

CONCEPTO DE GRUPO*

Cora Fueguel
María Rosa Montoliu

DIFERENTES APROXIMACIONES

Es necesario precisar qué se entiende por grupo, tanto en su estructura social como en la organización de las relaciones entre las personas.

El término grupo proviene del italiano *groppo*, que significa nudo; luego pasó a tener otros simbolismos como el de reunión o conjunto. En alemán, *kruppa* significa masa redondeada. El nudo es el grado de cohesión entre los miembros; el círculo una reunión de personas.

Shaw (1979) define el grupo pequeño a partir de las percepciones de sus miembros como un cierto número de personas que interactúan en una sola reunión cara a cara, o en una serie de reuniones en que cada uno recibe una impresión o percepción de cada uno de los otros miembros, suficientemente diferentes como para que puedan presentar una reacción a cada uno de los demás miembros.

También describe al grupo a partir de la motivación como un conjunto de organismos en que la existencia de todos es necesaria para la satisfacción de ciertas necesidades individuales, como unidades compuestas de dos o más personas que entran en contacto para conseguir un objetivo y que consideran que ese contacto es significativo.

Desde la interdependencia de sus miembros toma la concepción del grupo como un todo dinámico, como un conjunto de individuos que comparten un destino común y que son interdependientes en el sentido de que un hecho que afecta a un miembro es probable que afecte a todos.

A partir de la interacción se puede considerar al grupo como un sistema abierto, en el cual las acciones determinan la estructura del sistema.

Shaw define la organización del grupo como una unidad social integrada por un cierto número de individuos que se encuentran en un estatus, con un rol más o menos determinado, con un sistema de valores y normas propio, que regulan la conducta de los individuos.

Por otra parte, Lewin (1972) considera al grupo como una totalidad dinámica que determina el comportamiento de los individuos que lo componen; es el campo de fuerzas dentro del cual se producen los fenómenos de influencia, de cohesión, de normas, de tensiones, de atracción.

* Tomado de Fueguel, C. y Montoliu, Ma. R. (2000). *Innovemos el aula* (pp. 53-77). Barcelona: Octaedro.

A su vez, Pichón Rivière (1983) define al grupo como un conjunto restringido de personas, relacionadas entre sí por constantes de tiempo y espacio, articuladas por una mutua representación interna, que se proponen en forma explícita un área que constituye su finalidad.

Se privilegia la relación sujeto-grupo porque permite la indagación del interjuego entre lo psicosocial (grupo interno) y lo sociodinámico (grupo externo) a través de la observación de las formas de interacción, los mecanismos de adjudicación, asunción de roles, los procesos de comunicación, etc.

Lewin también nos habla de la tarea como pretexto para que funcione el grupo: es suficiente elegir una tarea que motive realmente a los sujetos para que sea apta para producir el fenómeno de grupo requerido.

Como hemos podido observar, las opiniones sobre lo que es un grupo son tan distintas como amplias y confusas; es así que, para unos estará definido por la motivación y para otros por las relaciones que se establecen o por la cantidad de sus miembros. En realidad un grupo está definido por todos estos elementos; podríamos sintetizarlo como «un conjunto de individuos-personajes vinculados fuertemente entre sí, que comparten ciertas reglas y se adecuan a ellas, en relación con una tarea que todos los miembros acuerdan llevar a cabo», (Brassi 1986:22).

Explicaremos esta definición paso a paso siguiendo a Brassi: «Conjunto de individuos-personajes vinculados fuertemente entre sí», se refiere a la pertenencia de cada uno de sus miembros a él. Existen otros conjuntos con lazos débiles, agrupamiento, masa y otros, pero resulta importante para la cohesión del grupo que estos vínculos sean fuertes, ya que de ello depende la calidad de lo aprendido.

«Que comparten ciertas reglas y se adecuan a ellas». Se refiere a que, sin ofrecer ciertas formas de trabajo grupal, discutidas, y la adhesión consciente de los participantes, la tarea se siente limitada, pudiendo aparecer conflictos difíciles de solucionar. Así como la pertenencia es el resultado del intercambio en el grupo, la solidaridad y la tolerancia entre sus miembros es un producto del trabajo constante con el mismo. Las reglas no solamente se tornan implícitas y cohesivas para el grupo, sino que además regulan su funcionamiento.

La tarea resulta adecuada a las finalidades grupales y poco a poco deja de ser un punto o meta a alcanzar para convertirse en una manera de estimular el pensamiento. En un grupo es preciso, ciertas veces, delimitar la tarea, tanto respecto a los temas que deben tratarse, si es un grupo de formación, como en relación con el proceso que desarrollan los integrantes entre sí.

Los grupos tienen un proceso evolutivo. En las fases iniciales de la formación del grupo los sujetos tratan de buscar seguridad; en otra fase intentan ser ellos mismos y buscar el grado de sinceridad con los demás. Hay miembros que ante ésta situación sienten pánico real y tienden a agredir para afirmarse o defenderse. Superada esta etapa de miedo al

ataque, se acepta la discusión y se entra en una fase de auténtica participación donde se tiende a la unanimidad y se adquiere la conciencia de pertenecer a un grupo. De a poco se va estructurando hasta llegar a la madurez en que puede ser capaz de autocontrolarse, reflexionar y autogobernarse (Gómez, 1990).

Si partimos de la base de que el aprendizaje en equipo es vital y que no existe el desarrollo sin las demás personas, tenemos que decir que el grupo es el medio que estimula o bloquea el proceso de aprendizaje creativo.

