDACTICO EXPERIMENTAL

El procedimiento didáctico fué concebido en tres momentos: Uno expositivo de información teórica, otro de trabajo grupal operativo y finalmente, la evaluación por escrito.

El primer momento de información teórica dada por el maestro, se abordó en un segundo momento a partir del diálogo grupal que sus integrantes lograron desarrollar de la tarea- información.

Los grupos control siguieron la estrategia didáctica tradicional de exposición de la información teórica al grupo por el maestro. Las evaluaciones fueron las mismas para ambos grupos, que consistieron en preguntas abiertas sobre los principales puntos del tema tratado.

Ambas situaciones, tanto la experimental como la de control, se dieron encuadradas por un conjunto de constantes como el tiempo: la hora de clase y el espacio: el salón de clases.

LA FUNCION DEL PROFESOR ANTE LOS GRUPOS EXPERIMENTALES

La conducta del profesor se guió técnicamente por medio del ejercicio de la observación y la retroalimentación. La observación directa se hizo sobre las manifestaciones explícitas del grupo, en el momento de estar trabajando la tarea. En otras palabras, la conducta del grupo y el desarrollo de la Tarea fueron los objetivos de la observación directa, en el salón de clases. La retroalimentación al grupo se realizó por medio de dos tipos de intervenciones: 1.- El señalamiento y 2.- La interpretación. El señalamiento se formuló sobre lo explícito del grupo; como recurso para describir lo que estaba pasando en un momento del trabajo grupal. Desde este punto de vista, el señalamiento es una aportación al grupo para que éste reflexione sobre la trascendencia, causas y repercusiones de un hecho determinado por el grupo en relación con la tarea. La interpretación se formuló como una hipótesis acerca del contenido implícito del comportamiento grupal, en relación con el aprendizaje. Se intentó este tipo de intervención, con el objeto de constatar cierta relación de los hechos presentes con una situación latente en el grupo y que, hasta entonces, aparecían como inconexas. Tanto en el señalamiento como en la interpretación se registraron tres momentos: 1) Lo existente, que es lo manifestado por el grupo. 2) La intervención del maestro. 3) La respuesta del grupo a la misma.

Las diversas modalidades de interacción del grupo en el salón de clases en relación con la tarea, se observaron y registraron como procesos conductuales de pertenencia, pertinencia, comunica-

ción y aprendizaje.

Definición de las Categorías Conductuales.

La **Pertenencia** al grupo se definió como la frecuencia de asistencia de los alumnos a los tres momentos de la situación experimental:

- 1.- Información teórica al grupo por el maestro. (15 ocasiones).
- 2.- Trabajo grupal operativo, (15 ocasiones).
- 3.-Evaluación. (15 ocasiones).

La **Pertinencia** en la Tarea por el grupo se definió como las acciones verbales que tendían a explicar la Tarea-objetivo.

En la **Comunicación** del grupo se intentó cuantificar el número de vías utilizadas por el grupo durante el trabajo grupal operativo.

Las respuestas emitidas por los alumnos en los exámenes por escrito, se clasificaron en cinco categorías:

- 1) **Reproducción Correcta.** Respuestas claramente sin modificación alguna del texto, o la clase dictada por el maestro.
- 2.- **Elaboración correcta.** Respuestas con modificación del Texto o la clase dictada por el maestro.
- 3.- **Elaboración correcta y creativa.** Respuestas que además de lo expuesto en el punto número dos, están correlacionadas con otras ideas, problemas, conocimientos o aplicaciones prácticas.
- 4) **Reproducción o elaboración incorrecta.** Respuestas que no producen ni elaboran correctamente la pregunta.
- 5) **Elaboración parcialmente correcta.** Respuestas que en su elaboración o reproducción no manifiestan totalmente el conocimiento requerido en la pregunta.

DATOS OBTENIDOS

GRUPO 1 (Experimental)

25 alumnos inscritos.

Edades: 18-19 años

CATEGORIA: Pertenencia.

Fase I: Exposición teórica del maestro al grupo.

OCASIONES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
ASISTENCIA	20	20	22	20	23	22	24	23	22	24	21	22	21	20	22

ASISTENCIA PROMEDIO: 21

CATEGORIA: Pertinencia

Fase II: Trabajo grupal operativo.

OCASIONES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
ASISTENCIA	22	21	19	21	20	22	23	21	19	23	21	19	19	20	22

ASISTENCIA PROMEDIO: 20

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
INTERVENCIONES VERBALES	5	8	14	19	20	19	21	20	21	29	19	22	20	19	26
INTERVENCIONES PERTINENTES	4	6	13	16	20	15	12	19	20	22	19	20	20	16	22

RESULTADOS**GRUPO 1 (Experimental)**

El grupo se manifestó 282 veces en el transcurso de 15 ocasiones de Trabajo Grupal Operativo.

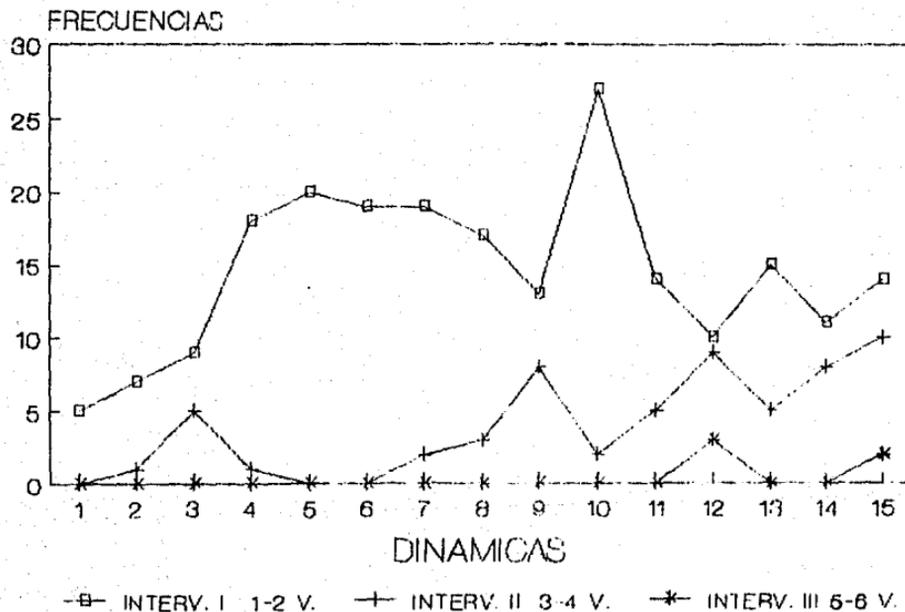
CATEGORIAS**Pertinencia**

El 86% de las intervenciones verbales fueron pertinentes en relación con la tarea.

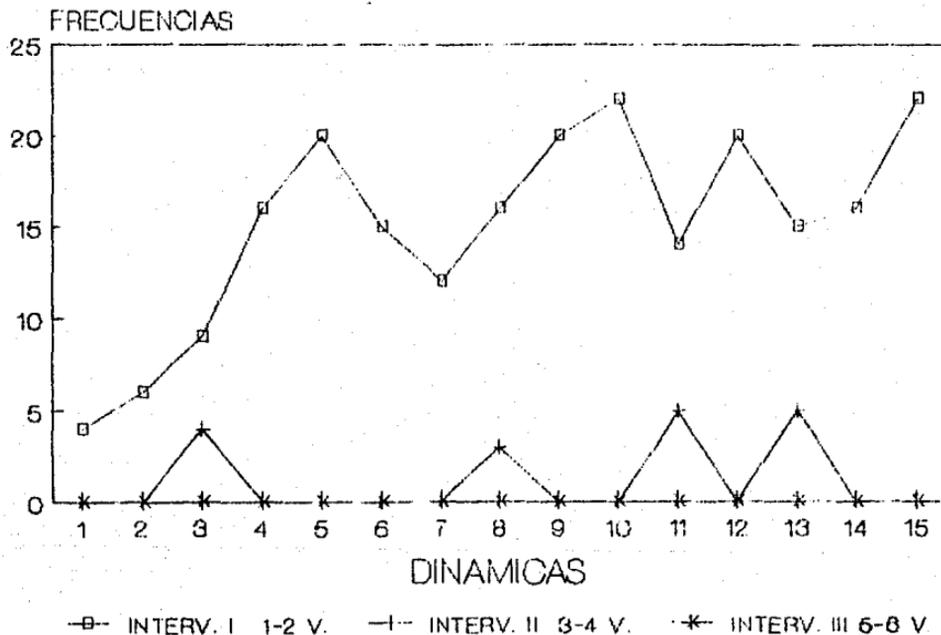
Comunicación

Nº de Vías	Frecuencia	Porcentaje
1	146	51 %
2	72	25 %
3	36	12 %
4	23	8.1 %
5	5	1.7 %
	<u>282</u>	<u>97.8 %</u>

DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS POR VIAS DE PATICIPACION GRUPO NO. 1



DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS POR VIAS DE PATICIPACION (PERTINENCIA) GRUPO NO. 1



DATOS OBTENIDOS

GRUPO 2 (Control)

25 alumnos inscritos

Edades: 18-19 años

CATEGORIA: Pertinencia

Fase I: Exposición Teórica del maestro al grupo.

