

La dinàmica dels grups en l'educació

Miquel Domènech Argemí
Juan Manuel Muñoz Justicia

P08/02091/00680



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu

Índex

Introducció	5
Objectius	7
1. Dinàmica de grups i educació	9
1.1. El grup classe	9
1.2. El grup com a instrument formatiu	13
1.3. El clima	18
2. Dinàmica dels grups educatius	21
2.1. Rols i estatus	22
2.2. Lideratge	24
2.3. Cohesió i normes grupals.....	26
2.4. Comunicació.....	28
3. Dinàmica dels equips docents	33
3.1. La presa de decisions	34
3.1.1. Normalització, risc, polarització.....	34
3.1.2. El pensament grupal.....	39
3.2. La solució de problemes	43
Resum	47
Activitats	49
Exercicis d'autoavaluació	49
Solucionari	50
Glossari	51
Bibliografia	52

Introducció

A molts de nosaltres ens és totalment familiar la imatge d'una sala on "s'enfronten", d'una banda, unes persones assegudes en files uniformes de bancs o cadires i, de l'altra, una figura solitària situada dempeus davant les altres, que normalment parla sense parar, i a l'esquena de la qual hi podem veure una superfície de color negre amb alguna cosa escrita. Els que romanen asseguts no estan totalment quietes, però. Els podem veure en silenci, amb un llapis o un bolígraf a la mà, amb el cap abaixat i amb la mirada fixa en un paper que es dediquen a omplir amb el que la figura solitària diu. Potser de tant en tant aixequen el cap i miren la persona que parla o la superfície de color negre, però eviten mirar-se entre si i es guarden prou d'interrompre o d'abandonar l'indret.



Imatge que recull els elements característics de l'ensenyament tradicional.

Sabeu de què parlem, oi? No cal utilitzar paraules com ara *professor*, *alumne*, *aula* o *pissarra*. La descripció que us hem proposat correspon al que durant molt de temps ha estat una activitat normal al tipus d'escola que probablement la majoria de vosaltres heu conegut, que anomenem *escola tradicional*. No hi sortien els noms, però hi heu reconegut els "papers" de professor i alumne, una manera específica de "comunicar", una configuració "normativa" implícita... Encara que segurament ja fa temps que les coses van començar a canviar en l'ensenyament de casa nostra, pensem que aquesta descripció, que no es pot aplicar a la majoria de les escoles d'avui dia, ens pot ser útil com a punt de partida per a una reflexió sobre la necessitat de tenir en compte la importància dels fenòmens grupals.

Efectivament, si en llegir la descripció anterior heu endevinat que ens referíem a l'activitat pròpia d'una classe tradicional, segur que no heu pensat que del que es tractava era de l'activitat pròpia d'un grup. Com han fet notar els especialistes en grups, la simple presència d'un conjunt de persones en un mateix espai no implica necessàriament l'existència

d'un grup. La nostra pròpia experiència, com hem dit abans, ens diu que les classes a les quals assistíem eren, a vegades, entorns on solament es reunien conjunts d'individualitats, que l'única cosa que tenien en comú era l'edat i el fet de trobar-se implicades en una dura carrera per a assolir l'èxit, on la competitivitat era més normativa que la col·laboració.

Això no vol dir que tota relació educativa hagi de ser necessàriament competitiva. Precisament una de les intencions d'aquest mòdul és demostrar que això no té per què ser així, que el grup també pot ser un instrument per a la col·laboració.

Per a fer-ho, partirem de la base que una classe no és sempre un grup, especialment quan acaba de ser constituïda. Entenem que **el grup és un producte**, no quelcom que ja ve donat. Per tant, cal que tots els agents implicats hi posin alguna cosa de la seva part perquè s'assoleixi aquesta condició grupal. És a partir d'aquesta premissa que, a continuació, explorem les possibilitats que ens ofereix l'aprenentatge en grup.

Si certament la feina de la docència consisteix a treballar amb grups, sembla força pertinent pensar que no us aniran gens malament uns coneixements mínims sobre els grups: com es formen, com es desenvolupen, com es dirigeixen, etc.

Objectius

Aquest mòdul està concebut per a proporcionar-vos les eines conceptuals imprescindibles per a comprendre tot allò que té a veure amb els fenòmens grupals, examinar alguns dels processos grupals bàsics i analitzar-ne la repercussió sobre les persones i els grups. Així, en acabar el curs, hauréu de poder:

1. Conèixer les característiques pròpies del grup classe.
2. Valorar la pertinença al grup com a instrument formatiu.
3. Relacionar les característiques pròpies dels grups petits amb els models educatius.
4. Aplicar als equips docents els coneixements de la psicologia social.
5. Tenir una visió crítica dels plantejaments clàssics de la dinàmica grupal aplicada a l'educació.

1. Dinàmica de grups i educació

Hi ha més d'una raó per a pensar que aplicar els coneixements de la dinàmica de grups en el món de l'educació pot tenir efectes altament beneficiosos. D'entrada, la classe on es reuneixen nois i noies per a aprendre s'anomena sovint *grup classe*, com una manera de refermar que l'assumpte que es porta entre mans té a veure amb els grups.

Tanmateix, el que farem serà més aviat relativitzar aquest ús que es fa de l'expressió *grup classe* com un pas previ per a poder mostrar a continuació com, efectivament, quan una classe és **realment un grup** s'obre un ampli ventall de possibilitats formatives. Aleshores sí que té sentit pensar en la dinàmica de grups com a disciplina auxiliar que pot potenciar la tasca docent.

Finalment, també tractarem el concepte de clima, que tantes vegades s'utilitza com a manera de caracteritzar el grup classe.

1.1. El grup classe

Podríem dir que la classe a vegades és un grup malgrat la institució escolar. Això pot semblar força paradoxal atès que, d'entrada, és la mateixa institució la que posa les bases perquè el grup pugui aparèixer ja que n'és la responsable i fa possible que les persones que el formen s'arribin a reunir en un mateix indret. En aquest sentit, i com diuen Darder i Franch (1994), "la institució és una condició per a l'emergència del grup classe [...]". Ara bé, no ens podem quedar aquí. De fet, la continuació de la citació d'aquests autors és absolutament indispensable per a no treure una conclusió errònia: "[...] però només la possibilita en la mesura en què el grup hi pugui operar".

Dues maneres d'entendre la dinàmica de grups

- La dinàmica de grup definida com a conjunt de forces que condueixen cadascú a superar-se per realitzar el projecte de grup.
- La dinàmica de grups entesa com la utilització, per part d'un animador, de les forces del grup per a desenvolupar cert projecte juntament amb un o diversos grups de persones (Vayer i Roncin, 1987, pàg. 52-53).



No n'hi ha prou amb reunir persones en una aula; cal que aquestes puguin **operar** com a grup.

Tanmateix, en l'entorn educatiu, i sobretot quan sortim de l'etapa de l'ensenyament primari, sembla que d'una manera força acrítica s'accepta que una classe constitueix un grup com si només es tingués en compte la primera part de la citació i es parla del grup classe com si es tractés d'un presupòsit, quelcom que no cal ni plantejar-se.

Què és un grup?

Segons Zander (1982), un grup és força diferent conceptualment i pràcticament d'una col·lecció d'individus que es troben en una mateixa localització geogràfica i que fan la mateixa activitat. De fet, en un grup escolar es donen totes dues característiques i només per això no es pot dir que es tracti d'un grup. El fet que es reuneixin en un mateix lloc per fer les mateixes coses sí que fa possible que arribin a formar un grup. Per a Zander, si els individus conversen lliurement, esdevenen interessats en els èxits de la col·lectivitat, ajuden i reben ajuda dels altres, identifiquen la col·lectivitat com a "nosaltres" i es refereixen als membres d'altres col·lectivitats com a "ells" i participen en les funcions grupals, aleshores podem parlar d'un grup. Quantes d'aquestes característiques penseu que es donen en una classe escolar, normalment?