Así, el grupo opera en un ámbito determinado, este espacio exterior es la estructura del espacio interior. Cada cual posee su propio espacio interior; sin embargo, existe un espacio compartido con los demás que no siempre se sitúa en el plano consciente, y algunas veces es necesario descubrirlo. El aprendizaje en equipo estimula las aptitudes para buscar una figura más amplia que trascienda las perspectivas individuales.

La visión compartida es otro elemento necesario para el desarrollo del grupo, pues brinda concentración y energías; alienta un compromiso a largo plazo. Ésta se inspira en una idea que deja de ser una abstracción cuando es aceptada por los demás. Crea un vínculo común que da coherencia a los diversos proyectos individuales. Se ha llegado a la conclusión de que una de las causas por las cuales las personas procuran elaborar visiones compartidas es por el placer de estar conectadas en una tarea (Senge, 1992).

TIPOS DE GRUPOS

Se pueden distinguir diferentes tipologías de grupos. Aquí tomaremos los más comunes señalados entre los estudiosos de los fenómenos grupales, por lo que encontramos:

a) Grupo primario

El concepto de grupo primario se lo debemos a Cooley, que lo elabora para referirse a aquellos grupos que se caracterizan fundamentalmente por la relación directa íntima y personal que se establecen entre sus miembros; la solidaridad y la obtención de ventajas mutuas son espontáneas en él, no calculadas.

Como ejemplo se podría tomar la familia; son, en este sentido, grupos que proporcionan una primera experiencia social, funcionando como agentes de socialización.

Anzieu (1971) presenta las siguientes características al respecto:

- Número restringido de miembros (a excepción de ciertas comunidades religiosas), donde la comunicación interindividual es posible gracias a la percepción individualizada de cada uno de los otros.

- Los mismos objetivos son asumidos como finalidades del grupo, a pesar de responder a diferentes intereses de los miembros.
- Relaciones afectivas intensas (simpatías, antipatías, etc.) y que forman subgrupos por afinidades.
- Firme interdependencia y sentimientos de solidaridad.
- Diferenciación de roles entre los participantes.
- Constitución de normas, de creencias y valores propios de ese grupo.

Las características antes mencionadas no están necesariamente presentes al mismo tiempo en el grupo. Dependiendo de los autores, se da mayor importancia a una u otra de ellas. Es así como Kurt Lewin define al grupo, como hemos mencionado anteriormente, por la interdependencia entre sus miembros; Cattell por la satisfacción; Moreno por las afinidades; Homans y Bales por las comunicaciones.

b) Grupo secundario

En contrapartida a esta noción de grupo primario tenemos la de grupo secundario, donde las relaciones son más formales, indirectas e impersonales. Es un sistema u organización social que funciona dentro de un segmento específico de la realidad social, la escuela constituye un claro ejemplo de este tipo de grupo.

La organización es, por un lado, un conjunto de individuos que persiguen fines determinados idénticos o complementarios, y por otro un conjunto de estructuras de funcionamiento que rigen las interrelaciones y que van a determinar los roles de sus participantes.

Anzieu (1971) distingue cinco categorías de grupo de acuerdo a su estructura, duración, número de miembros, relaciones entre los individuos, efectos sobre las creencias, objetivos y acciones comunes.

- *Muchedumbre*: la duración es muy débil, de algunos minutos a algunos días. Es un gran grupo donde se mezclan las emociones. Presenta una escasa conciencia de metas.
- *Banda*: su organización interna es débil, con pocos miembros que se reúnen esporádicamente; hay una mediana conciencia de metas y las acciones comunes son espontáneas pero poco importantes para el grupo.
- *Agrupamiento*: su organización es mediana, la duración es de varias semanas a varios meses. La cantidad de miembros es variable y las interrelaciones son superficiales.
- *Grupo primario*: su estructura es elevada, es un grupo pequeño y la duración resulta variable. Las relaciones humanas son estrechas y enriquecedoras favoreciendo las acciones comunes espontáneas y, ciertas veces, innovadoras.

- *Grupo secundario*: su organización es muy elevada; es un grupo de mediano a grande y su duración puede llegar a ser de meses a decenios. Las relaciones son funcionales y sus acciones habituales y planificadas.

CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO CREATIVO

2

Concepto

Sikora (1979) parte de un aspecto interesante en referencia a la dinámica del grupo creativo, tomando al grupo como banco de información no tanto en lo referente a la cantidad, sino a la dinámica de la misma. Se parte del individuo que comunica y genera nuevas asociaciones de ideas; este banco de información ofrece diferentes alternativas sobre los problemas que encara. Los participantes se «prestan» ideas que configuran un verdadero enriquecimiento grupal, visible para cada uno en la actividad individual.

Las actividades grupales utilizadas con fines creadores, detectan también la manera singular con que cada participante encara su tarea para hacer evolucionar su capacidad creadora, y ayuda a constituir con los otros un buen equipo grupal.

Cuando un grupo delibera sobre el tema y la manera de enfocar su realización, comienzan a definirse con claridad los roles que apuntan hacia la ejecución de un proyecto. Los liderazgos activos y el mantenimiento de un clima cordial son más propicios para la tarea. Una comunicación abierta y franca entre sus miembros hace que siga adelante el trabajo grupal a pesar de los obstáculos que puedan ir surgiendo.

