



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Zarzar Charur, Carlos (1980)

**“LA DINÁMICA DE LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE DESDE UN
ENFOQUE OPERATIVO”**

en Perfiles Educativos, No. 9 pp. 14-36.

LA DINÁMICA DE LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE DESDE UN ENFOQUE OPERATIVO

Carlos ZARZAR CHARUR*

INTRODUCCIÓN

El presente artículo está dirigido a todos aquellos profesores que, en el ejercicio de sus labores docentes, desean trabajar o están de hecho trabajando ya con sus grupos de una manera más activa y participativa.

En los últimos años ha proliferado tanto los cursos como las publicaciones sobre técnicas de trabajo grupal y sobre ejercicios de dinámica de grupos, poniéndose especial énfasis en los aspectos técnicos y prácticos de los mismos.

El conocimiento de las técnicas de dinámica de grupo es ciertamente útil. Sin embargo, más allá del nivel de la técnica está el nivel de la teoría, de donde brota el significado interno y la orientación práctica de la técnica misma.

Es cierto que se puede ser técnico en algo sin necesidad de dominar la teoría correspondiente; pero cuando los conocimientos técnicos están avalados por una teoría, las actitudes en el trabajo serán diferentes, así como las acciones emprendidas y los resultados alcanzados. La técnica pasa entonces a ocupar un lugar subordinado.

Además, la técnica capacita normalmente para manejar sólo aquellas situaciones previstas con anterioridad. Con respecto a los grupos de aprendizaje, por ejemplo, se puede constatar que los conocimientos técnicos capacitan al profesor para manejar ciertas experiencias y ejercicios grupales; pero 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.

Por otro lado, en el ámbito de las ciencias sociales es de lo más común encontrarse con que un mismo fenómeno es explicado teóricamente de muy diversas formas, según el punto de vista o la escuela desde la que se le estudie. Lo mismo sucede con la dinámica de los grupos, que ha llegado a constituir una rama de Psicología Social: existen diversos marcos teóricos sobre la dinámica de grupos, y por lo tanto diversas interpretaciones de los fenómenos grupales.

El punto de vista que asumo en este artículo, y desde el cual analizo la dinámica de los grupos de aprendizaje, es el de la Teoría de los Grupos Operativos, creada por Enrique Pichón-Riviere.

El objetivo del artículo es proporcionar al profesor-coordinador algunos elementos teóricos sobre la dinámica de grupos, que le ayuden a comprender mejor la dinámica de los grupos de aprendizaje. El énfasis, por tanto, más que en las orientaciones prácticas para la coordinación de los grupos, estará puesto en la exposición teórica de los conceptos fundamentales de la dinámica de grupos, y en la explicación del proceso de integración y desarrollo de un grupo de aprendizaje.

* Profesor e investigador del CISE.

Las ideas que expondré a continuación se fundamentan también en la experiencia de varios cursos impartidos en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, sobre todo en el Laboratorio de Dinámica de Grupos, cuya coordinación se lleva a cabo siguiendo la técnica de los grupos operativos.

El esquema del artículo es el siguiente: en el primer apartado, presento cuatro de los principales conceptos utilizados en la dinámica de grupos, a saber: tarea, temática, técnica y dinámica. En el segundo, explico la diferencia entre los contenidos manifiestos y los contenidos latentes de un grupo de aprendizaje. El tercer apartado está dedicado a la distinción entre tarea explícita y tarea implícita. El cuarto habla de la importancia del encuadre y de la primera sesión con el grupo. Por último, en el quinto apartado expongo los tres momentos por los que el grupo atraviesa en cuanto a su relación con la tarea, a saber: el momento de la pretarea, el de la tarea y el del proyecto.

Ya que no pretendo ser exhaustivo en el tratamiento de estos temas, en las notas de pie de página iré remitiendo al lector a una bibliografía más especializada, donde se podrá encontrar un mayor desarrollo de los mismos.

Tarea, temática, técnica y dinámica

Son, éstos, cuatro conceptos que conviene que el coordinador de un grupo de aprendizaje tenga claros. Cada uno de ellos se refiere a diferentes aspectos o ámbitos del trabajo grupal. Alrededor de cada uno de ellos se irán agrupando diversas experiencias y fenómenos grupales. La clara diferenciación de los mismos ayudará al profesor-coordinador a elaborar hipótesis de trabajo más apegadas a la realidad del grupo, y propiciará, por lo tanto, una mejor planeación de la metodología de trabajo y de sus intervenciones como coordinador.

En primer lugar, al hablar de la tarea, nos estamos refiriendo al objetivo que el grupo se ha propuesto alcanzar, a la meta final, a aquello por lo cual el grupo se encuentra constituido actualmente como tal, a aquello que ha reunido a todos los participantes alrededor de un mismo trabajo grupal.¹ En este sentido, la tarea está haciendo referencia al **para qué** del trabajo grupal.

Conviene distinguir esta concepción de la tarea, de aquella otra más común en ambientes educativos, según la cual se entiende por tarea el trabajo concreto que se encarga a los alumnos para ser realizado fuera del aula. Al hablar aquí de tarea, no nos referimos a este trabajo concreto, sino al objetivo que se pretende alcanzar tanto con los trabajos concretos individuales, como con el trabajo grupal realizado en la sesión de clase.

Conviene distinguir también esta concepción de la tarea de lo que en otra terminología se denominaría objetivos terminales del aprendizaje. Se podría decir que dichos objetivos terminales, redactados por lo común en forma de objetivos conductuales (al finalizar el curso, los participantes estarán capacitados para...) son la concretización conductual del objetivo último, expresado en forma más general, al que denominaremos tarea. Todo grupo, desde el momento que está constituido como tal, tiene una tarea, independientemente de que dicha tarea pueda ser expresada en objetivos conductuales terminales.²

Algunos ejemplos ayudarán a ilustrar esta concepción de la tarea. En un programa de actualización para profesores, la tarea consiste en adquirir una mayor capacitación para el ejercicio de la docencia. En un

¹ "Llamamos tarea al factor por el cual el grupo se ha reunido para apropiarse de él y luego construir con él". Tarea es el tema, ocupación o título que hace converger sobre él todo el funcionar de la reunión". Bauleo, Armando. **Grupo operativo**. p. 47.

² La utilidad de este tipo de objetivos es doble: por un lado, permite al profesor programar las actividades concretas a realizar en clase, de acuerdo con dichos objetivos; y, por otro, permite llevar a cabo la evaluación final de acuerdo con las conductas esperadas de los alumnos y especificadas en estos objetivos. Sin embargo, este tipo de programación por objetivos se presta a serias objeciones, sobre todo desde el punto de vista de la dinámica de grupos: presentan un esquema demasiado rígido de conductas esperadas de los alumnos; no permite una apertura a otro tipo de actividades que no sean las programadas previamente por el profesor; el grupo no participa responsablemente en la toma de decisiones con respecto al logro de la tarea; se ciñen los aprendizajes posibles a aquellos que pueden ser directamente observables y medibles, etc.

curso de Didáctica, que formara parte de ese programa general, la tarea sería adquirir un aprendizaje teórico sobre los principales aspectos de la didáctica. En un Taller de Elaboración de Programas de Estudio, que formara parte del mismo programa, la tarea sería adquirir la habilidad práctica, cimentada sobre algunos conocimientos teóricos, para elaborar programas de estudio. En un Laboratorio de Física, para primer año de bachillerato, la tarea sería adquirir un aprendizaje teórico-práctico sobre ciertos fenómenos o aspectos de la Física (según el programa de ese año), a partir de la experimentación directa con el objeto de estudio.

Manejar este concepto de tarea a un nivel tan general reporta utilidad tanto teórica como práctica. Por un lado, la palabra misma “tarea” tiene una connotación de esfuerzo, trabajo, dedicación orientados a un fin, con una tendencia y dirección fijadas previamente.

Por otro lado, coloca al docente ante un horizonte abierto de posibilidades de acciones concretas, todas ellas conducentes, al menos en potencia, al logro de la tarea. Esto permite una situación de mayor flexibilidad, de creatividad, de corrección continua, de mayor adecuación a los objetivos mismos.

En un momento dado, el grupo puede dar a su trabajo un sesgo hacia derroteros no sospechados ni planeados previamente por el profesor-coordinador. La función de éste, en tales casos, será la de confrontar inmediatamente la nueva orientación con la tarea del grupo; puede suceder que, para alcanzar la tarea propuesta, el grupo esté encontrando nuevos caminos, más creativos y adecuados a su realidad. El coordinador, entonces, deberá colaborar para la óptima instrumentación de esos caminos nuevos, mostrando así la flexibilidad necesaria en función de la tarea.

Tomando, pues, la tarea en este sentido, es como se afirma que la tarea es o debe ser el líder del grupo; es decir, 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. Es ella la que debe guiar, dirigir y orientar todas las acciones: la toma de decisiones, la selección de la temática y de las técnicas, la división y repartición del trabajo concreto, etc. Asimismo, es la tarea la que en todo momento deberá guiar todas las intervenciones del profesor-coordinador ante el grupo, indicando el tipo, la frecuencia y el nivel de profundidad de las mismas.

En un sentido más restringido, pero que brota del anterior, se podría hablar de la tarea de una sesión particular, entendiendo por tal el objetivo propuesto para dicha sesión. También aquí tienen validez las dos distinciones hechas anteriormente (diferenciando la tarea, del trabajo concreto a realizar, y de los objetivos enunciados conductualmente). Por ejemplo, la tarea de una sesión, en un curso de Didáctica, podría ser lograr una mayor comprensión de lo que se entiende por proceso de enseñanza-aprendizaje, o conocer las variables contextuales que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lograr lo cual el grupo podrá optar por estudiar y analizar algún material, traer a un conferencista, preparar una exposición, o simplemente tener una discusión o mesa redonda sobre el tema.

Y con esto entramos al segundo y tercer conceptos que nos interesa aclarar: la **Temática** y la **Técnica**.

La temática hace referencia al **qué** del trabajo grupal: qué se está viendo, qué se está estudiando, qué se está analizando; en qué se está trabajando. En este sentido, podríamos hablar de una temática general del curso (vgr.: Teorías de la Personalidad) y de la temática particular de una sesión determinada (vgr.: Freud y el Psicoanálisis, tema particular dentro de la temática general de Teorías de la Personalidad).

La temática está siempre en estrecha relación con la tarea grupal; ella constituye el contenido programático de un curso. Sin entrar a los aspectos técnicos de la elaboración de un programa, conviene indicar que la selección, graduación y ordenamiento de la temática, debe ir siempre en función directa (aunque no necesariamente inmediata) de la tarea grupal. Es decir, que tanto en aquellos temas previamente programados, como en aquellos que puedan surgir de las inquietudes y necesidades grupales, la preocupación del coordinador deberá ser siempre la siguiente: ¿Qué tanto y en qué sentido está este tema relacionado con la tarea?

