

Universidad Nacional Autónoma de México  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGIA



~~LINEAMIENTOS PARA UNA METODOLOGIA  
DE TRABAJO GRUPAL APLICABLE AL  
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS.~~

T E S I S A

Que para obtener el título de  
LICENCIADA EN PEDAGOGIA

Presenta

ROSA MARIA SANDOVAL MONTAÑO

México, D. F. 1981

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

M. 247522



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

A MIS PADRES Y HERMANOS  
CON CARINÒ

CON ESPECIAL AGRADECIMIENTO A LA MTRA. AZUCENA RODRIGUEZ OUSSET  
POR SU VALIOSA ORIENTACION EN LA ELABORACION DE ESTE TRABAJO.

## INDICE GENERAL

	<u>pág.</u>
INTRODUCCION .....	1
1. EL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA UNAM .....	3
1.1 <u>Creación y desarrollo del SUA de la UNAM</u> .....	3
1.2 <u>Bases de la organización pedagógica del SUA</u> .....	5
2. EL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS	9
2.1 <u>Antecedentes y objetivos</u> .....	9
2.2 <u>Organización académico-administrativa del SUAFYL</u> .....	10
2.3 <u>El núcleo del SUAFYL</u> .....	14
3. CONCEPCION DE APRENDIZAJE DEL SUAFYL .....	16
3.1 <u>El aprendizaje como proceso</u> .....	16
3.2 <u>Pensamiento y aprendizaje</u> .....	20
3.3 <u>Etapas del proceso de aprendizaje</u> .....	22
3.4 <u>La modalidad de aprendizaje del SUAFYL : el aprendizaje inde-</u> <u>pendiente</u> .....	25
3.5 <u>Metodología de estudio del SUAFYL</u> .....	26
4. LINEAMIENTOS PARA UNA METODOLOGIA DE TRABAJO GRUPAL APLICABLE AL SUAFYL .....	29
4.1 <u>Introducción</u> .....	29
4.2 <u>Lineamientos teóricos</u> .....	30
Definiciones básicas .....	30
Contenidos manifiestos y contenidos latentes .....	34
Tarea explícita y tarea implícita .....	36
Momentos del proceso grupal .....	39
4.3 <u>Lineamientos de trabajo</u> .....	42
Encuadre de trabajo .....	42
Funciones del tutor-coordinador .....	45
Algunas consideraciones sobre la implementación del trabajo grupal en el SUAFYL .....	51

	<u>pág.</u>
5. ESTUDIO EXPLORATORIO .....	55
5.1 <u>Introducción</u> .....	55
5.2 <u>Caracterización del alumnado</u> .....	56
5.3 <u>Expectativas sobre el estudio y trabajo grupal</u> .....	57
5.4 <u>Experiencias de estudio individual y grupal</u> .....	60
5.5 <u>Sondeo de opinión entre los tutores</u> .....	64
5.6 <u>Análisis de los materiales de estudio</u> .....	67
CONCLUSIONES .....	74
RELACION DE NOTAS .....	77
FUENTES DE INFORMACION .....	81

## I N T R O D U C C I O N

El auge que han adquirido los sistemas de enseñanza abierta en el mundo y en particular en nuestro país durante los últimos años, es notable; hecho que contrasta con una carencia de información sobre dichos sistemas.

El interés en la realización de este trabajo se desprende de lo anterior por un lado, y por el otro, de la práctica desarrollada en el Sistema Universidad Abierta (SUA) de la UNAM que me ha permitido conocer una multiplicidad de cuestiones referentes a la implantación y funcionamiento de un sistema no escolarizado, pudiendo apreciar las posibilidades así como ciertas dificultades que esto implica.

En cuanto a las dificultades, somos conscientes de que el SUA se encuentra inserto dentro de una estructura académica y administrativa que corresponde a la del sistema escolarizado, situación que ha sido determinada por un contexto político específico. Un sistema de educación abierta requiere de un tipo de organización que se adecúe a su particular directriz pedagógica. Aunque se reconoce la importancia de este problema, las implicaciones que se derivan de su análisis rebasarían los límites de este trabajo.

No obstante, se considera que en las condiciones actuales, es posible proponer e implementar alternativas académicas que coadyuven a la operación del sistema a corto y mediano plazo.

Acorde con esta idea, el trabajo se planteó con el objetivo básico de establecer los lineamientos generales para una metodología grupal aplicable al Sistema Universidad Abierta de Filosofía y Letras (SUAFYL).

El trabajo ha sido dividido en cinco capítulos.

En el primero se delimita institucionalmente el SUA de la UNAM en lo que respecta a sus objetivos, desarrollo y bases de su organización pedagógica.

El segundo capítulo abarca una breve descripción de los antecedentes, objetivos y organización académico-administrativa del SUAFYL, definiéndose como núcleo de su funcionamiento el aprendizaje independiente.

A partir de esto último, en el tercer capítulo se analiza la concepción de aprendizaje que sustenta el SUAFYL, desde un enfoque dialéctico y tomando ciertos elementos de la psicología social (autores como Bleger y Bauleo). Esto nos suministra las pautas para caracterizar el aprendizaje independiente y la metodología de estudio propios del sistema.

En el cuarto capítulo y coherentemente con los aspectos tratados en el capítulo anterior, se presentan los lineamientos teóricos y de trabajo para una metodología grupal a desarrollar en el SUAFYL, partiendo de las aportaciones de la teoría de grupos operativos que pueden ser aplicadas a los grupos de aprendizaje.

El quinto capítulo comprende el reporte de un estudio exploratorio que se llevó a cabo con el objeto de conocer las expectativas y experiencias de los estudiantes del SUAFYL sobre el trabajo grupal, y de detectar las posibilidades prácticas que ofrece el sistema para implementar una metodología de este tipo, básicamente a través de las tu torías y los materiales de estudio.

En la última parte del trabajo se presentan las conclusiones, así como las fuentes de información utilizadas.



## 1. EL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA U.N.A.M.

### 1.1. CREACION Y DESARROLLO DEL SUA DE LA UNAM

El Sistema Universidad Abierta de la UNAM fue creado en 1972 debido a la iniciativa del entonces rector Dr. Pablo González Casanova.

El SUA se implantó con el propósito de permitir a la Universidad atender el acelerado crecimiento de la demanda de servicios educativos. Fue concebido como un sistema completo de enseñanza universitaria, que multiplicaría la capacidad de atención a la demanda sin multiplicar proporcionalmente las inversiones e instalaciones, valiéndose incluso de los recursos de organismos asociados (universidades e institutos de enseñanza superior, centros de producción y de servicios, casas de cultura y centros de estudio en los municipios, delegaciones, sindicatos, ejidos, etc.). Se planteó además como un sistema tendiente a incorporar al proceso educativo los recursos y experiencias del mercado de trabajo nacional, y como un sistema que permitiría desarrollar y experimentar sistemáticamente nuevos métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

El SUA se encuentra regido por un Estatuto aprobado por el Consejo Universitario, en su sesión ordinaria del 25 de febrero de 1972, cuyo primer artículo establece:

"El Sistema Universidad Abierta de la UNAM está destinado a extender la educación universitaria a grandes sectores de la población, por medio de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos y de la creación de grupos de aprendizaje que trabajarán dentro o fuera de los planteles universitarios.

Será un sistema de libre opción tanto para las facultades, escuelas y el Colegio de Ciencias y Humanidades como para los estudiantes; se impartirán los mismos estudios y se exigirán los mismos requisitos que existen en la UNAM, la que otorgará los mismos créditos, certificados, títulos y grados al nivel correspondiente."

Los órganos que de acuerdo con el Estatuto integran el Sistema Universidad Abierta son:

- a) La Comisión Académica, compuesta por: el Rector y el Secretario General, los directores de las facultades, escuelas y el Coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades cuando participe en el sistema, así como los Coordinadores de la Investigación Científica, de Humanidades y del Sistema Universidad Abierta.
- b) La Coordinación, que cuenta con un Coordinador y las dependencias necesarias para su funcionamiento.
- c) Las Divisiones del Sistema Universidad Abierta en las dependencias que participen en el mismo. Las Divisiones están integradas por: el Director de la facultad o escuela, o el Coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades en su caso; el Jefe de la División; el personal académico y administrativo necesario para su funcionamiento y los grupos de aprendizaje.

Es importante mencionar que las condiciones en que surgió el Sistema Abierto en las Escuelas y Facultades que decidieron adoptarlo fueron diferentes, debido a lo cual se dieron diversas orientaciones en su operación.

Por otra parte, el desarrollo de la Universidad durante esos años (1972-1976) se orientó hacia la generalización del sistema escolarizado de enseñanza, descentralizando los servicios y renovando la organización académica. Este hecho, aunado a la creación de nuevos centros de enseñanza superior en el área metropolitana de la Cdad. de México y al fortalecimiento de las universidades de provincia, tuvo como consecuencia que los factores demográficos perdieran el carácter de presión fundamental para el encauzamiento de las acciones del SUA.

"En tales circunstancias, en la reunión del Colegio de Directores de la UNAM, celebrada en Galindo, Qro., en junio de 1978, se planteó la reorientación del Sistema Abierto, acordándose adoptar como objetivo primordial, en una primera etapa, su apoyo al mejoramiento operacional del sistema escolarizado..." (1)

Así es como en las distintas escuelas y facultades que cuentan con División del SUA, éste funciona como un sistema de apoyo, ofre-

ciendo su servicio básicamente a aquellos alumnos que por diversas razones no disponen de tiempo para asistir a clases de manera regular.

De igual forma, el SUA contribuye con el sistema escolarizado mediante la producción de materiales educativos, tales como: textos, guías de estudio, prácticas de laboratorio y de campo, diapositivas, cintas grabadas, videocassettes, películas, etc. Promueve la revisión y renovación de planes y programas de estudio, así como de los requerimientos y procedimientos de evaluación. Colabora también en la formación y actualización de profesores e investigadores, tanto de la UNAM como de otras instituciones educativas.

Las dependencias que a la fecha cuentan con División del SUA son las siguientes: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Contaduría y Administración, Facultad de Derecho, Facultad de Economía, Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Odontología, Facultad de Psicología y Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. En ellas se imparten cursos para un total de diecisiete licenciaturas, una especialización y una carrera técnica.

## 1.2. BASES DE LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA DEL SUA

A continuación expondremos brevemente algunas modalidades de educación abierta que han sido desarrolladas en diversos países con el objeto de establecer posteriormente las diferencias respecto al SUA de la UNAM.

Cabe aclarar que lo anterior no implica el desconocimiento de otras experiencias de este tipo surgidas en nuestro país, como el sistema abierto del Colegio de Bachilleres y el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional, por ejemplo. Sin embargo, debido a que son de aparición posterior al SUA de la UNAM, se mencionan básicamente experiencias extranjeras que fueron iniciadas con anterioridad o paralelamente a la creación de este último sistema.

- a) La modalidad "abierta" (p.e. la Open University de Inglaterra) implica la oportunidad de una educación universitaria para todos aquellos adultos que no han sido admitidos en las universidades regulares, por motivos administrativos o académicos, con atención escolar a partir de una serie de

ejes geográficos cercanos al lugar de residencia del alumno;

- b) "a distancia" (p.e. la Universidad de Madrid, España) requiere de estudios obligatorios previos hasta nivel bachillerato e imparte atención académica en el lugar de residencia del alumno, con envío de material educativo a partir de una central y la aplicación y corrección de exámenes también a través de ella;
- c) "tele-enseñanza" (p.e. el Telekolleg de la R.F.A. y el Télé-enseignement francés) que es un sinónimo de "distancia" y no forzosamente del empleo de la televisión, y puede abarcar grados educativos que van desde el secundario hasta el de maestría, con destino especial para los empleados urbanos que requieren de diplomas y títulos con fines de ascenso profesional;
- d) "educación continua" (p.e. el Funkkolleg de la R.F.A.) significa atender la capacitación y actualización de profesores y/o adultos ya graduados que necesitan de especialización o puesta al día en campos relacionados con su profesión o con intereses nuevos;
- e) "universidad del aire" (p.e. la de Tokio, Japón) que transmite cursos de nivel universitario exclusivamente por la radio y la televisión, controlados por las universidades estatales;
- f) "telepolitécnica" (p.e. la Escuela de Varsovia, Polonia) que imparte cursos técnicos de corta duración para trabajadores calificados que requieran de especialización y/o ascenso escalafonario;
- g) "por correspondencia", modelo adoptado por múltiples instituciones de carácter particular y comercial, para impartir todo tipo de cursos a todo tipo de público, no seleccionado, y que por lo general otorgan diplomas de validez privada.(2)

En lo que se refiere al SUA de la UNAM, desde su creación quedó claramente manifiesto que no utilizaría como formas predominantes de

enseñanza los medios de comunicación de masas como la televisión, el cine o la radio, ni la enseñanza por correspondencia, y si debfa, por el contrario, mantener la relación del profesor con los estudiantes. Con ello se establece que la organización académica y administrativa tendrá como base más que a individuos a grupos de aprendizaje.

Así, el énfasis en organizar el sistema a base de grupos se explica partiendo del hecho de que un estudiante aislado disminuye considerablemente sus posibilidades de percepción, interpretación, intercambio y discusión de ideas, expresión y creación, todo lo cual genera además condiciones artificiales de trabajo, puesto que en la vida real, las diversas actividades del hombre requieren cada vez más de las relaciones humanas. Por otra parte, se afirma que el trabajo en grupo es esencial para la formación del alumno, ya que lo lleva a asumir su responsabilidad social al confrontarlo consigo mismo (como sujeto cognoscente y creador), con el resto del grupo y con el conocimiento socialmente producido.

Tomando en cuenta lo anterior, se pueden proponer objetivos y estrategias que permitan una mayor sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje, así como la optimización de los recursos materiales y humanos con que cuenta el SUA.

Susana Hernández Michel señala que dentro de la política pedagógica del sistema deberán proponerse a profesores y estudiantes alternativas que les brinden la seguridad de encontrar la comunicación inherente a la relación enseñanza-aprendizaje. Para ello formula, entre otros objetivos de trabajo para el SUA, los siguientes:

- Determinar formas y procedimientos idóneos para la integración de los estudiantes en grupos de estudio y trabajo.
- Capacitar al personal docente por medio de procedimientos especiales que les permitan guiar y coordinar a los grupos de estudiantes. (3)

Ahora bien, si consideramos que la actual etapa del SUA se plantea como una etapa piloto, entonces se hace necesario proponer, ensayar y evaluar alternativas académicas factibles de implementarse no sólo en las condiciones actuales, sino a mediano plazo, dentro de una dimensión más amplia y coherente de educación abierta.

El presente trabajo pretende contribuir a ello, proponiendo los lineamientos básicos para una metodología de trabajo grupal aplicable específicamente al Sistema Universidad Abierta de Filosofía y Letras.

## 2. EL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

### 2.1. ANTECEDENTES Y OBJETIVOS

El Sistema Universidad Abierta de Filosofía y Letras (SUAFYL) fue creado en marzo de 1972 a iniciativa del Dr. Ricardo Guerra, en tonces Director de la Facultad, siendo nombrado el Dr. Eli de Gortari primer Jefe de la División.

En septiembre de 1974, pasa la Jefatura al Mtro. Enrique Moreno y de los Arcos. Es en este período cuando se determinan los lineamientos generales para la organización y funcionamiento del SUAFYL.

En enero de 1976 queda encargada de la División la Dra. Blanca Jiménez Lozano. En noviembre de ese año, por acuerdo de Consejo Técnico, se inician las labores académicas del SUAFYL mediante cursos propedéuticos para seis licenciaturas: Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Modernas (Inglesas) y Pedagogía.

De enero de 1977 a la fecha, se encuentra al frente de la División el Dr. Oscar Zorrilla Velázquez. Fue al comenzar este período cuando se diseñaron los planes de estudio para las seis carreras adecuándose a las características del Sistema Abierto. Asimismo, se efectuó una reestructuración académica administrativa que ha permitido un mejor funcionamiento del sistema acorde con sus objetivos.

Actualmente, el SUAFYL tiene como objetivos prioritarios:

- Apoyar al sistema regular de la Facultad en la formación de profesores de enseñanza media-superior y superior.
- Impulsar la investigación en las áreas correspondientes a sistemas abiertos de educación.
- "Extender la educación universitaria a grandes sectores de la población, por medio de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos, y de la creación de grupos de aprendizaje que trabajarán dentro o fuera de los planteles universitarios". Según el artículo primero del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM.

- Investigar y proceder a preparar los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades del Sistema. (4)

De los objetivos del SUAFYL se derivan los objetivos generales de los planes de estudio de las seis licenciaturas que se imparten y que se resumen en:

- Capacitar al estudiante en actividades técnicas inherentes a la profesión elegida.
- Capacitar para la docencia en los niveles medio superior y superior.
- Formar investigadores en las áreas de conocimientos correspondientes a cada carrera.

Es importante aclarar que el SUAFYL es la única División del SUA de la UNAM que cuenta con planes de estudio propios para las seis carreras, a diferencia de otras Divisiones que han adoptado el plan de estudios vigente en el sistema regular de cada carrera o especialidad que imparten.

Los planes de estudio del SUAFYL fueron aprobados por Consejo Universitario en septiembre de 1979.

## 2.2. ORGANIZACION ACADEMICO-ADMINISTRATIVA DEL SUAFYL

Para cumplir con sus objetivos, el SUAFYL cuenta con una organización académico-administrativa que le permite desarrollar sus funciones específicas.