Los sujetos con posibilidades creativas, integrados en una buena experiencia grupal y en un medio que promueva estas actividades, producirán más ideas originales. El estímulo social tiene un papel primordial en el surgimiento de grupos e individuos creativos, podríamos decir que la sociedad funciona como «un caldo de cultivo».

El potencial creativo dependerá en gran medida de las condiciones en las que se desarrolla la acción. Para conseguir un buen clima grupal es necesario tener en cuenta el espacio físico donde se desarrolla ese aprendizaje; pero si bien este ambiente es importante, no resulta decisivo.

Algunas de las condiciones que llevan a un grupo a desarrollar actividades creativas son:

- *Suma e intercambio de información*: asociación de ideas que sirven de estímulo para combinar ideas propias con las del otro.
- *Seguridad*: continuidad del grupo, con bajo nivel de deserciones.
- *Convivencia*: distendida, sin exigencias, que permita asociar elementos a menudo antagónicos.

Dinamismo
Comunicativo
Generador
de ideas
Liderazgo
Claro
Sociedad

- *Consenso*: posibilidad de lograr niveles de trabajo más audaces facilitados por el respaldo grupal.
- *Equilibrio*: entre los diferentes roles que aseguran niveles de tensión no perturbadores del proceso de continuidad y producción.

PROCESO DE LA DINÁMICA

La dinámica o funcionamiento de un grupo presenta dos vertientes: la interna o intragrupal, referida a las relaciones dentro del grupo, y la externa o intergrupala, a las relaciones de los miembros del grupo con otros grupos.

Munné (1982) distingue **tres niveles** en los procesos de relación interna:

Nivel temático: es el más superficial, definido por el contenido de lo que hablan los miembros del grupo o por la tarea que realizan. El grupo es tomado como productor de ideas.

Nivel funcional: se refiere al funcionamiento del grupo, a como actúa cada miembro, quién calla, quién pregunta, etc. Desde esta perspectiva el grupo es tomado como ente que discute y toma decisiones.

Nivel afectivo: son las fuerzas emotivas y sentimentales que se ponen en juego en toda interacción. Desde esta perspectiva se toma al grupo como una estructura compleja, sensibilizadora de la vertiente afectiva de sus miembros, tales como la agresividad, la empatía, la angustia o el amor.

La dinámica grupal sigue un proceso complejo que trataremos de sintetizar en los siguientes **estadios**:

1) *Egocentrismo*

El primer estadio está caracterizado por el egocentrismo, pues cada miembro busca la satisfacción de sus necesidades. El sujeto trata de atraer sobre sí la atención del profesor; funcionan como buenos alumnos con el objeto de obtener el amor preferencial del líder formal del grupo. La figura adulta funciona como soporte de la realidad externa, traduciendo los contextos motivacionales y estableciendo las relaciones causales, que llevan al alumno a formar vínculos en los que la posibilidad de pensamiento autónomo sea vivida como rechazo y pérdida de afecto.

El enlace afectivo con el otro constituye la primera forma de conocimiento, donde el sujeto cognoscente no se diferencia del objeto. La fuente de conocimiento y de seguridad está centrada en la figura del profesor.

2) Interacción

El segundo estadio se distingue porque los sujetos se van integrando al grupo. La rivalidad con los terceros surge en la relación con los otros, con quienes se compete por el afecto del coordinador o líder.

En el inicio de las interacciones, los niños recurren a conductas de ensimismamiento, utilizando al maestro como nexo decodificador de necesidades y de satisfacción unilateral. Desde el proceso del grupo surgen subgrupos, es decir, los niños se alían con compañeros. Las modalidades de interacción que caracteriza esta etapa se asemeja al juego paralelo, donde la presencia del compañero se hace necesaria, pero sólo como estímulo para seguir conectado con el otro.

3) Consenso

En el tercer estadio las comunicaciones con el otro remiten a una fusión; es el momento en que se establecen pactos, alianzas, complejidades, y se excluye la figura del coordinador formal que funciona como representante del mundo externo y como portavoz de la tarea. Desde el punto de vista interaccional, el sentido de pertenencia es muy fuerte, se buscan otros ámbitos de encuentro, surge la conspiración como modo de excluir al coordinador, en el cual se deposita la falta de producción y el reproche.

Desde el punto de vista del grupo, todo es perfecto, la perspectiva intrasubjetiva predomina sobre la intersubjetiva, entendiéndose por tal el conocimiento del mundo externo. La contradicción entre el grupo interno, el grupo representado dentro de cada uno de los miembros y el grupo externo, que tiene como intermediario al coordinador, actúa como motor del estadio siguiente.

4) Proyectos comunes

Dentro de este proceso, entonces, el cuarto estadio corresponde a la asunción de roles más funcionales. Los sujetos van evolucionando al sentir algo como si fuera propio. Se produce una distancia adecuada en relación con el objeto. Adquieren un buen sentido de pertenencia, que no se instala como algo dado, sino que se logra a través de un proceso contradictorio. Esto se consigue por medio de vínculos que transforman las relaciones intersubjetivas en intrasubjetivas; de esta forma se interioriza la realidad.

ESTATUS Y ROLES

La forma en que un grupo se organiza, los diferentes papeles que sus miembros adoptan, los procesos que intervienen en su configuración, el desarrollo y la disolución constituyen las cuestiones que conforman la dinámica de grupo.