Por otro lado, la técnica hace referencia al **cómo** del trabajo grupal: cómo 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.³

³ “Las investigaciones realizadas en el campo de la Dinámica de Grupo han permitido establecer un cuerpo de normas prácticas o ‘conocimientos aplicados’ útiles para facilitar y perfeccionar la acción de los grupos... Las técnicas de grupo, por

La temática de un curso es siempre elaborada mediante una técnica, sea el profesor consciente de esto o no. La exposición magistral es una técnica, y en cuanto tal, es también susceptible de ser analizada y sistematizada. Ahora bien, cuando se pretende trabajar grupalmente en un curso, es necesario utilizar técnicas grupales. Algunas de estas técnicas de trabajo son, por ejemplo: el seminario, la mesa redonda, la discusión en grupos pequeños de roles (**role playing**), el plenario, el panel, el simposio, etc.⁴

Además de estas técnicas de trabajo grupal, existen otras técnicas que pueden ser utilizadas por el coordinador para propiciar algunos fenómenos grupales necesarios para la integración y crecimiento del grupo, y/o para desarrollar actividades y habilidades de colaboración y trabajo en equipo que faciliten el buen desempeño del trabajo grupal. Así, tenemos técnicas de rompimiento del hielo (la fiesta de presentaciones, el escudo, la línea de la vida.); técnicas de comunicación (amigos y extraños, el dibujo hablado, el teléfono descompuesto, la historia, comunicación en uno y doble sentido, etc.), y técnicas para propiciar el trabajo grupal (los caballos, el fin del mundo, los cuadros, confianza ciega, etc.).⁵

Dentro del campo de las técnicas, existen además los llamados ejercicios estructurados, que son técnicas de mayor complejidad y duración en las que se utiliza una mayor cantidad de recursos materiales. Se trata de juegos grupales en los que se procura reproducir artificialmente una situación de la vida real, especialmente del ámbito social, con el fin de analizar las actitudes y la actuación de los participantes en dichas situaciones. Algunos de estos ejercicios son, por ejemplo: Desarme, Construcción de una Torre, la Magia del Poder, Bolsa de Valores, etc.⁶

La finalidad de las técnicas grupales puede ser triple: ayudar a la constitución del grupo como tal, propiciando un mayor conocimiento e integración entre todos los participantes; facilitar el trabajo y la organización grupal, mediante el desarrollo de aquellas habilidades y actitudes necesarias para el trabajo de equipo; y, finalmente, propiciar el surgimiento de actitudes individuales y grupales que hasta entonces venían operando ocultamente, con lo que se propicia el análisis de las mismas por parte del mismo grupo.

A estas técnicas se les llama comúnmente técnicas de dinámica de grupo. Es un error llamarlas simplemente "dinámicas de grupo". Este error brota de una confusión entre estos dos conceptos: técnica y dinámica. Y con esto entramos a la definición de nuestro último concepto: **dinámica**.

Kurt Lewin (1890-1947), psicólogo alemán emigrado a los Estados Unidos, fue el primero en utilizar la expresión **dinámica de grupos**.

"Lewin empezó usando la palabra para designar ciertos fenómenos que tienen lugar en la vida de un grupo. La palabra griega **dynamis** indica en este contexto la existencia, choque, asimilación y continua combinación de fuerzas que se desarrollan en un grupo en cuanto 'punto de convergencia' de la interacción de varias personas. Dinámica de grupos designa pura y simplemente las fuerzas desplegadas por el grupo, las cuales ejercen una influencia tanto hacia adentro como hacia fuera del mismo".⁷

La dinámica de los grupos se refiere a **lo que pasa** en el interior del grupo a lo largo del interactuar de las personas que forman parte de él. El grupo se reúne alrededor de una tarea común; conforme se trabaja sobre una temática determinada y con una técnica 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.⁸

lo tanto, son maneras, procedimientos o medios sistematizados de organiza y desarrollar la actividad de grupo, sobre la base de conocimientos suministrados por la teoría de la Dinámica de Grupo". Cirigliano, Gustavo y Villaverde, Aníbal. **Dinámica de Grupos y Educación**, p. 78.

⁴ En Cirigliano y Villaverde, **op. cit.**, se podrá encontrar una buena selección de este tipo de técnicas aplicables en educación. Asimismo, Cfr. González Núñez, José de Jesús, **et al.**, **Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas**.

⁵ Existen muchos manuales de técnicas de este tipo, como por ejemplo; Centro de Didáctica de la UNAM, **Manual de dinámica de grupos**; Hostie, Raymond, **Técnicas de dinámicas de grupo**; y un manual anónimo aparecido últimamente llamado **Aprender jugando**.

⁶ Ver, por ejemplo, el **Manual de dinámica de grupos**, del Centro de Didáctica. Además, Pfeiffer and Jones, **Structured Experiences for Human Relations Training**.

⁷ Sbandi, Pío. **Psicología de grupos**, p. 89.

⁸ "Por una parte, la Dinámica de Grupo se refiere a las fuerzas que actúan en cada grupo a lo largo de su existencia y que lo hacen comportarse en la forma como se comporta. Estas fuerzas constituyen el aspecto dinámico del grupo: movimiento,

Esta concepción de la dinámica de los grupos tiene una relación estrecha con los conceptos de situación y campo. Por **situación** entendemos la totalidad de factores, internos y externos, orgánicos y ambientales, de importancia para la conducta que se investiga.⁹ La situación cubre un período de tiempo más o menos largo. Ahora bien, si se quiere estudiar la situación en un instante concreto, tenemos entonces el concepto de campo; el **campo** no es otra cosa que la situación total considerada en un momento dado, es decir, es un corte hipotético y transversal de la situación.¹⁰

Cuando hablamos, pues, de la dinámica de los grupos, nos estamos refiriendo al resultado de la interacción de todos los factores que constituyen la situación del grupo. Y para estudiar, en un momento dado, lo que está pasando en el interior del grupo, es preciso un análisis del campo, es decir, de todos los factores intervinientes en ese momento concreto. El sujeto cuyas conductas se están estudiando (en nuestro caso el grupo mismo), tiene una gran importancia; pero también la tienen todos esos elementos intervinientes, en la medida en que su presencia está determinando la dirección y la fuerza de las conductas emitidas.¹¹

La personalidad de cada individuo, sus experiencias previas, su ideología, sus valores, sus expectativas y necesidades, su motivación, etc., el grupo mismo, el modo como está constituido, su historia pasada, los subgrupos existentes, las interacciones, la afectividad, las relaciones con otros grupos, etc., son algunas de estas fuerzas, que llamaremos factores individuales.

Otras fuerzas las constituyen el tema mismo y la tarea a lograr, la metodología específica de la actividad académica (si es curso, seminario, taller o laboratorio), es estilo personal del profesor, su concepción sobre la educación y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, el material con que se está trabajando, etc. A este conjunto de fuerzas las llamaremos factores instrumentales o metodológicos. En este sentido, la técnica o técnicas utilizadas intervienen como una fuerza más tendiente a activar y movilizar al grupo.

Otra serie de fuerzas está constituida por los factores ambientales (sitio de trabajo, tipo de mobiliario, iluminación, etc.), y los factores contextuales, tanto institucionales (tipo de escuela, de organiza, de dirección, relaciones laborales, etc.), como sociales (situación político-económica del país, con su repercusión en la situación familiar; acontecimientos importantes de la vida nacional, etc.).

La interacción de todas estas fuerzas, que entran en juego desde el primer momento en que el grupo se reúne, y que van variando en intensidad y dirección, es lo que da por resultado la dinámica de un grupo. Este es el primer y fundamental significado del concepto dinámica de grupo.

Existe, además, un segundo significado de este término: como un campo de investigación, y como conceptualización y sistematización teórica de este campo de estudios.

“Ampliando el uso original de la expresión, se le fue dando poco a poco el sentido de una parte de la psicología social, dedicada especialmente a la investigación experimental de las estructuras y procesos grupales. Objeto de esa investigación son, por tanto, problemas como el de la dimensión, meta, cohesión, etc., del grupo”.¹²

Todo grupo tiene una dinámica propia (primera acepción del término), independientemente de que nos demos cuenta de ello o no. En el momento en que se establece dicha dinámica como objeto de estudio y de

acción, cambio, interacción, reacción, transformación, etc.; y se distinguen de los aspectos relativamente estáticos, tales como el ambiente físico, el nombre, la finalidad, la constitución, etc.” Cirigliano y Villaverde, **op. cit.**, p. 64.” La interacción o acción recíproca de estas fuerzas y sus efectos resultantes sobre un grupo dado, constituyen su dinámica”. Knowles, Malcolm e Hilda. **Introducción a la dinámica de grupo**, p. 12.

⁹ Fairchild, citado en Bleger, **Psicología de la conducta**, p. 45.

¹⁰ “El campo es la totalidad de hechos coexistentes concebidos como mutuamente interdependientes. Por hechos interdependientes se entienden personas y objetos”. Bleger, **op. cit.**, p. 47 y 48.

¹¹ “Esta consideración de la dinámica no significa que la naturaleza del objeto se convierta en insignificante. Las propiedades y estructura del objeto implicado siguen siendo importantes... Pero la situación recibe tanta importancia como el objeto. Sólo a través del total concreto que comprende el objeto y la situación quedan definidos los vectores que determinan la dinámica del acontecimiento. Lewin, Kurt. **Dinámica de la personalidad**, p. 39.

¹² Sbandi, Pío. **Op. cit.**, p. 90. “La expresión dinámica de grupos se usa también para describir un campo de estudio, una rama de las ciencias sociales que se dedica a aplicar métodos científicos para determinar por qué los grupos se comportan en la forma en que lo hacen”. Knowles, M. y H., **op. cit.**, p. 12.

investigación, y se conceptualizan y sistematizan los conocimientos obtenidos de dicho estudio, se constituye la dinámica de grupos como un campo de trabajo de la psicología social (segunda acepción del término).

Existe empero un tercer significado del término, que es hasta cierto punto el más extendido y conocido: el de la dinámica de grupos considerada como método o campo de prácticas de auto-experiencia y reflexión sobre procesos del grupo.

“...se habla de dinámica de grupos en un tercer sentido... significa el concepto genérico que abarca una serie de métodos y técnicas que deben ayudar al individuo a conocerse mejor a sí mismos dentro de reducidos círculos de personas...”¹³

En esta línea van los famosos cursos de dinámica de grupos. En ellos se pretende propiciar la experiencia directa de situaciones y momentos grupales. Importantes, mediante la introducción planificada de una serie de técnicas grupales. Se trata de capacitar a los participantes para el manejo de esas técnicas y otras parecidas, y, al mismo tiempo, de aumentar su auto-conocimiento a través de la reflexión sobre las actitudes y actuaciones manifestadas a lo largo de la experiencia.