Los órganos que integran la estructura académico-administrativa del sistema son:

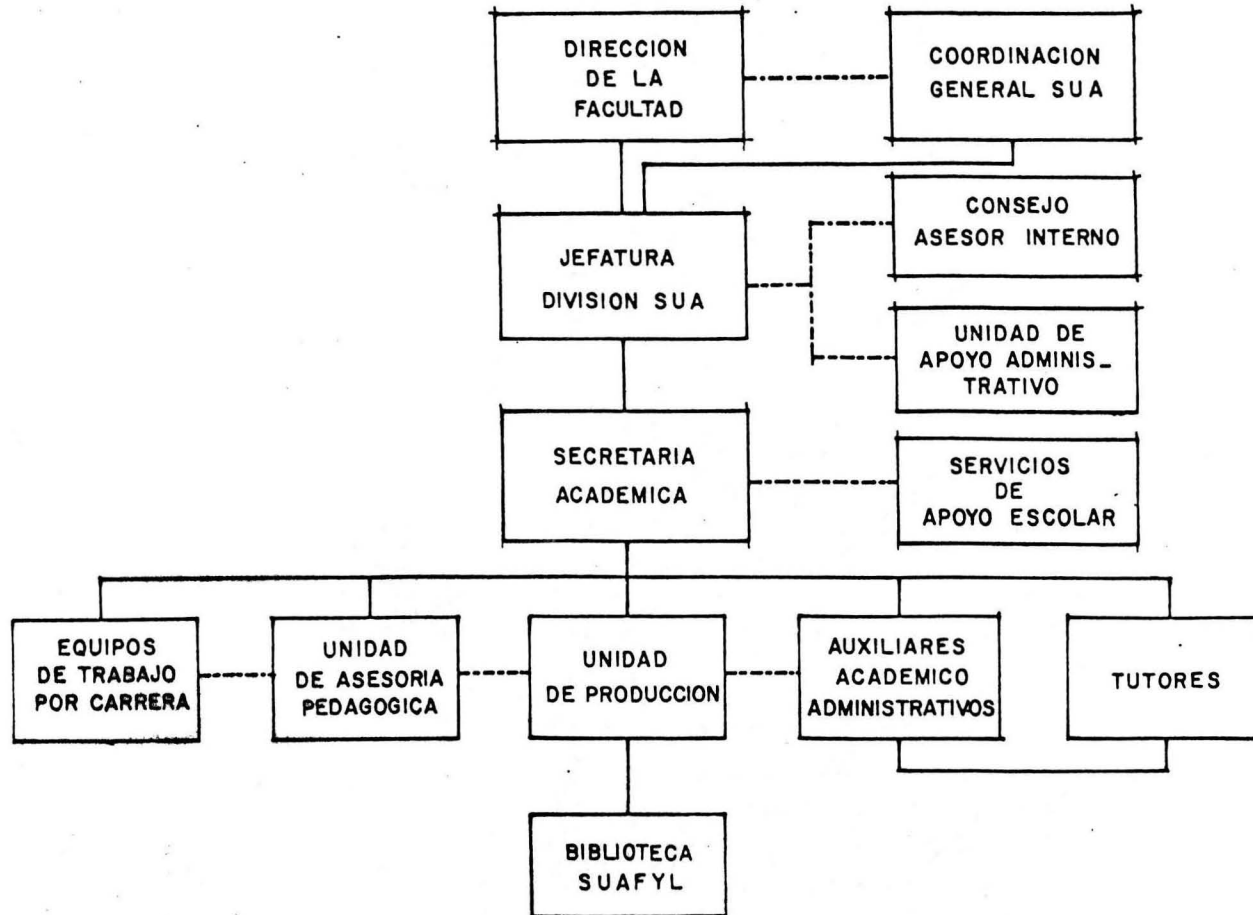
- Jefatura
- Secretaría Académica
- Unidad de Asesoría Pedagógica
- Unidad de Producción

Además, cada una de las seis licenciaturas cuenta con:

- Un equipo de elaboración de material educativo.
- Un auxiliar académico-administrativo
- Cuerpo de tutores



# ORGANIGRAMA S U A FYL 1979.



La relación que guarda cada componente se puede observar en el organigrama.

A continuación se describirá brevemente las funciones de cada componente. (5)

JEFATURA. Organo encargado de establecer comunicación directa con la Dirección de la Facultad y la Coordinación del SUA. Sus funciones son:

- Elaborar los programas de trabajo de la División, así como el anteproyecto de presupuesto de la misma y presentarlos para su consideración al Director de la Facultad y al Coordinador del Sistema.
- Coordinar y vigilar las labores de las diversas instancias que conforman la División.
- Informar al Director y al Secretario General de la Facultad sobre el estado que guardan los asuntos de la División, sugerir soluciones a los mismos y aplicar los acuerdos dictados.
- Analizar las necesidades académicas del Sistema, seleccionar al personal docente y proponer los nombramientos al Director de la Facultad.

#### SECRETARIA ACADEMICA

- Colaborar con la Jefatura de la División y las autoridades de la Facultad en la organización, en el establecimiento de criterios académicos y administrativos, en la coordinación de trámites escolares y en la supervisión de las labores del SUAFYL.
- Proporcionar información académica y administrativa al alumnado de la UNAM, a los miembros de las distintas unidades y cuerpos que integran el SUAFYL, y a las autoridades de la Facultad y de la UNAM sobre el funcionamiento y características del sistema.

## UNIDAD DE ASESORIA PEDAGOGICA

- Establecer criterios pedagógicos para todos los materiales de enseñanza-aprendizaje, y métodos de trabajo y evaluación que emplee el SUAFYL, y emitir dictámenes pedagógicos sobre los mismos cuando las autoridades de éste y de la Facultad lo soliciten.
- Dar servicio de asesoría e información pedagógica a los Equipos de elaboración de material educativo (ME), a los asesores académicos, tutores y alumnos, a responsables de Unidades y autoridades del SUAFYL y de la propia Facultad.
- Colaborar con los equipos de trabajo y la Unidad de Producción en la información y orientación que se requieran para la elaboración de materiales educativos.
- Capacitar y actualizar pedagógicamente al profesorado del SUAFYL, en colaboración con los Auxiliares Académico-Administrativos, de acuerdo con los requerimientos del sistema.
- Colaborar como representantes por el SUAFYL, en la integración y actividades de los Grupos Especiales que evalúan el ME y el sistema, según los requerimientos del Colegio de Directores de la UNAM.

## UNIDAD DE PRODUCCION

- Asegurar el proceso de edición (corrección, diseño, mecanografiado, fotocopiado y empastado) del ME producido por los Equipos de elaboración y ponerlo a la venta.
- Catalogar, archivar, describir e informar sobre los ME elaborados y sobre el acervo bibliográfico existente en el SUAFYL y establecer relaciones con bibliotecas y una investigación bibliotecológica y de mercado permanentes, para nuevas adquisiciones y préstamos.
- Prestar servicios bibliotecológicos a los Equipos de elaboración de ME, a los Asesores Académicos, a tutores y alumnos, y a las demás Unidades que integran el SUAFYL.

#### EQUIPOS DE ELABORACION DE MATERIAL EDUCATIVO

- Planear y llevar a cabo la elaboración de los materiales educativos necesarios por carrera, con el auxilio de Asesores Académicos en caso de requerirlo y siempre en estrecha colaboración con los Asesores Pedagógicos.
- Corregir el material educativo ya puesto en operación en grupos piloto y evaluado por los Grupos Especiales.

#### AUXILIARES ACADEMICO-ADMINISTRATIVOS

- Determinar, con la Jefatura, los criterios académicos a aplicar en cada carrera resultantes de los planes de estudio aprobados para el SUAFYL y de la metodología propia del sistema.
- Auxiliar administrativamente a la Jefatura, en estrecha colaboración con la Secretaría Académica.
- Mantener constante relación académica con los Equipos de elaboración de ME de manera que les presten apoyo continuo y conozcan y expresen sus necesidades pedagógicas y administrativas.
- Proporcionar orientación e información académica y administrativa de su carrera a tutores, alumnos y unidades que integran el SUAFYL.
- Representar en su especialidad académica al SUAFYL ante los Colegios y autoridades de la Facultad.

#### TUTORES

- Colaborar con el SUAFYL en la operación directa del ME elaborado para el estudiantado.
- Participar en las actividades académicas propias de su especialidad y, en particular en la elaboración de instrumentos de evaluación.
- Auxiliar a la Jefatura y a la Unidad de Asesoría Pedagógica en la evaluación del ME y del propio sistema.

- Colaborar con la Secretaría Académica, Asesoría Pedagógica y Auxiliar Académico con el control académico y administrativo del alumnado, de manera que se recaben y sistematicen los datos necesarios para la evaluación con fines de acreditación.

### 2.3. EL NUCLEO DEL SUAFYL

Todo sistema, ya sea natural o creado por el hombre, se define como "un conjunto de elementos que mantienen entre sí una serie de relaciones de interdependencia conformando una totalidad estructurada " (6). Por lo tanto, lo que caracteriza a un sistema no es la suma de los elementos que lo integran, sino la organización que hace posible su funcionamiento. Esto significa que entre todos los componentes existe una relación de dependencia.

Puede decirse que todo sistema forma parte de un suprasistema, como en el caso del sistema educativo que forma parte del sistema social global.

Ahora bien, de acuerdo con Bela H. Banathy (7) todo sistema se desarrolla en torno a un propósito, tal propósito es el núcleo desde el cual crece un sistema.

El propósito de un sistema puede lograrse a través de procesos en los cuales los componentes que interactúan en él, tanto humanos como materiales, se coordinan para generar productos o resultados establecidos con anticipación. De ahí que dentro de un sistema, los propósitos determinen los procesos y estos a su vez determinen los componentes que requiere el sistema.

Para Banathy, los sistemas de educación según su núcleo pueden ser:

- De instrucción, en los cuales el propósito es transmitir informaciones.
- De aprendizaje, en los cuales el propósito es asegurar el logro de conocimientos, habilidades y actitudes.

En este punto, cabe señalar que todo sistema educativo opera, de manera implícita o explícita, con una concepción de aprendizaje, la cual va a determinar o debe determinar un modelo de organización de la enseñanza. En el caso del SUAFYL, esta organización está apoyada en una modalidad específica de aprendizaje que la diferencia de la del sistema escolarizado: el aprendizaje independiente o autoaprendizaje.

Es precisamente el aprendizaje independiente lo que constituye el núcleo del SUAFYL.

Este supuesto básico requiere de un marco teórico que fundamente la concepción de aprendizaje que sustenta el sistema, a partir del cual puedan definirse los aspectos o notas básicas del autoaprendizaje. Esto será objeto de desarrollo en el siguiente capítulo.

### 3. LA CONCEPCION DE APRENDIZAJE DEL SUAFYL

#### 3.1. EL APRENDIZAJE COMO PROCESO

Para comprender el modelo educativo que utiliza el SUAFYL, es necesario analizar la concepción de aprendizaje que lo sustenta.

La primera pregunta que surge se refiere a ¿qué es el aprendizaje?

Una definición bastante común es aquella que reduce la explicación del aprendizaje a términos de cambios en la conducta. Sin embargo, para poder comprender todos los aspectos involucrados en el aprendizaje, se hace necesario ampliar el alcance de esta definición. Para ello partiremos en primer lugar de la noción de conducta.

Lagache define la conducta como "el conjunto de respuestas significativas por las cuales un ser vivo en situación integra las tensiones que amenazan la unidad y el equilibrio del organismo", o como "el conjunto de operaciones (fisiológicas, motrices, verbales, mentales) por las cuales un organismo en situación reduce las tensiones que lo motivan y realiza sus posibilidades." (8)

Podemos decir por tanto que toda conducta tiende a la resolución de conflictos o tensiones con objeto de preservar un estado de equilibrio, y que la conducta sólo puede ser comprendida "... en función de la personalidad y del inseparable contexto social del cual el ser humano es siempre integrante..." (9)

Los fenómenos de la conducta pueden ser de dos tipos: concretos y simbólicos, y su aparición ocurre en áreas de la conducta específicas, que de acuerdo con Bleger (10) son: 1) área de la mente; 2) área del cuerpo; 3) área del mundo externo.

Los fenómenos concretos de la conducta aparecen en el cuerpo (área 2) y en actividades sobre el mundo externo (área 3), en tanto que los fenómenos simbólicos corresponden al área de la mente.

A este respecto, Bleger aclara los fenómenos de coexistencia y preponderancia de las áreas de la conducta:

"La conducta siempre implica manifestaciones coexistentes en las tres áreas; es una manifestación unitaria del ser total y no puede, por lo tanto, aparecer ningún fenómeno en ninguna de las tres áreas sin que implique necesariamente a las otras dos; por lo tanto, las tres áreas son siempre coexistentes. El pensar o imaginar - por ejemplo - (conductas en el área de la mente) no pueden darse sin la coexistencia de manifestaciones en el cuerpo y en el mundo externo y - respectivamente - también a la inversa.

Esta permanente coexistencia de las tres áreas no excluye el predominio de alguna de ellas en un momento dado, predominio que permite calificar a la conducta como perteneciente a cada una de las tres áreas." (11)

A partir de lo expuesto, podemos presentar una definición más completa que caracteriza al aprendizaje como "actividad psíquica que relaciona al sujeto con el objeto de estudio, en un proceso dinámico de transformación donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrando a la totalidad de la personalidad, tanto en los aspectos cognoscitivos y motores, como afectivos y sociales." (12)

De tal forma, el aprendizaje consiste en una serie de acciones orientadas hacia determinadas metas; acciones que son de carácter molar, cabe decir total, aunque se manifiesten predominantemente en alguna de las áreas de la conducta. Así, podemos hablar de acciones simbólicas: analizar, relacionar, generalizar, etc.; tanto como de acciones concretas: manipular, movilizarse, expresar sentimientos, formas de relación con el medio social, etc.

La definición anterior destaca la noción de actividad por parte del sujeto y de ningún modo la recepción pasiva. Se dice que una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor ante lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, etc. Es decir, cuando se producen modificaciones y reestructuraciones en su conducta de relativa persistencia y bajo la forma de variaciones cuantitativas y cualitativas.

Tomando como referencia el principio dialéctico materialista del determinismo podemos decir que el aprendizaje se realiza de acuerdo con dos tipos de condiciones: las internas y las externas.



"Las condiciones internas hacen referencia a tres planos estrechamente interrelacionados entre sí: el primer plano es el cuerpo como estructura neurofisiológica u organismo, el cuerpo como mediador de la acción. El segundo plano es la condición cognitiva, es decir, todos los aspectos de organización del pensamiento y de los conocimientos. El tercer plano está ligado con la dinámica del comportamiento. Las condiciones externas están dadas por la realidad externa del sujeto. Estas condiciones se relacionan entre sí en forma dinámica como procesos organizativos y transformadores que van a determinar un cambio." (13)

Las condiciones internas y externas constituyen un todo solidario, indivisible. El punto de partida nos lo proporcionan las condiciones externas, mas actúan a través de las internas.

"Las condiciones internas a través de las cuales en cada momento dado sufren modificaciones los estímulos externos que actúan sobre la persona, se formaron, a su vez, según influencias externas anteriores. Resulta, por ende, que el principio concerniente a la dependencia en que se halla el efecto externo respecto a las condiciones internas implica que el efecto psicológico de cada exitante sobre el individuo se encuentre condicionado por el desarrollo histórico de este último, por las leyes internas de dicho desarrollo histórico." (14)

El aprendizaje depende, por lo tanto, no sólo de la mayor o menor complejidad del objeto, sino que esta determinado por las características propias del sujeto.

Así vemos que la relación sujeto-objeto en el proceso de aprendizaje es de transformación mutua.

"Cuando se opera sobre un objeto, no sólo se está modificando el objeto, sino que se está modificando el sujeto y a la inversa; y ambas cosas ocurren al mismo tiempo. No se puede operar más allá de las posibilidades reales del objeto, pero tampoco más allá de las posibilidades reales y momentáneas del sujeto..." (15)

De ahí que el proceso de aprendizaje no tenga un carácter lineal sino dialéctico, de interacción sujeto-objeto y susceptible de ser acelerado por factores internos y externos, así como de cambios cuantitativos, pero también con eventuales retrocesos y paralizaciones.

Según Armando Bauleo (16) en el aprendizaje aparecen tres elementos esenciales: información, emoción y producción.

En la enseñanza tradicional el aprendizaje es entendido como un proceso en el que el docente transmite la información al alumno. Este es considerado como un sujeto pasivo que se limita a memorizar y repetir lo impartido.

Por el contrario, en la concepción dinámica del aprendizaje, este proceso se realiza mediante la búsqueda y el manejo de la información por parte del estudiante, participando así en su formación.

Como señala Bleger:

"...lo más importante en un campo científico no es el cúmulo de conocimientos adquiridos, sino el manejo de los mismos como instrumentos para indagar y actuar sobre la realidad. Hay gran diferencia entre el saber acumulado y el utilizado; el primero enajena (inclusive al sabio), el segundo enriquece la tarea y al ser humano." (17)

Al participar el sujeto en su formación surge el elemento afectivo. Es importante destacar esto, ya que en la escuela tradicional el énfasis ha sido puesto en el aspecto intelectual del aprendizaje, olvidando muchas veces el aspecto emotivo del mismo.

Se trata, como dice Bleger, de reincorporar al ser humano en el aprendizaje:

"El ser humano, está íntegramente incluido en todo aquello en lo que interviene, de tal manera que cuando existe una tarea sin resolver hay, al mismo tiempo, una tensión o conflicto psicológico, y cuando se halla solución a un problema o una tarea, simultáneamente se ha resuelto una tensión o conflicto psicológico." (18)

Para poder aprender es preciso haber llegado a un nivel en que sea posible admitir y tolerar un cierto monto de ansiedad, que permita el cambio o pérdida de estereotipias (normas y roles de conducta que los sujetos mantienen y repiten en forma ritual y que actúan como controles seguros y fijos) con la consiguiente apertura de posibilidades de problematización y de acción para el individuo. Por lo tanto, sin ansiedad no se aprende y con mucha tampoco.