Un grupo, tal como afirma Anzieu (1971), no escapa al fenómeno de la división del trabajo. Los sujetos, de acuerdo con sus capacidades e intereses, se especializan. Es

importante la heterogeneidad en los miembros para la evolución del grupo y el desarrollo de su creatividad.

En este apartado abordaremos los elementos que caracterizan la dinámica grupal:

- a) Posición y estatus: el primero corresponde al lugar social que una persona ocupa en un grupo. Por estatus se entiende el prestigio que tiene un miembro dentro de un determinado estamento. Cuanto más apreciado o admirado sea por los demás componentes, podemos decir que posee un estatus más alto. Generalmente, se considera que este prestigio es una función de grado, por ello su contribución es crucial para el éxito del grupo; cuanto más valorado esté el individuo, mayor repercusión se generará en su autoestima y estatus.
- b) El rol: implica una división del trabajo entre sus miembros, facilita el logro de sus finalidades. Los roles ayudan a organizar la dinámica grupal ya que cada componente aporta su propia «etiqueta» (rol asumido) a partir del cual los otros esperan un determinado comportamiento, llamado rol adjudicado.

2 **TIPOLOGÍAS** 3

Tradicionalmente se han diferenciado dos tipologías clásicas de roles: los relacionados con la tarea y los socioemocionales.

Los primeros serían aquellos que priorizan la tarea que el grupo tiene como objetivo; los segundos hace referencia a aquellas acciones que van encaminadas a satisfacer las necesidades afectivas de los diferentes miembros del grupo.

Las tipologías más destacadas por diferentes autores son: roles relacionados con la tarea, roles socioemocionales y roles individuales.

Resumiremos sus características en el siguiente cuadro.

Rol relacionado con la tarea	Roles socioemocionales	Roles individuales
Iniciador: aporta nuevas ideas.	Animador: reconforta afectivamente a los demás miembros.	Agresor: duda de la competencia de los otros y desaprueba continuamente sus acciones.
Informador: proporciona opiniones, valores, sentimientos.	Armonizador: es el mediador de los conflictos entre los miembros.	
Coordinador: estimula la relación de ideas y coordina la tarea.	Observador: señala los aspectos positivos y negativos de la dinámica grupal.	Bloqueador: en desacuerdo permanente, sin razones objetivas.
Evaluador: analiza las relaciones grupales y evalúa la eficacia de los procedimientos.	Seguidor: acepta las ideas dadas por los otros y sirve como audiencia para el grupo.	Dominador: intenta imponer su control sobre el grupo. Egocéntrico: llama la atención sobre él, presume de sus éxitos y mérito.

DINÁMICA DEL GRUPO-CLASE

Concepto

Un grupo-clase es una organización social y una agrupación psicológica que, junto con el grupo familiar, constituye la base del desarrollo evolutivo del niño.

La psicología de grupos distingue los grupos informales de los formales.

La organización formal establece los límites y estructuras organizativas, se reúnen basándose en una obligación institucional. Los informales se constituyen de forma espontánea y voluntariamente; establece normas y expectativas para el comportamiento de sus miembros. Estas características funcionan simultáneamente dentro de la clase. Un grupo formal es deseable que se convierta en informal para crear un clima donde sus miembros experimenten el placer de compartir y convivir juntos.

Es preciso, para lograr que el alumno avance y progrese adecuadamente, que el grupo satisfaga sus necesidades; de lo contrario se corre el riesgo de dificultar su aprendizaje.

La clase presenta características peculiares, que la diferencian de otros grupos (Vayer, 1993). Éstas son: *a*) las actividades desarrolladas por el conjunto de sujetos que componen ese grupo escolar están reguladas por una organización interna, relacionada con la naturaleza de los proyectos y actividades que se proponen emprender; *b*) los comportamientos de los alumnos son modificados recíprocamente por la presencia de los otros; *c*) el resultado es cualitativa y cuantitativamente distinto de la suma de las individualidades; *d*) este conjunto está en función de un ambiente en particular, cuya naturaleza es específica y se encuentra en relación con la índole de los proyectos; *e*) existen límites, tanto materiales como dinámicos, entre el sistema y el ambiente.

El mismo autor considera la clase como un sistema que presenta una doble faceta, «por una parte es un conjunto de estructuras materiales que dan lugar a las actividades y a las interacciones entre los interlocutores, y por otra es una estructura social que posee una organización de las relaciones entre las personas» (1993:24).

Biscarri (1985) distingue al grupo-clase como un peculiar conjunto de sujetos nucleados con el fin de realizar un aprendizaje formal, regulados por una serie de normas que estipulan las interacciones. Al mismo tiempo, estos miembros participan de un contexto social informal donde sus relaciones son más espontáneas, al margen de los objetivos y normas institucionales establecidas.

El grupo, como todo sistema abierto, no manifiesta ninguna tendencia a estados de equilibrio estático, sino que, al contrario, muestra una elevada capacidad de aceptación de ciertos grados óptimos de desequilibrio. En este sentido le permite progresar hacia la consecución de propósitos. El exceso de institucionalización lo vuelve poco sensible a los datos del entorno, lo inmoviliza, en la medida que le dicta las finalidades desde fuera. La

falta de institucionalización disuelve el sistema grupal y lo vuelve insensible a sí mismo por falta de persistencia, y a lo largo del tiempo le impide realizarse (Darder, 1994).