Reflexionem sobre algunes de les característiques que més comunament s'esmenten com a pròpies dels grups (Bany i Johnson, 1964; Hargreaves, 1977). Les formes d'ensenyament tradicionals, encara presents en algunes etapes formatives, difícilment les permeten reconèixer. Aquestes característiques són:

1) La **interacció**. Sempre en primer lloc. No ens podem imaginar un grup on els integrants no tinguin l'oportunitat d'interactuar **cara a cara**. En aquest sentit, la institució educativa podríem dir que no és gaire permissiva pel que fa a la interacció; no espera que l'alumnat interactuï a classe, més aviat vol que estigui callat. I per si això no fos prou, se'l disposa espacialment perquè quedi clar. Davant de la cara no hi troba altres cares per a interactuar, sinó que topa amb els clatells dels companys i les companyes.




Podem justificar que la classe és un grup?

Bany i Johnson han de recórrer a la resta d'activitats que es fan al marge de les pròpiament acadèmiques per a fer-ho. Així, afirmen que "la interacció és el que tenen en comú tots els grups; tot i que és restringida en alguns grups de classe, el cas és que durant la jornada escolar els nens es troben els uns amb els altres i que hi ha interacció en els llocs d'esbarjo i en d'altres parts" (Bany i Johnson, 1964, pàg. 33).

En aquest sentit, doncs, podem dir que aquesta institució educativa sovint és quotidiana en la seva dinàmica, és una escola per a **socialitzar**. Podem afirmar que, "en la pràctica, les interaccions socials entre els nens i les nenes són permeses, més que no expressament estimulades com a mitjà d'involucrar activament els nens i les nenes en la juxtaposició de diferents punts de vista" (Kamii, 1974, pàg. 83). 

2) Uns **objectius** comuns. Òbviament depèn força del nivell de l'ensenyament a què ens referim però, com Arbuckle (1959) va expressar una vegada, més aviat sembla que l'únic objectiu que comparteixen els membres d'una classe sigui el desig unànim de sortir-ne tan aviat com sigui possible. No hem d'oblidar que moltes vegades una classe no és més que la reu-

nió d'un conjunt de persones que es troben en contra de la seva voluntat. Des d'aquesta perspectiva es fa difícil pensar que hi ha objectius comuns que serveixen com a element cohesionador per a la formació del grup.

Però amb el temps és possible que aquestes fites comunes s'arribin a generar. En el millor dels casos, pot arribar a passar que efectivament totes o la majoria de les persones que integren una classe tinguin com a objectiu principal el fet d'aprendre. Cal tenir en compte, però, que sobre això també hi haurà moltes coses a dir. De fet, el desig d'aprendre no justifica, per si sol, la necessitat de constituir un grup. El règim competitiu que caracteritza algunes institucions educatives no contribueix a donar la imatge del grup classe com a grup dotat d'uns objectius comuns. Més aviat sembla que hi hagi una carrera entre els membres que l'integren per veure qui és el millor. El fet mateix de posar notes, de premiar de manera diferent l'esforç, condueix a un funcionament competitiu que redueix el grup a un seguit d'individualitats enfrontades en una mena de carrera d'obstacles per veure qui arriba primer. 

3) Les **normes**. A l'escola, si hi ha una cosa que no hi falta són normes. Però, això vol dir que aquestes normes constitueixen un índex de grup?

Repassem en un moment quina definició de norma es dona quan se'n parla com a característica del grup (la cursiva és nostra):

"Les normes són regles de conducta, formes correctes d'actuació que han estat acceptades com a legítimes pels membres del grup. Les normes especifiquen els tipus de conducta que s'espera dels membres del grup."(Hare, 1962, pàg. 24)

És evident que no sempre podem dir que les normes que funcionen en una escola són normes que han estat acceptades pels membres d'un grup classe. Més aviat, el que succeeix és que se'ls hi imposen. Això vol dir que el grup no es pot dotar de normes pròpies? És obvi que sí. Aleshores, es tracta d'un altre **nivell normatiu** que funciona de manera **informal** i que fins i tot pot arribar a entrar en contradicció amb el nivell formal, oficial de l'escola.

4) Una **estructura**. Però mentre que l'estructura dels grups es basa en la diferenciació de papers i posicions entre els seus membres, el grup escolar és força homogeneïtzador. D'entrada, el grup classe de què parlem només reconeix dues posicions: la de la persona docent i la de la persona discent, i això quan s'inclou la primera com a integrant del grup, que no sempre és així.

Moltes vegades, algunes formes de referir-se a la relació educativa ens porten a imaginar una situació en què una persona, la persona docent, es

"La classe escolar constitueix un grup..."

... de treball i rendiment *sui generis*. La base no és un objectiu comú predeterminat o fixat per consentiment mutu, que tal vegada es podria assolir mitjançant una productivitat basada en la divisió del treball, sinó un patró de rendiment igual per a tots que ha d'influir d'una manera bàsicament idèntica en el comportament de tots." (Ulich, 1971, pàg. 60)

"Potser..."

... l'estructura informal és la que caracteritza el grup classe, amb les regles pròpies per a regir la integració dels subjectes, la coordinació dels rols, les relacions amb la persona docent." (Postic, 1979, pàg. 77)

troba davant d'un grup, la classe, del qual està separada. La classe és pròpiament la que constitueix un grup. Així, doncs, s'arriba a formar un grup amb components indiferenciats de cadascun dels quals esperem sempre el mateix paper: seure, callar i escoltar i només intervenir en el cas de ser interrogat.

Amb tot això no hem volgut dir que la classe no és un grup. Només que no és un grup *per se*. Ho pot ser, certament, però cal que hi hagi una acció deliberada perquè ho arribi a ser. Dit d'una altra manera, s'hi han de **posar les condicions**, i amb això la institució hi té molt a veure.

“Quan, al començament del curs, uns alumnes es troben en una classe, en general no tenen consciència de grup, llevat d'aquells que ja han conviscut junts. Ben aviat s'estabriran tota una xarxa d'intercomunicacions i una manera d'actuar que posaran de manifest la formació d'una estructura i una organització pròpies.” (Arnaiz, 1988, pàg. 11)

És cert, però, que sempre hi ha autors que sembla que prefereixen **mantenir** el concepte de grup pel que fa a la classe per damunt de tota consideració. Potser reconeixen que quan es constitueix no es pot parlar pròpiament de grup, però no dubten que, amb el temps, la seva realitat és evident. O, si cal, fan referència a les relacions que es donen fora del context de l'aula com a suficients per a poder considerar que és justificable parlar de grup classe. I, si convé, afirmen que encara que no hi hagi interacció, encara que a penes es pugui reconèixer algun objectiu comú i que la cohesió sigui mínima, els grups de la classe, malgrat tot, són grups. Això ens sembla que és anar massa lluny i fins i tot propicia que la classe finalment no arribi a ser un grup.

En qualsevol cas, sempre ens queda la possibilitat de dir que el grup classe és un grup una mica especial, amb característiques peculiars que no comparteix amb altres grups. En aquesta línia, podem trobar més d'una relació d'especificitats proporcionades per diferents autors. Perquè us en feu una idea, hem escollit la que ve a continuació.

Característiques específiques del grup classe segons Fabra (1994)

- És un grup de treball la finalitat del qual no és elaborar un producte extern al mateix grup, sinó la *producció de canvis qualitatius en els individus que l'integren*.
- És un grup institucional i formal: està constituït dins de la institució escolar i respon a criteris externs al grup.