Aunque es bueno el conocimiento y la capacitación para el manejo de las técnicas grupales (nivel de **cómo**), este conocimiento es insuficiente mientras no se complete con una buena fundamentación teórica sobre la dinámica de los grupos. Las técnicas movilizan de tal modo las fuerzas internas del grupo, que en un momento dado puede surgir una serie de fenómenos difíciles de manejar para quien no haya profundizado en el campo teórico de la dinámica de los grupos.

El objetivo del presente artículo es, precisamente, proporcionar al profesor algunos elementos teóricos sobre la dinámica de los grupos de aprendizaje (en la primera acepción del término). Para esto, iré desarrollando aquellos aspectos que, desde un punto de vista operativo,¹⁴ considero fundamentales para entender la dinámica de un grupo de aprendizaje. Recurrir a bibliografía más especializada sobre cada uno de los puntos tratados será no sólo útil, sino necesario en algunos casos.

Lo manifiesto y lo latente

Como un primer paso para introducirnos en el campo de la dinámica de los grupos, es conveniente distinguir dos niveles de realidad dentro de la vida del grupo: el nivel de lo manifiesto y el nivel de lo latente.

Dicho de un modo sencillo: lo directamente observable dentro del grupo no constituye la totalidad de la realidad del mismo; o, de otro modo, no todo lo que pasa dentro del grupo es directamente observable.

El nivel de lo manifiesto está constituido por todo aquello que puede ser percibido directa e inmediatamente con los sentidos corporales. Por ejemplo, quién habla, en qué momento, con qué tono, a quién se dirige, qué dice, con qué claridad, a qué nivel de profundidad; quién lo escucha, quién lo entiende, quién le responde, quién lo retroalimenta, etc.; también, cómo se comporta cada individuo, cómo actúa, qué actitudes corporales toma, cómo se comporta el grupo como tal, cuáles son los roles desempeñados, qué tipo de interacciones se dan entre los miembros, y entre éstos y el coordinador, etc.

Es este nivel de lo manifiesto el que se puede observar y medir con ciertos esquemas de observación, vgr.: el de las Categorías de Bales, o el Sociograma.

Pero existe otro nivel de realidad, siempre presente en los grupos, y que no es directamente observable: el nivel de lo latente. Este nivel se encuentra constituido por el conjunto de aquellos elementos o factores que, estando de alguna forma presentes en la situación y en el campo, no se manifiestan o expresan directamente en un momento dado. Son latentes, en la medida en que no se manifiestan directamente; pero en el momento en que brotan a la superficie dejan de ser latentes, para pasar a ser contenidos manifiestos. En la

¹³ Sbandi, Pío. **Op. cit.**, p. 91. “La dinámica de grupo ha llegado a usarse para describir un creciente cuerpo de conocimientos aplicados a una tecnología que intenta traducir los descubrimientos y teorías del conocimiento básico en principio y métodos prácticos”. Knowles, M. y H., **op. cit.**, p. 14.

¹⁴ Es decir, desde el punto de vista de la teoría y la técnica de los grupos operativos.

medida en que están presente, aunque sea bajo la forma de latencia, están condicionando y orientando las conductas manifiestas. Estos contenidos latentes pueden ser conscientes, preconscientes o inconscientes.

Un ejemplo ayudará a distinguir con más claridad los dos niveles. Cuando un participante del grupo interviene para hacer un comentario, podemos entender su participación a los dos niveles: al nivel de lo manifiesto, tiene un significado concreto, según las ideas que haya expresado en su verbalización: hace una aportación nueva, aclara un punto que estaba oscuro, hace una síntesis de lo dicho anteriormente, plantea una pregunta o responde a una pregunta hecha previamente, hace una proposición o sugerencia, etc. Pero al mismo tiempo, esa participación tiene un significado latente. Este significado latente se puede detectar respondiendo a preguntas tales como las siguientes: por qué interviene en este momento, con qué intención lo hace, a qué motivaciones responde, a qué necesidades, qué angustia interna lo impulsa a intervenir, qué quiere probar con su intervención, ante quién lo quiere probar, qué es lo que en el fondo pretende lograr, etc. Como un paso ulterior en esta misma línea de detectar el significado latente, se pueden plantear preguntas como éstas: qué estructura de personalidad está manifestando a través de sus intervenciones, cuáles son sus pautas preferenciales de conducta, qué aspectos de su esquema referencial o de su ideología nos deja ver a través de sus ideas, etc.

Este mismo tipo de análisis se puede aplicar tanto a los individuos como al grupo en cuanto tal. Hay momentos en que el grupo entero (o subgrupos dentro de éste) manifiesta una conducta común, sea ésta una actividad o una actitud. En esos casos nos podemos preguntar tanto por su significado manifiesto (qué hacen, qué dice, qué proponen, cómo actúan, etc.), como por su significado latente (por qué hacen, dicen o proponen eso, por qué en este momento; a qué necesidad responde, qué conducta está en juego, qué pretenden lograr, etc.)

La constatación de la existencia de estos dos niveles nos plantea varias preguntas en relación con los grupos de aprendizaje.

1. ¿De qué nos sirve detectar lo latente en los grupos?

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso difícil de entender. Plantea una serie de cuestionamientos que el profesor no puede eludir. Uno de los principales es éste: qué cosa es el aprendizaje y cómo se consigue.

Ahora bien, al referirnos a un tipo especial de aprendizaje, como es el aprendizaje grupal, tenemos que plantearnos preguntas como las siguientes: qué diferencias existen entre el aprendizaje individual y el aprendizaje grupal, qué características le imprime el grupo al aprendizaje logrado, cómo contribuye el grupo al logro de los aprendizajes, qué aspectos del trabajo grupal facilitan el aprendizaje y cuáles los obstaculizan, cómo propiciar los primeros y cómo superar los segundos, etc.

Cuando analizamos el aprendizaje grupal, no podemos pretender lograr una correcta comprensión del proceso de aprendizaje sin entender al mismo tiempo el proceso del grupo en relación con ese aprendizaje. En este sentido, cuando un profesor está trabajando con grupos, una de sus preocupaciones fundamentales debe ser tratar de entender el proceso del grupo: qué tipo de grupos es, cuáles son las etapas o momentos por los que pasa a lo largo del proceso, qué posiciones va tomando ante la tarea propuesta, cómo la trata de lograr, qué tipo de interacciones se dan al interior del grupo y con relación a él como profesor, qué tipo de organización está logrando, cuáles son los roles que se están jugando, cuáles y de qué tipo son las fuerzas afectivas que se están moviendo en el interior, etc.

Ahora bien, esta comprensión del proceso grupal no la puede lograr el profesor si cree que la totalidad de la realidad grupal está constituida sólo por lo manifiesto, por aquello que se puede observar directamente. Como afirmaba anteriormente, además de los contenidos manifiestos existen en el grupo los contenidos latentes.

De aquí la importancia y necesidad de que el profesor se capacite para captar, entender y manejar también los aspectos latentes de un grupo, para lo cual será necesario, además de un sólido marco teórico, un período de entrenamiento práctico supervisado.

2. Si lo latente no es directamente observable ¿cómo lo podemos detectar?

Lo latente no es directamente observable; está implícito, está contenido en lo manifiesto pero de una manera no explícita. El camino, pues, para llegar a lo latente, será a través de lo manifiesto: a través de lo que veo puedo llegar a descubrir lo que no veo pero sé que está ahí. En un primer momento, lo único que puedo hacer es elaborar una hipótesis sobre el significado de los contenidos latentes. A esta hipótesis la llamamos interpretación.¹⁵

Hay que entender la interpretación como una hipótesis de trabajo. En cuanto 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, corroborada, antes de poder pasar al **status** de tesis.¹⁶

Esta corroboración se irá logrando a lo largo del proceso grupal, mediante el método que podríamos llamar de aproximaciones progresivas. Para esto, el profesor puede optar, según las circunstancias, por tres posibles actuaciones: a) dejar que el grupo siga su curso, y estar atento a ulteriores manifestaciones que confirmen o contradigan su primera interpretación; b) señalar al grupo el fenómeno manifiesto que a él le llamó la atención, todavía sin dar ninguna interpretación del mismo, y dejar que el grupo lo elabore; c) dar la interpretación del fenómeno para que el grupo trabaje sobre ella.

Ahora bien, por más tentativa que sea una interpretación, no se puede plantear en el aire, es decir, sin fundamentos. La interpretación debe estar basada en hechos observados, es por algo que el profesor observa, por lo que se plantea determinada interpretación. Así mismo, la confirmación de la interpretación debe estar fundamentada también en hechos observado. De aquí la importancia que tiene la observación para el proceso mismo de interpretación.

Respondiendo, pues, a la pregunta planteada, podemos decir que el modo de detectar lo latente de un grupo, consiste en la observación y la interpretación de los contenidos manifiestos.¹⁷

3. ¿Cómo podemos observar e interpretar los fenómenos grupales?

Toda interpretación necesita un marco teórico previo en el cual fundarse. Asimismo, toda observación sistemática debe estar dirigida, orientada, por un marco teórico previo. Este marco teórico es lo que va a determinar los aspectos preferenciales del grupo que hay que observar, los fenómenos grupales en los que hay que poner más atención, las situaciones factibles de ser interpretadas, el sentido, orientación y profundidad de

¹⁵ En una situación terapéutica psicoanalítica, por ejemplo, “es común llamara interpretación a la proposición hecha por el terapeuta, que pone de manifiesto el sentido latente, tanto del decir, como de las conductas del sujeto interpretado. Al mismo tiempo, la interpretación aclara el tipo de defensa puesto en juego en la situación analítica. La primera ‘utilidad’ de la interpretación consiste en acceder al sentido latente de los mensajes (aquellos contenidos no explícitos, que se constituyen en el por qué profundo)”. Caparrós, Nivolás y López, Susana. **Teoría y práctica de grupos operativos**. En **Psicología y sociología de grupos**, compilado por Bauleo, Armando, p. 97.

¹⁶ “. . . el proceso (de la interpretación) consiste en una traducción del lenguaje, que unas veces es simbólico y otras simplemente opaco, a términos más acordes con la lógica formal. Sin embargo, no es suficiente con la mostración de lo que acontece, y ello por varias razones; en primer lugar, porque no existe una manera unívoca de interpretarla y, por tanto, no podemos hablar sin previa mención del contexto a que nos referimos como parámetros de interpretaciones correctas e incorrectas. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, la interpretación será siempre una aproximación parcial. Captaremos un momento de la dinámica o quizás aún la estructura psíquica subyacente que opera en ese caso, pero sin abarcar la totalidad del proceso”. Caparrós y López, **op. cit.**, p.97.