OCASIONES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
ASISTENCIA	22	22	24	23	21	22	19	18	17	15	18	20	22	21	22

ASISTENCIA PROMEDIO : 20

CATEGORIA: Pertinencia

Fase II: El criterio aquí fué el registrar todas las intervenciones de los alumnos durante la clase, sus comentarios y preguntas pertinentes o no pertinentes en relación con el tema.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
INTERVENCIONES VERBALES	1	0	1	0	0	2	3	0	1	2	1	1	2	1	0
INTERVENCIONES PERTINENTES	1	0	1	0	0	2	3	0	1	2	1	1	2	1	0

RESULTADOS**GRUPO 2 (Control)**

El grupo se manifestó 15 veces en el transcurso de 15 clases.

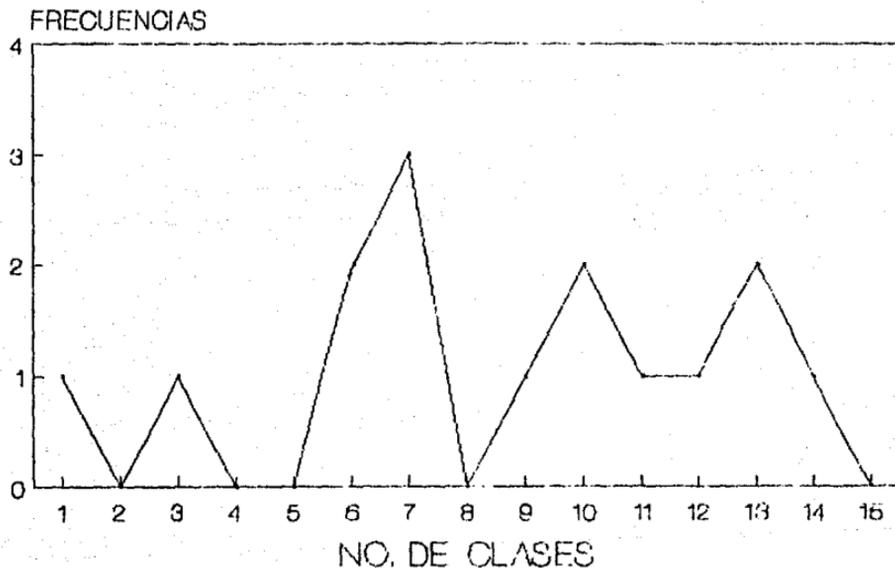
CATEGORIAS**Pertinencias**

El 100% de las intervenciones verbales fueron pertinentes en relación con el tema.
--

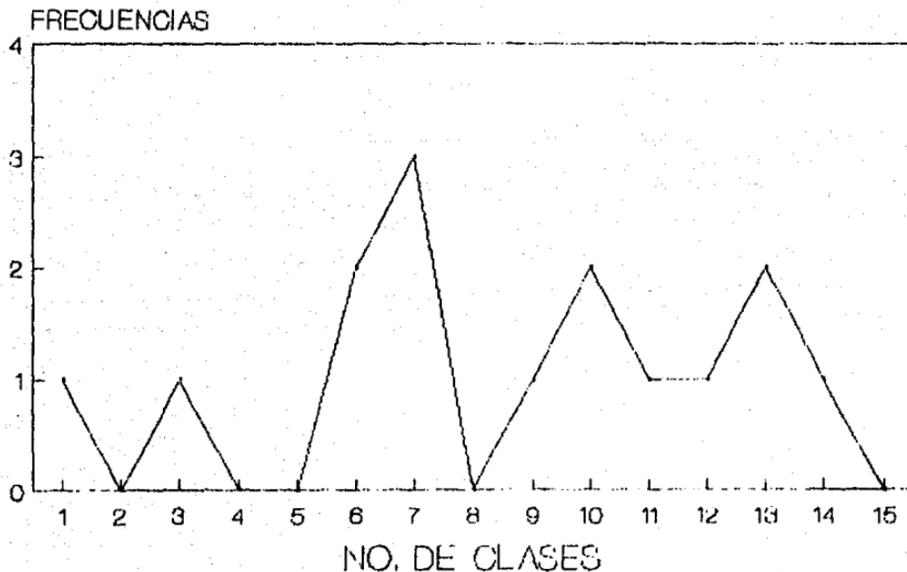
Comunicación

Nº de Vías	Frecuencia	Porcentaje
1	15	100 %
2	0	
3	0	
4	0	
5	0	
TOTALES	15	100 %

DIST. DE FRECUENCIAS POR VIAS DE PART.
GRUPO NO. 2
INTERVALO I 1 - 2 VIAS



**DIST. DE FRECUENCIAS POR VIAS DE PART.
(PERTINENCIA) GRUPO NO. 2
INTERVALO I 1 - 2 VIAS**



DATOS OBTENIDOS**GRUPO 3 (Experimental)**

15 alumnos inscritos

Edades 18-19 años

CATEGORIA: Pertenencia

Fase I: Exposición teórica del maestro al grupo.

OCASIONES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
ASISTENCIA	10	10	12	14	14	13	12	14	13	14	14	12	11	9	14

ASISTENCIA PROMEDIO: 12

CATEGORIA: Pertinencia

Fase II: Trabajo grupal operativo.

OCASIONES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
ASISTENCIA	11	10	14	12	14	10	10	11	14	10	13	12	12	10	10

ASISTENCIA PROMEDIO : 11

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15

INTERVENCIONES VERBALES	18	22	22	18	19	20	15	13	12	13	9	13	18	15	16
INTERVENCIONES PERTINENTES	10	10	11	11	9	12	10	9	10	10	5	10	10	14	10

RESULTADOS**GRUPO 3 (Experimental)**

El grupo se manifestó verbalmente 253 veces en el transcurso de 15 ocasiones de Trabajo Grupal Operativo.

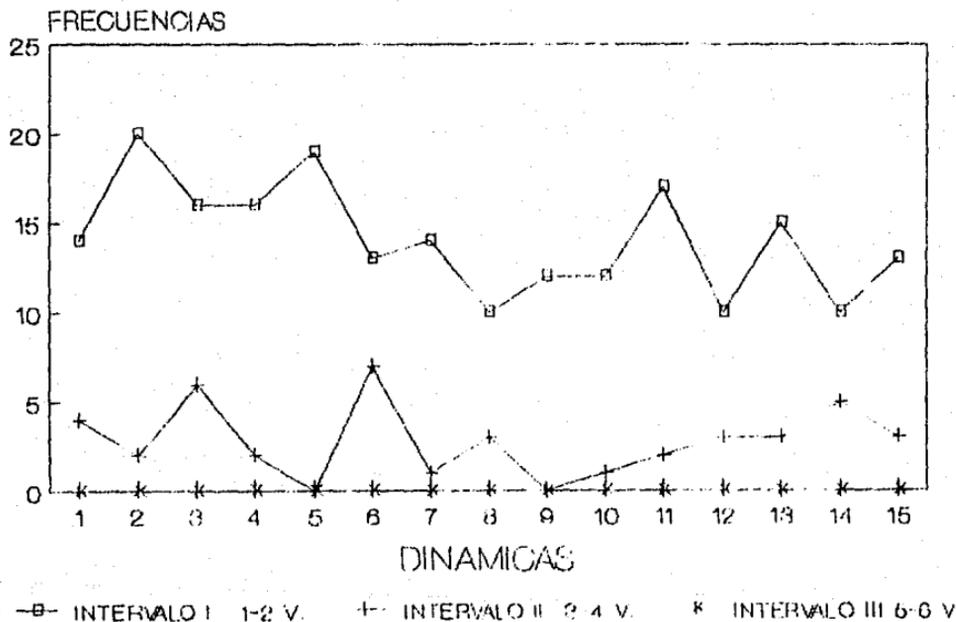
CATEGORIAS**Pertinencia**

El 63% de las intervenciones verbales fueron pertinentes en relación con la tarea

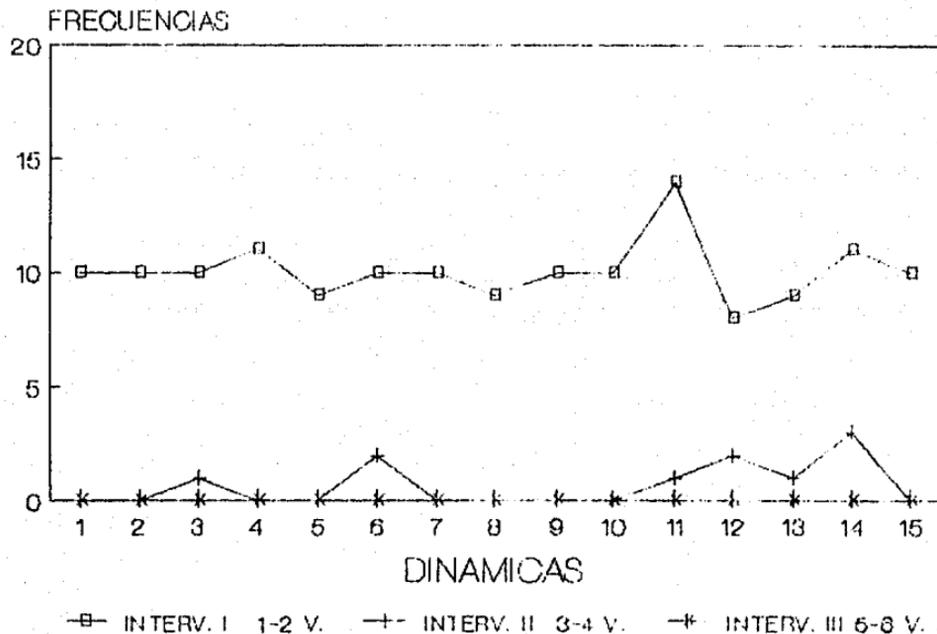
Comunicación

Nº de Vías	Frecuencia	Porcentaje
1	114	45 %
2	97	38 %
3	32	12 %
4	10	3.9 %
5	0	0
	<u>253</u>	<u>98.9 %</u>

DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS POR VIAS DE PARTICIPACION GRUPO NO. 3



DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS POR VIAS DE PATICIPACION (PERTINENCIA) GRUPO NO. 3



DATOS OBTENIDOS**GRUPO 4 (Control)**

15 alumnos inscritos

Edades: 18-19 años

Categoría: **Pertenencia**

Fase I: Exposición teórica del maestro al grupo.