Siguiendo con Bauleo, en el proceso de aprendizaje la afectividad se moviliza frente a determinada información que le es aportada al sujeto, pero a su vez ella interviene en la búsqueda de nueva información, por la satisfacción que provoca el hallazgo, aunque tam-

bién pueden ocurrir frustraciones en esa búsqueda.

"Es así como la afectividad aparece en una dirección pasiva, puesta en movimiento al ser golpeada por la información, pero a su vez en una dirección activa al ser el motor de búsqueda de información." (19)

El último elemento, la producción, se refiere a la posibilidad de crear nuevos elementos transformando lo dado. Esto está estrechamente relacionado con lo que mencionamos anteriormente, es decir, la utilización de la información como instrumento de búsqueda y acción.

### 3.2. PENSAMIENTO Y APRENDIZAJE

En este punto, se hace preciso considerar la estrecha relación que existe entre pensamiento y aprendizaje.

De hecho, puede decirse que existen aprendizajes que tienen lugar exclusivamente en el área corporal o en el área mental. Sin embargo, para que exista un aprendizaje significativo se debe eliminar esta disociación, enriqueciendo la tarea con lo que se piensa y el pensamiento con lo que se hace. Ya que como dice Bleger:

"...mucho de lo que se llama pensar es solamente un círculo vicioso y estereotipado. Otras veces o conjuntamente con lo anterior, se llama pensar a una disociación con la teoría, un pensar que no antecede ni sigue a la acción sino que la reemplaza." (20)

Estas distorsiones del pensar no son sólo producto de motivaciones individuales sino básicamente de pautas culturales, cabe decir, ideológicas, que fragmentan el proceso de pensamiento. Este es, al igual que el aprendizaje, un proceso dialéctico, en el cual ansiedades y confusiones, fantasía e imaginación, forman parte del proceso del pensar creador.

En seguida haremos referencia, de manera breve, a la naturaleza y formas básicas del pensamiento.

Partiremos, como hicimos al hablar del aprendizaje, de caracterizar al pensamiento en su condición esencial de actividad o proceso. Aplicando el principio dialéctico-materialista del determinismo Rubinshtein señala que:

"...el pensamiento se halla incluido en el proceso que se origina en virtud de las influencias recíprocas que se dan entre el hombre y el mundo objetivo; surge en el transcurso de dicho proceso y sirve para que éste último se verifique eficientemente. La cognición, el pensar, es un proceso formado por las influencias recíprocas que se establecen entre el sujeto pensante y el objeto, entre éste y el contenido objetivo del problema que se resuelve." (21)

Para el pensamiento, la realidad objetiva la constituye no sólo el aspecto sensorial inmediato de una actividad dada, sino además, el sistema de conocimientos que tiene su expresión objetiva en la palabra, sistema que se ha ido elaborando en el transcurso del devenir histórico y que el hombre asimila durante el proceso de su desarrollo individual. El pensamiento se halla en una relación de recíproca influencia con dicha realidad objetiva.

Ahora bien, el proceso de pensamiento está íntimamente relacionado con los resultados de dicho proceso, es decir, con los conceptos y los conocimientos. Se piensa por medio de conceptos, y a su vez, los nuevos conceptos, resultado del pensar, se incorporan al proceso enriqueciéndolo y condicionando su evolución. El proceso del pensamiento constituye de esta manera un movimiento de conocimientos.

Hemos definido el pensamiento como un proceso, pero ¿en qué consiste dicho proceso?

El pensar es básicamente un proceso de análisis y síntesis.

Análisis y síntesis son las formas básicas del pensamiento que se hallan relacionadas y condicionadas entre sí, y a su vez constituyen los elementos constructivos de las restantes formas de pensamiento: comparación, abstracción, generalización, concreción, inducción, deducción.

"El análisis correcto de un todo, cualquiera que sea, es siempre un análisis no sólo de sus partes, de sus elementos y propiedades, sino, además, de las conexiones y relaciones de dichas partes, elementos y propiedades. De ahí que no lleve a la desintegración del todo sino a su transformación. Dicha transformación del todo, esa nueva correlación en que se dan los elementos del todo separados por el análisis, constituye la síntesis. Así como el análisis se verifica a través de la síntesis, esta última se realiza a través de aquél abarcando las partes, los elementos y las propiedades en sus conexiones." (22)

Ahora bien, el proceso del pensar, a través de sus formas básicas (análisis y síntesis), se desarrolla conforme a las etapas del conocimiento: práctica-teoría-práctica. Lo mismo sucede con el proceso de aprendizaje. De ahí que cuando hablemos sobre las etapas por las que transcurre éste último se podrá reconocer la estrecha relación que existe entre aprendizaje, pensamiento y conocimiento.

### 3.3. ETAPAS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

En todo proceso de aprendizaje podemos reconocer etapas o fases, las cuales no se presentan de manera disociada y agregada, sino en constante interrelación dentro de un proceso continuo, en el que es factible establecer la relativa especificidad de cada una.

En la etapa inicial del proceso encontramos la práctica.

En relación a esto debemos referirnos a dos aspectos:

- Toda práctica debe ser entendida como práctica social, puesto que la actividad del hombre no se reduce a la producción material sino que abarca las relaciones con los demás hombres, tanto en los procesos mismos de producción como en la vida política y cultural. La práctica, por lo tanto, no puede tener carácter individual y subjetivo o limitarse a la contemplación pasiva de la realidad. El hombre debe actuar sobre su medio para apropiarse de él y transformarlo.
- La práctica, punto de partida de todo conocimiento puede ser directa e indirecta (23). El hombre no puede tener experiencia directa de todas las cosas. Muchos conocimientos son producto de la experiencia de otros, quienes la transmiten oralmente o por escrito. A este tipo de conocimientos se les llama conocimientos indirectamente adquiridos.

Ahora bien, la percepción inicial de los fenómenos dada a través de la práctica directa o indirecta, plantea al sujeto situaciones problemáticas, generadoras de problemas, mismos que incitan a pensar:

"...en una situación problemática existe siempre algo implícito, supuesto, no definido explícitamente, contenido tan sólo en virtud de sus conexiones con lo que se halla dado. De lo implícito, de lo que no se ofrece explícitamente, surge el problema." (24)

La existencia de situaciones problemáticas y problemas se halla objetivamente condicionada por el hecho de que las cosas son infinitas y se encuentran en recíproca concatenación. El pensamiento estriba en definir lo que está dado implícitamente partiendo de lo dado explícitamente, de lo conocido.

Resumiendo lo anotado en esta primera parte diremos que el aprendizaje comienza con la percepción de una situación problemática. Es importante destacar, sin embargo, que el objeto de conocimiento aparece como un problema cuando el sujeto carece de respuestas adecuadas y se siente comprometido en su resolución. Este compromiso surge por percibir la persona las relaciones entre el problema y su práctica pasada, presente o futura.

La percepción inicial del problema implica una síntesis. Esta síntesis inicial tiene un carácter global y difuso porque no hay claridad respecto a los elementos constituyentes y sus relaciones. El sujeto debe reconocer los datos explícitos e iniciar la búsqueda de los datos implícitos.

La síntesis elemental opera como orientadora del estudio analítico posterior. En este momento el individuo elabora hipótesis y piensa en posibles caminos para llegar a la solución. Está ya en condiciones de trazar un proyecto de acción, que deberá ser retomado y redefinido durante el proceso.

"Durante esta etapa, por implicar desestructuración, desorganización ante la situación nueva, el sujeto apela a sus esquemas referenciales previos, a sus experiencias anteriores. El grado de rigidez o de flexibilidad que tenga respecto a los mismos va a determinar el modo de afrontar la nueva situación." (25)

Recordemos que el esquema referencial es el "conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa" (26). Un esquema referencial de carácter dinámico y plástico es la condición necesaria para el aprendizaje, en tanto que el este-reotipado se transforma en una barrera.

Con el desglose de los aspectos característicos del objeto de conocimiento, la actividad sintética del pensamiento va a dar paso, en un movimiento dialéctico, a una etapa analítica. Esta sucede en un

segundo plano del conocimiento: el del pensamiento abstracto, en el cual los conceptos forman el contenido específico del mismo. El análisis, en un principio de carácter extensivo, poco a poco se va haciendo intensivo. Su valor cognoscitivo estriba en que descompone y subraya lo esencial.

De este modo, el análisis orientado por la síntesis inicial posibilita la selección de ciertos elementos que integran los fenómenos de la realidad a fin de estudiarlos con mayor amplitud y profundidad.

Como mencionamos anteriormente, análisis y síntesis se condicionan mutuamente y constituyen los elementos constructivos de las restantes formas de pensamiento: comparación, abstracción, generalización, concreción, etc. Todos estos procesos se entrelazan en formas múltiples; ninguno puede llegar a resultados fructíferos sin los otros.

"En los diferentes tipos de análisis involucrados en esta etapa del proceso, se reconoce la presencia permanente de la síntesis, y por ende, la interrelación dialéctica entre las formas básicas del pensamiento. Esta síntesis, de carácter parcial, además de facilitar el esclarecimiento respecto del objeto de conocimiento, opera como retroalimentación, o sea, determina los ajustes necesarios en el proceso." (27)

Por lo tanto, se parte de un análisis elemental donde las partes que componen el todo son destacadas en el mismo plano, sin uniones entre sí, y se llega a través de análisis cada vez más complejos (que involucran síntesis parciales permanentes) a un análisis multifacético, que resulta anticipador de la síntesis final.

La síntesis final es de carácter totalizador, constituye el producto del proceso, un resultado nuevo desde el punto de vista cualitativo. Un nuevo conocimiento de la realidad.

Los pasos descritos destacan ante todo el conocimiento teórico como emergente de una práctica concreta. Es importante subrayar que la práctica durante y al término del proceso cumple la función de validar o no los resultados del análisis. La práctica opera entonces como criterio de verdad. Esto genera a su vez nuevas contradicciones e interrogantes que darán la pauta para desarrollar nuevos procesos

de pensamiento, de aprendizaje y, por ende, de conocimiento.

#### 3.4. LA MODALIDAD DE APRENDIZAJE DEL SUAFYL: EL APRENDIZAJE INDEPENDIENTE.

La concepción de aprendizaje expuesta nos da la pauta para establecer las características específicas del aprendizaje independiente o autoaprendizaje, núcleo del SUAFYL, según quedó establecido en el capítulo anterior.

El aprendizaje que realiza el alumno del SUAFYL es independiente básicamente en cuanto a:

- la relación tradicional docente - alumno
- la clase como contexto del aprendizaje.

En la relación docente - alumno mencionada, el conocimiento es considerado patrimonio del maestro y el estudiante no participa en la producción de dicho conocimiento. De ahí que la clase sea el contexto indispensable para que se realice el aprendizaje, ya que es en ella donde el maestro transmite los contenidos previamente seleccionados y organizados por él.

El autoaprendizaje, acorde con la ruptura de las formas tradicionales de enseñar y aprender, tiene como notas básicas: "el compromiso del estudiante con su proceso de formación; la transformación de actitudes dependientes en actitudes participativas y el paso de la aceptación acrítica de normas y valores a un acercamiento a la realidad con capacidad de evaluación y creatividad." (28)

En este punto, debemos mencionar algunas dificultades que se plantean en la práctica para llevar a cabo el proceso de autoaprendizaje. Estas dificultades se refieren básicamente al condicionamiento dado por las experiencias de escolarización compartidas por profesores y estudiantes, las cuales responden primordialmente a las formas tradicionales de "enseñar" y "aprender". El estudiante, como resultado de la transferencia de actitudes dependientes, espera en muchos casos "recibir clases". Esta actitud pasiva en los estudiantes tiende a generar en los tutores la necesidad de responder a sus expectativas mediante la impartición de clases. A ello contribuye tam-



bién la formación de los maestros, basada generalmente en una valoración de la transmisión del saber, que concibe la actividad docente centrada en "dar clase".

Por lo anterior, consideramos que el aprendizaje independiente debe planearse como un proceso gradual, que en forma progresiva dinamice las capacidades del docente y habilite al estudiante para la autonomía en su formación.

Ahora bien, con frecuencia se piensa que el autoaprendizaje significa aprendizaje individual. Esto no es así necesariamente, ya que las experiencias de aprendizaje grupal están implícitas en la concepción señalada y coadyuvan eficazmente al autoaprendizaje. Este es el supuesto básico que orienta el desarrollo del presente trabajo.

En el siguiente capítulo serán desarrollados los lineamientos generales para una metodología de trabajo grupal aplicable en el SUAFYL. Por ahora sólo describiremos los aspectos esenciales que conforman la metodología de estudio del sistema.

### 3.5. METODOLOGIA DE ESTUDIO DEL SUAFYL

La metodología de estudio está apoyada en la concepción de aprendizaje independiente o autoaprendizaje y se implementa a través de dos elementos básicos: materiales de estudio y tutorías.

Materiales de estudio. Son los instrumentos fundamentales para orientar el autoaprendizaje de los alumnos. La organización y estructura de estos materiales ofrece elementos de comprensión que los textos en sí mismos no brindan.

En un sistema de enseñanza abierta "...parece importante caracterizar un material de estudio que pone el acento en la realización de lecturas sobre fuentes directas e indirectas, en trabajos de ficha do, de análisis, síntesis, establecimiento de relaciones y aplicación de elementos teóricos a situaciones concretas vinculadas con la práctica profesional presente o futura." (29)

El SUAFYL cuenta con dos modalidades de materiales: la guía de estudio y el programa analítico.

La guía de estudio corresponde a una materia o área por semestre del plan de estudios de la licenciatura correspondiente y ofrece al alumno información sobre tres aspectos: qué es lo que va a aprender, cómo lo va a aprender y cuánto ha aprendido. La integran los siguientes elementos:

- Introducción de carácter general y por unidad. La introducción general ubica la materia en el plan de estudios caracterizándola en sus límites, enfoque y metodología de trabajo; asimismo, prevee al alumno sobre posibles dificultades en su estudio. La introducción de cada unidad marca el eje específico de los temas a desarrollar.
- Los objetivos generales condensan contenidos significativos y explicitan conductas relativas a habilidades y actitudes en función del desempeño profesional futuro.
- El temario general ofrece una visión de conjunto de los contenidos del curso formalizando la continuidad temática entre unidad y unidad.
- Cada unidad contempla además de una introducción, unos objetivos específicos, un temario que profundiza el temario general, la bibliografía básica y complementaria que habrá de consultarse de manera obligatoria y opcional respectivamente, las actividades de aprendizaje que deberán realizarse para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas planteados en los objetivos, así como la autoevaluación que presenta cuestionamientos de tipo general sobre los contenidos tratados que posibilitan la apreciación de los avances y dificultades en el proceso de autoaprendizaje.

El programa analítico es un material que suple a la guía de estudio cuando se presentan problemas de elaboración en cuestiones didácticas, cuya resolución excede el tiempo fijado para la puesta en operación del material; o bien, cuando se prevé una reestructuración de contenidos en una o varias materias del plan de estudios que afectará, a corto plazo, dicho material.

El programa analítico aporta las directrices básicas para el estudio de cada asignatura o área. Comprende los siguientes elementos:

- Objetivos generales del curso
- Temario general
- Unidades con especificación de objetivos y temario, así como la indicación de bibliografía básica y complementaria.

Tutorías. Consisten en reuniones semanales que sostienen los alumnos y los tutores, es decir, el personal docente especializado en la materia o área.

La tutoría tiene como funciones esenciales:

- Proporcionar al alumno orientación respecto a los materiales de estudio, tanto en lo que se refiere a la problemática de sus contenidos como en lo que toca a las actividades de aprendizaje, a través de las cuales el alumno adquiere los conocimientos y habilidades necesarias para cumplir con los objetivos que contempla el material. De esta forma, el trabajo en tutoría permite aclarar dudas que vayan surgiendo en el estudio de los materiales; relacionar, afianzar y ampliar conocimientos, así como delimitar y controlar las actividades de aprendizaje.

"...limitada por esta función orientadora, en la tutoría no se plantea dar la información básica (contenida ya en los materiales de estudio) sino contribuir a que sea transmitida eficazmente y desarrollada, en dirección al conocimiento, de una manera crítica." (30)

- Establecer el diálogo entre tutor y alumnos, la relación que posibilite el control académico y administrativo de éstos con fines de acreditación, así como la retroalimentación que el sistema requiere para evaluar sus resultados.
- Ser el espacio que favorezca la interrelación de los alumnos, a partir de lo cual puedan generarse formas de aprendizaje de mayor creatividad y riqueza. El trabajo en grupos se plantea como una alternativa de este tipo.

#### 4. LINEAMIENTOS PARA UNA METODOLOGIA DE TRABAJO GRUPAL APLICABLE AL SUAFYL.

##### 4.1. INTRODUCCION

En el presente capítulo serán desarrollados los lineamientos generales para una metodología de trabajo grupal aplicable al SUAFYL.

Partimos del supuesto de que el habitat normal del ser humano es el grupo: familia, amigos, compañeros de trabajo, pareja, enemigos, clase social, etc. Como expresa Caparrós:

"No existe hombre solo, aún cuando lo esté físicamente, ya que le acompañan sus experiencias, sus proyectos, sus culpas e incluso su autismo que implícitamente es ante otros, prescindiendo de otros." (31)

Sin embargo, en las situaciones de aprendizaje insertas dentro de un marco institucional pareciera que la práctica del proceso enseñanza-aprendizaje se realiza exclusivamente con individuos, ya que "...desde la matriculación de los alumnos como personas diferentes entre sí hasta la asignación de un número para el kárdex y su distribución en los diversos cursos todo parece indicar que el sentido de la enseñanza será individual, es decir, independientemente de la presencia y por tanto de la presión de los otros..." (32)

Así, se piensa que cada alumno saca por su cuenta el mayor provecho de los cursos y que el nivel de uno nada tiene que ver con el logrado por los otros, como tampoco nada tienen que ver los factores externos al ámbito institucional con las relaciones interpersonales que se establecen en ese proceso de aprendizaje.