L'estructura i la persona docent

“Si els estatus s'estructuren de manera bipolar, quan es constitueix el grup educatiu, és a causa dels rols impartits inicialment a cadascú i del rol particular de l'ensenyant, però des del moment en què aquest confereix als membres del grup la possibilitat d'assumir rols diversificats, per a perseguir objectius, l'estructura dels estatus es diferencia.” (Postic, 1979, pàg. 59)

La classe, un grup al capdavant

“Conseqüentment, tot i que en alguns grups de classe hi hagi poques ocasions per a la interacció, i tot i que el grup desenvolupi poques finalitats o normes comunes i hi hagi poca unitat, els grups de classe es poden considerar grups.” (Bany i Johnson, 1964, pàg. 33)

Lectura recomanada

La lectura del llibre de Bany i Johnson, *La dinàmica de grup en la educació* (Madrid: Aguilar, 1970), us pot ser molt útil per a aclarir conceptes i per a obtenir una panoràmica global del fenomen de la dinàmica de grups en l'entorn escolar.

- Té un líder institucional i formal que no ha estat escollit (el professor o la professora) ni pot canviar, en principi, i a l'autoritat del qual hi està sotmès.
- El personal docent i discent assumeix uns objectius específics que no ha establert per si mateix i s'ha d'acomodar a una normativa que no ha elaborat.
- La presència de l'alumnat a classe és imperativa, si més no en els nivells d'ensenyament obligatori.

1.2. El grup com a instrument formatiu

“El treball en grups d'aprenentatge permet, a més d'elaborar temes i problemes objectius, establir relacions i competències socials que per si mateixes ja representen un valor determinat, perquè eleven a un nivell superior d'autoreflexió i enforteixen el judici i la comprensió respecte a situacions socioculturals i polítiques. Discutir amb llibertat en el grup, intercanviar experiències i coneixements socials, abandonar les formes de pensament estereotipades per la 'problemàtica' de les relacions i els processos socials són altres etapes imprescindibles en el canvi vers l'emancipació.” (Ulich, 1971, pàg. 20)

Aquesta citació d'Ulich, feta fa 25 anys, ens recorda una cosa que encara avui no és del tot evident: els avantatges que presenta el treball en grup, en col·laboració, per al procés d'aprenentatge.

En el mòdul “Individu, grup i dinàmica de grup a l'aula”, de l'assignatura Psicologia social de l'ensenyament, es començava a plantejar la temàtica quan recordàvem la clàssica distinció establerta per Morton Deutsch des del 1949 entre tres estratègies d'aprenentatge possibles: la **cooperativa**, en la qual les metes dels participants estan relacionades de manera que una persona pot arribar a les seves metes només si hi arriben la resta dels participants; la **competitiva**, en la qual obtenir les metes individuals depèn del fet que la resta de les persones no les pugui obtenir, i la **individualista**, en la qual obtenir les metes individuals no està relacionat amb l'èxit de la resta dels participants.

El treball de Morton Deutsch

En el marc d'un curs de psicologia, Morton Deutsch forma una sèrie de grups de discussió en els quals es fomenta una estratègia de competició o de cooperació. En el primer cas, s'informa als participants que les classificacions que obtindran es donaran segons les aportacions que faci cada persona a la discussió general; en el segon grup, la classificació no serà individual, sinó que dependrà de la qualitat de la discussió del grup i, per tant, serà el grup com a unitat qui rebrà la nota que serà assignada a cadascun dels membres.

Els resultats que es van observar van ser que en els grups en què es va fomentar la col·laboració, comparats amb els grups en què es va fomentar la competició, s'apreciava:

“L'aprenentatge cooperatiu es dona quan...

... els estudiants treballen plegats en un grup suficientment petit com perquè tothom pugui participar en una tasca col·lectiva que ha estat clarament assignada.” (Cohen, 1994, pàg. 3)


- Més nombre de comunicacions.
- Els participants tenien més en compte el punt de vista dels altres en les intervencions.
- Es mostraven més amistosos els uns amb els altres.
- Es mostraven més satisfets dels resultats del seu grup.
- Dedicaven més temps i energia a facilitar les contribucions individuals.
- Les contribucions individuals s'integraven a la discussió general. Les idees que es van aportar van ser superiors en nombre i, alhora, de més qualitat.

Des de la perspectiva plantejada en el treball de Morton Deutsch, es feia èmfasi en els avantatges de tot tipus de l'aprenentatge en cooperació respecte a les altres estratègies, i s'argumentava que la condició necessària perquè hi hagi aquests efectes positius és la **interacció** i la **interdependència** entre els membres del grup, interdependència que, segons l'anàlisi que va fer **Cohen** (1994), pot ser de tres tipus:

1) **Interdependència positiva de meta**, que consisteix en la necessitat que tots els membres del grup arribin a la meta perquè qualsevol d'ells hi pugui arribar.

2) **Interdependència positiva de recursos**, en la qual s'assoliran els objectius si els altres membres del grup es proveeixen dels recursos necessaris.

3) **Interdependència positiva de recompenses**, segons la qual el grup rep recompenses basades en l'execució de cada un dels membres, i cada membre és responsable de l'aprenentatge i l'execució.

Segons Gerlach (1994, pàg. 8 i 9), qui a la vegada es basa en els treballs de MacGregor, podem plantejar algunes de les premisses en què es basa l'aprenentatge cooperatiu: 

1) L'aprenentatge és un **procés actiu, constructiu**, en el qual els estudiants integren material nou que coneixen abans per a crear idees i significats nous.

2) L'aprenentatge depèn de contextos rics que sol·liciten de l'alumnat la **col·laboració amb els altres** per a identificar i solucionar problemes i ocupar-se de raonaments d'ordre superior i habilitats relacionades amb la solució de problemes.

3) Hi ha estudiants diferents i amb antecedents i experiències diferents. Les **diverses perspectives** que sorgeixen durant l'aprenentatge en

Avantatges de l'aprenentatge cooperatiu

- **Efectes cognitius**
Més productivitat i més rendiment
Raonament de més alta qualitat
- **Efectes no cognitius**
Més motivació
Augment de l'atracció interpersonal
Més grau de suport social
Augment de l'autoestima
Millor salut psicològica
Disminució del conflicte i les controvèrsies (o millor gestió d'aquests)
(Ovejero, 1990)

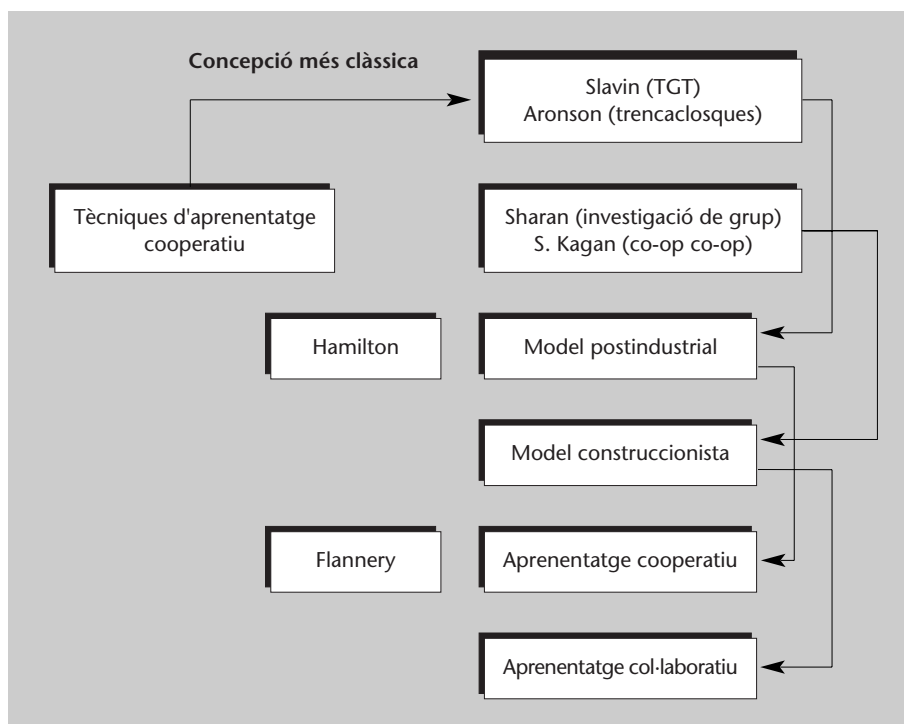


col·laboració serveixen per a aclarir i il·luminar l'aprenentatge per a totes les persones implicades —l'alumnat, els membres del grup de col·laboració i el professorat.