¹⁷ “En rigor, será latente todo aquello que no aparezca como manifiesto. Además, lo manifiesto proporciona la posibilidad de inferir un quantum de latencia. De todo lo latente posible, hay un latente inferible a partir de lo manifiesto. . . Resulta significativo, de entre todo un conjunto de señales, aquello que aprendimos a ver; y de entre ese aquello, lo que se puede ver”. Caparrós y López, **op. cit.**, p. 106.

la interpretación; asimismo, de este marco teórico dependerá el uso que se dé a la interpretación, el momento oportuno para utilizarla y la finalidad con que se la utilice, etc.¹⁸

El profesor que desee alcanzar una comprensión profunda de los grupos con los que está trabajando, debe, pues, contar con un marco teórico sobre la dinámica de los grupos de aprendizaje. Algunas veces, un poco de sentido común, con una buena dosis de experiencia práctica como docente, llevan a lo que podríamos llamar un primer esbozo de este marco teórico. Y así vemos profesores que, más o menos intuitivamente, más o menos sistemáticamente, van elaborando un diagnóstico de sus grupos, y sus hipótesis de trabajo, conforme a las cuales van modificando de alguna manera su metodología y la van adecuando a la realidad concreta de cada grupo. En estos casos, un estudio más detallado sobre la teoría de la dinámica de los grupos, y un periodo de supervisión de su práctica como coordinador, enriquecerán este marco teórico, y aumentarán su capacitación para el trabajo con grupos de aprendizaje.

Este marco teórico viene a ser, pues, un conjunto de ideas, de afirmaciones o principios, sistematizados coherentemente alrededor de una teoría armónica, científicamente fundamentada y suficientemente completa, sobre el objeto de estudio. Ante un mismo objeto de estudio pueden existir diferentes marcos teóricos, diferentes escuelas o corrientes de interpretación.

Con respecto a la dinámica de grupos, nos encontramos por ejemplo, con diversas concepciones sobre los grupos de aprendizaje, cada una de las cuales tiene su propia concepción teórica sobre lo que es un grupo, sobre lo que es el aprendizaje. Algunas de estas corrientes pedagógicas son las siguientes: los grupos de encuentro y la educación centrada en el estudiante, de Carl Rogers (uno de los principales exponentes de la no-directividad, tanto en psicoterapia como en educación);¹⁹ la corriente dinamista, apoyada en las ideas de Kurt Lewin;²⁰ la pedagogía institucional, de Lobrot;²¹ los grupos operativos, de inspiración psicoanalítica, de Pichon-Riviere,²² etc.

Lo que interesa destacar en este momento teórico del profesor es el que le servirá de guía en su trabajo con los grupos, en la medida en que le irá indicando en qué aspectos debe fijarse más atentamente, en cuáles concentrar su esfuerzo, cómo utilizar los instrumentos de que dispone, qué actitudes tomar y en qué situaciones. Y ya que no todas las escuelas o corrientes se fijan en los mismos aspectos del grupo, es importante que exista una definición del profesor en este sentido.

El marco teórico en el que sustento las ideas principales del presente artículo está fundamentado, como indicaba en la introducción, en la teoría y técnica de los grupos operativos, de Pichon-Riviere.

Siguiendo en la línea de la última pregunta planteada, conviene anotar un elemento que puede constituir un instrumento muy útil en este proceso de detección de los aspectos latentes de un grupo. Me refiero en concreto al concepto de **emergente** (de emerger, subir a la superficie).

¹⁸ "Tanto si se trata de grupos de formación como de psicoterapia. . . para poder **hallar** la interpretación, el interpretante eventual debe estar en condiciones de localizar tres variables: a) la demanda específica de los sujetos que acuden a estos grupos; b) los procesos inconscientes, preconscientes y conscientes específicos de las situaciones de grupo que intervienen en ese momento; c) su propio deseo de ser interpretante en esas situaciones y, correlativamente a su deseo, las fantasías y angustias mediante las cuales reacciona a la demanda de los sujetos y a la intensificación de los procesos en estas situaciones. Para poder **dar** la interpretación, debe disponer de un marco espacio-temporal y simbólico que asigne un lugar y una hora, en los que la interpretación pueda ser esperada y recibida por los interesados –si por lo menos éstos observan algunas reglas que se les precisa– y en los que se pueden comprobar algunos de sus efectos. Por último, para que una vez proporcionada la interpretación **sea aceptada**, es decir, para que llegue a sus destinatarios y desarrolle los efectos a los que acabamos de aludir, es necesario que el interprete encuentre el **estilo** adecuado a la situación grupal y que difiere parcialmente del que existe en la cura individual". Anzieu, Didier. "El monitor y su función interpretante". En **El trabajo psicoanalítico en los grupos**, p. 236.

¹⁹ Cfr. Rogers, Carl, **On encounter groups. Freedom to learn**, y el capítulo IX de **Client-centered therapy**.

²⁰ Cfr. Lewin, Kurt, **Dinámica de la personalidad**. Se encontrarán explicaciones y comentarios sobre las ideas de Lewin en Sbandi, Pío, **Op. cit.**; Mailhiot, Bernard, **Dinámica y génesis de grupos**; Maisonneuve, Jean, **La dinámica de los grupos**; Anzieu, Didier y Martin, Jacques-Yves, **La dinámica de los grupos pequeños**.

²¹ Cfr. Lobrot, Michel, **Pedagogía institucional**; Michaud, Ginette, **Análisis institucional y pedagogía**; y Hess, Remi, **La pedagogía institucional hoy**.

²² Cfr. Pichon-Riviere, Enrique, **El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)**; Bleger, José, "Grupos operativos en la enseñanza", en **Temas de Psicología**; y De Lella, Cayetano, "La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario".

Puede suceder que, en un momento dado, el coordinador de un grupo esté confundido respecto al significado latente de lo que está pasando dentro del grupo; o también, que haya empezado a plantearse una hipótesis o interpretación como posible, pero necesite más elementos para tener una mayor seguridad sobre ella. En estos casos, el coordinador está atento al proceso grupal, se encuentra en estado de alerta, esperando nuevos datos que le ayuden a aclarar su duda o a salir de su confusión. Lo latente está todavía tan oculto, tan implícito, que no lo puede captar. Entonces sucede algo en el grupo que le da la pista que esperaba. Para quien no estuviera en ese estado de alerta, dicha pista pasaría inadvertida. Pero nuestro coordinador, que estaba atento, sí la capta, y encuentra en ella la pieza del rompecabezas que le faltaba. Ahora sí le encuentra el significado a lo que está pasando dentro del grupo; ahora sí puede elaborar su interpretación.

A ese algo que sucede en el grupo, y que proporciona los elementos que faltaban para interpretar el significado latente del proceso, es a lo que llamamos emergente.²³ Es un elemento que, habiendo estado implícito hasta ese momento, sale a la superficie, se manifiesta, se expresa de alguna forma, y permite así inferir algo, interpretar algo sobre la realidad latente.

El emergente puede ser la verbalización de uno o varios individuos, alguna actitud o movimiento individual o grupal, la reacción primaria ante algún acontecimiento o ante alguna intervención interna o externa al grupo, etc. Cuando es un miembro del grupo el que proporciona esta pista, el que anuncia y/o denuncia el acontecer grupal, las fantasías que lo mueven, las ansiedades y necesidades de la totalidad del grupo, lo llamamos **portavoz** del grupo.²⁴ El portavoz es, pues, un emergente, aunque no todo emergente se manifiesta a través de un portavoz.

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.

Las ideas que a continuación expondré, proporcionará al profesor algunos elementos teóricos, tomados sobre todo de la teoría de los grupos operativos, que le ayuden en esta tarea.

Tarea explícita y tarea implícita

Anteriormente nos referimos a la tarea como al objetivo que el grupo se propone alcanzar, como aquello que ha reunido a todos los participantes alrededor de un mismo trabajo grupal y que explica la constitución de este grupo como tal. Esto es lo que constituye la tarea explícita del grupo, es decir, aquello que ha sido explicitado, sea en el papel o de palabra, como el objetivo a lograr por el grupo.

Ahora bien, de acuerdo con la teoría de los grupos operativos, no basta con que un conjunto de individuos se reúna con el fin de realizar una tarea, para garantizar el éxito y la eficacia en el logro de la misma. Muy por el contrario, la experiencia misma nos demuestra lo difícil que es el que un grupo llegue a funcionar realmente como grupo, es decir, que se dé un verdadero trabajo de equipo en el que todos los participantes estén verdaderamente integrados alrededor de la tarea.

²³ Cfr. Pichon-Riviere, Enrique, **op. cit.**, pp. 153 y 158; Caparrós y López, **op. cit.**, pp. 86 y 89; Gear, María y Liendo, Ernesto, **Psicoterapia estructural de la pareja y del grupo familiar**, pp. 21 a 28.

²⁴ "Mencionamos también el concepto de **portavoz**, al que definimos como aquel integrante que se desempeña como vehículo de esa cualidad nueva que es el emergente... El portavoz es aquel que en el grupo, en un determinado momento dice algo, enuncia algo, y ese algo es el signo de un proceso grupal que hasta ese momento ha permanecido latente o implícito, como escondido dentro de la totalidad del grupo. Como signo, lo que denuncia el portavoz debe ser decodificado, es decir, hay que quitarle su aspecto implícito. De esa manera es decodificado por el grupo –particularmente por el coordinador– que señala la significación de ese aspecto. El portavoz no tiene conciencia de enunciar algo de la significación grupal que tiene en ese momento, sino que enuncia o hace algo que vive como propio". Picho-Riviere, Enrique, "El concepto de portavoz", en **Temas de psicología social**, p. 7.

"Entenderemos entonces por **portavoz** al miembro del grupo que ejerce la función de expresar, sobre el fondo del grupo, la situación vivida frente a la tarea manifiesta y frente al coordinador que los demás no logran objetivar". Gear y Liendo, **op. cit.**, p. 28.

Dejando por un momento de lado los factores objetivos del trabajo grupal (libros, material impreso, instrumentos, mobiliario, local, etc.) y fijándonos únicamente en los factores subjetivos o en el factor humano, podemos constatar la existencia de una serie de obstáculos que impiden el buen funcionamiento del grupo, y por lo tanto el logro de los aprendizajes. La teoría de los grupos operativos se ha preocupado por identificar estos obstáculos y por buscar los medios de superarlos. La superación de estos obstáculos es lo que constituye la tarea implícita del grupo.