"De esta manera se ha generado la creencia de que los alumnos no viven su proceso de aprendizaje como una "experiencia común", lo que equivale a creer que se encuentran aislados por una cúpula protectora que no permite el paso a las percepciones entre unos y otros: de las expectativas, ideologías, experiencias, conocimientos, afectos, problemáticas personales; marcos referenciales en general." (33)

Ahora bien, si consideramos que la noción de autoaprendizaje del SUAFYL no implica exclusivamente el aprendizaje de tipo individual sino que comprende además experiencias de aprendizaje grupal, enton-

ces se hace necesario proponer alternativas de trabajo dentro del sistema que permitan a los alumnos la realización de dichas experiencias.

En este sentido, presento a continuación una serie de lineamientos generales para el desarrollo de procedimientos de trabajo grupal en tutorías, los cuales apuntan hacia los siguientes aspectos:

- Lineamientos teóricos.
- Lineamientos de trabajo.

Estos lineamientos tienen como marco de referencia la Teoría de Grupos Operativos, creada por Enrique Pichon-Riviere. Considero que a partir de dicha teoría es factible la implementación del trabajo grupal dentro de la metodología de estudio del SUAFYL en forma coherente con la concepción de aprendizaje sustentada por el sistema.

#### 4.2. LINEAMIENTOS TEORICOS

En esta parte serán definidas primeramente cinco nociones básicas que conviene tener claras cuando se va a trabajar con grupos de aprendizaje y que son: grupo, tarea, temática, técnica y dinámica. Posteriormente se tratará lo relativo a los contenidos manifiestos y latentes, la distinción entre tarea explícita y tarea implícita, así como los momentos por los que atraviesa el proceso grupal.

##### Definiciones básicas

###### Grupo

Aunque es difícil establecer una definición de grupo, trataremos de aproximarnos a ella, partiendo de las aportaciones de Bauleo en torno al pensamiento sobre grupo:

"...cuando se habla de grupo, no hablamos de sociedad ni de individuos, hablamos de una estructura..." (34)

"El grupo es el intermediario entre hombre y sociedad, es un espacio-tiempo en el cual se entrecruzan estructura mental y estructura social..." (35)

Podemos decir entonces que el concepto de grupo es un grado de abstracción el cual "...define un sistema de relaciones que se estructura exteriormente a los individuos que lo componen." (36)

Para comprender mejor el significado del término grupo, señalaremos sus principales características (37):

- 1) Todo grupo constituye una unidad que se manifiesta como totalidad.
- 2) El grupo es una entidad dinámica, es decir, en constante movimiento.
- 3) La dinámica del grupo depende de una energía que se desarrolla a partir de cada miembro, se descarga en las relaciones de interacción y en la actividad a desarrollar y se dirige hacia el logro de determinados objetivos.
- 4) En todo grupo coexisten dos fuerzas contradictorias en permanente juego: una tendiente a la cohesión del grupo y otra tendiente a su desintegración.
- 5) Los integrantes desempeñan roles que pueden ser fijos o cambiantes, pero que dependen de la interacción dinámica del grupo y no de las características aisladas de cada individuo.
- 6) Para que un grupo exista como tal, es necesario que sus miembros perciban y tengan conciencia de la interacción que se da entre ellos y de la presencia de una tarea común cuyos objetivos sean compartidos de manera manifiesta.

#### Tarea

Por tarea entendemos el objetivo que el grupo se ha propuesto alcanzar, la meta final, aquello por lo cual el grupo se encuentra constituido como tal y que hace converger sobre él todo el funcionamiento grupal. Tarea es "...el factor por el cual el grupo se ha reunido para apropiarse de él y luego construir con él." (38)

La tarea hace referencia, por tanto, al para qué del trabajo grupal.

En un grupo de aprendizaje concretamente, la tarea está orientada hacia el logro de determinados conocimientos, habilidades y/o destrezas.

En el trabajo grupal, el líder debe ser la tarea. Esto significa que "...la tarea debe estar en la mente de todos, participantes

y coordinador, como aquello hacia lo cual van dirigidos todos los esfuerzos, tanto individuales como grupales" (39). Es ésta la que debe guiar y dirigir todas las actividades: la toma de decisiones, la selección de la metodología de trabajo, la división y repartición del trabajo concreto, etc.

#### Temática

La temática hace referencia al qué del trabajo grupal y se encuentra en estrecha relación con la tarea.

En un grupo de aprendizaje, la temática está constituida por los contenidos programáticos de un curso.

En el caso del SUAFYL, cada asignatura o área de las diversas carreras que se imparten presenta, como parte integral de los materiales de estudio, una temática general y, con el desglose de ésta, una temática particular a desarrollar en cada unidad.

#### Técnica

"La técnica se refiere al cómo del trabajo grupal: cómo se enfrenta el grupo al tema seleccionado, cómo se organiza para trabajarlo, qué procedimientos, medios o maneras sistematizados utiliza para lograr más eficazmente las metas propuestas." (40)

A este respecto, debemos señalar que la temática de un curso siempre es abordada por el profesor de manera consciente o no, mediante una o varias técnicas (exposición, interrogatorio, demostración, etc.). Ahora bien, para trabajar grupalmente un curso, es necesario conocer y utilizar técnicas grupales. Dichas técnicas pueden ser utilizadas para diversas finalidades, entre las que tenemos:

- Ayudar a la constitución del grupo, propiciando un mayor conocimiento e integración entre todos los participantes.
- Facilitar el trabajo y la organización grupal, mediante el desarrollo de las habilidades y actitudes necesarias para el trabajo en equipo.
- Propiciar el surgimiento de actitudes individuales y grupales que vienen operando ocultamente con el objeto de que sean analizadas por el grupo mismo.

Para cada una de las finalidades señaladas existen variadas

técnicas, las cuales proporcionan una serie de normas prácticas para el manejo de ciertas experiencias y ejercicios grupales (41). Sin embargo, "...sucede con mucha frecuencia que la puesta en práctica de dichos ejercicios suscita en el grupo una serie de fenómenos que el profesor no alcanza a comprender y que se le escapan de las manos. Es entonces cuando el profesor siente la necesidad de una mayor fundamentación teórica que le ayude a comprender dichos fenómenos." (42)

De ahí la importancia de considerar una metodología de trabajo grupal no dentro de un marco tecnicista, sino dentro de un marco teórico que de significado interno y orientación práctica a la técnica misma.

#### Dinámica de Grupo

La dinámica de un grupo se refiere a lo que pasa en el interior del grupo.

"El grupo se reúne alrededor de una tarea común; conforme trabaja sobre una temática determinada, algo sucede en el interior del grupo. Ese algo, esos fenómenos grupales, son el resultado de una serie de fuerzas o vectores, con magnitud y dirección variables, que entran en juego con la interacción de los participantes, el coordinador incluido." (43)

La dinámica de un grupo, por tanto, es el resultado de la interacción de una serie de factores que constituyen la situación de grupo. Entre los factores implicados podemos encontrar los siguientes (44):

- Factores individuales, formados por cada individuo del grupo, portador de un esquema referencial (experiencias, ideología, valores, expectativas, motivaciones, etc.), y por el grupo mismo, con su modo de estar constituido, su historia, los subgrupos que lo conforman, las interacciones, las relaciones con otros grupos, etc.

- Factores metodológico-instrumentales como son: la tarea y la temática a tratar, la concepción de aprendizaje implícita en el proceso, los procedimientos y técnicas de trabajo, los materiales de apoyo, etc.



- Factores físico-ambientales, como lugar de trabajo, mobiliario, iluminación, etc.

- Factores contextuales, los cuales comprenden factores institucionales (tipo de institución educativa, formas de organización, de dirección, de relaciones laborales, etc.), así como factores sociales (situación político-económica del país y sus repercusiones en el sistema educativo, en la situación familiar, etc.).

Todos estos factores entran en juego desde el primer momento de reunión de un grupo, formando fuerzas que varían en intensidad y dirección dando, en consecuencia, la dinámica del grupo.

Existe además, una segunda acepción del término dinámica de grupo: como aquel campo de estudio e investigación de la psicología social que tiene por objeto la conceptualización y sistematización de los conocimientos sobre las estructuras y procesos grupales.

#### Contenidos manifiestos y contenidos latentes

Dentro del encuadre teórico para una metodología de trabajo grupal, debemos hacer una distinción entre dos niveles de realidad que se dan dentro de un grupo: el nivel de lo manifiesto y el nivel de lo latente.

El nivel de lo manifiesto está constituido por todo aquello que puede ser percibido de manera más o menos inmediata y directa. Por ejemplo: quién habla, en qué momento, a quién se dirige, qué dice, con qué claridad, quién le responde, cómo se comporta cada individuo, qué actitudes toma, cómo se relaciona con los demás; también, cómo se comporta el grupo, cuáles son los roles desempeñados, qué tipo de interacciones se dan entre los miembros y entre estos y el coordinador, etc.

El nivel de lo latente lo forman todos aquellos elementos o factores que, estando presentes en el grupo, no se manifiestan directamente. En la medida en que están presentes, aunque sea bajo la forma de latencia, están condicionando y orientando las conductas manifiestas.

Tanto en las conductas individuales como en las conductas grupales podemos percibir un significado manifiesto (qué se hace, qué se

dice, qué se aporta, cómo se actúa, etc.), que da la pauta para detectar significados latentes (por qué se dice, hace o propone algo, por qué en ese momento, a qué necesidades o intereses responde, etc.).

Ahora bien, si se pretende lograr una correcta comprensión de los procesos grupales y su relación con la tarea de aprendizaje, ello será posible no sólo por el conocimiento de los contenidos manifiestos, sino también y muy especialmente, por el conocimiento de los contenidos latentes.

La manera en que pueden ser detectados los contenidos latentes de un grupo consiste en la observación sistemática e interpretación de los contenidos manifiestos, mismas que deberán estar orientadas por un marco teórico previo.

La interpretación debe entenderse como una hipótesis que se formula sobre el significado de los contenidos latentes.

"En cuanto a hipótesis, la interpretación es una afirmación tentativa, provisional, incompleta, en proceso; pero que le sirve al que la elabora como un instrumento de trabajo para la comprensión y el manejo de los fenómenos que está observando. Como toda hipótesis, la interpretación debe ser puesta a prueba, debe ser comprobada..."  
(45)

Esta comprobación puede ser realizada por el coordinador mediante aproximaciones progresivas, para lo cual puede optar, según las circunstancias, entre tres posibilidades:

1. Dejar que el grupo siga su curso, y estar atento a posteriores manifestaciones que confirmen o contradigan su primera interpretación.
2. Señalar al grupo el fenómeno manifiesto que a él le llamó la atención, todavía sin dar su interpretación, y dejar que el grupo lo elabore.
3. Dar la interpretación del fenómeno para que el grupo trabaje sobre ella. (46)

A todo esto, interesa destacar que es el marco teórico del coordinador el que le servirá de guía en su trabajo con los grupos de aprendizaje, en la medida en que le irá indicando en qué aspectos o fenóme-

nos grupales hay que poner más atención, qué situaciones deben ser interpretadas y en qué momento, qué uso se va a dar a la interpretación, qué actitudes tomar, cómo utilizar los instrumentos de que dispone, etc.

Dos conceptos que resultan muy útiles como instrumentos para la detección de los contenidos latentes son los de emergente y portavoz.

"El concepto de emergente debe quedar restringido a aquellas expresiones, verbales o extraverbales, hechas por un individuo o conjunto de individuos pertenecientes al grupo, cuando esta expresión se relaciona con la tarea y procede del aprendizaje y la experiencia grupal." (47)

El emergente es un elemento que, habiendo estado implícito, sale a la superficie, se manifiesta de alguna forma, permitiendo interpretar el significado de la realidad latente del grupo.

El portavoz es un miembro del grupo "...que anuncia y/o denuncia el acontecer grupal, las fantasías que lo mueven, las ansiedades y necesidades de la totalidad del grupo..." (48). Por lo tanto, el portavoz es un emergente, pero no todo emergente se manifiesta a través de un portavoz.

Podemos concluir entonces que:

"La observación sistemática y dirigida sobre todo de los emergentes grupales, y su interpretación a la luz de una teoría sobre los procesos del grupo, es lo que nos permitirá acceder al significado latente de los fenómenos grupales." (49)

#### Tarea explícita y tarea implícita

En páginas anteriores definimos tarea como el objetivo que el grupo se ha propuesto alcanzar, como aquello por lo cual el grupo se constituye y funciona como tal. Esto es lo que se considera la tarea explícita del grupo.

Sin embargo, sabemos que no es suficiente que un conjunto de personas se reúna para garantizar el éxito y la eficiencia en el logro de una tarea; por lo general, resulta difícil que se de un verdadero trabajo de equipo en el que todos los miembros se integren alre-

dedor de una tarea.

A través de la actividad grupal "...las personas entran en relación entre sí y con el objeto de conocimiento, pero, más allá de la mera vinculación técnica con la tarea a realizar, entran en juego una serie de factores humanos, afectos, emociones, miedos, etc., muy complejos y a menudo reprimidos en anteriores experiencias..." (50). Estos factores de carácter subjetivo actúan, en un momento dado, como obstáculos que impiden el buen funcionamiento del grupo, y por ende, el logro de una tarea. La identificación y la superación de estos obstáculos es lo que constituye la tarea implícita del grupo. En seguida analizaremos más detenidamente este punto.

Toda situación nueva que se presenta a un individuo o grupo plantea la posibilidad de cambio (recordemos que el aprendizaje mismo consiste en un proceso de cambio de pautas de conducta). Pues bien, este cambio genera temores diversos entre los que se destacan dos miedos básicos:

- Miedo al ataque, cuando se enfrenta una situación u objeto de conocimiento nuevo y no se cuenta con una instrumentación pertinente. Por tanto, la situación se percibe como amenazante dada la dificultad para abordarla adecuadamente.
- Miedo a la pérdida, debido a la inseguridad que se siente cuando se deben abandonar conocimientos o conductas previamente adquiridos, pero que no sirven para la situación actual.

Debido a estos miedos, los sujetos actúan estereotipadamente, es decir, utilizando conductas rígidas, a las que ya están acostumbrados haciendo caso omiso de los aspectos novedosos de una situación.

Una estereotipia especialmente significativa dentro de la enseñanza tradicional, es la que se da a nivel de los papeles desempeñados por docentes y alumnos. Por un lado se establece un rol del que "enseña" (omnipotencia) y por el otro un rol del que "aprende" (dependencia). Desde el punto de vista psicológico, esta estereotipia protege, tanto a docentes como a alumnos, contra la ansiedad, ya que no se enfrentan cambios ni cosas nuevas. Pero el costo de esta seguridad y tranquilidad es el bloqueo de la enseñanza y el aprendizaje.

La tarea implícita apunta, por tanto, a la ruptura de las pautas estereotipadas, así como de las disociaciones que dificultan el aprendizaje y la comunicación, y que no hacen sino expresar los elementos de resistencia al cambio presentes en el grupo.

Entre las disociaciones que perturban al aprendizaje podemos encontrar la disociación sujeto-objeto y la disociación teoría-práctica.

La disociación sujeto-objeto "...implica un aprendizaje estructurado como si el conocimiento del objeto fuera y debiera ser independiente del sujeto." (51)

En el capítulo anterior hemos considerado la relación sujeto-objeto en el proceso de aprendizaje. Solamente agregaremos que, contrariamente a la creencia de que una tarea se realiza mejor cuando se excluyen los factores subjetivos, se postula que el más alto grado de eficiencia en una tarea se logra cuando se incorpora sistemáticamente a la misma al ser humano total.

La disociación entre teoría y práctica, entre información y operancia o entre lo que se conoce o dice y lo que realmente se hace, se manifiesta en diversos grados que abarcan "...desde la información enciclopédica acompañada de una práctica grosera, hasta la ignorancia en cuanto a información unida a una gran destreza y "ojo clínico" en la práctica " (52). Esta disociación protege contra ansiedades ligadas al temor de pensar y/o a la confrontación con la realidad.

La resolución de estas disociaciones, como parte de la tarea implícita del grupo, permitirá una mejor vinculación con la tarea; así como un enriquecimiento, tanto del objeto de conocimiento como de los sujetos, al integrar lo afectivo con lo intelectual, la práctica con lo que se piensa y el pensar con lo que se hace.

Otro aspecto importante a considerar dentro de la tarea implícita es la elaboración de un esquema referencial grupal como "...condición básica para el establecimiento de la comunicación, la que se dará en la medida en que los mensajes puedan ser decodificados por una afinidad o coincidencia de los esquemas referenciales del emisor

y el receptor" (53). La construcción de este esquema implica un análisis semántico, partiendo del examen de las fuentes vulgares de conocimiento, mismas que deben ser investigadas y recuperadas en función de la tarea científica.

Sabemos que en todo grupo emergen ideologías diversas que determinan la existencia y manifestación de contradicciones entre los participantes, mismas que producen muchas veces situaciones de dilema estéril en relación con la tarea. Se hace necesario por tanto, un esquema referencial grupal que supere los esquemas referenciales individuales, dando al grupo la posibilidad de actuar como tal, con unidad y coherencia. Unidad que no significa igualdad de pensamiento en todos los integrantes con exclusión de opuestos; por el contrario, la unidad en el sentido dialéctico implica la existencia de opuestos. En un grupo:

"Lo óptimo se da cuando existe una máxima heterogeneidad en los integrantes con una máxima homogeneidad en la tarea." (54)

Como conclusión a esta parte diremos que en tanto la tarea explícita de un grupo consiste en lograr ciertas finalidades previamente fijadas, la tarea implícita consiste en convertir a un conjunto de personas en un verdadero grupo de trabajo.