4) L'aprenentatge és un **acte social** en què l'alumnat parla per a aprendre. Aquesta interacció social moltes vegades millora la comprensió dels tòpics que es discuteixen.

5) L'aprenentatge té **dimensions afectives i subjectives**. Les activitats de col·laboració són socialment i emocionalment exigents, i sovint requereixen que l'alumnat no solament expressi els punts de vista propis, sinó també que escolti els dels altres.

A partir d'aquests paràmetres, des dels anys setanta s'han desenvolupat diverses tècniques d'aprenentatge cooperatiu, entre les quals podem esmentar els tornejos de jocs per equips (*Teams-Games-Tournaments*, TGT) i les divisions de rendiment per equips (*Student Teams and Achievement Divisions*, STAD), totes dues desenvolupades per **Robert E. Slavin**, i el trencaclosques (*Jigsaw*), elaborat per **Elliot Aronson**.



Lectures complementàries

Podeu trobar una descripció breu d'aquestes tècniques i d'altres al text d'**R.E. Slavin** "Aprendizaje cooperativo", a C. Rogers i P. Kutnik (ed.), *Psicología social de la escuela primaria* (Barcelona: Paidós, 1992, pàg. 247-269), i al capítol titulat "Métodos de aprendizaje cooperativo" del llibre d'**A. Ovejero** *El aprendizaje cooperativo* (Barcelona: PPU, 1990).

Per a una descripció més àmplia del trencaclosques, podeu consultar l'article d'**E. Aronson** i **N. Osherow** titulat "Cooperation, prosocial behavior, and academic performance. Experiments in the desegregated classroom", a L. Bickman (ed.), *Applied social psychology annual* (Londres: Sage, 1980, vol. 1, pàg. 163-196).

L'objectiu d'aquest apartat no és incidir en les tècniques concretes, però avançant parcialment en la discussió, creiem pertinent de fer una primera puntualització sobre les diferències entre les propostes dels autors anteriors i dues altres tècniques o estratègies d'aprenentatge cooperatiu: la **investigació de grup** (*Group Investigation*), proposada per S. Sharan

i Y. Sharan a partir de 1976, i el **co-op co-op**, desenvolupada per S. Kagan.

La diferència principal amb les tècniques anteriors consisteix en el fet que a les últimes observem que **l'alumnat és qui té el control** de què i com s'ha d'aprendre (com a mínim en un cert grau), mentre que a les primeres aquest control, com passa també en l'educació més tradicional, continuava en mans del professorat.

Per tant, es tracta de dos models diferents que podem relacionar clarament amb dos dels models d'aprenentatge cooperatiu esmentats per **Hamilton** (1994), (a partir de J. Trimbur, "Keynote address", *Address to the Indiana University Colloquium on Collaborative Learning*, Indianapolis, 5 de març de 1993), qui distingeix entre el model **postindustrial** i el **construccionista**.

a) El primer d'aquests models, el postindustrial, és el que d'una manera més clara podem relacionar amb la concepció clàssica de l'aprenentatge cooperatiu i amb les primeres tècniques esmentades. En aquestes tècniques, l'alumnat treballa en grup per a resoldre un problema comú, però alhora **competeix** amb altres grups per a aconseguir arribar a una **resposta correcta**. Aquesta concepció de l'aprenentatge també implica que tota l'organització del treball és a càrrec del professorat, que decideix els temes que es tractaran, l'estructura dels grups, el temps necessari per a fer cada tasca, i qui avança les respostes correctes. És a dir, el **docent** és qui té el **control total i absolut** de tot el procés.

b) La diferència principal amb el segon model, el construccionista, està en el paper que s'assigna tant al docent com al discent, ja que es proposa un canvi dels rols tradicionalment assignats a tots dos. Aquest model es planteja com a objectiu **més implicació de l'alumnat** en l'aprenentatge, que s'aconsegueix transferint-li el control que acostuma a tenir el docent en l'aula. D'aquesta manera, l'alumnat serà el responsable d'establir els temes, els objectius, i d'estructurar el treball.

"Des d'una concepció constructivista, ...

... permetre que els nens i les nenes formulin les seves pròpies hipòtesis, que investiguin, que trobin i construeixin les seves respostes juntament amb una actitud globalitzadora que permeti a l'alumnat generar i valorar el seu propi coneixement i comprendre el món on vivim, és una manera que el professorat té de facilitar la tasca educativa en la qual estem immersos.

"Els grups d'estudiants...

... en una disciplina particular es veuen com una comunitat de discurs comú, una comunitat que haurà de treballar junta per a solucionar problemes comuns amb la comprensió col·lectiva de tothom, incloent-hi l'instructor. Malgrat que l'instructor encara és el responsable de les decisions curriculars i de la gestió del dia a dia de l'aula, en un entorn de col·laboració socioconstruccionista comparteix amb l'alumnat moltes decisions sobre el contingut, la cobertura i els procediments d'aprenentatge." (Hamilton, 1994, pàg. 95)

"Els nens i les nenes, entesos com a agents educatius, es poden ajudar entre si compartint significats, fet que els permetrà contrastar i verificar les seves idees en el grup, i així podran ampliar els aprenentatges i la concepció sobre com s'aprèn." (Mases, 1995, pàg. 63)

Les diferències entre els dos models, que Flannery (1994) etiqueta d'**aprenentatge cooperatiu** i **aprenentatge col·laboratiu**, són les següents: mentre que el primer manté les línies tradicionals de coneixement i autoritat a l'aula i les tècniques que n'han sorgit es converteixen "només" en eines que ajuden el professorat a transmetre el contingut curricular a l'alumnat, per contra, "amb les estratègies col·laboratives, si més no alguns aspectes de coneixement i autoritat a l'aula es poden desenvolupar o es poden crear tant per l'alumnat com pel professorat" (Flannery, 1994, pàg. 17-18).

Per tant, es tracta d'una proposta "radical", que implica **alterar la dinàmica del poder** a l'aula, i això segurament no serà "ben vist" per una gran part de les persones que integren el procés educatiu: no solament pel que fa al personal docent, que pot considerar amenaçada la seva autoritat, tant disciplinària com pedagògica, sinó també pel que fa a l'alumnat, a qui es demanarà, en contrapartida, més responsabilitat i més implicació, coses a les quals no hi està gaire acostumat.


Qualificar aquesta proposta de **radical** i insinuar una **subversió del poder establert** comporta gairebé d'una manera ineludible entrar en el terreny de l'ideològic, o com a mínim fer la crítica fàcil que es tracta d'una proposta ideologitzada. Però des del nostre punt de vista, qualsevol proposta, qualsevol forma d'actuació és ideològica, i en aquest sentit hem de considerar que són ideològiques tant les pràctiques o estratègies competitives com les cooperatives i les col·laboratives.

D'altra banda, podem recordar que probablement aquesta és la manera de veure l'**aprenentatge cooperatiu** que recull millor les propostes teòriques de **Vigotski**, qui, com feia Piaget, planteja la intel·ligència com una construcció social i que emfatitza els fonaments socials de l'aprenentatge. Vigotski afirma que en el procés d'internalització és crucial el que anomena la zona de desenvolupament pròxim, entesa com "la distància entre el nivell real de desenvolupament, determinat per la capacitat de resoldre independentment un problema, i el nivell de desenvolupament potencial, determinat amb la resolució d'un problema guiat per una persona adulta o amb la col·laboració d'un altre company o companya més capaç" (Vigotski, 1978, pàg. 133).

Hi ha, doncs, una relació entre el desenvolupament i l'aprenentatge diferent de la que va proposar un altre autor influent, **Jean Piaget**, per a qui


Si entrem en el terreny de l'anècdota, ...