OCCASIONES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
ASISTENCIA	12	14	14	14	13	12	11	14	10	13	10	10	11	13	14

Asistencia Promedio: 12

CATEGORIA: **Pertinencia**

Fase II: El mismo criterio que en el grupo control 2.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
INTERVENCIONES VERBALES	0	0	0	2	1	1	2	3	2	1	0	3	0	2	0
INTERVENCIONES PERTINENTES	0	0	0	2	1	1	2	3	2	1	0	1	0	1	0

RESULTADOS**GRUPO 4 (Control)**

El grupo se manifestó verbalmente 17 veces en el transcurso de 15 clases.

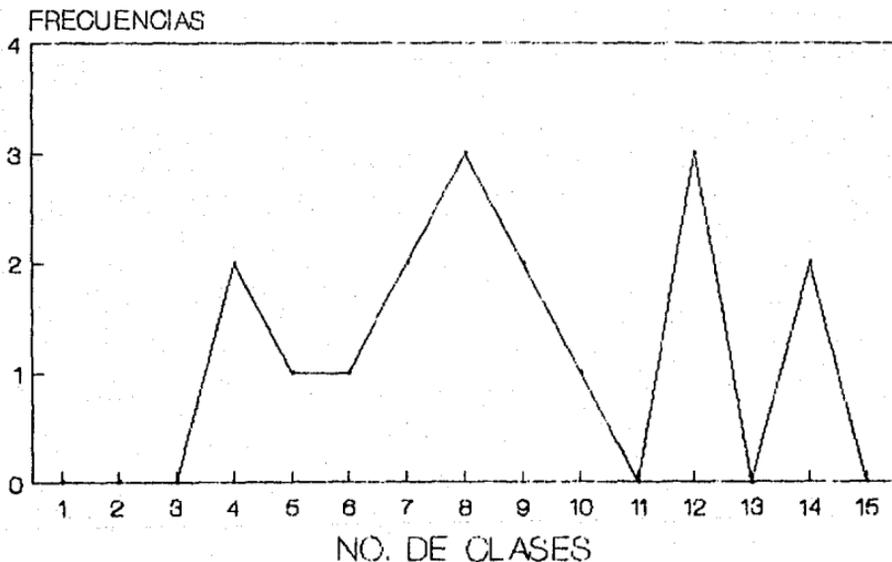
CATEGORIAS**Pertinencia**

El 82% de las intervenciones verbales fueron pertinentes en relación con el tema.

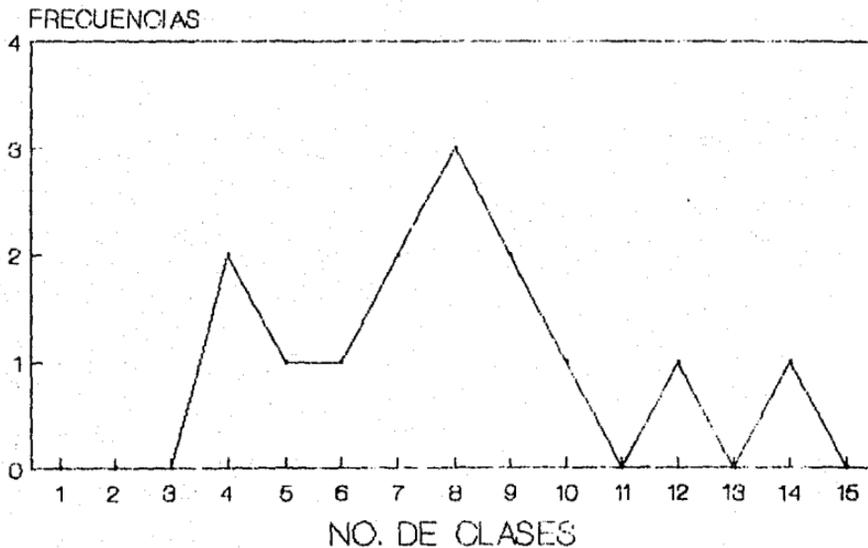
Comunicación

Nº de Vías	Frecuencia	Porcentaje
1	17	100 %
2	0	
3	0	
4	0	
5	0	
	<hr/> 17	100 %

**DIST. DE FRECUENCIAS POR VIAS DE PART.
GRUPO NO. 4
INTERVALO I 1 - 2 VIAS**



**DIST. DE FRECUENCIAS POR VIAS DE PART.
(PERTINENCIA) GRUPO NO. 4
INTERVALO I 1 - 2 VIAS**



ANALISIS

El patrón general de intervenciones verbales se vió visiblemente alterado bajo la situación experimental, lográndose en el grupo Nº 1 (experimental), en 15 dinámicas de trabajo grupal operativo en una distribución de Frecuencias una Media de 19; mientras en el grupo Nº 2 (control), en un número igual de clases se obtuvo una Media de 2 intervenciones verbales durante las clases.

En los grupos 3 y 4, los resultados fueron parecidos. Mientras en el grupo Nº 3 (experimental), se obtuvo una Media de 17 intervenciones en la distribución de frecuencias; en el grupo Nº 4 (control) la Media fué de 2 intervenciones verbales durante las clases.

La pertinencia de las intervenciones verbales en los grupos 1 y 2 presentó una diferencia de 16 a 2, respectivamente. Es to es, en el grupo 1 se registraron 282 intervenciones, de las cuales el 86% (242) fueron pertinentes, por lo que en el desarrollo de 15 dinámicas el grupo pudo trabajar en promedio 16 intervenciones pertinentes por clase. El índice promedio de intervenciones no pertinentes durante el proceso fué de 0.1.

En el grupo 2, la frecuencia de intervenciones verbales fué de 15 durante el desarrollo de 15 clases. La Media en una distribución de frecuencias fué de 2 intervenciones pertinentes.

La diferencia que marcaron los grupos 3 y 4 en relación con la categoría de Pertinencia fué de 10 a 2, respectivamente. En el grupo 3, se registraron 253 intervenciones, de las cuales el 63% (159) fueron pertinentes, por lo que en el proceso de 15 dinámicas grupales la Media fué de 10 intervenciones pertinentes por cada vez que el grupo se reunfa a traba-

jar el Tema. El índice promedio de intervenciones no pertinentes durante el proceso fué de 0.4.

En el grupo 4, la frecuencia de intervenciones verbales fué de 17 durante el desarrollo de 15 clases; de las cuales el 82% (13) fueron intervenciones pertinentes, por lo que el grupo pudo formular una Media de 2 intervenciones pertinentes durante las clases. El índice promedio de intervenciones no pertinentes fué de 0.2.

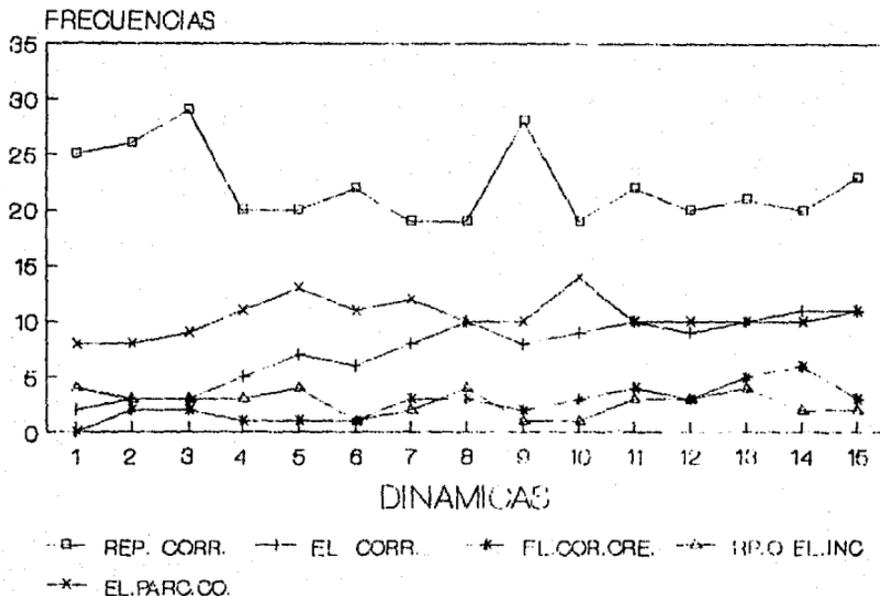
DATOS OBTENIDOS EN LAS
CATEGORIAS DE LAS RESPUESTAS
EN LOS EXAMENES POR ESCRITO

GRUPO Nº 1

NUMERO DE EXAMENES

CATEGORIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
REPRODUCCION CORRECTA	25	26	29	20	20	22	19	19	28	19	22	20	21	20	23
ELABORACION CORRECTA	2	3	3	5	7	6	8	10	8	9	10	9	10	11	11
ELABORACION CORRECTA Y CREATIVA	0	2	2	1	1	1	3	3	2	3	4	3	5	6	3
REPRODUCCION DE ELABORACION INCORRECTA	4	3	3	3	4	1	2	4	1	1	3	3	4	2	2
ELABORACION PARCIALMENTE CORRECTA	8	8	9	11	13	11	12	10	10	14	10	10	10	11	11