La distinción entre tarea explícita y tarea implícita tiene una doble utilidad:

"...en primer lugar, permite asignar al proceso de constitución del grupo como grupo la importancia que merece, la importancia que realmente tiene en el proceso enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, permite diferenciar las funciones y responsabilidades de los participantes y del coordinador: mientras que la responsabilidad de los participantes va a consistir principalmente en organizarse del mejor modo posible para la consecución de la tarea explícita, la responsabilidad del coordinador recaerá sobre todo en la tarea implícita." (55)

#### Momentos del proceso grupal

Podemos decir que los momentos o etapas por los que atraviesa un grupo en su proceso de constitución e integración, están dados

por los diferentes tipos de relación o vinculación que el grupo va estableciendo con la tarea.

De acuerdo con Pichon-Riviere, los grupos pasan por tres momentos generales, a saber: el momento de la pretarea, el de la tarea y el del proyecto. Bauleo distingue también tres momentos: de indiscriminación, de discriminación y de síntesis. (56)

Estos momentos o etapas del proceso grupal, aunque inicialmente tienen una sucesión genética, pueden aparecer posteriormente de manera alternada de acuerdo con las circunstancias del grupo.

En el primer momento aparecen confusos los objetivos del grupo, caracterizándose éste por una incoherencia organizativa frente a la tarea. El funcionamiento de los roles no se encuentra integrado dentro de la estructura grupal como una totalidad. Es así como la participación de los miembros está basada en una perspectiva individual y no grupal. Aún cuando cada miembro dialogue sobre el tema, esto lo hace a nivel de sus experiencias anteriores, situación en la cual los otros sólo actúan como escuchas o discutiendo lo expresado pero a nivel bipersonal.

"Así es como este momento tiene las características de la indiferenciación, por tanto, los elementos básicos de todo grupo, interacción, conciencia de interacción y finalidad, aparecen no visualizables o mejor dicho, sin una forma determinada." (57)

Puede decirse también, que en este primer momento el grupo se encuentra en la pretarea. Durante ésta, se ponen en juego todas las defensas que estructuran la resistencia al cambio - movilizadas por el incremento de las ansiedades de pérdida y ataque - las cuales están destinadas a postergar, con pretextos, el abordaje y la elaboración de dichas ansiedades, mismas que funcionan como obstáculo para enfrentar la tarea y, por ende, el objeto de conocimiento. Lo que se observa entonces, son maneras o formas de no entrar en la tarea; el grupo actúa "como si" aprendiera, "como si" trabajara.

El segundo momento del proceso grupal se caracteriza por el esclarecimiento o diferenciación de la tarea a realizar, así como de los dos roles básicos: el de coordinador y el de integrante.

En este momento, el abordaje del objeto de conocimiento implica un trabajo grupal previo de identificación y elaboración de los miedos básicos, así como la ruptura de estereotipias y disociaciones (tarea implícita), lo que permitirá en consecuencia, la vinculación de los temas de aprendizaje con la conducta grupal (tarea explícita). De esta forma:

"El paso de lo implícito a lo explícito se hace más fluido. Se percibe la tarea como el objeto en común, matizado por el paso del "yo" del momento anterior, al "nosotros", en el momento presente. Esto último es confirmado por la detección de un sentido de "pertenencia al grupo", por parte de los miembros, no ya como un agregado o número más (serie), sino en tanto que integrante de un "todo" (grupo)." (58)

Paralelo a esto, aparece lo que se denomina "pertinencia a la tarea", que consiste en el centrarse del grupo en la tarea prescrita, y en el esclarecimiento de la misma.

Además de los elementos de pertenencia al grupo y pertinencia a la tarea, se agrega el de "colaboración" que engloba "...un cúmulo de participaciones centradas y dirigidas directamente a aportar al todo grupal, es decir, a la resolución decidida de la tarea, todo en un sentido de la "finalidad" del grupo." (59)

Estos cuatro aspectos (pertenencia, pertinencia, colaboración y finalidad) dan la posibilidad de efectuar una evaluación a lo largo del proceso grupal para determinar cuándo y cómo se encuentra el grupo en tarea.

Es entonces cuando el grupo llega a lo que Bauleo denomina el momento de la síntesis, y que puede considerarse como la culminación del momento de la tarea, según lo establecido por Pichon-Riviere (60).

Este es el momento de mayor productividad, en el que el grupo, en pleno funcionamiento, comienza un ordenamiento de los diversos elementos que conforman la temática, ensaya soluciones parciales y finalmente logra integrar todos los elementos en un trabajo de síntesis.

Cabe señalar también que en esta fase del proceso, el grupo ha



hecho un ajuste de su historicidad, a partir de haber experimentado la conjunción entre la verticalidad y horizontalidad, elementos que le permiten una integración al presente con una visión evaluativa de su pasado, la ruptura de viejos esquemas y estereotipos y la capacidad para realizar las modificaciones pertinentes y prospectivas.

En esta instancia surge el proyecto (tercer momento del proceso grupal de acuerdo con Pichon-Riviere), en el cual se plantean objetivos que van más allá del aquí y ahora grupal y se construye una estrategia destinada a alcanzar dichos objetivos.

"Pero dentro de ese aquí y ahora podemos interpretar que este proyecto, como todo mecanismo de creación, está destinado a superar la situación de muerte o de pérdida que vivencian los miembros cuando a través de la realización de la tarea advierten la posibilidad de la separación o finalización del grupo." (61)

Para concluir diremos que el llegar a esta última etapa es sólo un momento, ya que después se va a alternar o suceder con los otros momentos. Sin embargo, una vez alcanzado el tercer estadio, la aparición de los anteriores se hará en un nuevo nivel.

#### 4.3. LINEAMIENTOS DE TRABAJO

A partir de los lineamientos teóricos planteados, podemos establecer algunos lineamientos generales de carácter práctico para la implementación del trabajo grupal en tutorías. Estos lineamientos se refieren básicamente a dos aspectos: el encuadre de trabajo y las funciones del tutor-coordinador en las diversas etapas del proceso grupal (pretarea, tarea y proyecto).

##### Encuadre de trabajo

El empleo de procedimientos y técnicas grupales que operen como apoyo al aprendizaje independiente intrínseco a un sistema de enseñanza abierto, debe partir de la definición clara de un encuadre de trabajo.

Entendemos por encuadre de trabajo "... la delimitación clara y definida de las principales características, tanto de fondo como de forma, que deberá tener el trabajo grupal." (62)

Este encuadre deberá establecerse en base a un acuerdo con el grupo, de tal manera que éste tenga las especificaciones bien precisas y se comprometa responsablemente con ellas. En la delimitación del encuadre se deberá distinguir entre las normas impuestas por la institución, las normas dadas por el tutor-coordinador y las normas que el grupo establezca.

Algunos puntos que debe contener el encuadre de trabajo son los siguientes:

1. Marco institucional. En este punto, deberá quedar claro en los estudiantes por un lado, el lugar que ocupan dentro de la UNAM con sus fines y objetivos, funciones, normas, etc., y por el otro, su pertenencia a un sistema de educación diferente del escolarizado: el SUAFYL. Con ello se marcan las posibilidades y límites que pueden darse en la interacción alumnos-institución: reglamentos y trámites escolares, orientación académica, formas de estudio y trabajo, participación, etc.
2. Ubicación del curso dentro del plan de estudios, la relación horizontal y vertical que guarda con los contenidos de otros cursos.
3. Tarea del curso, u objetivos generales que deberán alcanzarse al finalizar éste.
4. Temática, es decir, presentación y breve análisis de los contenidos programáticos especificados en los materiales de estudio.
5. Procedimientos y técnicas de trabajo a utilizar. En este punto es importante que quede claro la dinámica que se establecerá entre aprendizaje individual y aprendizaje grupal.
6. Apoyos didácticos con los que se cuenta y uso que se les dará: guías de estudio, libros, antologías, materiales audiovisuales, películas, videocassettes, conferencias, prácticas de campo, etc.

7. Funciones y responsabilidades del tutor-coordinador.
8. Funciones y responsabilidades de los estudiantes.
9. Criterios de evaluación de acuerdo con las modalidades generales establecidas por el SUAFYL.
10. Número de reuniones efectivas de trabajo y horario de las mismas.

Las ventajas que plantea la elaboración de este encuadre son las siguientes:

- Se delimitan las responsabilidades y funciones tanto del tutor como de los participantes.
- Se evita a los estudiantes añadir más angustia a la angustia normal provocada por lo novedoso de la situación, al definir claramente las normas de trabajo.
- Proporciona al tutor-coordinador un marco dentro del cual podrá ir situando los señalamientos e interpretaciones que posteriormente haga sobre los fenómenos grupales.

Ahora bien, sobre la base de este marco de acción, cada sesión de grupo deberá realizarse de acuerdo con tres momentos: APERTURA, DESARROLLO y CIERRE.

El tutor abrirá la sesión, para lo cual puede proponer el análisis de los objetivos del tema, así como la tarea a desarrollar. Después solicita al grupo que determine su plan de trabajo o escoja entre las alternativas propuestas por él (grupos de discusión, de resolución de problemas, etc.)

"Es necesario, a veces, en la iniciación de las sesiones, la presentación de alternativas al grupo, sin perder de vista la importancia de que el grupo vaya adquiriendo progresiva autonomía." (63)

Durante el desarrollo, el tutor interviene ocasionalmente en la discusión, para hacer aclaraciones si alguien se las solicita y para ayudar a centrar el debate.

Por último, "cada sesión finalizará con una reseña de lo realizado hasta ese momento, reseña formulada por el coordinador, el cual en la reunión siguiente abrirá la discusión recordando al grupo lo producido en la anterior y las resoluciones tomadas, manteniendo

así la secuencia de la tarea." (64)

#### Funciones del tutor-coordinador

Dentro de los lineamientos para el desarrollo del trabajo grupal en el SUAFYL, es especialmente importante definir el papel que debe desempeñar el tutor como coordinador de grupos de aprendizaje.

A este respecto, podemos decir que la función primordial de todo coordinador "...consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes del mismo establecen entre sí y con la tarea prescrita." (65)

Ahora bien, en lo que se refiere al SUAFYL, habíamos señalado que la finalidad básica de las tutorías es la de orientar al estudiante en su proceso de autoaprendizaje y no la de transmitir la información. En este sentido, la tarea del tutor como coordinador de un grupo debe ser en todo momento la de ayudar a pensar a los integrantes, propiciando en ellos no un consumo pasivo de la información, sino el uso de la misma como instrumento de problematización e indagación, con el objeto de generar una práctica de investigación y producción del conocimiento. Asimismo, el tutor-coordinador debe tender a facilitar el diálogo y establecer la comunicación entre los componentes del grupo y no acaparar ni centrar todo en sí, de tal manera que cuando la red de comunicación funcione bien, el coordinador se abstenga de intervenir.

Para poder llevar a cabo estas funciones, se hace indispensable la renuncia del tutor al papel docente tradicional. En principio, no deberá fomentar en los estudiantes una imagen falsa (por ejemplo, el maestro como una máquina de respuestas acertadas). Como coordinador de un grupo de aprendizaje debe trabajar y pensar con los alumnos, sin temor a correr el riesgo de que ellos piensen que hay cosas que él no sabe. Por el contrario, es muy sano que pueda reconocer ante el grupo en algún momento su desconocimiento sobre determinado tema y la necesidad de aprender de manera conjunta. De esta forma, se pretende que los estudiantes desarrollen, "se hagan cargo" de sus potencialidades, dinamizando al mismo tiempo las capacidades del docente.

A partir de estos planteamientos, presentaremos una serie de orientaciones para el desempeño de la labor del tutor como coordinador en los diversos momentos del proceso grupal: pretarea, tarea y proyecto.

#### Pretarea

Una vez establecido el encuadre de trabajo, la primera reacción que surgirá en el grupo será la resistencia a enfrentar la tarea propuesta.

La metodología de estudio de un sistema de educación abierta como es el SUAFYL, plantea a los estudiantes una forma de aprendizaje diferente, en la cual la responsabilidad para el logro de los objetivos (tarea explícita) recae más fuertemente en ellos, en tanto que el tutor asume un papel coordinador. Esto representa un cambio en relación con las experiencias escolares anteriores, cambio que provoca resistencias debido a los miedos básicos (de pérdida y de ataque).

La resistencia al cambio que caracteriza el momento de la pretarea, se manifiesta en el grupo a través de una serie de conductas de carácter defensivo y dependiente, que tienen como finalidad evitar enfrentar la tarea propuesta. Por ejemplo, se intentará convencer al coordinador para que cambie el método de trabajo aduciendo que así no se puede trabajar, que se pierde el tiempo, etc. Si el coordinador se mantiene firme en la tarea, lo más probable es que el grupo o parte de sus miembros pasen a un ataque directo contra los métodos propuestos por el tutor o contra su misma persona.

En estas circunstancias, el coordinador debe ayudar y no imponer, respetando el tiempo que el grupo requiera. En ningún momento debe asumir los roles que le proyectan, como en el caso de aquellos grupos que preguntan insistentemente en demanda de información. Por el contrario, debe devolver las preguntas que se le hacen, desarmando así la dependencia. También es muy importante que cuando se manifieste hostilidad de parte del grupo hacia el coordinador, éste no se haga cargo de las agresiones, sino que procure llevar gradualmente a los miembros a reflexionar sobre las actitudes tomadas.

Otra táctica defensiva utilizada por el grupo para evitar la tarea consiste en realizar una serie de acciones que aparentemente están dentro de la tarea propuesta. Los miembros del grupo actúan estereotipadamente, "como si" trabajaran. En estos casos, el coordinador "...debe tener siempre en mente que el líder del trabajo grupal es la tarea; sólo con referencia a ella podrá juzgar si las acciones emprendidas por el grupo son pertinentes, o si son acciones ejecutadas con el fin de pasar el tiempo en esa transacción acomodaticia del "como si" se trabajara." (66)

Dado que otro aspecto que caracteriza el momento de la pre-tarea es la confusión del grupo respecto a la tarea misma y al modo de llevarla a cabo, una función más del tutor-coordinador en este momento debe ser la de recordar y esclarecer continuamente el encuadre de trabajo bajo todos sus aspectos.

Respecto a la tarea implícita, la función principal del coordinador durante este primer momento, será la de detectar y tratar de comprender los fenómenos grupales que se van presentando. Para ello, deberá asumir más bien el papel de observador-participante. En el transcurso de las primeras sesiones el grupo estará proporcionando al coordinador el material con el cual trabajará la tarea implícita: los miedos, las resistencias, las conductas defensivas, etc.

#### Tarea

Hasta ahora, el grupo ha estado haciendo "como si" trabajara, es decir, ha estado realizando actividades que no están dirigidas hacia la tarea misma, sino que están determinadas por los miedos, las resistencias grupales.

Para que el grupo trabaje realmente en función de la tarea planteada, utilizando de manera óptima los recursos humanos y materiales con que dispone, es necesario que el grupo tome conciencia de las actitudes que ha adoptado, de por qué las ha adoptado; es necesario que elabore sus actitudes de resistencia y las resuelva. Para ello, deberá dejarse de lado un poco la tarea explícita y enfrentar la tarea implícita, es decir, trabajar los aspectos latentes del grupo.

La acción del coordinador deberá centrarse entonces en el análisis de emergentes.

"Tienen prioridad, en cuanto emergentes, las conductas individuales o grupales que expresan fenómenos colectivos vinculados con el tema de estudio." (67)

Por tanto, el criterio básico para realizar la selección de emergentes y el análisis de los mismos debe ser la operatividad grupal en función de la tarea.

Ahora bien, para llevar a cabo este análisis de emergentes (tarea implícita) el coordinador dispone de dos herramientas: el señalamiento y la interpretación.

Hacer un señalamiento "...significa mostrar algo, una frase, una actitud, una acción, que todos han visto pero que nadie menciona y ello impide el avance del grupo en la tarea. Por ejemplo, no se debe desestimar ninguna opinión ni sugerencia en forma apriorística; si esto ocurre entre un miembro y otro, el señalamiento se hace indispensable." (68)

La interpretación, según vimos anteriormente "...es una hipótesis acerca del acontecer implícito que tiende a explicar hechos o procesos grupales que no aparecen como manifiestos a los integrantes del grupo, y que funcionan como obstáculo para el logro del objetivo grupal." (69)

Podemos decir entonces que el señalamiento opera sobre lo explícito, en tanto que la interpretación lo hace sobre lo implícito.

Para llevar al grupo a reflexionar sobre los contenidos latentes, Zarzar Charur propone al coordinador tres tipos de actuación entre las cuales elegir:

" a) Puede decidir no intervenir directamente, sino esperar a que el grupo realice espontáneamente varias tentativas de entrar en la tarea. El coordinador capta que el grupo está a punto de hacerlo cuando algún miembro señala la situación por la que están pasando. Es importante, entonces, observar cómo reacciona el grupo ante este tipo de señalamiento hechos por uno de sus miembros.

b) Puede optar por intervenir directamente para hacer él mismo estos señalamientos, es decir, para llamar la atención del grupo sobre aquellas situaciones grupales que considere más importantes y significativas. Existen algunos contenidos manifiestos (conductas, actitudes, verbalizaciones, reacciones), en los que lo latente está a flor de piel, y basta que el coordinador los señale para que el grupo los retome y pase a elaborarlos.

c) Puede optar por comunicar al grupo la interpretación o hipótesis que ha elaborado sobre la situación que está viviendo el grupo." (70)

Al respecto, es conveniente destacar la importancia que tiene que el coordinador sepa discernir el momento adecuado para presentar al grupo tanto los señalamientos como las interpretaciones, ya que:

"Si se realizan antes de tiempo, el grupo puede no estar en una actitud propicia para enfrentar su realidad, sea porque las resistencias y los miedos son muy grandes, o porque lo latente está aún tan escondido que el grupo no es capaz de verlo y entenderlo. En estos casos, la reacción del grupo puede ser el reforzamiento de sus defensas, el asumir actitudes más rígidas y cerradas. Pero si el profesor se tarda demasiado en realizar sus señalamientos e interpretaciones, puede suceder que las conductas estereotipadas, el "como si" se trabajara, lleguen a institucionalizarse como el trabajo del grupo, y entonces sea más difícil modificarlas." (71)

Habíamos mencionado que otra de las características de este segundo momento grupal, es el esclarecimiento y aceptación de los roles básicos: el de coordinador y el de participante. Es entonces cuando la responsabilidad por el logro de la tarea explícita empieza a ser comprendida y asumida por el grupo, dejando de cargar sobre el coordinador toda la responsabilidad del curso. Se apartan actitudes individualistas y estereotipadas para emprender acciones de grupo. Asimismo, se advierte de manera evidente una elasticidad del grupo con respecto a los roles, actuándose de una forma más adaptada a la nueva situación. Es así como "...cada modalidad personal se dinamizará y ubicará en el proceso total y en el "tiempo" del grupo. Mostrará al grupo cómo en el interjuego de roles se aprende que lo que uno hace de una manera, otro lo puede hacer en forma distinta y, en función de ello, cada uno aprecia lo que tiene y lo que tienen los demás." (72)



El grupo va tomando sobre sí las funciones de organización, toma de decisiones y de control. Manifiesta una gran creatividad en la búsqueda de nuevos mecanismos y procedimientos de trabajo, logrando producir aprendizajes realmente significativos. Es de destacar también, que aún la función de señalamiento e interpretación de los contenidos latentes va siendo asumida paulatinamente por el grupo mismo. La tarea, por tanto, se convierte de un modo operativo en el líder del grupo.