“Bajo la tarea explícita, subyace otra implícita, que apunta a la ruptura, a través del esclarecimiento de las pautas estereotipadas que dificultan el aprendizaje y la comunicación, significando un obstáculo frente a toda situación de progreso o cambio.

“La tarea consiste entonces en la elaboración de dos ansiedades básicas, miedo a la pérdida (ansiedad depresiva) de las estructuras existentes, y miedo al ataque (ansiedad paranoide) en la nueva situación. . . Estas dos ansiedades, coexistentes y cooperantes, configuran la situación básica de resistencia al cambio que debe ser superada. . .”²⁵

Se trata, pues, de ir superando las pautas estereotipadas de conducta,²⁶ que no hacen sino expresar los elementos de resistencia al cambio presentes en el grupo. Mediante esta resistencia al cambio, el grupo se está oponiendo al enfrentamiento de la tarea propuesta. En el fondo, la resistencia al cambio se compone de los dos llamados miedos básicos: el miedo a la pérdida de las estructuras existentes (tanto internas como externas) y a las que los participantes ya están acostumbrados, es decir, en las que ellos ya están acomodados; y el miedo al ataque de la nueva situación, es decir el miedo ante la nueva situación que se presenta como amenazante.²⁷

Otro de los elementos importantes de la tarea implícita, es la elaboración de un esquema referencial grupal, que supere los esquemas referenciales individuales. En todo grupo emergen ideologías diversas, que llevan al aglutinamiento de los participantes en diversos subgrupos, y que determinan la existencia y manifestación de contradicciones y enfrentamientos entre ellos. De este modo, las contradicciones entre los individuos y entre los subgrupos tienden a llevar al grupo a una situación de dilema estéril en relación con la tarea y que funciona como una defensa ante la situación de cambio.²⁸

Si en general entendemos por implícito aquello que se encuentra incluido en otra cosa, pero que no es expresado, la tarea que, sin ser expresada, se supone incluida en la tarea explícita. Con respecto a los grupos de aprendizaje, donde la tarea explícita es la consecución de un aprendizaje sobre determinado tema, tenemos que la tarea implícita va a consistir en la superación de todos los obstáculos que impiden que el grupo funcione real y eficazmente como grupo. En la medida en que estos obstáculos no sean superados, sino que sigan deteniendo o desviando los esfuerzos grupales, los resultados a los que se llegue se verán minimizados.

Dicho de otro modo, la tarea implícita de un grupo de aprendizaje va a consistir en convertir un conjunto de personas en un verdadero grupo o trabajo.

“La tarea-guía latente, que el coordinador descubre por debajo de aquella (de la tarea-guía manifiesta), consiste en considerar que lo que le ha sido dado es un grupo en sí, inconsciente de sí mismo, y que su tarea será la de convertirlo en un grupo para sí, en el que la propia estructura del grupo se haga explícita e instrumental para sus miembros.”²⁹

Una de las diferencias, pues, entre la tarea explícita y la implícita consiste en que el objeto de trabajo de la primera es el tema sobre el que se pretende lograr el aprendizaje, mientras que el objeto de trabajo de la

²⁵ Pichon-Riviere, Enrique, **Proceso grupal**, p. 153.

²⁶ “Las estereotipias son conductas rígidas, fijas, con las que los sujetos enfrentan la tarea, haciendo caso omiso de la originalidad de la nueva situación”. De Lella, Cayetano, **op. cit.**, p. 47.

²⁷ El refrán “más vale malo conocido que bueno por conocer”, es expresión de este doble miedo.

²⁸ “La tarea que adquiere prioridad en un grupo es la elaboración de un esquema referencial común, 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. Esta construcción de un ECRO (esquema conceptual referencial y operativo) grupal constituye un objetivo cuya consecución implica un proceso de aprendizaje y obliga a los integrantes del grupo a un análisis semántico, semantístico y sistémico, partiendo siempre de la indagación de las fuentes vulgares (cotidianas) del esquema referencial”. Pichon-Riviere, Enrique, **op. cit.**, p. 125. Para una mayor explicación sobre el ECRO, Cfr. Zito Lema, Vicente, **Conversaciones con Enrique Pichon-Riviere**, pp. 108-110.

²⁹ Gear y Liendo, **op. cit.**, p. 25.

segunda es el grupo mismo. Esta distinción 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 de 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.

Importancia del encuadre y de la primera sesión

El profesor que desee trabajar con sus grupos de un modo más activo y participativo, utilizando tanto la teoría como las técnicas de dinámica de grupos, se encontrará, además de las dificultades inherentes a este tipo de trabajo, con una dificultad muy común: que sus alumnos no están acostumbrados a este método de trabajo, que les resulta novedoso, que les produce angustia y, que por lo mismo, presentan resistencias al cambio. Este mismo hecho, sin embargo, se presenta al mismo tiempo como una fuente muy rica de material de trabajo para la tarea implícita del coordinador, puesto que de estos elementos de resistencia al cambio brotarán las conductas defensivas del grupo ante la tarea, mismas que el profesor deberá ir detectando e interpretando a su debido tiempo. Pero de esto hablaré más detenidamente en el siguiente apartado.

Sabiendo lo anterior, el profesor llega a la primera sesión con su grupo. De esta primera sesión, y del encuadre que se define en ella, dependerá en gran parte el éxito del trabajo grupal a lo largo del curso.

Entiendo por encuadre la delimitación clara y definida de las principales características, tanto de fondo como de forma, que deberá tener el trabajo grupal. Este encuadre toma la forma de un **contrato**, ya que deberá ser establecido en base a un acuerdo grupal; es decir, se trata de que el grupo tenga claras las especificaciones establecidas y se comprometa responsablemente con ellas. Si existe algún desacuerdo, se tratará de discutir el punto en cuestión hasta llegar a un arreglo en el que estén de acuerdo tanto los participantes como el coordinador.

En esta primera sesión, en la que, formalmente hablando, todavía no se inicia el trabajo del curso, la tarea consiste en entender claramente el encuadre y aceptarlo responsablemente. Utilizar una sesión por este fin tiene una triple utilidad.

En primer lugar, con el establecimiento del contrato se delimitan las responsabilidades y funciones, tanto del coordinador como de los participantes. De ahí en adelante, cada quién va a saber qué es lo que le ha sido asignado, qué es lo que ha asumido, de qué cosas va a ser encargado, de qué se va a responsabilizar, etc.

En segundo lugar, se evita añadir inútilmente más angustia a la angustia normal provocada por lo novedoso de la situación. Si el nuevo tipo de trabajo propuesto a los alumnos es angustiante, en cuanto que los pone en una situación diferente, a la que no estaban acostumbrados, lo menos que puede hacer el profesor para evitar un aumento inútil de la angustia, es establecer claramente las reglas del juego. El motor del trabajo grupal es la ansiedad que se produce en el grupo,³⁰ con tal que esta ansiedad se conserve en un nivel óptimo. Si este nivel óptimo es superado, es decir, si la ansiedad o angustia sobrepasa los límites soportables por el grupo, éste reaccionará no positiva ni productivamente, sino mediante conductas de defensivas tendientes a reducir el nivel de la ansiedad.³¹ La oscuridad inicial respecto a las normas que van a regir el trabajo grupal traería como consecuencia un aumento inútil en el monto de ansiedad del grupo. El encuadre viene a evitar esto.

³⁰ La conducta "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. . . 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". Definición de Lagache, citado en Bleger, José, **Psicología de la conducta**, p. 29. Cuando nos referimos al grupo como una entidad, podemos hablar de conductas grupales, que consisten también en la respuesta del grupo ante las tensiones del miedo.

³¹ "Las conductas defensivas son las técnicas con las que opera la personalidad total, para mantener un equilibrio homeostático, eliminando una fuente de inseguridad, peligro, tensión o ansiedad. Son técnicas que logran un ajuste o una adaptación del organismo, pero que no resuelven el conflicto. . ." Bleger, José, **op. cit.**, p. 186.

En tercer lugar, el encuadre va a proporcionar al coordinador un marco dentro del cual podrá ir situando las interpretaciones que posteriormente haga sobre los fenómenos grupales. Si el encuadre es indefinido, o si no existe este encuadre, el coordinador no tendrá ningún punto de referencia con el cual confrontar las conductas del grupo y de los individuos. Pongamos, por ejemplo, la resistencia del grupo, en un momento dado, a entrar en tarea, resistencia manifestada en rodeos o evasiones, en plática informal sobre otras cosas, o en propuestas para trabajar en algo que no se había señalado. Sin un encuadre bien definido, el coordinador no sabrá si estas conductas brotan de los elementos de resistencia al cambio y de los miedos básicos ante la nueva tarea, o si brotan simplemente de lo oscuro de la situación, de que el grupo no sabe qué hacer ni cómo hacerlo, de que no sabe qué aspectos del trabajo son responsabilidad de quién. Los mismos alumnos podrán responder, ante el señalamiento del profesor, que “ellos no sabían qué era lo que había que hacer, la tarea no había quedado clara, creían que le tocaba al profesor, indicar tal o cual cosa”, etc.

Para la delimitación del encuadre, hay que distinguir entre las normas que ya vienen dadas o impuestas por la institución; las normas impuestas por el profesor mismo y su estilo de coordinar, y las normas que el mismo grupo deberá establecer mediante un acuerdo grupal.

A continuación enuncio los principales puntos que deberá contener el encuadre. Según lo determinan las circunstancias particulares de cada curso, se incluirán todos o sólo algunos, y se pondrá más énfasis en unos que en otros.

1. **Encuadre histórico-institucional**, o sitio que ocupa este grupo dentro de la institución en la que se está.
2. **Encuadre teórico**, o sitio que ocupa el curso en cuestión dentro del plan de estudios que se está siguiendo; engarce del mismo con los cursos anteriores y los que le seguirán.
3. **Tarea** del curso, o meta final, objetivo general que deberá ser alcanzado al finalizar el curso.
4. **Metodología de trabajo**, de acuerdo con la naturaleza de la actividad académica: si es curso, taller, seminario o laboratorio.
5. **Contenidos programáticos**, y su grado de obligatoriedad: si hay que agotarlos todos, o si habrá que escoger algunos de entre ellos, conforme a los intereses de los participantes.
6. **Instrumentos** con los que el grupo cuenta para trabajar, y el uso que se les dará. Libros, revistas, conferencias, películas, material impreso, etc.
7. **Funciones y responsabilidades del coordinador.**
8. **Funciones y responsabilidades de los estudiantes.**
9. **Evaluación** final y/o evaluaciones parciales, **calificación** y/o acreditación: cómo se llevará a cabo, con qué criterios, qué elementos se tomarán en cuenta y en qué proporción, etc.
10. **Número de sesiones** efectivas de trabajo, días de vacación en que no habrá reunión, y fecha en que se terminará el curso.
11. **Horario** de las sesiones, hora de inicio y de término.
12. **Porcentaje** de asistencia necesario para acreditar el curso, en caso de que se opte por establecer esta norma.