CATEGORIAS DE LAS RESPUESTAS EN LOS EXAMENES POR ESCRITO GRUPO NO. 1

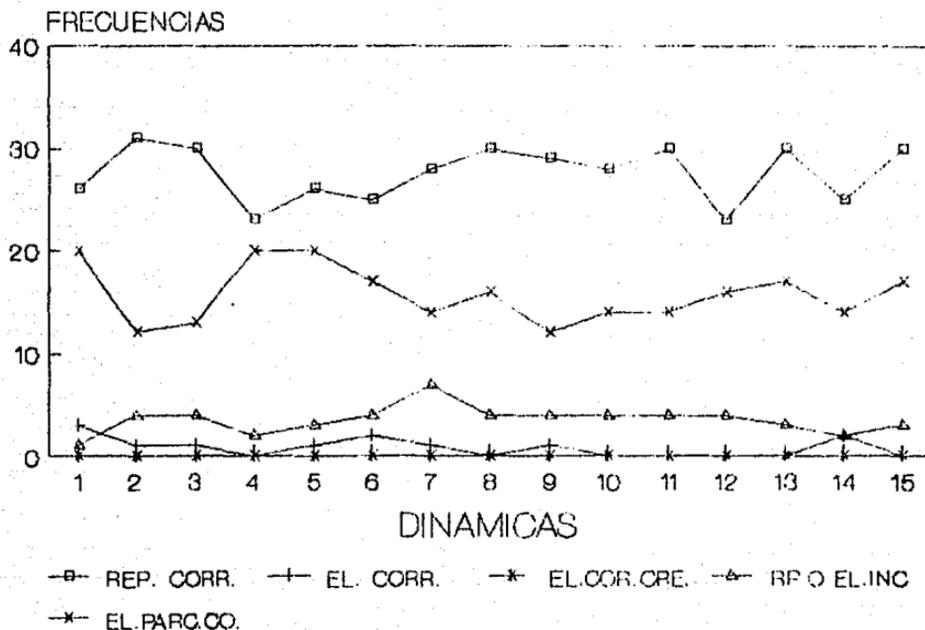


**DATOS OBTENIDOS EN LAS
CATEGORIAS DE LAS RESPUESTAS
EN LOS EXAMENES POR ESCRITO**

**GRUPO Nº 2
NUMERO DE EXAMENES**

CATEGORIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
REPRODUCCION CORRECTA	26	31	30	23	26	25	28	30	29	28	30	23	30	25	30
ELABORACION CORRECTA	3	1	1	0	1	2	1	0	1	0	0	0	0	2	0
ELABORACION CORRECTA Y CREATIVA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
REPRODUCCION O ELABORACION INCORRECTA	1	4	4	2	3	4	7	4	4	4	4	4	3	2	3
ELABORACION PARCIALMENTE CORRECTA	20	12	13	20	20	17	14	16	12	14	14	16	17	14	17

CATEGORIAS DE LAS RESPUESTAS EN LOS EXAMENES POR ESCRITO GRUPO NO. 2



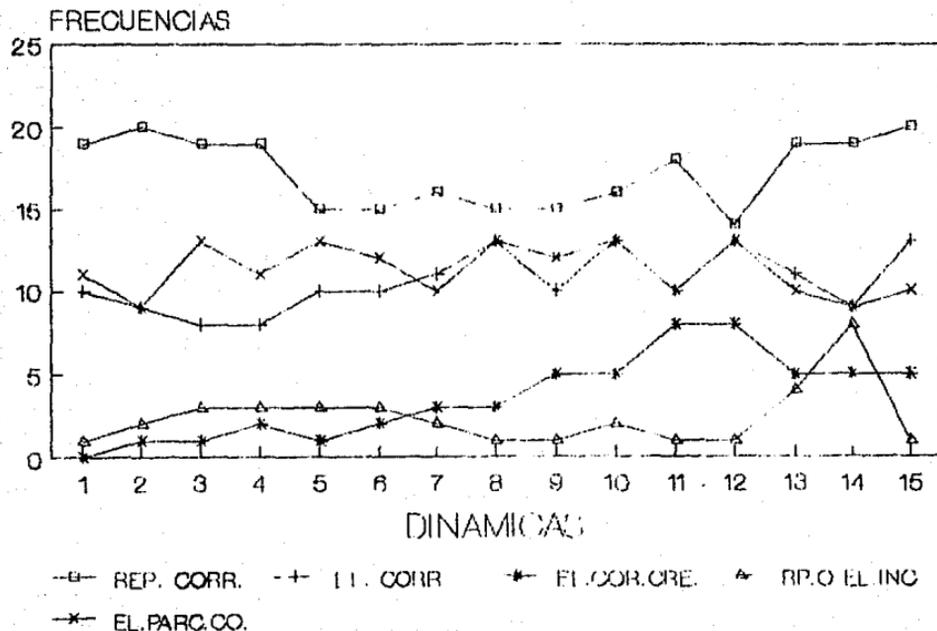
**DATOS OBTENIDOS EN LAS
CATEGORIAS DE LAS RESPUESTAS
EN LOS EXAMENES POR ESCRITO**

GRUPO Nº 3

NUMERO DE EXAMENES

CATEGORIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
REPRODUCCION CORRECTA	19	20	19	19	15	15	16	15	15	16	18	14	19	19	20
ELABORACION CORRECTA	10	9	8	8	10	10	11	13	10	13	10	13	11	9	13
ELABORACION CORRECTA Y CREATIVA	0	1	1	2	1	2	3	3	5	5	8	8	5	5	5
REPRODUCCION O ELABORACION INCORRECTA	1	2	3	3	3	3	2	1	1	2	1	1	4	8	1
ELABORACION PARCIALMENTE CORRECTA	11	9	13	11	13	12	10	13	12	13	10	13	10	9	10

CATEGORIAS DE LAS RESPUESTAS EN LOS EXAMENES POR ESCRITO GRUPO NO. 3

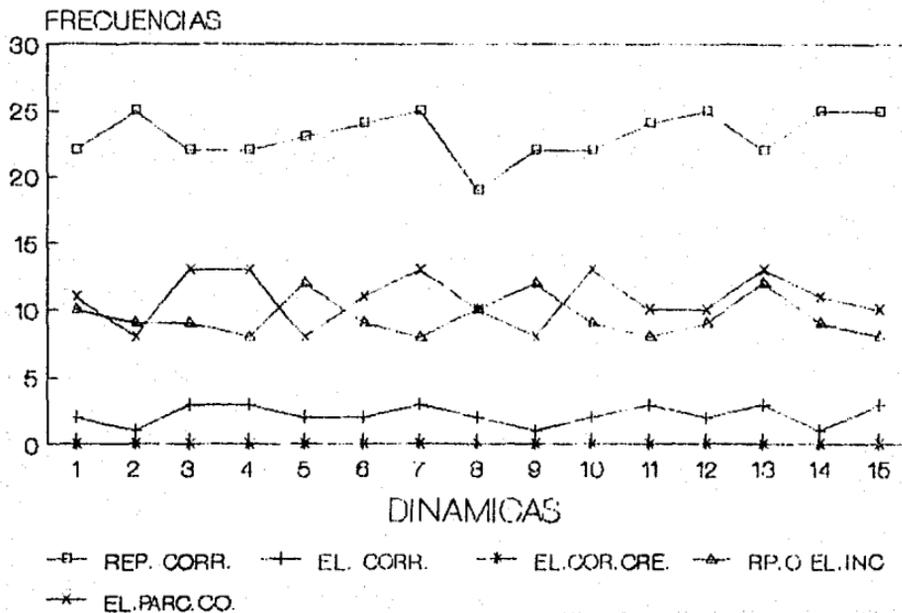


DATOS OBTENIDOS EN LAS
CATEGORIAS DE LAS RESPUESTAS
EN LOS EXAMENES POR ESCRITO

GRUPO Nº 4
NUMERO DE EXAMENES

CATEGORIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
REPRODUCCION CORRECTA	22	25	22	22	23	24	25	19	22	22	24	25	22	25	25
ELABORACION CORRECTA	2	1	3	3	2	2	3	2	1	2	3	2	3	1	3
ELABORACION CORRECTA Y CREATIVA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
REPRODUCCION DE ELABORACION INCORRECTA	10	9	9	8	12	9	8	10	12	9	8	9	12	9	8
ELABORACION PARCIALMENTE CORRECTA	11	8	13	13	8	11	13	10	8	13	10	10	13	11	10