... recordo les resistències a què ens enfrontàvem no fa gaire temps com a estudiants en els primers anys de la universitat, quan demanàvem més participació en els òrgans de gestió universitaris. Resistències que fins i tot avui apareixen de manera esporàdica i al·ludeixen a una hipotètica falta de responsabilitat, d'implicació o de capacitat per part de l'alumnat.

(segons Vigotski) els processos de desenvolupament són independents de l'aprenentatge, que es considera un procés extern que no està implicat de manera activa en el desenvolupament. Per la seva banda, Vigotski considera que el procés de desenvolupament segueix el de l'aprenentatge. Per tant, no podem parlar de fases més o menys fixes de desenvolupament cognitiu a les quals s'arriba d'una manera progressiva, sinó més aviat de potencialitats de desenvolupament en les quals influeix d'una manera determinant la nostra interacció amb els altres, i que són construïdes socialment. 

Aprenentatge col·laboratiu i interacció

"L'aprenentatge col·laboratiu està relacionat amb la construcció social que assumeix que l'aprenentatge és millor que passi entre persones que no pas entre una persona i coses." (Bruffee, 1986, pàg. 782)

Segons Flannery (1994), si el coneixement és socialment construït, vol dir que el **coneixement i l'autoritat** que se li atorga els genera i els manté la comunitat. Els estudiants, si treballen junts, poden construir coneixement, mentre que la persona docent ja no serà qui *garanteixi* les respostes *correctes*. Pot saber quines són les que s'accepten en una disciplina, però són els mateixos estudiants els que poden generar un repertori de respostes que accepta la comunitat (l'aula). 

"El professorat..."

... que percep el seu rol com el d'un model que no implica l'alumnat en l'acte d'investigació, difícilment ajudarà a internalitzar les habilitats necessàries. Per contra, el personal docent que participa amb l'alumnat en la investigació i els rols del qual impliquen un apuntador i un inquiridor i no un model, té més oportunitats d'ajudar l'alumnat a internalitzar les habilitats d'interpretació que els permetrà una actuació independent." (Smagorinsky i Fly, 1993, pàg. 169)

1.3. El clima

"En una escola, per exemple, els membres del claustre sembla que hi són a gust i en harmonia els uns amb els altres; d'alguna manera fan evident la seva competència i ens inspiren una sensació de confiança. En una altra escola, al contrari, advertim tensions que es trasllueixen en les cares dels professors, en la manera de parlar i en la manera com ensenyen i supervisen l'alumnat. Algunes escoles semblen molt sorolloses i 'neguitejades'; els professors criden sovint més del compte. En d'altres, el director mostra la seva posició d'autoritat en accentuar amb freqüència la formalitat i la correcció en el tracte amb els altres; i en d'altres fa la impressió d'estar massa ocupat per a prestar atenció personal a qualsevol individu; amb tot, en moltes escoles sembla que permet cert informalisme natural sense rebaixar el seu paper important dins del context escolar. Les subtils diferències —a cops no tan subtils— que caracteritzen l'entorn psicològic [...] constitueixen l'àmbit propi del clima de l'organització." (Owens, 1970, pàg. 247-248)

No és difícil entendre'ns amb descripcions d'aquesta mena que són tan properes a la nostra experiència quotidiana. Efectivament, més d'una vegada hem experimentat sensacions més o menys agradables que hem atribuït al clima de la institució on ens trobem. Si diem "A l'escola X hi ha un clima de cooperació" ens entenem perfectament; si diem "Hi ha un clima irrespirable en aquest claustre", també. Què passa, però, quan algú ens demana: "Què vols dir amb *clima*?" o, encara amb més exactitud, "Amb quin significat utilitzes la paraula *clima*?". Doncs que, probablement, tindrem problemes. No estem acostumats a definir aquest concepte, de fet sembla que ningú no s'hagi preocupat mai de fer-ho; si no, per què roman tan difús, fins al punt que es conceptualitza com a "concepte xiclet"? (Villa, 1992). Si sortim, doncs, d'aquest ús quotidià, de seguida ens adonem que som davant d'un concepte problemàtic, que funciona molt bé quan l'utilitzem

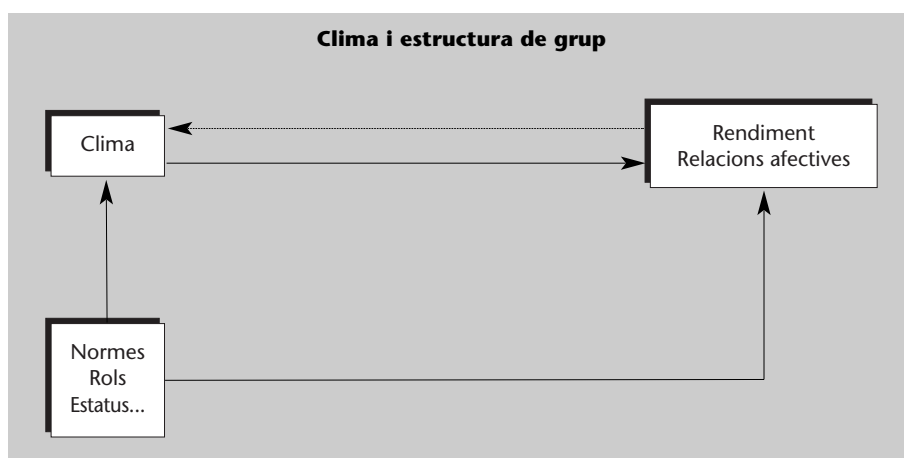
col·loquialment, però que presenta problemes quan tractem de fer-lo operatiu en l'estudi d'una institució educativa. Des del nostre punt de vista, es poden dividir en dos els diferents problemes que en genera l'ús en aquest context:

1) D'una banda, tenim el problema de la **mesura**. Efectivament, en el moment en què admetem que el clima és quelcom que caracteritza una aula o una escola, sembla que sigui necessari posar en marxa els mecanismes que permetin mesurar-lo. Però, com podem mesurar allò que no sabem gaire bé què és? Hi ha escales que mesuren el clima. Però, podem estar segurs que això és el que fem en utilitzar-les? De fet, moltes vegades ens trobem amb qüestionaris de clima que són simples derivacions de qüestionaris sobre satisfacció. D'altres vegades, en canvi, més aviat tracten bàsicament dels estils de lideratge. Això està d'acord amb una idea força arrelada entre certa tradició que fa responsable l'ensenyant, en tant que n'és el líder, del clima de la classe.

Fins i tot en el supòsit que admetem que el que mesurem és el clima, tampoc no acabem de veure quina és la **transcendència** dels resultats obtinguts. La mena de conclusions a les quals s'arriba són francament tautològiques. Així, es diu que les classes on el clima és bo, l'alumnat mostra el millor dels comportaments. En canvi, si el clima és deficient, s'afirma que els infants es troben més allunyats del mestre i més descontents com a grup social, per la qual cosa mostren una actitud deficient envers l'escola en conjunt (Bany i Johnson, 1964). És clar que encara ho podríem complicar més i preguntar-nos: és el mal clima el que porta al mal comportament o bé és el mal comportament el que genera el mal clima?

L'ensenyant i el clima

"És l'ensenyant qui desencadena i orienta les conductes dels alumnes. És qui té la iniciativa en la situació educativa en l'escola tradicional. De la seva concepció del diàleg educatiu depèn el clima de la classe." (Postic, 1979, pàg. 82)



2) D'altra banda, l'altra qüestió problemàtica que hem considerat és la superposició d'usos entre el concepte de clima i altres conceptes que sem-

blen més efectius. Per exemple, la relació entre **clima i ambient** o entre **clima i cultura**. Aquest darrer concepte és el que ens sembla més interessant de comentar perquè, de fet, pot apuntar possibles camins per a sortir del cul-de-sac a què ens porta la noció de clima.

Que clima i cultura es poden substituir s'ha posat suficientment de manifest, especialment en l'àmbit de la psicologia de les organitzacions, amb la quantitat d'aproximacions que identifiquen **normes, valors i creences** com a components del clima organitzacional. És clar que, si hem de parlar de normes, valors i creences, sembla més pertinent parlar de cultura. I això és el que molts psicòlegs de les organitzacions han fet i el que ha comportat l'enorme difusió del terme **cultura organitzacional**.