"De esta manera, el coordinador va quedando cada vez en una posición de experto-asesor que acompaña al grupo en su proceso, y que está a disposición del mismo cuando el grupo solicite sus servicios." (73)

### Proyecto

A lo largo del curso, el grupo ha trabajado en la realización de una tarea, sus integrantes se han adaptado a la labor de equipo, han conocido sus posibilidades y limitaciones.

"El grupo busca, entonces, una manera de proyectar esta experiencia de una forma socialmente útil, algunas veces al interior de la institución en la que están insertos, otras en función de otros grupos similares al suyo." (74)

Los participantes se dan cuenta de una serie de problemas o aspectos relacionados con la tarea que no habían sido considerados. Definen entonces un proyecto nuevo (que viene siendo una prolongación de la tarea inicial), seleccionando el objetivo a lograr y acordando la estrategia a seguir.

La elaboración del proyecto es de gran utilidad en la vida del grupo: representa una forma de canalización del sentimiento de pérdida que experimentan los miembros ante la cercanía del fin de las actividades del grupo. Sin embargo, debemos considerar que no todos los grupos canalizan este sentimiento en la línea de un proyecto.

"De cualquier manera, este sentimiento de pérdida estará condicionando, en la medida de su intensidad, el trabajo del grupo en las últimas sesiones; y este condicionamiento irá aumentando conforme se acerque el final. Es importante, pues, que el coordinador tenga

en cuenta este fenómeno, para que pueda ayudar al grupo a comprender, aceptar y canalizar adecuadamente este sentimiento de pérdida." (75)

Finalmente, recordemos que los tres momentos del proceso grupal aunque inicialmente tienen una sucesión genética, pueden aparecer posteriormente de manera alternada, pero siempre en un nuevo nivel.

"El que el grupo haya llegado al momento de la síntesis o al del proyecto, no quiere decir que se hayan superado completamente las resistencias al cambio, que ya no exista angustia por lo novedoso del trabajo, que ya no se vayan a manifestar las estereotipias o las conductas defensivas, que el grupo ya no vuelva a caer por momentos en el "como si" se trabajara de la pretarea, etc. La tarea implícita o manejo de lo latente permanecerá como tarea hasta el último día de trabajo del grupo; sólo que éste estará cada vez más capacitado para manejarla." (76)

#### Algunas consideraciones sobre la implementación del trabajo grupal en el SUAFYL.

Tomando como marco de referencia la teoría de grupos operativos, han sido presentados los lineamientos generales que pueden definir y orientar una metodología grupal para el SUAFYL. Sin embargo, para implementar dicha metodología, es necesario considerar las posibilidades que ofrece el sistema, así como las limitaciones que pueden presentarse para llevar a cabo esta tarea.

El análisis de las posibilidades del sistema para desarrollar el trabajo grupal deberá hacerse a partir de las instancias básicas: tutorías, materiales de estudio y estudiantes.

Respecto a las tutorías, deberán tomarse en cuenta aspectos como:

Horarios: ¿Permiten la formación de grupos?

Organización: ¿Se propone la realización de actividades grupales para la resolución de dudas o problemas generados por el material?

¿Se promueve la autoevaluación del trabajo realizado en tutoría y la participación ante los

problemas de funcionamiento del sistema?

En cuanto a los materiales, deberán revisarse y adecuarse en su caso:

Actividades de aprendizaje: ¿Su planteamiento permite la producción de trabajos en grupo?

La otra posibilidad estaría dada a partir de una labor de promoción entre los estudiantes cuando se inicien en el sistema. Podría consistir en cierto número de sesiones de trabajo grupal tendientes a que los propios alumnos valoricen esta metodología y establezcan sus vinculaciones con el proceso de autoaprendizaje.

Ahora bien, entre las limitaciones para llevar a cabo una metodología grupal podemos encontrar: la formación de los profesores y la asistencia irregular de los estudiantes.

Ante estas posibles limitaciones, pueden plantearse estrategias que permitan contrarrestar, en alguna medida, su incidencia, como pueden ser: la capacitación de tutores y la organización de tutorías grupales por áreas.

#### Capacitación de tutores

"Dado que los tutores provienen del sistema escolarizado, y traen consigo las formas de trabajo institucionalizadas, resulta indispensable capacitarlos a fin de que se desempeñen acorde con los lineamientos pedagógicos propios del sistema abierto." (77)

Actualmente, la capacitación que el SUAFYL ofrece a su personal docente comprende los siguientes aspectos:

- . Información sobre la organización académico-administrativa del sistema.
- . Conocimiento de los planes de estudio.
- . Estructura de los materiales de autoaprendizaje.
- . Elaboración de los instrumentos de evaluación.
- . Análisis de la función de la tutoría y de la relación tutor-alumno.

En relación a este último punto, debemos destacar que la posibilidad de que un tutor pueda asumir y desempeñar, entre otras funciones, la de coordinador de grupos de aprendizaje, dependerá de una adecuada instrumentación teórico-práctica.

Así pues, sería necesario que como parte de esta capacitación, se proporcionara a los tutores el marco teórico a partir del cual puedan observar, analizar y orientar los fenómenos grupales, permitiéndoles al mismo tiempo participar en una experiencia grupal bajo la coordinación de un experto.

Sólo a través de esta preparación teórico-práctica, el tutor obtendrá un conocimiento que le permita:

- . Analizar el aprendizaje como proceso grupal.
- . Reconocer las fases o momentos por los que atraviesa un grupo.
- . Identificar los roles (coordinador e integrante), así como los emergentes grupales.
- . Promover la formación de grupos de estudio.
- . Emplear técnicas grupales en tutoría.

#### Organización de tutorías grupales por áreas.

Considerando que el sistema de enseñanza abierta está diseñado fundamentalmente para aquellos estudiantes que por razones de trabajo se les dificulta asistir regularmente a clases, la organización de tutorías grupales por áreas de conocimiento en las que se integren materias, permite reducir el número de cursos por semestre, así como el de maestros, el de salones y el de horas, lo cual hace más factible el desarrollo de actividades grupales para la resolución de dudas, discusión de problemas, etc. en un mínimo de tiempo.

Una razón más en pro de la organización de tutorías grupales se refiere al efecto que tiene en los alumnos el sentirse parte de un grupo. Hay quienes necesitan de la relación con otros compañeros para mantener un ritmo de trabajo constante. En este sentido, las tutorías grupales cumplirían una función retroalimentadora del inte-

rés de los alumnos, propiciando con ello:

- . una asistencia más regular
- . la responsabilidad y colaboración entre los estudiantes en cuestiones de estudio, intercambio de materiales, resolución de problemas, etc.

Sería conveniente que las tutorías grupales se realizaran un día a la semana y que la programación de las mismas (calendario, horario, lugar) fuera comunicada a los alumnos al inicio del semestre.

Como nota final a este capítulo, agregaremos solamente que los lineamientos metodológicos expuestos para el trabajo con grupos de aprendizaje no son susceptibles de aplicación directa, inmediata y automática. Representan sólo la orientación que puede darse a una tarea de este tipo y cuya implementación dependerá de un adecuado soporte académico y administrativo.

## 5. ESTUDIO EXPLORATORIO

### 5.1. INTRODUCCION

Como parte de este trabajo, se consideró necesario efectuar un estudio exploratorio, planteándose como objetivos:

- Obtener información sobre las expectativas y experiencias de estudio grupal de los alumnos del SUAFYL.
- Detectar las posibilidades que ofrece el sistema para implementar el trabajo grupal, básicamente a través de las tutorías y los materiales de estudio.

Conviene aclarar que este estudio, en su carácter de exploratorio, no pretendió hacer una descripción exhaustiva ni elaborar conclusiones definitivas sobre los diferentes aspectos implicados en la problemática tratada; sino solamente recabar aquella información basada en la experiencia y en las posibilidades prácticas, que permitiera una aproximación a dicha problemática, y que pudiera servir de base eventualmente para realizar un estudio más sistemático y representativo.

Dado el alcance del estudio, se decidió trabajar con una sola carrera de las que imparte el SUAFYL, optándose por Pedagogía por razones de acceso a la información fundamentalmente.

Los aspectos que comprendió el estudio exploratorio fueron los siguientes:

- Caracterización del alumnado del SUAFYL, a partir del estudio estadístico de la generación 1980, haciendo además referencia específica al alumnado de Pedagogía.
- Análisis de las expectativas de los alumnos de primer ingreso a Pedagogía respecto al estudio y trabajo grupal.
- Análisis de las experiencias de estudio realizadas por los alumnos de los diferentes semestres de Pedagogía, durante el curso 80-1.

- Sondeo de opinión entre los tutores de Pedagogía sobre las posibilidades de implementación del trabajo grupal en el SUAFYL.
- Análisis de las propuestas de actividades en los materiales de estudio para detectar en qué medida pueden orientar el trabajo grupal.

A continuación presentamos el reporte de cada uno de estos aspectos.

## 5.2. CARACTERIZACION DEL ALUMNADO

Con base en el documento "Estudio estadístico del alumnado de primer ingreso al SUAFYL curso 1979-1980" (78) realizado a través de una encuesta aplicada a 160 estudiantes, podemos establecer ciertas características generales del alumnado.

1. Se trata de una población joven, ya que las mayores frecuencias en cuanto a edad se encuentran en los intervalos de 18 a 24 años (46%) y de 25 a 31 años (36%), predominando el sexo femenino en un 60%. Respecto a su estado civil, un 46% es soltero y un 44% casado.
2. Los alumnos en su mayoría son egresados de Preparatoria (54%), y proceden de escuelas oficiales en un 55% y de escuelas privadas un 45%.
3. El 24% del alumnado ha realizado previamente estudios superiores sin haberlos concluido, en tanto que un 16% ha concluido una carrera y cursa en el SUA su segunda. Un 12% se encuentra realizando estudios simultáneos en diferentes instituciones de educación superior.
4. Un elevado porcentaje de la población estudiantil (76%) se encuentra incorporado a la fuerza de trabajo. Desempeñan sus labores en dependencias privadas (39%), gubernamentales (35%) y descentralizadas (21%), en horarios matutino (45%) y mixto (33%) básicamente. Los puestos ocupados prioritariamente son de carácter docente (35.5%), administrativo (26%) y técnico (14%).

5. En un 45% de los estudiantes que trabajan, se da una estrecha relación entre la carrera seleccionada y su campo laboral.
6. Los principales motivos de ingreso al SUA fueron en primer lugar la falta de tiempo para asistir regularmente a clases (69%) y en segundo el interés por el estudio independiente (14%).

Cabe mencionar que los datos que pudieron ser recabados de la generación 1978-1979 (puntos 1 a 4) tienen una variación porcentual mínima respecto a los presentados que corresponden a la generación siguiente.

Ahora bien, dado que el estudio se abocará a la carrera de Pedagogía, serán expuestas algunas características diferenciales de su alumnado de primer ingreso (curso 1979-1980), que resultó ser el de mayor población por carrera con 36 encuestados.

Entre los alumnos de Pedagogía, los porcentajes respecto a los intervalos de edad son bastante semejantes a los de la población del SUAFYL en general; sin embargo, hay un mayor predominio del sexo femenino (72%).

Sobre los antecedentes escolares, un 50% es egresado de Preparatoria y un 22% de Normal. En relación con éste último dato, tenemos que de aquellos que se encuentran incorporados a la fuerza de trabajo (86%), casi la mitad desempeña labores docentes, lo cual explica que se de en mayor porcentaje una estrecha relación entre la carrera elegida y el campo laboral (68%).

### 5.3. EXPECTATIVAS SOBRE EL ESTUDIO Y TRABAJO GRUPAL

Para conocer las expectativas de los alumnos respecto al estudio y trabajo grupal, se recurrió a las hojas de vaciado de datos de las entrevistas aplicadas a la población de nuevo ingreso al SUAFYL, curso 1979-1980 (79). La entrevista,



de base estructurada, contiene preguntas que permiten obtener información sobre aspectos relacionados con el aprendizaje tales como: experiencias de aprendizaje independiente, participación en grupos, hábitos de lectura y dificultades de aprendizaje.

Para este estudio, solamente será considerada la información recabada sobre los aspectos de experiencias de aprendizaje independiente y de participación grupal entre los alumnos de Pedagogía.

Del total de entrevistados de esta carrera (35), sólo una persona cuenta con experiencia en sistemas abiertos de enseñanza, concretamente a nivel medio superior.

En cuanto a la preferencia que existe entre el estudio o trabajo individual y grupal, se presenta la siguiente distribución: individual 37%, grupal 51.5% y sin preferencia especial 11.5% por considerar que ambas formas se complementan.

Al preguntar a los alumnos su opinión respecto a si el estudio y trabajo grupal reporta ventajas, todos respondieron afirmativamente, mencionando varias de ellas. A partir del análisis de estas respuestas pudieron establecerse tres categorías, que aparecen de mayor a menor frecuencia como sigue:

Ventajas del estudio y trabajo grupal.

- I. Se realiza un intercambio y enriquecimiento de ideas, conocimientos, opiniones, experiencias. Se aclaran dudas y posibilita la retroalimentación del aprendizaje.
- II. Se promueve la relación y dinámica entre los miembros, lo cual redundo en una mejor organización y dirección en el trabajo. Se fomenta la responsabilidad.
- III. Se propicia un mayor rendimiento y rapidez en el aprendizaje y en el trabajo.

Si recordamos con Bauleo los tres elementos que intervienen en el aprendizaje, podemos ver que en la primera categoría de respuestas predomina el elemento información, en la segunda el elemento emotivo y en la tercera el de producción.

Respecto a las desventajas que encuentran los entrevistados al estudio y trabajo grupal, fueron mencionadas de mayor a

menor frecuencia:

1. Participación desigual, falta de cooperación, dependencia hacia compañeros responsables, desorganización en el trabajo y entre los miembros.
2. Aprendizaje más lento, divagación en los temas, traba al ritmo individual de trabajo.
3. Diferencia de niveles académicos, intereses y opiniones. Falta de comunicación.
4. Disposición desigual de tiempo.

Solamente dos de los entrevistados consideraron que este tipo de trabajo no presenta ninguna desventaja.

Como puede apreciarse, las desventajas se refieren fundamentalmente a las dificultades que plantea la resolución de la tarea implícita de un grupo en lo relativo a la integración de los miembros en un verdadero grupo (pertenencia al grupo), la diferenciación de los objetivos grupales (pertinencia a la tarea), la participación común en la consecución de la tarea (colaboración), así como a la elaboración de un esquema referencial grupal.

Sobre la posibilidad de integración a grupos de aprendizaje encontramos al inicio del semestre que un 56% de los alumnos afirma tener esta posibilidad (básicamente en horario de tutoría), el 15% tiene poca posibilidad de hacerlo y el 29% manifiesta no tener esta posibilidad. Esto último debido principalmente a la falta de tiempo por horarios de trabajo y al problema de distancia que existe entre el domicilio y la Universidad (algunos no radican en el D.F.).

Estos dos factores (tiempo y distancia) determinan en buena medida la preferencia por el estudio individual que manifestó el 37% del alumnado, además de otros motivos señalados entre las desventajas del estudio y trabajo grupal.

A partir de lo expuesto podemos plantear lo siguiente:

Si se considera que casi en su totalidad el alumnado de pri-

mer ingreso al SUAFYL no cuenta con experiencia previa en sistemas de enseñanza abierta y se prevee que poco más del 50% puede asistir regularmente a tutorías y formar parte de un grupo, se hace necesario que el Sistema establezca las condiciones académicas y administrativas que favorezcan el desarrollo de actividades grupales en tutoría y la promoción de grupos de estudio, a efecto de orientar y retroalimentar el proceso de aprendizaje independiente de manera continua. Con ello se busca propiciar además el logro de mayores índices de retención intracurricular y de aprobación, entendiéndose por retención intracurricular "la capacidad del sistema para lograr que sus alumnos perseveren durante todo el curso escolar", y por aprobación "la capacidad del sistema para que los estudiantes terminen el curso escolar en condiciones pedagógicas que les permitan inscribirse en el grado siguiente" (80).

#### 5.4. EXPERIENCIAS DE ESTUDIO INDIVIDUAL Y GRUPAL

Para obtener información sobre las experiencias de estudio del alumnado, se elaboró un cuestionario que fue aplicado a los estudiantes de Pedagogía de los semestres 2º, 4º y 6º al inicio del curso 80-2.