CATEGORIAS DE LAS RESPUESTAS EN LOS EXAMENES POR ESCRITO GRUPO NO. 4



Resultados durante el proceso grupal en los exámenes por escrito

PUNTAJES OBTENIDOS EN LOS
EXAMENES POR ESCRITO
GRUPO N° 1

PROCESO GRUPAL VERTICAL

NUMERO DE EXAMENES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	TOTAL
PUNTAJES OBTENIDOS	39	42	46	40	45	41	44	46	49	46	49	45	50	49	50	681

PROCESO GRUPAL HORIZONTAL

CATEGORIAS	R.C.	E.C.	E.C.C.	R.E.I	E.P. C	TOTALES
PUNTAJES POR CATEGORIAS	333	112	39	40	157	681
PORCENTAJES	48%	16%	5.7%	5.8%	23%	98.5%

**PUNTAJES OBTENIDOS
EN LOS EXAMENES POR ESCRITO
GRUPO N° 2**

PROCESO GRUPAL VERTICAL

NUMERO DE EXAMENES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	TOTAL
PUNTAJES OBTENIDOS	50	48	48	45	50	48	50	50	46	46	48	43	50	43	50	715

PROCESO GRUPAL HORIZONTAL

CATEGORIAS	R.C.	E.C.	E.C.C.	R.E.I	E.P.C.	TOTALES
PUNTAJES POR CATEGORIAS	414	12	0	53	236	715
PORCENTAJES	57%	1.6%	0%	7.4%	32%	98%

**PUNTAJES OBTENIDOS EN LOS
EXAMENES POR ESCRITO
GRUPO Nº 3**

PROCESO GRUPAL VERTICAL

NUMERO DE EXAMENES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	TOTAL
PUNTAJES OBTENIDOS	41	41	44	43	42	42	42	45	43	49	47	49	49	50	49	676

PROCESO GRUPAL HORIZONTAL

PUNTAJES POR CATEGORIAS	R.C.	E.C.	E.C.C.	R.E.I	E.R.C.	TOTALES
	259	158	54	36	169	676
PORCENTAJES	38%	23%	7.9%	5.3%	25%	99%

PUNTAJES OBTENIDOS EN LOS
EXAMENES POR ESCRITO
GRUPO N° 4

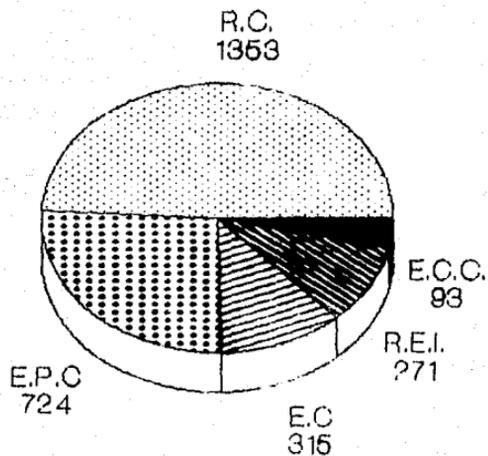
PROCESO GRUPAL VERTICAL

NUMERO DE EXAMENES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	total
PUNTAJES OBTENIDOS	45	43	47	46	49	41	43	46	45	46	45	46	50	46	46	684

PROCESO GRUPAL HORIZONTAL

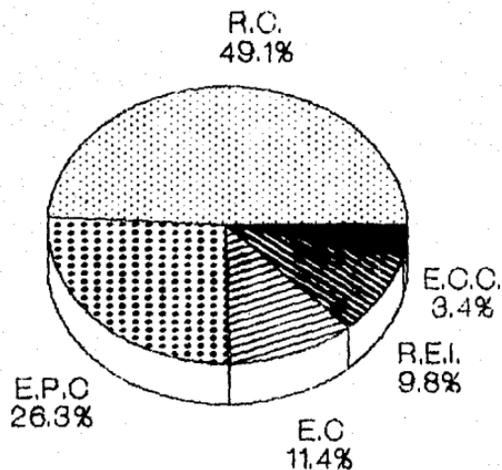
CATEGORIAS	R.C.	E.C.	E.C.C.	R.E.I.	E.P.C.	TOTALES
PUNTAJES POR CATEGO- RIAS	347	33	0	142	162	684
PORCENTAJES	50%	4.8%	0%	20%	23%	97.8%

CATEGORIAS DE LAS RESPUESTAS EN LOS EXAMENES POR ESCRITO CON CIFRAS



TOTAL 2756

CATEGORIAS DE LAS RESPUESTAS EN LOS EXAMENES POR ESCRITO CON PORCENTAJE



TOTAL • 2756

CONCLUSIONES

La Técnica Grupal Operativa se propone mediante el trabajo comunitario la realización de una Tarea; a partir de esta aseveración, resulta el aprendizaje la columna vertebral del proceso.

Puede decirse también que la definición explícita de la tarea y la Motivación, son a la vez el objetivo y la dirección que los grupos en proceso de aprendizaje tienen que desarrollar a partir del contenido social y psicológico de cada uno de sus miembros.

Lo anterior pone en evidencia que el aprendizaje no es tan sólo un problema técnico, sino un proceso complejo en donde las expectativas socioculturales tanto de maestros como de alumnos condicionan su propio desarrollo, en el más amplio sentido de la palabra.

Para la Técnica de Grupos Operativos resulta importante subrayar que la acción socializante de la Educación contiene elementos implícitos que se manifiestan como resistencias al cambio.

La experiencia obtenida en este sentido, nos deja la idea de que es tal la fuerza del "hábito" que éste se constituye en un verdadero "dique" para el proceso creativo del aprendizaje. La participación comunicativa en el grupo es posible mo dificiarla, inclusive incrementarla mediante la Técnica, pero esta participación se sigue traduciendo en aprendizajes que se suman en dos polos principalmente: Respuestas correctas, sin la modificación del texto o de la clase dictada, y en res puestas de Elaboración Parcialmente correcta. Hay que tomar en cuenta que el estudio solo fué de 3 meses; resultaría in

interesante saber si la categoría de Respuestas de Elaboración Correcta y Creativa logra su incremento en un proceso más prolongado.

En suma, La Técnica de Grupos Operativos es una estrategia educativa que como otras opciones tiene que experimentarse formalmente, lo cual nos permitiría seguir comprendiendo cada vez mejor, aquellas variables que confluyen en un tiempo y en un espacio determinado llamado salón de clases. Y ante un hecho derivado de dimensiones demasiado complejas, la Educación Formal tiene que abrirse decididamente hacia la Investigación Educativa Interdisciplinaria en un futuro inmediato.

**REFLEXIONES
GENERALES**

La doctrina del bachillerato contenida en el Plan de Estudios de Enero de 1964, especifica que el bachillerato constituye entre nosotros el Ciclo Superior de la Enseñanza Media, y que se propone esquemáticamente:

- 1) El desarrollo integral de las facultades del alumno para hacer de él un hombre cultivado.
- 2) La formación de una disciplina intelectual, que lo dote de un espíritu científico.
- 3) La formación de una cultura general que le dé una escala de valores.
- 4) La formación de una consciencia cívica que le defina sus deberes frente a su familia, frente a su país y frente a la humanidad.
- 5) La preparación especial para abordar una determinada carrera profesional.

De esta manera se puede entender que la Escuela Nacional Preparatoria mantiene finalidades esencialmente formativas de la personalidad y algunas específicamente de preparación para una carrera determinada. Sobre estas dos prioridades finca su función sustantiva, expresada en el Capítulo I, Artículo 2, de su Reglamento.

Para cumplir con esta doble misión (formativa e informativa), la Escuela Nacional Preparatoria se integra con profesores, estudiantes, autoridades, funcionarios, órganos académicos de

asesoría y trabajadores administrativos. Contará por tanto con los edificios e instalaciones mediante los cuales sea posible el desarrollo de sus fines. Capítulo I, Artículo 8.

Tenemos así, la estructura con los elementos necesarios para el abordaje del conocimiento científico y humanístico que permita una importante elevación de los niveles intelectuales entre los alumnos, y la integración de una personalidad funcional de los mismos. Pero trascendiendo este saber se puede establecer una primera reflexión sobre el hecho que se presenta entre una cuestión netamente ideal y la praxis cotidiana.

Nuestra sociedad no es homogénea y los diversos sectores que la conforman no solo son diferentes entre sí sino también se gesta entre ellos antagonismos de clase. Los intereses particulares, los esquemas y conceptos de cada estrato social se han entrecruzado históricamente y tanto ayer como hoy esto ha implicado definiciones operativas del orden económico, político y cultural en el país, repercutiendo en la Universidad.

Planteado así el asunto, es evidente que hoy la Universidad y su porvenir académico ha generado disputas entre los grupos que la conforman, adquiriendo por tanto, en su conjunto, la comunidad universitaria y la educación, un valor político-educativo más claro.