És cert que tampoc no podem dir que el concepte de cultura sigui gaire més unívoc que el de clima quant a la definició. Però, si més no, i això és el que volem ressaltar bàsicament, ha permès un enfocament de l'estudi que ofereix sortides més interessants que l'estudi de la mesura que comentàvem abans. Efectivament, ja d'entrada veiem que no té gaire sentit parlar de mesurar la cultura d'una escola o qualsevol altra organització. Sí que en té, en canvi, encarar-ne l'estudi en termes de **comprensió**. Passar de mesurar el clima a comprendre la cultura representa un veritable gir copernicà en l'estudi de les organitzacions. Significa passar d'un enfocament basat en la importància de les aproximacions quantitatives a la realitat social a un altre centrat en el valor de l'anàlisi qualitativa, amb el consegüent reconeixement de la dimensió simbòlica.

L'abast del canvi arriba a fer-nos plantejar que si bé abans podíem dir que les escoles **tenien** un clima determinat, ara ja no podem dir que tenen una cultura, més aviat **són** una cultura. Així, aquest concepte opera com a metàfora que subratlla la importància d'estudiar les escoles pel que fa als aspectes **expressius, ideacionals i simbòlics**. El fet que aquesta perspectiva entronqui amb les actuals tendències a implementar formes de recerca basades en el mètode etnogràfic no ha de ser una sorpresa per a vosaltres. Tot plegat va en la mateixa línia de prendre en consideració els punts de vista de les persones implicades tal com aquestes ho expressen.

2. Dinàmica dels grups educatius

A l'hora de parlar dels fenòmens grupals en l'entorn classe, moltes vegades hi ha la temptació d'aplicar els resultats de recerques de laboratori al context de la relació educativa. El resultat sovint és una visió força abstracta i fins i tot descontextualitzada d'un fenomen que a l'aula es viu d'una manera molt concreta. De fet, com diu Manson (1993), un dels principals problemes en la tradició de la recerca sobre grups petits és l'intent de trobar lleis abstractes de la interacció i la influència grupal amb l'ajut de conceptes metodològics de grup també abstractes. Reproduir aquesta tradició en l'estudi del grup classe pot portar a resultats amb molt poc sentit o gens. Per exemple, té sentit parlar del **rol característic** del personal docent i passar a oferir una llista de conductes esperades? Certament no, perquè depèn molt del model educatiu que tinguem al cap. Fins i tot, depenent del model educatiu en qüestió, potser ni tan sols té sentit utilitzar aquests conceptes que la dinàmica de grups ens ofereix. Per què parlem de **cohesió**, per posar un altre exemple, si ens referim a una escola entesa com a espai de tancament i reclusió de nens i nenes que no convé que corrin pel carrer?

Compareu aquests dos textos.

Text 1

"En aquest espai de domesticació, una massa d'infants estarà subjecta a l'autoritat de qui regeix, durant una part important de les seves vides, els seus pensaments, les paraules i les obres. El professorat, com els altres tècnics de multituds, per a governar es veurà obligat a trencar els llaços de companyonia, amistat i solidaritat entre els seus subordinats i a inculcar-los la delació, la competitivitat, les comparacions odioses, la rivalitat en les notes, la separació entre alumnes bons i dolents. Així, qualsevol tipus de resistència col·lectiva o de grup queda descartada, i la classe es converteix en una petita república platònica en què la minoria absoluta del savi s'imposa sobre la majoria inútil dels qui són incapaços de regir-se per ells mateixos. Aquesta majoria silenciosa i segmentada haurà de reproduir el model de la societat burgesa composta per la suma d'individus." (Varela i Álvarez-Uría, 1991, pàg. 53)

Text 2

"Em sembla que a Summerhill hem demostrat que el govern autònom funciona amb eficàcia. En realitat, l'escola que no el té no s'hauria d'anomenar progressista. És una escola de transaccions. No hi pot haver llibertat si els infants no se senten completament lliures per a governar la seva vida social. Quan hi ha un cap, no hi ha llibertat veritable, i això encara s'aplica més al cap benèvol que a l'autoritari. L'infant d'esperit

es pot rebel·lar contra el cap dur, però el cap tou fa que el nen esdevingui tou i insegur dels seus sentiments veritables.” (Neill, 1960, pàg. 58)

Enteneu ara el que volem dir?

2.1. Rols i estatus

El context educatiu pot ser especialment pertinent per a posar de manifest la interdependència dels conceptes d'estatus i rol. Efectivament, algunes concepcions de l'educació que es basen en la potenciació de la diferència d'estatus entre el personal docent i l'alumnat accentuen, paral·lelament, la **diferenciació dels rols** corresponents. Prenguem, si no, com a exemple aquesta concepció de l'ensenyament que Freire (1970) anomena *educació bancària*. La diferència d'estatus entre ensenyant i educand determina de manera radical la relació entre ambdós —de caire jerarquitzat— i la mena de rols que esperem de l'un i de l'altre. L'educació bancària es basa en la diferenciació de dues menes de subjecte, gairebé antagonistes, entre els quals sembla que hi ha tot un món de distància. D'una banda, un o una “professor-font” que ha de “vessar” els seus coneixements. D'altra, un “alumne-vas” que ha de ser el receptacle del saber traspasat. Ben segur que el pol dominant és el de la persona docent, concebuda com a motor del sistema i únic punt de vista vàlid en la limitada relació que es permet a l'aula. És l'únic element actiu i expressiu, que contrasta amb la quietud i la receptivitat que s'imposa a l'alumne.



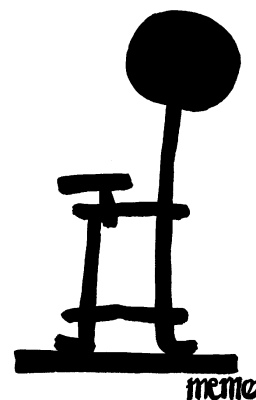
Què és ser un bon alumne?

“Un ésser submís, assenyat, que vol treballar, que li agrada treballar i només això, que prefereix treballar a qualsevol altra cosa, que defuig tota dificultat afectiva, tot enfrontament amb el món exterior, que resol tot conflicte amb un excés de treball, de treball escolar, de lectura, d'escriptura, d'exercici. Lectures, escriptura, exercicis dels quals estan exclosos els continguts sexuals: les mirades de les monges eren allà per a vigilar.” (Querrin, 1979, pàg. 11)

Una visió de l'educació d'aquest tipus contrasta, per exemple, amb la que hem vist abans referida a l'aprenentatge cooperatiu, en què la persona docent ja no es pot veure com una mera transmissora d'informació, sinó com una “organitzadora/coordinadora”, algú amb la tasca de crear les condicions perquè es pugui donar l'aprenentatge cooperatiu. !

El rol de l'ensenyant i l'aprenentatge en grup

“Hem dit anteriorment que, per a l'ensenyant no familiaritzat amb el treball de grup, la prova més temible consistirà a abstenir-se deliberadament de precipitar-se sobre els errors dels alumnes. Però després li faltirà superar una altra prova gairebé tan penosa: no fer res! Li caldrà habituar-se a no interpretar més que un paper passiu i a acceptar en certa mesura que com menys s'ocupi dels alumnes com pensa que hauria de fer, més bo és el seu ensenyament.” (Kaye i Rogers, 1968, pàg. 36)



“Mestre, deixa pensar els teus alumnes”
Pink Floyd

“El treball en grup canvia el rol de l'ensenyant de manera dràstica. Ja no ets un supervisor directe de l'alumnat, responsable d'assegurar que faci el seu treball exactament com ho dirigeixes. Ja no és la teva responsabilitat controlar cada error i corregir-lo. En lloc d'això, l'autoritat es delega als estudiants i als grups d'estudiants [...] això no vol dir que hagi deixat la teva posició d'autoritat a la classe. Al contrari, ets l'autoritat que dóna directrius per a la tasca; ets qui estableix les regles; ensinistres l'alumnat en els grups; delegates l'autoritat en aquells estudiants que han de tenir rols especials; i, el que és més important, mantens els grups responsables del producte del seu treball.” (Cohen, 1994, pàg. 103)

De fet, el gran tema de l'educació és determinar quins són els rols que corresponen als diferents agents que protagonitzen el procés formatiu. Totes les discussions sobre models educatius, sobre renovacions pedagògiques, etc. són, al capdavant, discussions en què el que es dirimeix són els rols que caldrà adscriure a uns i altres.