Cabe aclarar que no obstante que el instrumento adolecía de fallas para recabar ciertos datos, la información recogida junto con algunas observaciones derivadas del contacto continuo con estos grupos, permitieron extraer conclusiones de carácter general y de carácter particular por semestre.

El total de encuestados fue de 30, distribuidos de la siguiente manera: 15 de 2º semestre, 7 de 4º y 8 de 6º, que correspondieron al 80% aproximadamente del total de matriculados para el período escolar 80-2.

Ahora bien, entre los alumnos encuestados predominaron aquellos que, durante el semestre anterior, realizaron experiencias de estudio individual únicamente (67%), dándose en 4º semestre en el 100% de los casos,

La mayor proporción de alumnos con experiencias de estudio grupal aparece en 2° semestre (40%).

Al preguntarse a los alumnos que optaron por el estudio individual sobre las ventajas y las dificultades que les representó hacerlo, encontramos en orden de mayor a menor frecuencia las siguientes respuestas:

Ventajas del estudio individual:

- Permite mayor flexibilidad en cuanto a horario y lugar de estudio. Se trabaja conforme a un ritmo propio.
- Se forman buenos hábitos de estudio. Se adquiere disciplina, responsabilidad, independencia.
- Permite mayor profundización en el conocimiento. Se desarrolla la creatividad personal. Se obtiene mayor rendimiento.
- Se asegura el logro de objetivos.
- Pocas o ninguna

Dificultades que plantea el estudio individual:

Se refiere básicamente a:

- Falta de retroalimentación durante el proceso de aprendizaje (en cuanto a dudas, errores, interpretaciones). Falta de comunicación e intercambio entre compañeros.
- Cantidad excesiva de lecturas y alto nivel de dificultad de las mismas.
- Retrasos debido a la falta de organización y disciplina para el estudio.
- Problemas de adquisición de bibliografía básica.
- Ninguna.

En lo que respecta al interés de estos alumnos por integrarse a un grupo de estudio, se encuentran diferencias según los semestres:

En 2° semestre, 7 de 9 estudiantes están interesados en hacer

Lo y casi todos ellos dispuestos a reunirse tanto en horario de tutoría como fuera de él.

Los alumnos de 4° semestre reconocen la necesidad de relacionarse más para intercambiar experiencias y auxiliarse en el estudio; de los 7 encuestados 6 manifiestan poder reunirse en horario de tutorías y algunos fuera de éste.

En los 3 casos de 2° y 4° que no se da interés por integrarse a un grupo, se aduce como único motivo la falta de tiempo.

De los alumnos de 6°, ninguno de los que ha venido trabajando individualmente plantea la posibilidad de formar parte de un grupo de estudio, debido básicamente a problemas de residencia (varios radican fuera del D.F.) y a su preferencia por el estudio individual.

Respecto a los alumnos de 2° y 6° que participaron en experiencias de trabajo grupal (aproximadamente el 30% del total de encuestados), las reuniones tuvieron lugar básicamente fuera del horario de tutoría, aunque no de manera constante a lo largo del semestre en muchos casos. Todos ellos manifestaron que les reportó utilidad el estudio en grupo, ya que les facilitó la comprensión de los contenidos y el aprendizaje en general, al poder aclarar dudas, intercambiar ideas, enriquecer su conocimiento, además de sentir la colaboración entre compañeros. Sólo una persona mencionó haber tenido dificultades con su grupo por incompatibilidad de tiempo.

Es de destacar que de los alumnos que tuvieron experiencias de estudio grupal ninguno optó por la alternativa de continuar estudiando de manera individual exclusivamente.

Un aspecto más sobre el que se pidió la opinión de todos los encuestados, se refiere a si se promueve o no el trabajo grupal a través de las instancias metodológicas del SUA: materiales de estudio y tutorías.

En lo que hace a los materiales de estudio, no existe una opinión generalizada sobre si propician el trabajo grupal. Entre los alumnos de 2° semestre predominaron las respuestas

afirmativas, entre los de 4° las negativas y entre los de 6° hubo igual número de respuestas afirmativas y negativas.

De las respuestas afirmativas (especialmente en 2° semestre) existe una tendencia a considerar que la mayor parte de las lecturas y las actividades de aprendizaje incluidas en los materiales requieren del análisis y discusión en grupo con el objeto de resolver dudas y problemas, facilitar la comprensión, etc. Esto, aunque las guías de estudio no planteen concretamente actividades grupales.

Entre las respuestas negativas a la pregunta, se señala que gran parte de las actividades contenidas en los materiales establecen la mera lectura y síntesis de la bibliografía básica (los del 1er. semestre sobre todo) y no presentan puntos o guías de discusión, además de que no todas las materias se presentan al estudio en grupo. Hubo varias respuestas en el sentido de que las actividades están planteadas para el logro de objetivos de aprendizaje, como si esto pudiera ser factible únicamente a través del trabajo individual.

En cuanto a la promoción del trabajo grupal en tutorías, encontramos que el 78% de los alumnos de 2° semestre opina que esto sí se lleva a cabo, en tanto que entre los alumnos de 4° y 6° no existe diferencia marcada de opinión.

De lo expuesto anteriormente pueden establecerse las siguientes conclusiones.

Un factor que aparece relacionado con las experiencias de estudio del alumnado por semestre es la organización de tutorías.

Así tenemos que en 2° semestre, donde se obtuvo el mayor porcentaje de experiencias de estudio grupal, el semestre anterior se habían trabajado tutorías grupales por áreas. En 4° semestre, donde no se presentó ninguna experiencia de este tipo, se venía trabajando con tutorías individuales en todas las materias debido a la asistencia irregular de los alumnos. En 6° semestre, donde algunos alumnos tuvieron experiencias de estudio grupal, se habían organizado tutorías grupales en al-

gunas materias y otras se trabajaron individualmente.

Podemos decir también que en las actuales condiciones del SUA-FYL, la posibilidad de que los alumnos puedan participar en experiencias de aprendizaje grupal depende más de la labor del tutor (propuesta de actividades y trabajos, coordinación), que del propio planteo de actividades en los materiales de estudio.

Asimismo, debe destacarse la importancia que tiene fomentar el trabajo grupal desde los primeros semestres, ya que se ha observado que la mayor resistencia a este tipo de trabajo se da entre los alumnos de los semestres más avanzados, cuyas experiencias de estudio han sido más que nada individualistas a lo largo de la carrera.

Finalmente, cabe agregar que las tutorías grupales han incidido en una asistencia más regular de los alumnos, lo cual ha permitido retroalimentar con mayor continuidad el proceso de autoaprendizaje.

##### 5.5. SONDEO DE OPINION ENTRE LOS TUTORES

Con el objeto de conocer la opinión de los tutores sobre las posibilidades de implementación del trabajo grupal en el SUAFYL, se entrevistó a tres profesores de la carrera de Pedagogía:

- L. M., Mtra. en Psicología. Miembro del Equipo de Elaboración de Material Educativo de la carrera y tutora de las materias Psicología evolutiva y Orientación educativa.
- E. S., Lic. en Pedagogía. Miembro del Equipo de Elaboración de Material Educativo de la carrera y tutora de las materias Introducción a la pedagogía, Sociología de la educación y Didáctica general.
- R. G., Lic. en Filosofía y en Sociología. Tutor de las materias Introducción a la filosofía de la educación y Corrientes de filosofía de la educación.

Las entrevistas, de base estructurada, fueron aplicadas en el transcurso del semestre 80-2.

El guión de entrevista fue el siguiente:

1. En su opinión ¿qué formas de estudio y trabajo emplea el estudiante del SUA en la Facultad y fuera de ella?
2. ¿Usted como tutor del SUA propicia el trabajo grupal?  
En caso afirmativo: ¿De qué manera?  
En caso negativo: ¿Por qué?
3. A su juicio ¿qué características de organización académica y administrativa del SUA y de los materiales de estudio son adecuadas para el trabajo grupal?
4. ¿Qué recomendaciones haría para fomentar este tipo de trabajo en tutoría?
5. ¿Usted recomendaría la aplicación de alguna técnica grupal específicamente?

A continuación se presentan las conclusiones de la información recabada de acuerdo con el orden de las preguntas.

1. Entre los estudiantes de Pedagogía del SUA prevalece el trabajo individual (consistente en la lectura y resolución de actividades que propone el material), aunque hay algunos alumnos (fundamentalmente de segundo semestre) que trabajan en grupo fuera y dentro de la Universidad "lo que les ha permitido internalizar los conocimientos de manera más crítica y reflexiva, al mismo tiempo que presentan una mayor riqueza en la información, análisis y conclusiones de sus trabajos presentados en equipo" según respuesta de un tutor.
2. Los tres tutores han procurado fomentar el trabajo grupal, básicamente de dos formas:
  - Discusión en tutoría a partir de las lecturas o actividades realizadas individualmente.
  - Sugerencia de actividades o trabajos que pueden ser presentados en grupo.
3. En el aspecto de organización del SUAFYL se menciona que las tutorías, por su periodicidad y con una adecuada distribución



de horarios, permiten llevar a cabo trabajo grupal con los alumnos.

En cuanto a los materiales de estudio se considera que no posibilitan este tipo de trabajo, ya que las actividades propuestas en las guías de estudio son de elaboración eminentemente individual. Se piensa que sería conveniente que al estructurar los materiales se incluyeran actividades o trabajos que apuntaran hacia la producción grupal.

4. Para fomentar el trabajo grupal en el SUA se hace necesaria una labor de convencimiento dirigida tanto a los tutores como a los alumnos.

A los tutores, mediante una capacitación adecuada que les proporcione no solamente elementos teóricos sino la posibilidad de participar en un grupo de trabajo, para que a partir de las propias vivencias puedan comprender la importancia del aprendizaje grupal y promover esto en los estudiantes.

A los alumnos, quienes al darse cuenta de la utilidad que reporta este tipo de trabajo, sean ellos los que lo demanden.

5. Más que la utilización de técnicas grupales específicas, lo que se recomienda es la aplicación de algunas aportaciones de la teoría y técnica de grupos operativos, en lo concerniente a la conformación y coordinación de grupos de aprendizaje, por ejemplo.

Por otra parte, R. G. hace algunos comentarios sobre el tema los cuales transcribimos a continuación:

El trabajo en grupo no debe verse como una panacea o como una moda, sino que debe mostrarse como una necesidad del aprendizaje. Es una cuestión de método y de concepción del aprendizaje y del conocimiento distintos del sistema tradicional (entendiéndose el conocimiento como un producto social).

Respecto a las dificultades que plantea llevar a la práctica el trabajo grupal, el maestro menciona, entre otras, dificultades ideológicas debido a la formación de los alumnos y de los propios maestros, dificultades materiales (horarios, distancias), así como la disocia-

ción que existe entre la labor cotidiana y la actividad como estudiante de la UNAM (tomando en cuenta que la mayor parte del alumnado del SUA realiza un trabajo asalariado que es individualista por definición). Estima además, que la solución radical sería el cambio del sistema educativo e incluso de las formas de trabajo; pero mientras tanto, es posible a nivel micro-educativo intentar nuevas alternativas pedagógicas.

En su opinión, lo determinante son las condiciones administrativas bajo las que se encuentra el SUA, que son las mismas del sistema regular, por lo que un paso imprescindible a dar deberá ser una labor de desinstitucionalización del SUA, de manera que el aprendizaje que se realice en él tome como punto de partida la práctica social y lo producido en el sistema tenga efecto en la sociedad, y no siga siendo como hasta ahora: mera producción teórica o cuando mucho una práctica teórica.

En síntesis, podemos concluir que, efectivamente, hay obstáculos de carácter institucional que impiden el óptimo funcionamiento del SUA de acuerdo con los objetivos para los cuales fue creado. Sin embargo, en las circunstancias actuales, es posible implementar alternativas, como lo es el trabajo grupal dentro del proceso de autoaprendizaje, mediante la adecuada organización de tutorías, la capacitación de los tutores y una labor de promoción entre los alumnos.

#### 5.6. ANÁLISIS DE LOS MATERIALES DE ESTUDIO

Como parte final de este estudio, se realizó un análisis de las actividades de aprendizaje propuestas en los materiales de estudio de Pedagogía, a fin de determinar si pueden o no orientar el trabajo grupal.

Para ello, se seleccionaron seis materiales (uno por cada semestre) de los que fueron utilizados durante el año escolar 1979-1980. La relación de los materiales se presenta a continuación:

MATERIALES DE ESTUDIO ANALIZADOS

<u>SEMESTRE</u>	<u>ASIGNATURA</u>	<u>ELABORADOR(ES)</u>	<u>TIPO DE MATERIAL</u>	<u>FECHA ELABORACION</u>
1°	Psicología Evolutiva I.	Lic. Daniela Canovas	Guía de estudio	Octubre 1977
2°	Introducción a la filosofía de la educación II.	Mtra. Graciela Hierro	Guía de estudio	Enero 1978
3°	Psicotécnica pedagógica I.	Lic. Ada Hilda Castro	Guía de estudio	Junio 1978
4°	Comunicación educativa II.	Yolanda Pascual	Programa analítico con activ.	Febrero 1980
5°	Organización educativa.	Lic. Teresita Durán y Lic. Pilar Martínez	Guía de estudio	Julio 1979
6°	Desarrollo de la comunidad II.	Lic. Carlos Marquís	Guía de estudio	Marzo 1980

El procedimiento de análisis de los materiales se hizo de la siguiente manera:

- Revisión íntegra de los materiales, poniendo especial atención en las actividades descritas en cada unidad.
- Especificación de los tipos de actividades propuestas en los materiales para su posterior clasificación.
- Elaboración del cuadro de clasificación.
- Clasificación de actividades de cada material (por unidades) de acuerdo con las especificaciones del cuadro.
- Presentación de conclusiones.

Ahora bien, las especificaciones que se establecieron para la clasificación de las actividades son:

- I. Lectura de la bibliografía básica (cuando así se anota expresamente, ya que toda actividad supone la lectura del material básico).
- II. Fichado de los materiales. Obtención de definiciones.
- III. Elaboración de resúmenes, señalando los aspectos a considerar.
- IV. Elaboración de esquemas, cuadros sinópticos, cuadros comparativos.
- V. Resolución de preguntas a partir de la bibliografía básica (explicación de características, principios, factores, funciones, procedimientos, diferencias, relaciones, influencia, coherencia, etc.).
- VI. Análisis de aseveraciones, fragmentos de textos, artículos, etc. aplicando la información proporcionada en la bibliografía básica (identificación de fundamentos, postulados; búsqueda de relaciones, coherencia; crítica).
- VII. Redacción de ensayos de análisis e interpretación a partir de cuestiones o problemas.
- VIII. Elaboración de instrumentos (sin aplicarlos).
- IX. Trabajos de tema libre.

- X. Observación y análisis de casos (personas, programas de T.V., historietas, etc.) con base en la información manejada.
- XI. Tareas de campo en instituciones o comunidades, en las que se especifican:
  - guías para la obtención de datos;
  - técnicas e instrumentos a utilizar;
  - elaboración (en su caso) y aplicación de instrumentos;
  - elaboración de reportes, presentando, analizando e interpretando la información recabada.

A continuación se presenta el cuadro de clasificación de actividades.

CUADRO DE CLASIFICACION DE ACTIVIDADES PROPUESTAS EN LOS MATERIALES DE ESTUDIO

ESPECIFICACIONES DE ACTIVIDADES	PSICOLOGIA EVOLUTIVA I							INTRODUCCION A LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION II			
	U 1	U 2	U 3	U 4	U 5	U 6	U 7	1.1	1.2	1.3	1.4
I. LECTURA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
II. FICHADO, DEFINICIONES											
III. RESUMEN			X								
IV. ESQUEMAS, CUADROS COMPARATIVOS	X										X
V. RESOLUCION DE PREGUNTAS											
VI. ANALISIS APLICADO A ASEVERACIONES, TEXTOS		X		X		X	X				
VII. ENSAYOS DE ANALISIS E INTERPRETACION								X	X	X	XX
VIII. ELABORACION DE INSTRUMENTOS											
IX. TEMA LIBRE							X				
X. OBSERVACION Y ANALISIS DE CASOS				X							
XI. TAREAS DE CAMPO EN INSTITUCIONES O COMUNIDADES											

Las X indican la frecuencia con que aparece cada tipo de actividades en las unidades.

Planteamiento de actividades:  
 X Elaboración individual  
 (X) Elaboración grupal

CUADRO DE CLASIFICACION DE ACTIVIDADES PROPUESTAS EN LOS MATERIALES DE ESTUDIO (CONT.)

ESPECIFICACIONES DE ACTIVIDADES	PSICOTECNICA PEDAGOGICA I				COMUNICACION EDUCATIVA II			ORGANIZACION EDUCATIVA			DESARROLLO DE LA COMUNIDAD II			
	U 1	U 2	U 3	U 4	U 1	U 2	U 3	U 1	U 2	U 3	U 1	U 2	U 3	U 4
I. LECTURA	X								XXXX	X	X			
II. FICHADO, DEFINICIONES	X	X X	X	X	X			X X	XXXX					
III. RESUMEN	X	X X		X				X	XXXX		X			
IV. ESQUEMAS, CUADROS COMPARATIVOS		X	X	X X					X					
V. RESOLUCION DE PREGUNTAS					X X	XXX	X X				X X	X X		
VI. ANALISIS APLICADO A ASEVERACIONES, TEXTOS														
VII. ENSAYOS DE ANALISIS E INTERPRETACION	X													
VIII. ELABORACION DE INSTRUMENTOS		X	X X	X X										
IX. TEMA LIBRE														
X. OBSERVACION Y ANALISIS DE CASOS					X	X	X							
XI. TAREAS DE CAMPO EN INS- TITUCIONES O COMUNIDADES										X X		(X)	(X)	(X)

Las X indican la frecuencia con que aparece cada tipo de actividad en las unidades.