Momentos grupales en relación con la tarea

Una vez iniciado el trabajo, el grupo se irá relacionando de diversas maneras con la tarea propuesta. Desde el punto de vista operativo, se puede decir que los diferentes tipos de relación o vínculo que el grupo va estableciendo con la tarea, a lo largo de su historia, son los que van indicando los momentos o etapas por los

que va pasando en su proceso de constitución e integración como grupo. De aquí la importancia que tiene, para el coordinador, el poder captar, distinguir e interpretar los diversos momentos por los que atraviesa el grupo en relación con la tarea.

Aunque esta relación grupo-tarea puede adoptar múltiples formas, dependiendo tanto del tipo de tarea como del tipo de grupo de que se trate, se ha podido constatar que la mayoría de los grupos pasa por tres momentos generales que denominaremos, siguiendo a Pichon-Riviere, el momento de la pretarea, el de la tarea y el del proyecto. Armando Bauleo habla también de tres momentos y los denomina de indiscriminación, de discriminación y de síntesis.³²

Cabe recordar aquí que al hablar de grupos de aprendizaje nos estamos refiriendo a aquellos grupos escolares en los cuales se pretende establecer un tipo de trabajo más activo, más participativo, más dinámico, en donde el grupo mismo asume la parte de responsabilidad que le toca en el logro de los objetivos. En aquellos grupos de clase en los que se siga manteniendo una estructura vertical, es decir, donde el profesor siga siendo la única autoridad, donde lo que predomine sea la cátedra o exposición magistral, no se darán estos tres momentos grupales en relación con la tarea.

1. Pretarea:

Una vez establecido el encuadre en la primera sesión, nos encontramos con una primera reacción típica, caracterizada por la resistencia del grupo a enfrentar la tarea propuesta. Se le ha planteado ya una metodología diferente, en la que el profesor asume más bien el papel de coordinador, y en la que la responsabilidad por el logro de los objetivos (tarea explícita) recae más fuertemente en los alumnos mismos. Esto les plantea un cambio, y como todo cambio, esta nueva metodología puede resultar amenazante, por dos razones.

Por un lado, implica perder un **status**, una posición a la que ya estaban acostumbrados, a la que se habían acomodado. En un grupo de clase tradicional, el alumno ya ha aprendido cómo comportarse, qué hacer, cómo tratar al profesor, cómo obtener el máximo de beneficios con el mínimo de esfuerzos. Es una situación nueva, el alumno no sabe cómo actuar, cómo comportarse, por lo menos en un primer momento; ha perdido su lugar, no sabe dónde acomodarse. Todo esto provoca un **miedo a la pérdida**.

Por otro lado, lo nuevo de la situación es también amenazante, en cuanto viene a atacar los intereses personales de los alumnos. Para pasar el curso, para sacar una buena nota, para quedar bien con el profesor, no serán suficientes las actitudes y conductas anteriores; si no aprende a trabajar de un modo coherente con la nueva tarea, corre el riesgo de no salir adelante. Esta amenaza a los intereses personales provoca en el alumno un **miedo al ataque**.³³

La combinación de estos dos miedos básicos, el miedo a la pérdida y el miedo al ataque, produce en los participantes una reacción de **resistencia al cambio**,³⁴ que caracteriza este primer momento de la pretarea.

El grupo elaborará entonces una serie de técnicas defensivas para evitar enfrentar la tarea propuesta. Una parte del grupo, formada por aquellos que se sienten más fuertemente amenazados por la tarea, integrará al **grupo conspirador** contra la tarea y tratará de aglutinar a su alrededor al resto del grupo. Este grupo conspirador aparece como el líder de la situación de resistencia.³⁵

³² Pichon-Riviere, *op. cit.*, p. 33; Bauleo, Armando, *Ideología, grupo y familia*, pp. 15-18; Hoyos Medina, Carlos Angel, "La noción de grupo en el aprendizaje: su operatividad", pp. 30 y 31.

³³ Sobre los dos miedos básicos, se puede consultar a Picho-Riviere, *op. cit.*, pp. 63, 125, 137 y 153. También a De Lella, Cayetano, *op. cit.*, p. 47.

³⁴ Para un mayor desarrollo sobre este tema. Cfr. El capítulo sobre "Cambios y resistencia al cambio", en Maisonneuve, Jean, *op. cit.*, pp. 43-53. También Ansieu y Martin, *op. cit.*, pp. 146-156.

³⁵ "A veces lo que el portavoz expresa representa, paradójicamente, la resistencia al cambio. El grupo se organiza para estereotiparse, como defensa ante la ansiedad que produce este cambio. . . Entonces el grupo se estructura como **grupo conspirador**, para oponerse al cambio, ya que éste es vivenciado como un 'enloquecedor', con un aumento de desamparo, de inseguridad e incertidumbre. . . La conspiración es una situación constante y latente en todo grupo social, y tiende a desplazar al coordinador. . . Cuando esta conspiración se elabora, el grupo, en el aquí y ahora de la tarea, es un grupo débil". Pchon-Riviere, *op. cit.*, pp. 128 y 129. Cfr. También Bauleo, Armando, **Grupo operativo**.

Una de las técnicas más usuales en estos momentos es la de probar al profesor, para ver qué tan convencido está él mismo de este nuevo tipo de trabajo. Se intentará **comprarlo**, convencerlo en el sentido de que así no se puede trabajar, de que es mejor del otro modo, de que no hay que ser tan radicales, etc. Los alumnos suelen conocer bastante bien a sus profesores y saben cómo hacerles cambiar de método de trabajo.

Si el profesor alcanza a detectar estas reacciones, y a interpretarlas como resistencia al cambio, y si se mantiene firme en la tarea propuesta, lo más posible es que el grupo, o por lo menos el subgrupo conspirador, pase a un ataque directo contra los métodos escogidos por el profesor o contra la persona misma de éste. Pasan de la táctica del convencimiento a la del ataque, sabiendo que algunos profesores son más vulnerables a esto último.

Si tampoco esta táctica sirve para evitar la tarea, los alumnos pasarán entonces a utilizar otra más sutil: empezarán a realizar una serie de acciones o trabajos que aparentemente están dentro de la tarea propuesta, pero que en el fondo no son sino transacciones acomodaticias entre las exigencias de la tarea y su propia comodidad. Con esto están buscando de nuevo el máximo de beneficios personales (en todos los sentidos), con el mínimo de esfuerzos posibles. Están haciendo “como si” trabajaran; están actuando estereotipadamente, es decir, están actuando con pautas de conducta aprendidas anteriormente, que les dieron resultado en situaciones pasadas, pero que no se aplican totalmente a lo novedoso de esta situación.³⁶ Sin embargo, tanto los alumnos como el profesor pueden ser engañados por estas conductas y pueden llegar a creer que “ahora sí el grupo está trabajando”.

Las tácticas empleadas por el grupo, en su afán de resistirse a la tarea, jamás se presentarán abiertamente y directamente como lo que son: tácticas de resistencia a la tarea. Los alumnos tendrán siempre una razón o explicación “lógica” para sus actitudes. La racionalización es una conducta defensiva más. Este es un caso concreto donde se ve claramente la diferencia entre los contenidos manifiestos y los contenidos latentes, así como la necesidad de ir más allá de los manifiestos, a través de la interpretación de los mismos, hacia los contenidos latentes, donde encontramos el significado total de las reacciones del grupo ante la tarea.

El profesor-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,³⁷ o si son acciones ejecutadas con el fin de pasar el tiempo en esa transacción acomodaticia del “como si” se trabajara. En tales momentos es conveniente hacerse preguntas como éstas: ¿de qué ha servido esta actividad?, ¿qué aprendizaje, de qué tipo y a qué nivel de profundidad lo estamos logrando?, ¿qué tanto nos lleva adelante en el logro de la tarea?

Otro de los aspectos que caracteriza este primer momento de la pretarea es la confusión reinante en el grupo con respecto a la tarea misma y al modo de llevarla a cabo. A pesar de que en el encuadre se haya definido con toda claridad tanto la tarea como las funciones y responsabilidades de los alumnos, éstos tardarán cierto tiempo en ir aceptando existencialmente esta realidad; es decir, sólo poco a poco irán dándose cuenta de todas sus consecuencias e implicaciones. Ahora bien, si en el encuadre no se clarificó lo anterior, o si posteriormente el profesor muestra a su vez cierta confusión o inseguridad a este respecto, la confusión grupal será mayor. De ahí que una de las funciones del profesor, en este primer momento, sea la de recordar y esclarecer continuamente el encuadre bajo todos sus aspectos.

En cuanto a la tarea implícita, la función principal del profesor, en este primer momento, será la de observar, detectar, entender e interpretar los fenómenos grupales que se van presentando. Para realizar de un modo más objetivo esta función, es necesario que el profesor-coordinador tome cierta distancia con respecto al grupo y a su trabajo, es decir, que asuma más el papel de observador-participante. En estas primeras sesiones,

³⁶ “Todos los recursos, aun los más dramáticos, se ponen al servicio de este eludir la tarea. . . Los mecanismos de la pretarea, la impostura (como si) de la tarea, aparecen como dispositivos de seguridad destinados a poner al sujeto a salvo del sufrimiento. . .” Pichon-Riviere, **op cit.**, p. 129.

³⁷ “Hemos llamado **pertinencia** a otra categoría, que consiste en el centrarse del grupo en la tarea prescrita, y en el esclarecimiento de la misma. La calidad de esta pertinencia se evalúa de acuerdo con el monto de la pretarea, la creatividad y la productividad del grupo y sus aperturas hacia un proyecto”. Pichon-Riviere, **op. cit.**, p. 154.

el grupo estará proporcionando al profesor el material con el cual trabajará en la tarea implícita: los miedos, las resistencias, las conductas defensivas, etc.³⁸

2. Tarea

El grupo ha estado haciendo hasta ahora “como si” trabajara; es decir, ha estado realizando acciones en la línea de la tarea explícita, pero dichas acciones no están dirigidas por la tarea misma, sino que están determinadas por los miedos, las ansiedades, las resistencias grupales. Mientras el grupo permanezca en esta situación, los resultados obtenidos serán “más o menos” buenos, el aprendizaje logrado será “más o menos” el que se esperaba.