Mi postura concretamente es que 1) todo proyecto educativo contiene implícitamente un contrato filosófico pero también político, que desembocan ambos ineludiblemente en el ámbito pedagógico. 2) Toda acción pedagógica implica un quehacer totalizado, jamás esta acción es neutra. 3) Quienes ejercen la enseñanza como profesión como quienes son sujetos de la educación formal, expresan concretamente su pensamiento y su ac

ción dentro de una axiología educativa, dictada por un abanico de consideraciones filosóficas, políticas, económicas, sociales y psicológicas, que influyen en el comportamiento de toda la comunidad escolar.

De esta manera, creo, se hace mas diáfana la idea de que la política educativa del país ha de interpretarse como parte de la política global del Estado Mexicano.

Entiendo que no es nada fácil en la práctica, establecer una concertación entre los fines puramente filosóficos y bien intencionados de nuestro Plan de Estudios, con los intereses de una política cuyo discurso históricamente ha repercutido internamente organizando y articulando la personalidad de los individuos y de los grupos humanos, hasta tal punto, que los sujetos aparezcan en su momento, congruentemente integrados dentro de la reproducción del sistema que los produjo, funcionando para tal sistema, por el equilibrio del sistema, y como éste lo demande.

Me parece que el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede plantear en un continuo dialéctico, acerca de qué contenidos de aprendizaje deben desarrollarse, cómo vincular estos contenidos con la comunidad escolar y en consecuencia, para qué obtener determinado cultivo intelectual en los alumnos, y aún, en favor de qué y de quiénes desarrollar cierto perfil educacional.

Cada paso de estas cuestiones reviste una complejidad teórico-práctica fundamental. Así como se admite que la educación es un acto político, esto es, de que el factor político en la educación existe, independientemente de que tengamos consciencia de el o no, tenemos que estar doblemente conscientes de que

toda acción educativa tiene que estar ligada estrechamente al proyecto global de nuestra sociedad y a las prioridades que este proyecto demanda para su concreción.

En otras palabras, nuestro proyecto educativo no debe estar asociado a determinadas consignas sectoriales o burocráticas. En su momento superior de politización, la Universidad y la Educación deben enunciar que el suyo también es, sustancialmente, un proceso de conocimiento y de formación social, como la expresa justamente el Reglamento y el Plan de Estudios vigente de la Escuela Nacional Preparatoria.

La segunda reflexión que hacemos es en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología didáctica experimentada en el salón de clases es el cómo los alumnos tienen acceso a la asimilación y construcción del conocimiento, y por ende, a la formación de un esquema conceptual-referencial con el cual se vincularán prácticamente en su vida social y productiva. Los alumnos de bachillerato en su desarrollo intelectual ya han logrado las estructuras cognoscitivas integradas a un nivel del pensamiento de las operaciones formales; por eso insistimos en que las estrategias didácticas empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, deben contener un factor de equilibrio operando entre los contenidos programáticos, la estrategia psicodidáctica y los esquemas operacionales del alumno.

Una última reflexión es en torno al rendimiento escolar, en el cual están implícitas las conductas de motivación por el conocimiento y los hábitos de estudio, en pocas palabras, la disposición física y psicológica para el esfuerzo interactivo, motor y lingüístico. En este sentido, lo que identificamos en la reali-

dad es el reflejo de los patrones de desigualdad socio-económicos. De aquí se desprende un rendimiento y desarrollo diferencial escolar e intelectual que primordialmente está relacionado con las necesidades, expectativas y características psicológicas de los alumnos; en donde las estrategias psicodidácticas y la personalidad del profesor, insistimos, también son aspectos de mucha influencia.

En suma, el Proyecto Educativo de la Escuela Nacional Preparatoria, debe interpretarse como factor de desarrollo y no de alineación. Este debe ser capaz de darle dirección a las aspiraciones de la realidad escolar, académica y social. Para tal efecto, la política de gobierno debe aplicar la claridad de la inteligencia en sus acciones. No anteponer su ideología a los objetivos sustanciales de una Educación para el desarrollo de la personalidad y la inteligencia en el ámbito del conocimiento científico y humanístico.

Finalmente, un significado trascendental sería que la Investigación Educativa constituyera la aspiración del conocimiento y la línea fundamental en la profesionalización de la labor docente.

BIBLIOGRAFIA

- 1.- SALOMON, Magdalena
 "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social".
 En: PERFILES EDUCATIVOS, N° 8
 México, abril-junio, 1980.
 C.I.S.E., UNAM.
 P.3-24.
- 2.- PICHON, Riviere Enrique.
EL PROCESO GRUPAL
Del Psicoanálisis a la Psicología Social I
 Buenos Aires, Argentina, 1980.
 Nueva Visión. La Ed.
 213 p.
- 3.- BLEGER, José.
 "Grupos Operativos en la Enseñanza"
 En: TEMAS DE PSICOLOGIA.
(Entrevista y Grupos)
 Buenos Aires, Argentina, 1979
 Nueva Visión. La Ed.
 117 p.
 p. 55-86.
- 4.- CARWRIGHT, Dorwin y ZANDER, Alvin.
DINAMICA DE GRUPOS: Investigación y Teoría
México, 1980.
 Trillas, S.A. La Ed.
 624 p.
 p. 39-40.
- 5.- FLAMENT, Claude.
REDES DE COMUNICACION Y ESTRUCTURAS DE GRUPO.
 Buenos Aires, Argentina, 1977
 Nueva Visión, La Ed.
 221 p.
 p. 12-66

- 6.- PIAGET, Jean.
ESTUDIOS SOCIOLOGICOS
España 1977
Ariel. La Ed.
236p
P4E-46
- 7.- PANSZA, González Margarita, CAROLINA,
Pérez Esther, MORAN, Oviedo Porfirio.
FUNDAMENTACION DE LA DIDACTICA. Tomo I
México, 1987
Gernika. La Ed.
228 p.
- 8.- PICHON, Riviere Enrique.
Ob. Cit. p. 205-213
- 9.- MOSSE-BASTIDE, Rose Marie.
"La Autoridad del Maestro"
En: LA DINAMICA DE LA CLASE
Madrid, España. 1984
Narcea. La Ed.
221 p.
p.13.
- 10.- ROCKWELL, Elsie.
"El maestro como sujeto"
En: SER MAESTRO, ESTUDIOS SOBRE EL TRA-
BAJO DOCENTE.
México, D.F., 1985
El caballito, La Ed.
160.p.
p. 109-115.
- 11.- SALOMON, Magdalena.
Ob. Cit., p. 3.

- 12.- DUPONT, Pol.
LA DINAMICA DE LA CLASE.
Madrid, España. 1984
Narcea. La Ed.
221 p.
P. 21-27
- 13.- DUPONT, Pol.
06. Cit. p. 21.
- 14.- TORRES, Novoa Carlos. (Compilador)
"Entrevistas con Paulo Freire".
México, 1983.
Garnika. La Ed.
P.37.
- 15.- MAILHIOT, Bernard.
DINAMICA Y GENESIS DE GRUPOS
España, 1980.
Morova, La Ed.
184 p.
P. 23.
- 16.- ANZIEN, Didier y Jacques-Yves, Martín.
LA DINAMICA DE LOS GRUPOS PEQUEÑOS.
Argentina, 1971.
Kapelusz, S.A., La., Ed.
231 p.
p. 9-10
- 17.- HARGREAVES, David.
LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN LA EDUCACION.
España, 1979
Narcia. La Ed.
417 p.
p. 270.
- 18.- HARGREAVES, David. Ibid., p.270-272.

- 19.- SCHAFFERS, Bernhard.
INTRODUCCION A LA SOCIOLOGIA DE GRUPOS
Barcelona, España, 1984.
Herder. La Ed.
320 p.
p. 25-27.
- 20.- HEMPHILL, J.K. y WESTIE, C. M.
"The measurement of group dimensions".
En: JOURNAL OF PSYCHOLOGY, Vol. 29, 1950
p. 325-342.
- 21.- CHEHAYBAR Y KURI, Edith.
TECNICAS PARA EL APRENDIZAJE GRUPAL.
(Grupos numerosos)
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO,
1985
179 p.
p. 16-17.
- 22.- SHAW, E. Marvin.
DINAMICA DE GRUPO.
Psicología de la Conducta de los pequeños grupos.
Barcelona, España, 1986.
Herder. La Ed.
517 p.
p. 25.
- 23.- PICHON-RIVIERE, Enrique. Ob. Cit., p.206.
- 24.- SCHWONKE, Martin.
"El grupo como paradigma de la socialización".
En: INTRODUCCION A LA SOCIOLOGIA DE GRUPOS.
Barcelona, España, 1984.
Herder. La Ed.
p. 41-42.