Para Loughlin (1980) el grupo-clase es una configuración humana, dinámica y cambiante. A veces su número de miembros supera los lábiles límites impuestos a los grupos pequeños, a pesar de lo cual permite el establecimiento de relaciones personales. Tiene, por otra parte, cierta permanencia, y la interacción, si bien se regula en principio por normas de tipo formal, no excluye la posibilidad del surgimiento de relaciones más fluidas que lo configuran como grupo psicológico. Por otra parte, esto posibilita la formación de subgrupos y constelaciones íntimas fundadas en relaciones de afinidad o simpatía, más o menos durables e intensas.

Franch (1991) analiza dos formas complementarias de análisis del grupo-clase:

El grupo-clase, como sistema de *relaciones internas*, incluye en esta perspectiva los fenómenos afectivos, de trabajo, de organización, de poder y de valoraciones que acontecen en el grupo y el análisis de las relaciones entre los fenómenos.

El grupo-clase, como sistema de *relaciones con el exterior*, incluye el grupo y su entorno.

Los procesos internos del grupo están condicionados por la manera particular de ser de cada uno de sus miembros. Cada uno es diferente de los demás, con una historia de vida, un bagaje cultural, una adscripción a una clase social, un determinado nivel de elaboración, una forma peculiar de analizar su realidad, que lo hace distinto a los demás. «El mundo de vida del profesor y los alumnos en un aula es el momento presente. Juntos recorren el momento presente a través del tiempo, como esquiadores acuáticos que remontan juntos una ola, con los brazos enlazados. Es un acto de delicado equilibrio interaccional. Si algún miembro del conjunto se tambalea o tropieza, todos los demás resultan afectados» (Erikson, 1989:219).

Si bien es cierto que el grupo-clase es el conjunto de individuos que lo componen, es sobre todo el conjunto de las relaciones que estos individuos establecen entre ellos. Como hemos visto presenta características específicas que lo diferencian de otro tipo de grupo. En síntesis, podemos afirmar que el grupo-clase existe porque hay una institución que convoca, pero esa institución está dentro de otro sistema más amplio, que no puede dejarse de lado.

Se encuentra condicionado por las expectativas y exigencias de la institución escolar, tienen un objetivo dado por el currículum, sus miembros no eligen libremente participar y asistir al centro educativo, están juntos en tiempos preestablecidos, y acatan determinadas normas impuestas. Otra característica es que obedecen a un monitor, que es el maestro. A su vez, este grupo está formado por sujetos de los dos sexos, de determinada edad, que provienen de culturas y clases sociales que marcan su entorno más próximo. Estas peculiaridades lo distinguen, indudablemente, de cualquier otra estructura grupal.

ELEMENTOS DE LA DINÁMICA

Los procesos internos del grupo-clase están influidos por las características propias de cada miembro y por el contexto donde se producen las interacciones. Es decir, que las condiciones de trabajo, de organización y estructurales del ambiente influyen tanto como los roles que cada uno asume o desempeña.

Es difícil abstraerse de las influencias institucionales, sociales y culturales. El *marco institucional* cumple la doble función de admitir, por una parte, el establecimiento de la propia identidad del grupo y, por otra, el mantener un intercambio con el medio.

En todo grupo-clase, ya sea de manera formal o informal, se produce una distribución de *roles*, funciones y tareas relativas a la actividad propia de la clase y al mantenimiento del grupo. Cada individuo aporta su sistema de *valores* que pueden llegar a ser contradictorios con los valores del resto de sus miembros.

Para que se produzca una cohesión grupal es necesario que no existan juicios de valor absolutos del mismo grupo y del exterior, y estados emocionales críticos como la frustración constante o la prevalencia de niños dominantes.

En el campo de la enseñanza, el grupo trabaja sobre un tópico de estudio dado, pero mientras lo desarrolla, los individuos se vinculan entre sí. Este factor humano es la clave de la *tarea*, y los individuos se desarrollan implicándose en ella, paralelamente con la integración y el aprendizaje grupal.

El sujeto emerge y se configura en la interioridad y por efecto de una complejísima trama de vínculos y relaciones sociales. Se privilegia la relación sujeto-grupo porque permite la indagación del interjuego entre lo psicosocial y lo sociodinámico.

El mundo psicosocial configura una trama argumental interna, compleja, que resulta de la inscripción y el procesamiento en el sujeto de sucesivas experiencias vinculares. Este mundo intrasubjetivo es el sostén de procesos de socialización (grupo externo) que permite conocer la realidad para transformarla y transformarse. El mundo sociodinámico se incorpora a través de la observación de las formas de interacción, los mecanismos de adjudicación de roles y los procesos de comunicación.

Para estudiar la conducta grupal, Pichón Rivière toma seis vectores y los analiza a través de un esquema de cono invertido.

- Afiliación/pertenencia
- Cooperación
- Pertinencia
- Comunicación/aprendizaje
- Telé

Lo primero que aparece es lo explícito, lo que vemos, lo manifiesto. Se parte de aquí para, a través de una espiral dialéctica, llegar a lo implícito. 3

En su base pretende representar todas las situaciones manifiestas en el campo operacional, en el vértice las situaciones básicas universales que actúan de forma latente. Es así que encontramos en su extremo vivencias de *miedo al ataque* y *miedo a la pérdida*, que actúan como resistencia al cambio que todo aprendizaje conlleva.

La *afiliación* es un estado previo a la pertenencia en que los miembros del grupo no se sienten aún comprometidos. La *pertenencia* es el sentimiento de integrar un grupo determinado; hay una identificación con los procesos grupales. En lo que se refiere a la tarea, el trabajo se realiza con una intensidad mayor, se crea un clima de confianza, de seguridad, que la favorece.