Para pasar de esta situación del “más o menos”, del “como si” se trabajara, a otra en la que el grupo trabaje realmente en función de la consecución óptima de la tarea planteada, utilizando al máximo todos los recursos materiales y humanos disponibles, es necesario que el grupo se dé cuenta de las actitudes que ha tomado hasta el momento, de por qué las ha tomado; es necesario que elabore sus actitudes de resistencia y las supere. Es necesario poner por un momento entre paréntesis la tarea explícita y enfrentar la tarea implícita, es decir, manejar los aspectos latentes del grupo. Se trata de explicitar lo implícito, es decir, de sacar al descubierto las actitudes ocultas, las verdaderas causas que están condicionando las conductas grupales, los miedos a la pérdida y al ataque, las resistencias al cambio, las angustias que el grupo ha venido sintiendo, las estereotipias que ha presentado como respuestas, las conductas defensivas, etc.

La realización, pues, de la tarea implícita, con el manejo de los contenidos latentes del grupo, es lo que caracteriza este segundo momento de la tarea.

Cabe recordar aquí que, de acuerdo con la teoría de los grupos operativos, la realización de la tarea implícita es responsabilidad principalmente del coordinador, así como la realización de la tarea explícita es responsabilidad principalmente de los participantes.

¿Cómo realiza, pues, el coordinador, la tarea implícita)

Si en las primeras sesiones ha tomado distancia del grupo para realizar más objetivamente sus funciones de observador, el profesor-coordinador contará ahora con un enorme bagaje de materia sobre el cual trabajar en este segundo momento. Para llevar al grupo a reflexionar sobre los contenidos latentes, puede optar entre tres tipos de actuaciones frente al grupo, conforme a la situación por la que el grupo esté pasando en ese momento (Cfr. la nota 18):

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 del grupo señala la situación por la que están pasando. ES importante, entonces, observar cómo reacciona el grupo ante este tipo de señalamientos 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, etc.), en los que lo latente está a flor de piel, y basta que el coordinador los señale para que el grupo los retome y pasea a elaborarlos.

c) Puede optar por comunicar al grupo la interpretación o hipótesis que ha elaborado sobre la situación que está viviendo el grupo. En este caso, es de vital importancia el saber discernir el momento más apto para esta comunicación, y si el grupo está preparado para recibir y trabajar esta interpretación. En caso de que no se dé esta última condición, será indispensable un trabajo previo tendiente a preparar al grupo para recibir y

³⁸ “¿Cómo será una apertura abierta?”: es aquella en la cual el coordinador se permite ser ‘pasivo’. Lo de ‘entre comillas’ va porque en realidad el coordinador está más activo que nunca. Pero sin actividad aparente (en un principio). Y sin impulsar activamente al grupo a ningún tipo de acción. Cómo decíamos, en realidad está super-activo. Está ‘dejando venir el material’. Está observando y detectando los signos que caracterizan a la apertura para luego intervenir, a través de la interpretación, para hacer explícitos los implícitos”. Berstein, Marcos, **Aperturas a nivel grupal**, edición mimeográfica, p. 3.

elaborar las interpretaciones del coordinador. Para realizar este trabajo previo, existen algunas técnicas específicas que es necesario conocer.³⁹

Para explicar más lo anterior, conviene hacer algunas anotaciones.

En primer lugar, al hablar de los contenidos latentes que han de ser explicitados mediante la interpretación, no nos referimos a **todos** los contenidos latentes del grupo. El número posible de contenidos latentes es inmenso; ni aun queriéndolo, el profesor será capaz de detectarlos todos. Por lo tanto, estamos hablando de una selectividad en la interpretación. El criterio básico para realizar esta selección es la operatividad grupal en función de la tarea. Es decir, que las miras del coordinador estarán puestas en aquellos aspectos latentes que estén obstaculizando el buen logro de la tarea, con el fin de presentarlos al grupo para que éste los elabore y, elaborándolos, los supere.

En segundo lugar, es conveniente destacar la importancia que tiene el saber discernir el momento adecuado para presentar al grupo tanto los señalamientos como las interpretaciones. 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 sea 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.

En el tercer lugar, con todo lo anterior nos estamos refiriendo a lo que Pichon-Riviere llama la unidad del trabajo grupal:

“La unidad de trabajo que permite realizar el esclarecimiento que va de lo explícito a lo implícito, está integrada por el **existente** (material aportado por el grupo a través de un miembro cualquiera que cumple en ese momento la función de portavoz), la **interpretación** realizada por el coordinador o copensor del grupo, y el **nuevo emergente**, conducta nacida de la organización de distintos elementos, acontecidos sintético y creador que aparece como respuesta a esa interpretación”.⁴⁰

Una de las características de este segundo momento, o de la tarea, es el mayor esclarecimiento, comprensión y aceptación de los roles, tanto del coordinador como de los participantes. La responsabilidad por el logro de la tarea explícita, empieza a ser entendida y asumida en toda su realidad por el grupo; éste deja de cargar sobre el coordinador toda la responsabilidad del curso (conducta estereotipada producida por las experiencias anteriores). Se empiezan a dejar de lado actitudes individualistas, para emprender acciones de grupo. En este momento se nota la presencia del subgrupo pro-tarea, así como en el momento anterior se sintió más la presencia del subgrupo conspirador contra la tarea. El grupo mismo empieza a tomar sobre sí las funciones de organización, toma de decisiones y de control. El profesor-coordinador es colocado más en una posición de asesor-experto-acompañante de la experiencia grupal.

Es entonces cuando el grupo llega a lo que, en la terminología de Armando Bauleo se denomina el momento de la síntesis, y que en nuestro esquema se podría considerar la etapa culmen del segundo momento o de la tarea.

Es éste el momento de mayor productividad grupal, y se denomina de síntesis porque en él los miembros del grupo comienzan a ensayar soluciones a sus problemas; primero de una manera parcial y fijándose solamente en algunos aspectos del proceso, y después integrando cada vez más todos los elementos del mismo. Se está efectuando un trabajo de síntesis.

La principal característica de esta etapa es la elasticidad del grupo con respecto a los roles establecidos. Se van dejando de lado paulatinamente las conductas estereotipadas, para actuar en una forma

³⁹ “La tarea del coordinador. . . consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes del mismo establecen entre sí y con la tarea prescrita. Cuenta con dos herramientas: el señalamiento, que opera sobre lo explícito, y la interpretación, que 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 obstáculos para el logro del objetivo grupal”. Pichon-Riviere, **op. cit.**, p. 212. Sobre las técnicas aludadas, cfr. De Lella, Cayetano, **op. cit.**, p. 50.

⁴⁰ Pichon-Riviere, **op. cit.**, p. 153.

más adaptada a la nueva situación concreta que se está viviendo. La tarea se va convirtiendo de un modo operativo en el líder del grupo.

El grupo suele manifestar en este momento una gran creatividad en la búsqueda de nuevos mecanismos y procedimientos de trabajo. El profesor-coordinador llega a descubrir en el grupo posibilidades de organización y técnicas de trabajo que él nunca hubiera llegado a imaginar por sí solo.

Otra de las características es que aun la función de señalamiento e interpretación de los contenidos latentes va siendo paulatinamente asumida por el mismo grupo.

De esta manera, el coordinador va quedando cada vez más 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. En palabras de Pichon-Riviere, "El grupo llega a su máximo funcionamiento, cuando el coordinador no debe ya interpretar, cuando no interviene; sólo su presencia indica el comienzo y el fin de la reunión".⁴¹

3. Proyecto

El tercer momento general, o el del proyecto, se alcanza cuando el grupo comienza a plantearse objetivos que van más allá del aquí y del ahora grupal, es decir, que trascienden la tarea inmediata y el grupo mismo.

"El **proyecto** surge cuando se ha logrado una pertenencia de los miembros; se concreta entonces una **planificación**. El grupo se plantea objetivos que van más allá del aquí y ahora, construyendo una estrategia destinada a alcanzar dicho objetivo".⁴²

A lo largo de su historia como grupo, éste ha venido trabajando en la realización de una tarea; los integrantes del mismo se han adaptado al trabajo de equipo, han conocido sus posibilidades y sus limitaciones. Una experiencia de este tipo es siempre gratificante. El grupo busca, entonces, una manera de proyectar esa 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.

Se han dado cuenta de que, para realizar la tarea propuesta, no bastaba quedarse al nivel de la misma, sino que era necesario enfrentar una serie de problemas relacionados con ella, y después de analizarlos, atacarlos en su fuente, en su origen mismo. Definen entonces un proyecto nuevo, que no es sino una prolongación de la tarea inicial. El nuevo objetivo es seleccionado de entre varios posibles, de acuerdo a una estrategia acordada en el interior del grupo.

La elaboración y realización del proyecto tiene además otra utilidad en función de la vida misma del grupo: es una manera de canalizar el sentimiento de pérdida que ha venido aumentando conforme se acerca el fin de las actividades: final del curso, terminación de las sesiones programadas, realización total de la tarea prefijada, etc.

"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".⁴³

Después de una experiencia grupal gratificante es normal este sentimiento de pérdida. Sin embargo, no todos los grupos elaboran y canalizan este sentimiento en la línea de un proyecto nuevo. Este sentimiento se expresa, algunas veces, en frases como ésta: ¿Por qué no nos seguimos reuniendo de vez en cuando para seguir platicando sobre estas cosas?". Otras veces este sentimiento no se expresa abiertamente, se va guardando y va creciendo en intensidad, hasta que brota el último día de reunión del grupo, en el momento de las despedidas.

⁴¹ Citado por Bauleo, Armando, en **Contrainstitución y grupos**, p. 124.

⁴² Pichon-Riviere, **op. cit.**, p. 159.

⁴³ Pichon-Riviere, *ibid.*

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.

Como anotación final a este apartado, conviene aclarar que los tres momentos descritos no se dan en la realidad totalmente diferenciados en el espacio y en el tiempo, sino que se van superponiendo uno al otro. 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 la 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.⁴⁴

Conclusiones

Como indiqué en la introducción, el objetivo del presente artículo es proporcionar al profesor algunos elementos teóricos que le ayuden a comprender la dinámica de sus grupos de aprendizaje. El énfasis, por tanto, ha estado puesto en la exposición de estos aspectos teóricos, más que en la presentación de orientaciones prácticas para la coordinación de los grupos.

Retomando los conceptos elaborados en las páginas anteriores, paso a exponer, a manera de conclusión algunas orientaciones teóricas que pueden servir al profesor-coordinador como guías en su tarea de comprensión de los fenómenos grupales.

1. La clara diferenciación entre la tarea, la temática, la técnica y la dinámica de los grupos de aprendizaje es indispensable, tanto para la planeación de un curso, como para la correcta comprensión de los fenómenos que se presenten en el grupo a lo largo de su historia. NO hay que confundir, por un lado, la tarea con la temática, los objetivos con los contenidos; ni, por otro, la técnica con la dinámica, los procedimientos de trabajo con las fuerzas internas del grupo. Es conveniente, pues, que el profesor tenga bien definida la tarea del curso, antes de iniciar los trabajos con el grupo; que tanto los contenidos principales como las técnicas de trabajo sean seleccionadas por todo el grupo, a partir de la propuesta inicial hecha por el profesor, y que el profesor esté atento, a lo largo de todo el proceso grupal, a aquellos fenómenos que le ayuden a detectar y comprender la dinámica propia de cada grupo.