Penseu en els debats pedagògics que han protagonitzat aquest segle: l'educació nova, la pedagogia progressiva, l'escola oberta, la pedagogia activa, diferents versions d'un mateix esperit renovador vitalment enfrontat a la tradició. A hores d'ara, ningú mínimament familiaritzat amb el món de l'educació no desconeix els trets que caracteritzen les dues grans possibilitats que aquests debats han anat configurant. Per a refrescar-vos la memòria, us proposem el quadre següent.

Res millor...

... que els textos dedicats a la innovació pedagògica per a trobar una anàlisi dels rols d'ensenyants i educands, de com es poden plantejar, com es poden criticar, com es poden redefinir o, fins i tot, de com es poden subvertir.

Principals característiques dels dos grans corrents pedagògics

Pedagogia tradicional	Nova pedagogia
Centrada en la instrucció	Centrada en l'aprenentatge
Protagonisme del personal docent	Protagonisme de l'alumnat
Paper passiu dels infants	Paper actiu dels infants
Personal docent com a posseïdor del saber	Personal docent com a orientador i motivador
Valors: Competitivitat Submissió a l'autoritat Passivitat Memòria	Valors: Col·laboració Autodisciplina Activitat Creativitat

Quan es posen unes característiques al costat de les altres, ja es veu que ens trobem amb dos mons que donen peu a dues maneres ben diferents d'entendre els rols i els estatus de mestres i alumnes. Per exemple, què constitueix el centre del procés educatiu? **Instruir** o **aprendre**? Lògicament, si és instruir, el protagonista serà el personal docent i, si és aprendre, el protagonista serà l'alumnat. Si a això afegim la mena de valors que es transmeten en cada model, queda força clar que, veritablement, té molt poc sentit parlar de rols i estatus d'una manera abstracta pròpia de gran part de la teoria de la dinàmica de grups i que ja us hem comentat abans.

S'ha dit que l'escola tradicional és una escola del saber (Meyer, 1939), un tret que li ha estat consubstancial des del començament. L'objectiu fonamental, i que li hauria donat la raó de ser, hauria estat subministrar a l'alumnat els fets que hauria de conèixer i assegurar-se'n que els recordaria fidelment. De fet, que la paraula que expressi millor la tasca de l'escola tradicional sigui *transmetre* defineix perfectament el que se'n pot esperar: una arrel més forta en el passat que no pas en el present i, consegüentment, una escassa sensibilitat pel futur.

L'escola nova, en canvi, és una escola de l'experiència, de l'experiència de l'infant, a qui es reconeix ara les potencialitats creatives i el paper protagonista i actiu en l'aprenentatge.

Un nen actiu per a la nova educació

"Tan aviat com el nen deixa de ser un ens passiu i se'l convida a actuar, a parlar, a explicar-se, a donar la seva opinió per a la solució de problemes concrets, a intervenir juntament amb els seus camarades per a controlar, ajudar, organitzar, les seves forces profundes entren en joc, la seva energia queda inserida en l'engranatge de la vida activa i la seva naturalesa íntima apareix tal com és." (Ferriere, 1920, pàg. 152)

En definitiva, en relacionar l'adscripció d'estatus i rols amb el model educatiu, el que fem és també connectar-ho amb la institució on es desenvolupa l'educació, car aquesta és la responsable del model educatiu. El fet mateix que sigui la institució qui imposa al grup la persona que haurà d'actuar com a docent és una mostra de la seva responsabilitat en la determinació de les conductes de mestres i alumnes.

2.2. Lideratge

Des d'una perspectiva convencional, quan es parla del lideratge del grup classe s'entén sempre que aquesta tasca correspon a la persona que exerceix de docent. No podia ser d'una altra manera, només cal recordar qui hem dit que prenia el protagonisme en aquesta concepció educativa.

Centrar-se en la figura docent com a líder indiscutible del grup classe ha generat una multitud de recerques que han tractat d'esbrinar què és el que ha de fer un professor o una professora per a obtenir els millors resultats. Sí, hem dit **resultats** i això ja us hauria de posar sobre la pista que es tracta d'estudis que plantegen la relació educativa des d'una perspectiva eminentment economicista, semblant a la que impera en les organitzacions laborals on la productivitat, el rendiment, l'eficàcia, l'eficiència i altres substantius relacionats amb l'aprofitament del treball són els valors predominants. No us estranyi, doncs, que el treball clàssic per excel·lèn-

Els rols i l'arrel en el passat a l'escola

"Atès que els objectes d'ensenyament, i els models de bona conducta, són presos del passat, l'actitud de l'alumnat ha de ser de docilitat, receptivitat i obediència. Els llibres, i especialment els llibres de text, són els òrgans mitjançant els quals l'alumnat es posa en relació efectiva amb les matèries. Els mestres són els agents mitjançant els quals es comuniquen el coneixement i les destreses i s'imposen les regles de conducta." (Dewey, 1938, pàg. 13)

L'ensenyant es troba pressionat

"Les prescripcions dels rols que es refereixen a l'ensenyant no provenen solament de la institució, sinó també dels pares, les mares i l'alumnat, que formulen judicis de valor sobre el que s'ha de fer, sobre el que s'ha de considerar com a bé o malament, bo o dolent." (Postic, 1979, pàg. 71)

cia sobre el lideratge —el de Lewin, Lippitt i White sobre els estils democràtic, autoritari i *laissez faire*— prengui el grup escolar com a objecte d'estudi i, tanmateix, sigui de referència ineludible per als estudiosos de l'organització del treball. Quan White i Lippitt (1960), posteriorment, publiquen les que consideren les conclusions més importants de l'estudi esmentat, queda palès que gran part del seu interès gira al voltant de la qüestió de la productivitat.

Bany i Johnson (1964) han fet un recull de les principals **funcions** que s'atribueixen als **docents-líders** respecte a la seva relació amb la classe i que nosaltres resumim tot seguit:

- Formular plans i línies de conducta d'acord amb els **objectius** i els **propòsits** del grup.
- Analitzar i organitzar el grup i ajudar-lo a portar a terme les **decisions** i els **plans**.
- Crear i mantenir la **moral** i la **solidaritat** del grup.
- Proporcionar **informació** i **facilitats de comunicació** al grup.
- Mantenir les finalitats i les activitats individuals en harmonia amb les **finalitats** i les **fites** del grup.
- Atenir-se a una sèrie fixa de principis respecte de l'expressió de l'**aprovació** i la **desaprovació**.

És força obvi que si totes aquestes funcions li són conferides a la persona que exerceix de líder és perquè se la considera responsable de bona part —si no tota— de les coses que passen a l'aula. Així, per exemple, s'ha remarcat sovint la responsabilitat del líder del grup pel que fa al clima de la classe.

Més interessants ens semblen els estudis que relacionen les pràctiques dels líders amb els models de docent que poden transmetre i, consegüentment, amb el model d'educació que representen. En aquest sentit, Tubbs (1989) explica el lideratge en la relació educativa a partir de dos models possibles: el **docent com a heroi** i el **docent com a desenvolupador**.

L'interès que té per a nosaltres aquest tipus d'enfocament és que, un cop més, posa de manifest que no per parlar de lideratge en el grup classe se'n

S'ha dit...