La *cooperación* es la colaboración de los miembros de un grupo para afrontar una tarea en común.

La *pertinencia* es un elemento ligado a la oportunidad y a la utilidad; ser *pertinente* implica ubicarse, en las condiciones vigentes, en la tarea a realizar colectivamente.

Del otro lado del cono está el vector *comunicación*, que es un elemento decodificador de mensajes. Se puede decir que ésta se da en un contexto que incluye un mundo de señales que todos los que intervienen saben interpretar de la misma manera. Se debe tener en cuenta la metacomunicación, es decir, no sólo lo que se dice sino también cómo y quién elabora ese mensaje. En este proceso hay que considerar la presencia del factor ruido (los malentendidos), que interrumpe o dificulta la comunicación.

El *aprendizaje* es entendido como apropiación, es convertir algo en propio, pasaje de lo externo a lo interno, de la acción a la representación, de un lenguaje corporal y gestual a un lenguaje de palabra oral y escrita, conceptual.

Enseñar y aprender forman una unidad. Se dan dentro de un mismo marco de trabajo, configurando una situación en la que para entender las condiciones de operatividad de uno hay que hacer referencia al otro. Para entender lo que es enseñar, hay que remitirse al aprender, y viceversa.

El factor *telé* es otro de los vectores. Este término señala la *capacidad* o *disposición emocional* que tiene cada uno de los miembros de un colectivo de trabajar con los otros. Este factor puede favorecer la tarea o dificultarla de acuerdo a que esta disposición sea positiva —la aceptación del otro— o negativa —dificultad de trabajar con el otro que se manifiesta en el rechazo.

Por todo lo antedicho, entendemos el grupo-clase como: un grupo de trabajo, reunido en una situación determinada, cuyo objetivo es una tarea en común. El aula pasa a ser un espacio social de comunicación e intercambio.

LA TAREA EN EL GRUPO-CLASE 4

Para lograr la cohesión grupal hay que tratar de buscar objetivos y tareas comunes durante el proceso formativo. Esto es importante dado que no hay creatividad duradera ni auténtica mientras los miembros no hayan logrado integrarse.

Invariablemente, los grupos se componen en torno a tareas comunes, tanto explícitas como implícitas, se designan objetivos con los cuales algunos estudiantes se identifican abiertamente y otros se mantienen ocultos. Se desarrolla una estructura organizacional para afrontar las decisiones grupales acerca de los criterios para realizar la tarea.

~~El trabajo es considerado como una actividad de transformación, tanto del interior del grupo y de las personas como del exterior. Transforma la realidad y la expresión de los sujetos, logrando una realización personal.~~

➤ La tarea es el organizador grupal, en tanto que convoca y estructura un proceso de búsqueda de satisfacción de las necesidades y estructurante de la interacción grupal, por el cual los integrantes de un grupo recorren un camino superando el aislamiento individualista, cuestionando las certezas, integrando en lo posible los aportes de los otros.

De esta forma, toda tarea supone trabajo; es poner todo en cuestión, es esfuerzo y es placer de crear algo distinto. El sufrimiento, lo doloroso tiene que ver con la presencia de los otros que cuestionan una imaginaria completa individualidad. Todo grupo puede devolvernos una imagen distinta de lo que creemos ser, cuestionar nuestra valoración y autoestima. De ahí que exista ambivalencia hacia la situación grupal. Por un lado, es necesaria para la supervivencia, da seguridad, es útil para realizar tareas, para conseguir determinados objetivos. Por otro, es sentido como peligroso dado que ataca nuestra valoración. Si el individuo se retira se queda solo, pierde un soporte de la identidad; pero a su vez, si se queda se encuentra con el miedo a la despersonalización, a perder la propia identidad.

Existen obstáculos para adquirir nuevos conocimientos: el obstáculo epistemológico, originado por la resistencia al objeto de conocimiento. Obstáculo epistemofílico, que se refiere a las dificultades internas, personales, para aprehender un objeto de conocimiento, originadas en las ansiedades que el proceso genera (Bachelard, Pichón Rivière).

Estos obstáculos se pueden manifestar de distintas formas, algunas de las cuales podrían ser:

- Realizar asociaciones inconsistentes y rápidas.
- Generalizaciones inadecuadas por su prematura búsqueda.
- Falta de crítica.
- Valoración de hechos.
- Tomar hechos particulares como generales.

Esta dificultad de abordaje denuncia una actitud de resistencia al cambio, lo conocido pasa a ser un obstáculo para adquirir conocimientos nuevos. Analizando el porqué de esta resistencia al cambio surgen dos miedos básicos: miedo a la pérdida de lo ya adquirido y miedo al ataque por encontrarse sin defensas ante la nueva situación, con la consiguiente vulnerabilidad.

El vínculo fundamental a establecer es la relación entre los miembros de un grupo con una tarea determinada. Ésta consiste en el abordaje del objeto de conocimiento en su nivel explícito o manifiesto, para llegar luego a lo implícito, lo oculto. Pero en este plano explícito de la ejecución de la tarea, surgen ciertos tipos de dificultades, de lagunas, de cortes en la red de comunicación, exigencias que aparecen como signos emergentes de obstáculos.

El objetivo final no se reduce a suprimir o resolver el obstáculo sino que, a través de la tarea como eje conductor del proceso, el grupo recree la realidad y pueda hacer explícito lo implícito.