Planteamiento de actividades:

X Elaboración individual

(X) Elaboración grupal

Como puede verse, solamente uno de los materiales revisados plantea actividades de elaboración grupal: Desarrollo de la comunidad II (inclusive a nivel de objetivos), lo que resultaba indispensable dadas las características de la materia. Sin embargo, podemos decir que dentro de la clasificación anterior hay cierto tipo de actividades que pueden ser presentadas y discutidas en tutoría una vez efectuado un estudio o trabajo individual; por ejemplo, las actividades marcadas con los números IV, V, VI. Existen además otras actividades que pueden realizarse perfectamente como una producción grupal (X y XI). Asimismo, se observa que este último tipo de actividades se plantean en los materiales de los semestres más avanzados (4°, 5°, 6°) y no en los primeros.

De acuerdo con lo anterior, pueden hacerse recomendaciones en el sentido de que en futuras reestructuraciones de los materiales de estudio y en la elaboración de los nuevos, se considere la posibilidad de incluir actividades para su discusión grupal (proporcionando guías con los puntos básicos, por ejemplo), así como actividades de producción grupal. Para ello deberá estudiarse cuidadosamente el nivel de complejidad e integración que deberán contener las actividades grupales en función de otros elementos como los objetivos de aprendizaje y los contenidos, a fin de orientar un aprendizaje grupal efectivo, dentro del marco del proceso de autoaprendizaje.

#### Nota final

Al término de este estudio exploratorio, podemos afirmar que se lograron los objetivos planteados en un principio.

A pesar de que los resultados obtenidos no pueden generalizarse a las demás carreras que imparte el SUAFYL, ya que se trabajó con una sola de ellas, creemos que el estudio aporta ciertos lineamientos y conclusiones que pueden servir de base para realizar un estudio más consistente, cuya información permita determinar las posibilidades y estrategias concretas para implementar una metodología grupal en el sistema.



## C O N C L U S I O N E S

A continuación presento algunas consideraciones finales en relación - a los lineamientos expuestos para una metodología de trabajo grupal aplicable al SUAFYL.

Ante todo, debo reiterar que si bien estos lineamientos han tomado como marco de referencia la teoría y técnica de los grupos operativos, esto - de ninguna manera significa que se esté proponiendo la aplicación cabal de esta técnica como única alternativa para llevar a cabo una metodología grupal en el SUAFYL. Una propuesta de este tipo plantearía dificultades para su implementación debido a las condiciones que requiere el empleo de la técnica de grupos operativos, tales como, la formación específica que debe poseer el coordinador y la duración de las sesiones.

Lo que se plantea más bien es retomar aquellos elementos teóricos e -- instrumentales de los grupos operativos que pueden ser aplicados a los grupos de aprendizaje y en las circunstancias concretas del SUAFYL.

Entre los elementos teóricos debe destacarse la noción de aprendizaje grupal a partir de una concepción dialéctica del aprendizaje y de la dinámica grupal.

El aprendizaje grupal constituye básicamente un proceso de búsqueda y elaboración conjunta del conocimiento que se da a través de las relaciones que se establecen con el objeto de estudio y entre los miembros de un grupo.

En este sentido, mediante una metodología de trabajo grupal se buscaría propiciar una fuente de experiencias de aprendizaje, a partir de los -- mismos alumnos, considerados no como individuos aislados sino como grupo, - con el objeto de coadyuvar eficazmente al aprendizaje independiente.

Entre los aspectos instrumentales es importante considerar lo relativo a las funciones que deberá cumplir el tutor como coordinador de grupos - de aprendizaje. Esto implica que la labor del tutor habrá de abocarse por igual a orientar el logro de los objetivos manifiestos del grupo, referidos al aprendizaje (tarea explícita) y a favorecer la superación de los obstáculos que impiden o dificultan a los integrantes operar como grupo para al-

**Faltan páginas**

**N° 75**

En cuanto a la promoción del trabajo grupal entre los alumnos, se hace indispensable una organización adecuada de tutorías y la propuesta (planteada en los materiales de estudio o por los tutores) de actividades o trabajos que pueden ser discutidos grupalmente, o bien, presentados como una producción grupal. A este respecto, será primordial hacer énfasis en el análisis de la dinámica grupal como proceso de aprendizaje y evitar el uso tecnicista de las denominadas "dinámicas de grupo".

## RELACION DE NOTAS

1. BLANCA JIMENEZ Y ANA MA. OEHLER, "Sistema Universidad Abierta", 3.
2. Véase OSCAR ZORRILLA, "El Sistema Universidad Abierta", 21-22.
3. Véase SUSANA HERNANDEZ MICHEL, El modelo mexicano de Universidad Abierta, 4-15.
4. "Folleto informativo" SUAFYL, 1.
5. De acuerdo con lo establecido en el documento "Descripción de labores y responsabilidades del SUAFYL".
6. ANTONIO GAGO HUGUET, Modelos de sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje, 32.
7. BELA H. BANATHY, citada en ANTONIO GAGO HUGUET, op. cit., 46.
8. LAGACHE, citado en JOSE BLEGER, Psicología de la conducta, 29.
9. Idem.
10. Ibidem, 30-32.
11. Ibidem, 34.
12. "Orientaciones para la elaboración de la guía de estudio", 1.
13. Ibidem, 2-3.
14. S.L. RUBINSTEIN. "El pensamiento y los caminos de su investigación", 306.
15. JOSE BLEGER, Temas de psicología (Entrevista y grupos), 64.
16. ARMANDO BAULEO, Ideología, grupo y familia, 13.
17. JOSE BLEGER, Temas de psicología (Entrevista y grupos), 60. El subrayado es mío.
18. Ibidem, 64.
19. ARMANDO BAULEO, op. cit., 14.
20. JOSE BLEGER, Temas de psicología (Entrevista y grupos), 67.
21. S.L. RUBINSTEIN, op. cit., 308-309.
22. Ibidem, 321.

23. MAO TSETUNG, "Sobre la práctica", 16.
24. S. L. RUBINSTEIN, op. cit., 310.
25. AZUCENA RODRIGUEZ, "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario", 12-13.
26. JOSE BLEGER, Temas de psicología (Entrevista y grupos), 70.
27. AZUCENA RODRIGUEZ, op. cit., 13.
28. AZUCENA RODRIGUEZ Y JAIME E. CORTES. "Sistema Universidad Abierta. Estructura y operación", 43.
29. Idem.
30. Idem.
31. NICOLAS CAPARROS y otros. Psicología y sociología del grupo, 7.
32. CARLOS ANGEL HOYOS MEDINA, "La noción de grupo en el aprendizaje: su operatividad", 22.
33. Idem.
34. ARMANDO BAULEO, Contrainstitución y grupos, 17.
35. Ibídem, 61.
36. Ibídem, 19.
37. DEOLIDIA MARTINEZ, "Grupos de aprendizaje. El grupo operativo: teoría y técnica", 1-2.
38. BAULEO citado en NICOLAS CAPARROS y otros, op. cit., 79.
39. CARLOS ZARZAR CHARUR, "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", 16.
40. Ibídem, 17.
41. La descripción y uso de las diferentes técnicas grupales puede encontrarse en diversos manuales, por ejemplo:  
 CIRIGLIANO, GUSTAVO Y ANIBAL VILLAVERDE. Dinámica de grupos y educación. Buenos Aires, Humanitas, 1966. 245 p.  
 BEAL, GEORGE y otros. Conducción y acción dinámica de grupos. Buenos Aires, Kapelusz, 1964.  
 GONZALEZ NUÑEZ, JOSE DE JESUS y otros. Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas. México, Concepto, 1978. 133 p.

42. CARLOS ZARZAR CHARUR, op. cit., 15.
43. Ibídem, 18.
44. Cfr. ibídem, 19.
45. Ibídem, 22.
46. Cfr. ibídem, 22-23.
47. NICOLAS CAPARROS y otros, op. cit., 86.
48. CARLOS ZARZAR CHARUR, op. cit., 24.
49. Idem.
50. DEOLIDIA MARTINEZ, op. cit., 4.
51. CAYETANO DE LELLA ALLEVATO, "La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario", 48.
52. JOSE BLEGER, Temas de psicología. (Entrevista y grupos), 65.
53. ENRIQUE PICHON-RIVIERE, El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I), 125.
54. JOSE BLEGER, Temas de psicología (Entrevista y grupos), 72.
55. CARLOS ZARZAR CHARUR, op. cit., 26.
56. Cfr. ENRIQUE PICHON-RIVIERE, op. cit., 33-36 y 159.  
ARMANDO BAULEO, Ideología, grupo y familia, 15-18.
57. ARMANDO BAULEO, Ideología, grupo y familia, 16.
58. CARLOS ANGEL HOYOS MEDINA, op. cit., 30.
59. Ibídem, 31.
60. Cfr. CARLOS ZARZAR CHARUR, op. cit., 32.
61. ENRIQUE PICHON-RIVIERE, op. cit., 159.
62. CARLOS ZARZAR CHARUR, op. cit., 27.
63. AZUCENA RODRIGUEZ, "Sugerencias para la utilización de técnicas grupales en las tutorías.", 1.
64. DEOLIDIA MARTINEZ, op. cit., 6.
65. ENRIQUE PICHON RIVIERE, op. cit., 212.

66. CARLOS ZARZAR CHARUR, op. cit., 30.
67. CAYETANO DE LELLA ALLEVATO, op. cit., 50.
68. DEOLIDIA MARTINEZ, op. cit., 9.
69. ENRIQUE PICHON RIVIERE, op. cit., 212.
70. CARLOS ZARZAR CHARUR, op. cit., 31.
71. *Ibídem*, 32.
72. DEOLIDIA MARTINEZ, op. cit., 9.
73. CARLOS ZARZAR CHARUR, op. cit., 32.
74. *Ibídem*, 33.
75. *Ibídem*, 34.
76. *Idem*.
77. AZUCENA RODRIGUEZ Y JAIME E. CORTES. "Sistema Universidad Abierta. Estructura y operación", 46.
78. Véase fuentes documentales de información.
79. Véase fuentes documentales de información.
80. Definiciones de CARLOS MUÑOZ IZQUIERDO, citadas en AZUCENA RODRIGUEZ OUSSET, "Proyecto de investigación: Evaluación de la eficiencia del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras", 5.

## FUENTES DE INFORMACION

FUENTES BIBLIOGRAFICAS

- BAULEO, ARMANDO. Contrainstitución y grupos. Madrid, Fundamentos, 1977. 135 p. (Colección Ciencia, Serie Psicología, 91).
- \_\_\_\_\_. Ideología, grupo y familia. Buenos Aires, Kargieman, 1974.
- BLEGER, JOSE. Psicología de la conducta; 7 ed. Buenos Aires, Paidós, 1979. 351 p. (Biblioteca de Psicología General, Serie mayor, 2).
- \_\_\_\_\_. Temas de psicología (Entrevista y grupos); 8 ed. Buenos Aires, Nueva Visión, 1978. 117 p. (Colección Psicología Contemporánea).
- CAPARROS, NICOLAS y otros. Psicología y sociología del grupo. Madrid, Fundamentos, 1975. 293 p. (Colección Ciencia, Serie Psicología, 47).
- GAGO HUGUET, ANTONIO. Modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje. México, Trillas, 1978. 81 p. (Cursos básicos para la formación de profesores. Area de Sistematización de la enseñanza, 1).
- MAYNTZ, RENATE y otros. Introducción a los métodos de la sociología empírica; tr. Jaime Nicolás Muñiz. Madrid, Alianza Editorial, 1975. 310 p. (Alianza Universidad, 131).
- PICHON RIVIERE, ENRIQUE. El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I); 4 ed. Buenos Aires, Nueva Visión, 1978. 213 p. (Colección Psicología Contemporánea).
- RUBINSTEIN, S. L. "El pensamiento y los caminos de su investigación". En El ser y la conciencia; tr. Augusto Vidal Roget. México, Grijalbo, 1963. p. 299-417 (Ciencias Económicas y Sociales).
- SELLTIZ, C., M. JAHODA y otros. Métodos de investigación en las relaciones sociales; tr. Manuel Rico Vercher; 8 ed. Madrid, Rialp, 1976. 670 p. (Serie Técnicas y estudios experimentales, 6).
- TSETUNG, MAO. "Sobre la práctica" En Cinco tesis filosóficas. Pekín, Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1975. p. 1-41.

FUENTES HEMEROGRAFICAS

- DE LELLA ALLEVATO, CAYETANO A. "La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario". En Perfiles Edu-



cativos. Publicación trimestral del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM. México, Octubre-Noviembre-Diciembre 1978. No. 2. p. 45-51.

EDELSTEIN, GLORIA y AZUCENA RODRIGUEZ. "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". En Revista de Ciencias de la Educación. Buenos Aires, año IV, No. 12, Sep. 1974. p. 21-33.

Gaceta UNAM. Organó informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México. Tercera época, Vol. IV, No. 4. Ciudad Universitaria, 28 de febrero de 1972. 4 p.

Gaceta UNAM. Organó informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México. Número extraordinario, 28 de febrero de 1972. 4 p.

GONZALEZ RUIZ, JOSE ENRIQUE. La Universidad Abierta (el caso de México). Deslinde 58. Cuadernos de Cultura Política Universitaria, Departamento de Humanidades, Dirección General de Difusión Cultural, UNAM. Octubre 1974. 24 p.

HERNANDEZ MICHEL, SUSANA. El modelo mexicano de Universidad Abierta. Deslinde. Cuadernos de Cultura Política Universitaria. Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, Dirección General de Difusión Cultural, UNAM. Serie Nuevos Métodos de Enseñanza, tomo 1, No. 4. 34 p.

HOYOS MEDINA, CARLOS ANGEL. "La noción de "grupo" en el aprendizaje: su operatividad". En Perfiles Educativos. Publicación trimestral del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM. México, Enero-Febrero-Marzo 1980. No. 7 p. 19-32.

RODRIGUEZ, AZUCENA. "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario". En Colección Pedagógica Universitaria. Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana. Julio-Diciembre de 1976. No. 2. p. 7-16.

RODRIGUEZ, AZUCENA y JAIME E. CORTES. "Sistema Universidad Abierta. Estructura y operación". En Perspectiva. Nuevo boletín de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Tercera época, año I, Septiembre de 1980, No. 3. p. 41-47.

UNAM. FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS 1970-1978. Informe de la Administración de su Director el Dr. Ricardo Guerra. Suplemento del Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras. Febrero de 1978. 31 p.

ZARZAR CHARUR, CARLOS. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo". En Perfiles Educativos. Publicación trimestral del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM. México, Julio-Agosto-Septiembre 1980. No. 9. p. 14-35.

ZORRILLA, OSCAR. "El Sistema Universidad Abierta". En Perspectiva. Nuevo boletín de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Tercera época, año I, Mayo de 1980, No. 1. p. 20-22.

#### FUENTES DOCUMENTALES

- ABASGOITIA, E. y A. RODRIGUEZ. "Actividades de aprendizaje". En Curso para tutores del SUAFYL. Documento de trabajo No. 3. Unidad de Asesoría Pedagógica, Sistema Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Octubre 1977. 12 p.
- "Conclusiones sobre el análisis de entrevistas a los alumnos de primer ingreso. Curso 1979-1980". SUAFYL, Unidad de Asesoría Pedagógica. (Borrador)
- "Descripción de labores y responsabilidades del SUA". Facultad de Filosofía y Letras, Sistema Universidad Abierta, 1978. 11 p.
- "Entrevista a alumnos de nuevo ingreso. Guía para el entrevistador". SUAFYL, Unidad de Asesoría Pedagógica. 4 p.
- "Estudio estadístico del alumnado de primer ingreso al SUAFYL. Curso 1978-1979". SUAFYL, Unidad de Asesoría Pedagógica. 5 p.
- "Estudio estadístico del alumnado de primer ingreso al SUAFYL. Curso 1979-1980". Facultad de Filosofía y Letras, División Sistema Universidad Abierta, Unidad de Asesoría Pedagógica. 9 p.
- "Folleto informativo". Sistema Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. 1979. 28 p.
- Hojas de vaciado de datos de las encuestas aplicadas a los alumnos de primer ingreso (80-1). Carrera de Pedagogía. SUAFYL, Unidad de Asesoría Pedagógica.
- Hojas de vaciado de datos de las entrevistas aplicadas a los alumnos de primer ingreso (80-1). Carrera de Pedagogía. SUAFYL, Unidad de Asesoría Pedagógica.
- JIMENEZ, BLANCA y ANA MA. OEHLER. "Sistema Universidad Abierta". UNAM, Coordinación del Sistema Universidad Abierta. Noviembre de 1980. 26 p.
- MARTINEZ, DEOLIDIA. "Grupos de aprendizaje. El grupo operativo: teoría y técnica". En Curso para tutores del SUAFYL. Documento de trabajo No. 5. Unidad de Asesoría Pedagógica, Sistema Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Octubre 1977. 12p.
- "Materiales de estudio". En Curso para tutores del SUAFYL. Documento de

- trabajo No. 2. Unidad de Asesoría Pedagógica, Sistema Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Octubre 1977. 12 p.
- "Orientaciones para la elaboración de la guía de estudio". Sistema Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras. s.p.i.
- "Qué es la tutoría". SUAFYL, Unidad de Asesoría Pedagógica. 5 p.
- RODRIGUEZ, AZUCENA y otros. "Aspectos que comprende la guía de estudios" SUAFYL, Unidad de Asesoría Pedagógica, 1980. 21 p.
- RODRIGUEZ OUSSET, AZUCENA. "Proyecto de investigación: Evaluación de la eficiencia del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras". SUAFYL, 1978. 19 p.
- RODRIGUEZ, AZUCENA. "Sugerencias para la utilización de técnicas grupales en las tutorías". En Curso para tutores del SUAFYL. Documento de trabajo. Unidad de Asesoría Pedagógica, Sistema Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras. 2 p.
- UNAM. "Reunión del Colegio de Directores". Galindo, Qro., del 8 al 10 de junio de 1978. 7 p.