- 25.- BACHELAR, Gaston.
LA FORMACION DEL ESPIRITU CIENTIFICO.
Mexico, 1981.
Siglo veintiuno. La Ed.
299 p.
p. 15-27
- 26.- POPITZ, Heinrich.
"La acción normativa del grupo"
En: INTRODUCCION A LA SOCIOLOGIA DE GRU
POS
Barcelona, España, 1984. Herder. La Ed.
p.44.
- 27.- SHAFERS, Bernhard. Ob. Cit., p.45.
- 28.- SHAFERS, Bernhard. Ibid., p.47.
- 29.- HARGREAVES, David. Ob. Cit., p.283.
- 30.- SIMMEL, Georg.
En: INTRODUCCION A LA SOCIOLOGIA DE GRU
POS.
España 1984.
Herder. La Ed.
p. 49
- 31.- SCHAFERS, Bernhard. Ob. Cit., p. 59.
- 32.- Ibid., p. 60-61.
- 33.- Ibid., p. 62-70.
- 34.- LUHMANN, N.
En: INTRODUCCION A LA SOCIOLOGIA DE GRU
POS
Barcelona, España, 1984
Herder. La Ed.
p. 71.
- 35.- SCHAFERS, Bernhard. Ob. Cit., p.71-74.

- 36.- SHAW, Marvin. E. Ob.Cit.,p.23.
- 37.- SCHUTZENBERGER, Ancelin Anne.
DICCIONARIO DE TECNICAS DE GRUPO.
Salamanca, España. 1974.
Atenas, La Ed.
p. 132.
- 38.- MAILHIOT, Bernard. Ob.Cit.,p.35.
- 39.- CARTWRIGHT, Dorwin y Zander. Alvin.Ob.
Cit.p. 60.
- 40.- SHAW, Marvin E. Ob. Cit.p. 60.
- 41.- CARTWRIGHT, Dorwin. y Zander,Alvin.Ob.
Cit., p. 118.
- 42.- DEUTSCH, Morton.
"Efectos de la cooperacion y la competi-
ción sobre el proceso del grupo".
En: DINAMICA DE GRUPOS.
México, 1980.
Trillas. La Ed.
p. 504-510.
- 43.- CARTWRIGHT, D.y Zander, A. OB.Cit.,p.61
- 44.- MACMURRAY, J.
"El yo: Lo social y lo individual"
En: LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN
LA EDUCACION.
Madrid, España, 1979.
Narcea. La Ed.
p. 18
- 45.- HARGREAVES, David. Ob.Cit.,p.18.

- 46.- STIERLIN, Helm.
PSICOANALIS Y TERAPIA DE FAMILIA.
Barcelona, España, 1979.
Icaria. La Ed.
272 p.
p. 52.
- 47.- SCHUTZENBERGER, Ancelin Anne. Ob.cit.,
p.230-131.
- 48.- ROSENFELD, David.
SARTRE Y LA PSICOTERAPIA DE LOS GRUPOS.
Buenos Aires, Argentina, 1971.
Paidós. La Ed.
163 p.
p. 20-34.
- 49.- ALTHUSSER, Louis.
"Freud y Lacan"
En: POSICIONES
México, 1977.
Grijalbo. La Ed.
189 p.
p.24-29
- 50.- MEAD, Herbert George.
ESPIRITU, PERSONA Y SOCIEDAD
Argentina, 1965.
Paidós. La Ed.
p. 18.
- 51.- PIAGET, Jean.
"Las reglas del juego"
En: EL CRITERIO MORAL EN EL NIÑO
Barcelona, 1971
Fontanella. La Ed.
351 p.
p.0-11

- 52.- SULLIVAN, H. S.
CONCEPTIONS OF MODERN PSYCHIATRY.
White Psychiatric Foundation, 1940.
- 53.- KUHN, M.H.
"The reference group reconsidered".
En: SOCIOLOGICAL QUARTERLY. Vol.5, 1964.
p. 6-21.
- 54.- ROSENFELD, David. Ob. cit.. p.20
- 55.- MONTAÑO, Jorge.
LOS GRUPOS SOCIALES.
México, 1977.
Edicol. S.A.La Ed.
p.11-12.
- 56.- HARGREAVES, David. Ob. cit., p.36-68.
- 57.- MAILHIOT, Bernard. Ob. Cit., p. 18.
- 58.- Ibid. p. 19-20.
- 59.- CARTWRIGHT, D. y ZANDER, A.ob.cit.,
p. 24-30.
- 60.- MAISONNEUVE, Jean.
LA DINAMICA DE LOS GRUPOS.
Buenos Aires, Argentina, 1981.
Nueva Visión. La Ed.
132 p.
p. 16.
- 61.- THELEN, A. Herbert.
EL GRUPO COMO ORGANISMO.
Buenos Aires, Argentina, 1975.
Nueva Visión. La Ed.
p. 13.

- 62.- Ibid., p. 14.
- 63.- MORENO, L. J.
PSICOTERAPIA DE GRUPO Y PSICODRAMA
México, 1975.
F.C.E. La Ed.
P. 50.
- 64.- MORENO, L. J. Ibid. p. 51.
- 65.- THELEN, A. Herbert. Ob. cit. p. 14.
- 66.- FREUD, Sigmund.
PSICOLOGIA DE LAS MASAS Y ANALISIS DEL
"YO". TOMO III.
Madrid, España
Biblioteca Nueva. La Ed.
Tr. por Luis López-Ballesteros y de
Torres.
- 67.- KAES, Rene.
EL APARATO PSIQUICO GRUPAL.
(Construcciones de grupo)
España, 1977.
Granica. La Ed.
p. 22
- 68.- KAES, Rene. Ibid., p. 28
- 69.- CARTWRIGHT, D. y ZANDER, A. Ob. cit. p. 40
- 70.- SHAW, Marvin. E. Ob. cit. p. 32.
- 71.- SHAW, Marvin. E. Ibid. p. 32.
- 72.- SHAW, Marvin. E. Ibid. p. 52-61
- 73.- DOISE, Willen.
PSICOLOGIA SOCIAL Y RELACIONES ENTRE GRUPOS.
(Un Estudio Experimental)
México, 1982.
F.E.I. La Ed.
p. 109-112.

- 74.- DOISE, Willem, Ibid. p. 112-114
- 75.- SHAW, Marvin E. Ob. cit., p. 55.
- 76.- SIEGEL, E.A.y SIEGEL, S.
"Grupos de referencia, grupos de membre
cia y cambio de actitud".
En: DINAMICA DE GRUPOS.
México, 1980.
p. 90-95.
- 77.- SHAW, Marvin E. Ob. cit., p. 56
- 78.- SHAW, Marvin E. Ibid. p. 57
- 79.- SHAW, Marvin E. Ibid., p. 58
- 80.- CARTWRIGHT, D.y ZANDER. A.Ob. cit.,p.48-49
- 81.- CARRERO, Mario
¿Por qué flotan las cosas?
"El desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo y la enseñanza de la ciencia"
En: INFANCIA Y APRENDIZAJE
Revista trimestral de estudios e investigación. N^o. 8
Madrid, España, 1979.
Pablo del Río. La Ed.
p. 7-22
- 82.- MCGUIGAN, J.F.
PSICOLOGIA EXPERIMENTAL
México, 1972.
Trillas. La Ed.
p. 120-121.
- 83.- MCGUIGAN, J.F. Ibid., p. 198.
- 84.- MCGUIGAN, J.F. Ibid., p. 235.
- 85.- MCGUIGAN, J.F. Ibid., p. 291
- 86.- SHAW, Marvin E. Ob. cit., p. 60-61

- 87.- GODEN Jaime.
ANTOLOGIA SOBRE LA COMUNICACION HUMANA.
Universidad Nacional Autónoma de México
1976.
Dirección General de Publicaciones.
p. 11
- 88.- SCHRAMM, Wilbur.
THE PROCESS AND EFFECTS OF MASS COMMUNIC-
ATION.
University of Illinois.
Press Urbana, U.S.A., 1971.
p. 13.
- 89.- ANZIEU, Didier. y MARTIN, Jacques-Yves.
ob. cit., p. 105
SCHUTZENBERGER, Ancelin Anne. Ob. cit.,
p. 128.
- 90.- PAOLI, Antonio J.
COMUNICACION
México, 1980.
Edicol. La Ed.
p. 21
- 91.- SHANNON Y WEAVER.
THE MATHEMATICAL THEORY OF COMMUNICATION
Urbana: University of Illinois, 1949.
(citado por Antonio Paoli, 1980. pag. 41)
- 92.- FLAMET, Claude.
REDES DE COMUNICACION Y ESTRUCTURAS DE
GRUPO.
Buenos Aires, Argentina, 1977
Nueva Visión. La Ed.
p. 14
- 93.- FLAMET, Claude. Ibid. p. 13-18.
- 94.- PAOLI, Antonio. Ob. cit., p. 42.
- 95.- ANZIEU, D. y MARTIN, J-Y. Ob.cit.p.107.

- 96.- CARTWRIGHT y ZANDER. Ob. cit.p. 107.
- 97.- PAOLI, Antonio. Ob. cit., p. 42.
- 98.- OSGOOD, A.
VOCABULARY FORM TALKING ABOUT COMMUNICATION.
 Urbana, Illinois. Press.
 (Citado por Antonio Paoli, 1980. p.41-42)
- 99.- SHAW, E. Marvin. Ob. Cit. p. 162.
- 100.-PICHON-RIVIERE, Enrique.
TEORIA DEL VINCULO.
 Buenos Aires, Argentina, 1979.
 Nueva Visión. La Ed.
 P. 47-55
- 101.-FRAISSE, Paul
 "LA Psicolingüística"
 En: INTRODUCCION A LA PSICOLINGUISTICA.
 Buenos Aires, Argentina, 1969.
 Proteo. La Ed.
 P. 11-13.
- 102.-BENVENISTE, Emile.
PROBLEMAS DE LINGUISTICA GENERAL.
 México, 1982
 Siglo Veintiuno. La Ed.
 p. 29.
- 103.-PAOLI, Antonio. Ob. cit., p. 15.
- 104.-SAUSSURE, Ferdinand de
CURSO DE LINGUISTICA GENERAL.
 México, 1982.
 Nuevomar. La Ed.
 p: 99-104.
- 105.-PAOLI, Antonio. Ob. cit., p. 15.
- 106.-SAUSSURE, Ferdinand de Ob. cit. p.162-163.