La distinción entre organizaciones que presentan un sistema abierto y cerrado, también se encuentra dentro del marco de la clase: mientras más se centre en los aprendizajes formales, más se cierra sobre sí misma y se opone a las innovaciones. Tender a la uniformidad del sistema, rechazando toda novedad, es una forma de resistencia al desorden y al cambio. Una clase que favorezca el intercambio entre sus miembros, y entre éstos y el exterior, favorecerá el desarrollo de todos los elementos. Si se recibe demasiada influencia, el sistema corre riesgo de desestabilizarse; un cierto equilibrio es necesario para posibilitar este intercambio.

La tarea en el aula

La tarea en el aula está inmersa no sólo en el ambiente de la escuela y su organización institucional, sino también se encuentra influida por las características grupales —incluido el maestro—, la comunidad de padres y el entorno.

De todo el proceso didáctico se destacan las actividades, ya que integran la fase más esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Carrasco (1991) afirma que sólo realizando actividades, los escolares llegan a aprender realmente, asimilando las ideas, adquiriendo las habilidades específicas deseadas y formando actitudes e ideales de vida y de trabajo.

Como bien señala Piaget (1978), en las actividades el alumno tiene un momento en que recibe algo y es capaz de interiorizarlo (asimilación), y otro en que produce algo o crea según su propio estilo (acomodación). En este proceso no existe un dominio de uno sobre otro pues los dos son necesarios.

Entendemos la actividad, no como la mera acción exterior y manual, sino como una dialéctica entre pensamiento y acción. La acción favorece el ejercicio del pensamiento; un pensamiento firme y sólido dirige mejor la acción.

Las actividades propuestas por el profesor/a deberían tener como objetivo promover la cooperación en vez de la competencia entre los alumnos. El coordinador del grupo debe favorecer y asegurar el crecimiento grupal. El consentimiento de todos los miembros es un elemento que hay que tener en cuenta, más aún cuando la concurrencia a ese grupo no es de carácter voluntario (como ocurre en la escuela), de manera que toda tarea debería tener un rasgo consensual, desde el que se va estructurando una serie de fenómenos.

Una situación social cooperativa se da cuando una persona puede alcanzar sus metas si todos los individuos alcanzan las propias. Este clima cooperativo reeditaré en cada alumno individualmente (Rodríguez, 1983).

El proyecto educativo del aula y la programación de actividades y tareas se encuentra en el último eslabón del proyecto educativo, «en él se produce la relación dinámica entre la teoría y la práctica entre las propuestas elaboradas en los niveles anteriores y la realidad de la vida cotidiana en el aula» (Coll y otros, 1994:184).

El proyecto educativo del aula orienta y regula las actividades que tienen lugar en ella a través de una serie de principios, finalidades, prioridades, aspectos organizativos y de funcionamiento. La programación de actividades y tareas concreta los aspectos sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

El apartado Orientaciones Didácticas Generales, dadas por el Diseño Curricular Base (1989) propone que para el diseño de actividades el profesor tenga en cuenta una serie de criterios: partir de la experiencia de vida del alumnado; fomentar las relaciones entre pares a través de actividades que permitan un cotejo de intereses; crear un clima de aceptación y cooperación mutua; propiciar la toma de decisiones colectivas; resolver los conflictos a través del diálogo; eliminar los comportamientos y juicios desvalorizadores.

Plantea también la necesidad de la organización por equipos de trabajo, la utilización de espacios comunes como la biblioteca o el patio, y de recursos que deberán estar previstos en la planificación, llevada a cabo en forma conjunta por el profesorado.

El nuevo currículum entiende el concepto de actividad no como la repetición de conductas encaminadas a la adquisición de adiestramientos, sino que destaca la necesidad de que sean funcionales y se relacionen con otras actividades.

Las matemáticas y la lengua se consideran aprendizajes básicos, mientras que el resto de las asignaturas son de enriquecimiento. Es por esta razón que a veces los docentes insisten en que determinadas actividades de conocimiento del medio o del área de ciencias se incluyan en el estudio de la lengua, interesándose más por cómo escriben los alumnos que por el contenido de lo que escriben.

Un equilibrio entre la tarea y las necesidades del grupo fomenta la cohesión y la creatividad grupal. La escuela, al potenciar determinadas tareas donde el alumno participa activamente, favorece la creatividad no sólo individual sino colectiva.

Varios son los autores que plantean la importancia del clima generado en la clase, no sólo por el contenido de la materia en sí, sino por la manera de explicar del profesor, las actividades que propone, la forma de comunicarse con sus alumnos y las relaciones que establecen con sus pares.

Para llegar a este clima de aceptación mutua, de cohesión grupal donde las comunicaciones fluyen espontáneamente hay que respetar los períodos por los que atraviesa todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Pichón Rivière (1995) señala que para organizar las actividades se deben tener en cuenta tres momentos:

- *Pretarea.* Se refiere a la preparación previa a encontrarnos con una situación nueva. En este momento se ponen en juego técnicas defensivas.
- *Tarea.* En esta etapa se redistribuyen los roles dentro del grupo, circulan los liderazgos y surgen procesos de cooperación.
- *Proyecto.* En este momento, los sujetos pueden elaborar tácticas y estrategias afianzando la pertenencia.

Este proceso es una espiral continua, dado que esta última etapa da lugar a situaciones inéditas, por lo que comienza nuevamente el ciclo.