2. Para lograr esta comprensión de la dinámica de grupo, es de vital importancia distinguir entre los contenidos manifiestos y los contenidos latentes, presentes en el grupo; el coordinador no debe olvidar que la realidad de un grupo no se agota en los aspectos visibles, observables, manifiestos del mismo. Los fenómenos grupales sólo pueden ser explicados totalmente recurriendo tanto a los contenidos manifiestos como latentes. Y lo latente grupal sólo puede ser alcanzado mediante el método de aproximaciones progresivas, a través de la observación de los fenómenos grupales y de la interpretación de los mismos. Para realizar esta interpretación, es menester que el profesor-coordinador cuente con un sólido marco teórico sobre los grupos y su dinámica. La elaboración de este marco teórico constituirá, pues, una de las principales tareas del coordinador. También será necesario que el profesor mismo haya vivido una experiencia de este tipo, en la que haya participado como un miembro más del grupo, bajo la coordinación de un experto. Además, es conveniente que su práctica misma como coordinador sea asesorado o supervisada por alguien con más experiencia y conocimientos.

⁴⁴ “Una vez realizada, en el seno del grupo, la máxima síntesis posible, y luego de haber alcanzado una decisión, en la tarea, ajustada o dicha síntesis, vuelve a comenzar el proceso –ahora con un nuevo proyecto más rico– y se vuelven a reproducir también los tres momentos señalados, que no aparecerán necesariamente con las mismas características e intensidad que los anteriores, hasta alcanzar un nuevo nivel. Y así sucesivamente. En la medida en que nuestra descripción es analítica, hemos tenido que detenernos y proceder a desmenuzar un proceso que en sí mismo posee un carácter de continuidad y que, vivido desde dentro, no siempre se traduce en una clara conciencia de estar atravesando las diversas etapas que constituyen el trabajo grupal. Sin este trabajo, la actividad del grupo carecería del sentido enriquecedor que constituye justamente su esencia”. Gear y Liendo, **op. cit.**, p. 58.

3. Otra de las distinciones que debe tenerse en cuenta es la que existe entre tarea explícita y tarea implícita. De acuerdo con la teoría de los grupos operativos, el coordinador no puede reducir sus funciones exclusivamente al logro de la tarea explícita o del objetivo manifiesto del grupo. Para que el grupo realice efectivamente esta tarea explícita es necesario, en primer lugar, que llegue a constituir realmente un grupo en toda la plenitud de la palabra; y en segundo lugar, que supere aquellos obstáculos (de resistencia al cambio, ideológicos, epistemológicos, de relaciones, etc.) que impiden, dificultan o desvían los esfuerzos grupales. La superación de estos obstáculos y la constitución del grupo **en un verdadero grupo**, constituyen la tarea implícita, que sólo es posible realizar a través de la elaboración de los contenidos latentes.

4. La primera sesión de trabajo con el grupo, y el encuadre que en ella se delimite, tiene una importancia especial para el desarrollo ulterior del curso. En esta primera sesión se establecen las reglas del juego, se delimitan las responsabilidades, se definen los métodos de trabajo. En su esfuerzo de interpretación de los fenómenos grupales, el coordinador tendrá que recurrir continuamente a este encuadre, como a su marco de referencia. Como regla general, el profesor debe ser suspicaz ante cualquier situación que se salga de este marco de referencia, como ante un posible signo de desviación de la tarea.

5. La historia de todo grupo es la historia de un proceso; el grupo va evolucionando, va aprendiendo, va modificando sus pautas de conducta, va transformando su estructura. Conocer los momentos principales por los que pasa el grupo en este proceso es básico para interpretar correctamente los fenómenos observados. Una misma conducta grupal puede ser, en un momento dado, expresión de resistencia al cambio, y, en otro, expresión de una mayor creatividad grupal. Es preciso, pues, que el coordinador tenga claro el momento por el que está pasando el grupo, o sea, si es el de la pretarea, el de la tarea o el del proyecto.

6. Como nota final, conviene aclarar lo siguiente: en las páginas anteriores he presentado algunos elementos de la teoría de los grupos operativos que considero pueden ser aplicados a los grupos de aprendizaje. Son elementos que, por su misma naturaleza, no son susceptibles de una aplicación directa, inmediata y automática; es decir, no constituyen **recetas** fácilmente aplicables al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre todo para poder interpretar los fenómenos grupales, y para saber cómo manejar dichas interpretaciones con el grupo, es indispensable, como enuncié anteriormente, una mayor capacitación tanto teórica como práctica. En un primer momento, es muy útil conocer algunos de los elementos de la teoría de los grupos operativos que pueden ser aplicables en la situación de docencia; pero para poder pasar del simple conocimiento a la aplicación de los mismos, se exige una preparación más completa. Esta será, pues, la tarea central del profesor que desee trabajar con sus grupos del modo descrito en el presente artículo.

BIBLIOGRAFÍA

1. ANZIEU, Didier; Martín, Jacques-Yves. **La dinámica de los grupos pequeños**, Kapelusz, Buenos Aires, 1971, 232 pp.
2. ANZIEU, Didier, et al. **El trabajo psicoanalítico en los grupos**, Siglo XXI, México, 1978, 439 pp.
3. BAULEO, Armando. **Contrainstitución y grupos**, Fundamentos, Madrid, 1977, 135 pp.
4. BAULEO, Armando. **Ideología, grupo y familia**, Kargieman, Buenos Aires, 1974, 116 pp.
5. BAULEO, Armando. "Grupo operativo". **Cuadernos de Psicología Concreta**. Número 1, Buenos Aires, 1969.
6. BAULEO, Armando (compilador). **Psicología y sociología del grupo**, Fundamentos, Madrid, 1975, 293 pp.
7. BLEGER, José. **Psicología de la conducta**, Paidós, Buenos Aires, 1977, 351 pp.
8. BLEGER, José. **Temas en psicología, (Entrevista y grupos)**. Nueva Visión, Buenos Aires, 1977, 119 pp.
9. CASTREJÓN, Jaime y Angeles, Ofelia. **Consideraciones sobre dinámica de grupos**, Edicol, México, 1979, 127 pp.
10. Centro de Didáctica. UNAM. **Manual de dinámica de grupos**. Miméografo, México 159 pp.

11. CIRIGLIANO, Gustavo y Villaverde, Aníbal. **Dinámica de grupos y educación**, Humanitas, Buenos Aires, 1966, 245 pp.
12. DE LELLA, Cayetano. "La Técnica de los Grupos Operativos en la Formación del Personal Docente Universitario". Revista **Perfiles Educativos**, Número 2, Octubre-Diciembre de 1978. CISE, UNAM, pp. 45 a 51.
13. GEAR, María y Liendo, Ernesto. **Psicoterapia estructural de la pareja y del grupo familiar**, Nueva Visión, Buenos Aires, 1977, 217 pp.
14. GONZÁLEZ Nuñez, José de Jesús, et al., **Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas**. Concepto, México, 1978, 133 pp.
15. HERBERT, E.L.; Ferry, G., et al. **Pedagogía y psicología de los grupos**, Nova Terra, Barcelona, 1967, 333 pp.
16. HESS, Remi. **La pedagogía institucional hoy**, Narcea, S.A., Madrid, 1976, 188 pp.
17. HOSTIE, Raymond. **Técnicas de dinámica de grupos**, Publicaciones ICCE, Madrid, 1976, 112 pp.
18. HOYOS MEDINA, Carlos Angel. "La Noción de Grupo en el Aprendizaje: su Operatividad". Revista **Perfiles Educativos**, Número 7, Enero-Marzo de 1980, CISE, UNAM. Pp. 12 a 32.
19. KNOWLES, Malcolm e Hilda. **Introducción a la dinámica de grupos**, Ed. Letras, México, 1962.
20. LAPLANCHE, Jean. **Interpretar (con) Freud y otros ensayos**, Nueva Visión, Buenos Aires, 1978, 113 pp.
21. LEWIN, Kurt. **Dinámica de la personalidad**, Morata, Madrid, 1973, 291 pp.
22. LEWIN, Kurt. **La teoría del campo en la ciencia social**. Paidós, Buenos Aires, 1978, 308 pp.
23. LOBROT, Michel. **Pedagogía institucional**, Humanitas, Buenos Aires, 1974, 354 pp.
24. LUFT, Joseph. **Introducción a la dinámica de grupos**, Herder, Barcelona, 1977, 138 pp.
25. MAILHIOT, Bernard. **Dinámica y génesis de grupo**, Marova, Madrid, 1968, 184 pp.
26. MAISONNEUVE, Jean. **La dinámica de los grupos**, Nueva Visión, Buenos Aires, 1977, 134 pp.
27. MARINS. **Dinámica: comunión y liberación**, Sesator Editores, Lima. 1973, 1048 pp.
28. MICHAUD, Ginette. **Análisis institucional y pedagogía**, Laia, Barcelona, 1975, 197 pp.
29. OLMSTED, M.S. **El pequeño grupo**, Paidós, Buenos Aires, 1978, 187 pp.
30. Pfeiffer and Jones. **Structured Experiences for Human Relations Training**. University Associates Press. Iowa, EE.UU. (A partir de 1969 edita un volumen cada año).
31. PICHON-RIVIERE, Enrique. **El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)**, Nueva Visión, Buenos Aires, 1977, 216 pp.
32. PICHON-RIVIERE, Enrique. "El Concepto de Portavoz". Revista **Temas Psicología Social**, Año 2, Número 2. Noviembre de 1978, Buenos Aires, pp. 7 a 15.
33. RICHARDSON, E. **Dinámica de grupos de trabajo para profesores**, Marova-Fax, Madrid, 1974, 164 pp.
34. ROGERS, Carl. **Client-Centered Therapy**, Houghton Mifflin Co., New York, 1951, 560 pp.
35. ROGERS, Carl. **Freedom to Learn**, Charles and Merrill Publishing, Ohio, 1969, 358 pp.
36. ROGERS, Carl. **On encounter groups**, Harper and Row Publisher, New York, 1970, 172 pp.
37. ROSENFELD, David. **Sartre y la psicoterapia de los grupos**, Paidós, Buenos Aires, 1971, 163 pp.
38. SBANDI, Pío. **Psicología de grupos**, Herder, Barcelona, 1977, 278 pp.
39. ZITO LEMA, Vicente. **Conversaciones con Enrique Pichon-Riviere**, Timerman, Buenos Aires, 1976, 166 pp.