- 107.- BENVENISTE, E. Ob. cit., p. 54.
- 108.- SAUSSURE, Ferdinand de Ob. cit. p. 162-164.
- 109.- RIFFLET-LEMAIRE, Anika.
LACAN
México, 1981
Hermes. La Ed.
p. 78-79.
- 110.- PAOLO, Antonio. Ob. cit., p. 16.
- 111.- BENVENISTE, E. Ob. cit., p. 55.
- 112.- BENVENISTE, E. Ibid., p. 29-30.
- 113.- GREGORY, J. Robert.
LA ECOLOGIA HUMANA.
University, Huntington, West.
Virginia 25701, USA.
- 114.- GUIRAUD, Pierre.
LA SEMIOLOGIA.
México, 1979.
Siglo veintiuno. La Ed.
p. 107-126.
- 115.- SHAW, Marvin E. Ob. cit., p. 162-168.
- 116.- SHAW, Marvin E. Ibid., p. 176-178
- 117.- SHRAM, W.
"How Communication Works"
EN: THE PROCESS AND EFFECTS OF MASS
COMMUNICATION.
Urbana U. of. Illinois, 1960.
- 118.- Ob. cit., p. 118-135.
- 119.- Ob. cit., p. 39.

- 120.- Ibid., p. 34-39
- 121.- POSTIC, M.
"L'Analyse des actes pedagogiques".
En: LES SCIENCES DE L'EDUCATION
POUR L'ERE NOUVELLE, N° 1, 1971.
p. 57-119.
- 122.- RUNKEL, p. j.
"El Paradigma de Runkel"
En: LA DINAMICA DE LA CLASE.
Madrid, 1984.
Narcea La Ed.
p. 48.
- 123.- DIAZ, Barriga Angel.
DIDACTICA Y CURRICULUM
México, 1986.
Nuevomar, S.A., La Ed.
p. 13.
- 124.- DIAZ, Barriga Angel. Ibid., p. 38-39
- 125.- HOYOS, Medina Angel Carlos.
"La noción de grupo en el aprendizaje:
su operatividad".
En: PERFILES EDUCATIVOS. N° 7
Enero-febrero-marzo, 1980.
UNAM-CISE.
p. 19-32.
- 126.- STOCKER, Karl.
PRINCIPIOS DE DIDACTICA MODERNA.
Argentina, 1964.
Kapelus. La Ed.
p. 6.
- 127.- SANTOYO, S. Rafael.
"Algunas reflexiones sobre la coordina-
ción en los grupos de aprendizaje".
En: PERFILES EDUCATIVOS. N° 11.
Enero-febrero-marzo, 1981.
UNAM-CISE.

- 128.- SANTOYO, S. Rafael. Ibid. p. 3.
- 129.- GARCIA, Guillermo.
LA EDUCACION COMO PRACTICA SOCIAL.
Aportes de teoría y práctica de la educación.
Argentina, 1975.
Axis. La Ed.
p. 63-84.
- 130.- MORAN, Oviedo Porfirio. Ob. cit., p. 167.
- 131.- CONTRERAS, Elsa y OGALDE, Isabel.
PRINCIPIOS DE TECNOLOGIA EDUCATIVA.
México, 1984.
Edicol. La Ed.
p. 47.
- 132.- ARAUJO, B. Joao y CHADWICK, B. Clifton.
TECNOLOGIA EDUCACIONAL
"Teorías de Instrucción"
España, 1988.
Paidós. La Ed.
p. 17-27.
- 133.- ARAUJO, B. Joao y CHADWICK B. Clifton.
Ibid. p. 29-37.
- 134.- ARAUJO, B. Joao y CHADWICK B. Clifton.
Ibid. p. 39-44
- 135.- DOLLE, Jean-Marie.
DE FREUD A PIAGET
Argentina, 1979.
Paidós. La Ed.
p. 19-30
- 136.- SAUNDERS, R. y BINGHAM-NEWMAN, A. M.
PERSPECTIVAS PIAGETIANAS EN LA EDUCACION INFANTIL.
España, 1989.
Morata, La Ed.
p. 54-73.

- 137.- ARAUJO, B. Joao y CHADWICK, B. Clifton.
Ob. cit. p. 81-90.
- 138.- SACRISTAN, J. G.
LA PEDAGOGIA POR OBJETIVOS
"Obsesión por la eficiencia"
España, 1988
Morata, La Ed.
p. 62
- 139.- SKINNER, B. F.
"The Science of Learning and The Art of
Teaching"
Harvard Educ.
Rev., Vol. 24, Num. 2, 1954.
Lumsdaine y Gloser. p. 100
- 140.- PANSZA, González Margarita.
"Sociedad-Educación-Didáctica"
En: FUNDAMENTACION DE LA DIDACTICA. Tomo I
México, 1987.
Gernika. La Ed.
p. 31.
- 141.- PANSZA, González Margarita. Ibid., p. 60
- 142.- ESTHER, Pérez Juárez C. Ibid. P. 73-74
- 143.- ESTHER, Pérez Juárez C.
"Reflexiones Críticas en torno a la docencia"
En: PERFILES EDUCATIVOS. N° 29-30 Jul.,
Dic., 1985.
UNAM-CISE.
- 144.- ESTHER, Pérez Juárez C. Ibid., p. 8.
- 145.- MORAN, Oviedo Porfirio. Ob. cit. p. 198-213
- 146.- ZARZAR, Charur Carlos
"La dinámica de los grupos de aprendizaje
desde un enfoque operativo"
En: PERFILES EDUCATIVOS. N°. 9. Jul.Ago.
Sep., 1980.
UNAM-CISE.
p. 15.

- 147.- PICHON-RIVIERE, Enrique. Ob. Cit., p. 107-120.
- 148.- GRINBER, SOR y BIANCHEDI
 "Grupos"
 En: INTRODUCCION A LAS IDEAS DE BION.
 Buenos Aires, Argentina, 1979.
 Nueva Visión. La Ed.
 p. 18
- 149.- MAILHIOT, Bernad. Ob. cit., p. 9.
- 150.- MAILHIOT, Bernad. Ibid., p. 47-48.
- 151.- ANZIEU, D. Y Martin, J-Y. Ob. cit., p.33.
- 152.- ANZIEU, D.y Martin, J-Y. Ibid., p. 34.
- 153.- ROSENFELD, David. Ob. cit., p. 24.
- 154.- MARTINEZ, Contreras Jorge.
 "Teoría del Grupo".
 En: SARTRE, LA FILOSOFIA DEL HOMBRE.
 México, 1980.
 Siglo XXI. La Ed.
 p. 356-359.
- 155.- BACHELAR, Gastón. Ob. cit. p.15-26.
- 156.- BACHELAR, Gastón. Ibid. p. 27-248.
- 157.- PICHON-RIVIERE, Enrique. Ob. cit., p. 209.
- 158.- SCHENQUERMAN, Carlos.
 "Determinantes Intersubjetivos de la
 Situación Grupal".
 EIDAC Clase N° 2 ciclo lectivo, 1982-83.
 México, D.F.
 p. 1-5.
- 159.- PICHON RIVIERE, Enrique.
 "Una nueva problemática, para la psiquiatría"
 En: LA PSIQUIATRIA, UNA NUEVA PROBLEMÁTICA.
Del psicoanálisis a la psicología social II
 Buenos Aires, Argentina, 1980
 Nueva Visión. La Ed. p. 338.

- 160.- PICHON-RIVIERE, Enrique. Ibid. p. 339.
- 161.- PICHON-RIVIERE, Enrique. Ob. cit., p. 128.
- 162.- PICHON-RIVIERE, Enrique. Ob. cit., p. 118.
- 163.- PICHON-RIVIERE, Enrique. Ibid., p. 212.
- 164.- PICHON-RIVIERE, Enrique. Ibid., p. 207.
- 165.- PICHON-RIVIERE, Enrique. Ibid., p. 132.
- 166.- PICHON-RIVIERE, Enrique. Ibid., p. 33-36
- 167.- PICHON-RIVIERE, Enrique, Ob. cit.p.99-108.
- 168.- PICHON-RIVIERE, Enrique, Ob. cit.p. 111.
- 169.- PICHON-RIVIERE, Enrique, Ibid. p. 196...
- 170.- PICHON-RIVIERE, Enrique, Ibid. p. 196...
- 171.- PICHON-RIVIERE, Enrique, Ibid. p. 62-64.
- 172.- PICHON-RIVIERE, Enrique, Ibid. p. 153.
- 173.- PICHON-RIVIERE, Enrique, Ibid., p. 212-213