LA CLASE Y SU AMBIENTE

Otro elemento a tener en cuenta para establecer una atmósfera de trabajo y de relaciones fluidas es el entorno físico, mediante la utilización adecuada del espacio del aula. No existe una disposición ideal de este espacio, sino que depende de los objetivos, que se deberán modificar dándole la distribución más adecuada en cada caso (Gómez, 1990).

El entorno físico que rodea al niño influye en el comportamiento y en el tipo de comunicación que se establece entre las personas, también en el clima que se instaura en la clase. Ésta debe ser sentida como propia, como un lugar familiar, cómodo, donde se pueda dar el encuentro con los otros y realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La alternancia de actividades, los lugares y el tiempo dedicado a una actividad es uno de los factores que influyen en la atención del niño. Siempre es posible crear un entorno adecuado y agradable, para lo cual no es necesario disponer de materiales costosos, se puede lograr tan sólo moviendo las mesas y las sillas.

A través del tipo de espacio, de la ubicación del mobiliario y de los objetos, podemos deducir el tipo de comunicación que se establece en el aula. Hall (1971) ha hecho estudios al respecto, llamando a este fenómeno la «dimensión oculta del espacio». Existe toda una dialéctica entre el espacio vital del sujeto (táctil, cinestésico) y el espacio que se apropia.

Poca importancia se le ha dado al **espacio** físico fuera de las normas de seguridad que debe cumplir y de algunas normas arquitectónicas (luminosidad, metros cuadrados por niño, etc.). Este ambiente, en el cual los niños pasan la mayor parte del día, debe reunir ciertos requisitos para que sea no sólo seguro sino confortable y funcional. Sus dimensiones deben estar acordes con la cantidad de niños que alberga; el mobiliario no debe ser ajeno a los alumnos; la intensidad de los colores, la luz, la temperatura no deben ser agresivas.

Está comprobado que el espacio físico condiciona el rendimiento en el aprendizaje y las comunicaciones interpersonales en el grupo. Santrok (cit. en Sancho, 1987:82) llegó a la conclusión que «la calidad afectiva de un escenario podía influir positivamente en el aprendizaje debido a la persistencia de los alumnos a la tarea».

Existen tres niveles de organización del espacio físico: un marco general, donde se incluiría los muros, las ventanas y las puertas, con sus diferentes formas y dimensiones; el segundo nivel estaría formado por el mobiliario, que puede favorecer o dificultar las relaciones sociales, y por último los objetos que se utilizarán en forma individual o grupal, de acuerdo a la situación. «El espacio es un contexto compuesto de un conjunto de datos materiales que pueden estar cargados de información, de recuerdos y de afectividad» (Vayer, 1993:103).

A través de la observación del espacio en sus tres niveles podemos deducir cómo el docente desarrolla la clase y qué concepción tiene del aprendizaje. Depende de la ubicación de las mesas, si éstas están frente a la pizarra y separadas entre sí, el aprendizaje sólo puede ser individual.

Poco se ha estudiado sobre los requisitos que el **mobiliario** escolar debe tener; se puede hacer un análisis al respecto, teniendo en cuenta las repercusiones neurológicas, psicológicas y sociológicas de las estructuras mobiliarias.

Así, puede decirse que los adultos somos incapaces de soportar la postura que obligamos a adoptar a los alumnos durante tantas horas; aunque a veces tenemos la intención de cambiar nos cuesta hacer efectivo ese cambio. ¿Sentiremos que perdemos seguridad?, ¿autonomía? ¿Por qué no permitimos a los niños que están al fondo de la clase, y que no llegan a ver la pizarra, escribir en el suelo delante de la sala? ¿Estarán más incómodos que en la dura silla? ¿Perdemos autoridad si organizamos una clase no tradicional?

Mientras más apropiado sea el contexto, mayor será la capacidad del niño de invertir en los aprendizajes propuestos aunque la proposición venga del exterior (Vayer, 1991: 128).

Las acciones a que dan lugar y las significaciones que se desprenden varían de modo importante según la naturaleza de los **objetos**. Éstos presentan significados distintos según los espacios, los momentos y los sujetos.

El niño orienta su acción en función de las posibilidades que ese objeto le ofrece, y éste será más atractivo cuanto más permita desarrollar la imaginación, la experimentación, la asociación.

Según Vayer (1993: 135), en la escuela básica «la actividad que lleva al niño a conocer es transitiva. Siempre está sujeto a lo que hace y con qué lo hace. En otras palabras, no puede haber conocimiento sin objeto».

Así, un lápiz puede pasar a transformarse en un avión y más tarde en un cohete. Un elemento, que lleva al niño a repetir los mismos gestos, o la misma acción, que lo inestabiliza emocionalmente y provoca agresiones, no significa que no sirva, sino que no es el adecuado para ese momento y para esos niños. Estos objetos pueden tener un uso y una estructura tanto formal como informal. Las significaciones y las acciones a que dan lugar dependen de los espacios, los momentos y las características de los individuos.

No puede haber actividad estructurada sin objetivo, pero la misma estructura corporal del ser puede convertirse en su propio objeto.

En este espacio de relación con el mundo, las interacciones niño-objeto están marcadas por el origen de los objetos, concebidos por el adulto de una forma irreflexiva. Ahora bien, el adulto no siempre llega a comprender qué es importante para el niño, o incluso propone objetos en función de ideas preestablecidas, por ejemplo, los juegos educativos.