... que els líders que es preocupen pel desenvolupament individual i de les capacitats del grup generen climes que són favorables a la cohesió i l'autodirecció. En canvi, els líders l'activitat dels quals s'orienta fonamentalment cap a la limitació dels comportaments del grup i a prendre sempre les iniciatives, generen climes d'apatia i submissió i també d'hostilitat i comportament rebel (Bany i Johnson, 1964).

Models de Tubbs del lideratge en la relació educativa		
	Docent-heroi	Docent-desenvolupador
Assumpció	Les lliçons s'ensenyen millor als estudiants per mitjà de lectures	Les lliçons s'adquireixen millor amb activitats basades en l'experiència
Mètode	Bàsicament comunicació unidireccional	Bàsicament centrat en el grup, comunicació bidireccional
Èmfasi	Augmentar la informació, passivitat	Desenvolupament d'habilitats, activitat, creativitat
Locus de responsabilitat	Instructor	Instructor/estudiants
Incentius	Qualificacions	Qualificacions, implicació personal, desenvolupament d'habilitats
Cultura	Formal, pare-fill, competitiva	Informal, adult-adult, cooperativa
Aproximació cognitiva	Anàlisi	Síntesi
Relacions estudiant-docent	Distants, a vegades rivalitat	Més properes, més col·laboratives
Poder	Centralitzat	Més distribuït
Criteris organitzacionals	Eficiència	Efectivitat

reconeix l'entitat grupal. Com podeu veure en el requadre anterior, un líder a l'estil del **docent-heroi** no farà gaires coses per a desenvolupar un sentiment grupal entre els membres de la classe, si no és per reacció a la seva pròpia tasca, que també és possible. En canvi, el líder representat com a **docent-desenvolupador** basa la seva feina en crear aquest sentiment de grup. Fins i tot, en termes de relacions de poder, podem dir que el líder de la dreta basa gran part de la seva actuació en negar-se l'atribució d'única persona que manté el poder. D'aquesta manera, s'estableix una situació de lideratge compartit, de tal manera que l'alumnat tingui un sentiment de control significatiu sobre la seva vida (Hall i Hall, 1988).

El líder i el control social

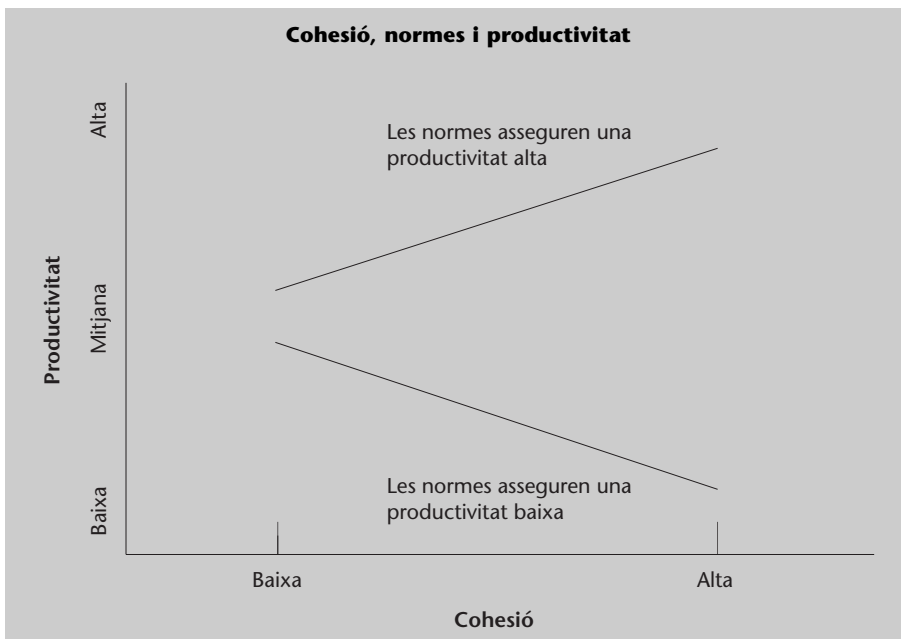
"En situacions en què la formació d'habilitats socials és conduïda per una persona que facilita les coses, que no jutja i que no dirigeix i en què els estudiants estan veritablement implicats en la presa de decisions sobre el procés d'aprenentatge, és improbable que el resultat sigui un desplaçament cap a la conformitat i el control social." (Hall i Hall, 1988, pàg. 230-231)

2.3. Cohesió i normes grupals

La cohesió grupal és un fenomen que interactua clarament amb les normes i que s'ha posat de manifest en estudis sobre cohesió i productivitat. Tal com mostra la gràfica "Cohesió, normes i productivitat" que ve a continuació, la cohesió assegura un **seguiment més alt** de les normes. Així, si les normes encoratgen la productivitat, un grup cohesionat serà un grup més productiu que un grup no cohesionat. De la mateixa manera, la productivitat pot disminuir fins a límits alarmants quan les normes d'un grup cohesionat encoratgen una productivitat baixa.

Què és la cohesió?

"Els pedagogs l'han descrita com una condició que es dona quan els nois a la classe tenen motius importants per a entregar-se a les activitats i als assumptes del grup." (Bany i Johnson, 1964, pàg. 54)



Font: Forsyth, *Group Dynamics*. (Brooks, Cole Pub. Co., 1990).

Potser per una desconfiança ancestral en l'alumnat, moltes vegades el professorat es dedicava a minar la cohesió del grup classe. Si us fixeu un altre cop en la gràfica, veureu que en la vertical de la **baixa cohesió** és menys decisiu per a la productivitat el sentit que prenen les normes del grup. Per dir-ho d'alguna manera, el personal docent que inhibia la cohesió del grup classe prenia pocs riscos. Potser el grup no arribava a rendir tot el que podia, però també era més difícil que no arribés a rendir gens.

La cohesió i la disciplina

"S'ha prestat relativament poca atenció al fet de convertir el grup d'alumnes que forma la classe en una subcultura plenament interactuant, amb valors educatius, potser perquè els professors associen la cohesió de la classe amb problemes de control disciplinari." (Stenhouse, 1981, pàg. 61)

Les normes regulen la conducta

"Cada nen, en convertir-se en part d'un grup de classe, s'adona cada cop més de com s'espera d'ell que reaccioni envers el mestre, envers els diferents temes de l'ensenyament, envers els altres membres del grup i envers les situacions de la classe. S'adona de la conducta que serà aprovada o aplaudida pel grup i de la conducta que serà recompensada pel mestre. Notarà que certs tipus de comportament poden ser aprovats pel grup, però que seran desaprovats pel mestre, i a l'inrevés." (Bany i Johnson, 1964, pàg. 134)

De fet, es tractava d'un problema disciplinari. El fet que mantenir la **disciplina** hagi estat tradicionalment un valor important en el context escolar ha repercutit en l'actitud de molts i moltes docents d'evitar que existís cohesió en el grup.

Només des d'una perspectiva que **valori el treball en grup** té sentit per al personal docent promoure la cohesió grupal. Si s'està disposat a córrer el risc que el grup generi unes normes que vagin en sentit contrari a les que proposa el docent, aleshores també és evident que una forta cohesió és la situació que ofereix la possibilitat del rendiment màxim. Per als qui pensen que paga la pena "arriscar-se", us recordarem el que Bany i John-

son (1964) recullen com el **conjunt de recomanacions** més habituals que es pot trobar en els textos orientats al desenvolupament de la cohesió d'un grup classe:

- 1) Elevar la consciència de l'alumne sobre els atractius que ofereix el grup classe.
- 2) Insistir sobre les satisfaccions que es deriven de treballar amb altres components de la classe.
- 3) Explicar al grup en general què és un bon grup quan compta amb garanties.
- 4) Encomiar el prestigi del grup quan convingui.
- 5) Presentar de manera espectacular les coses noves i interessants que han d'aprendre, i començar fent quelcom atractiu en què els infants puguin treballar junts.
- 6) Fer que el grup plantegi en conjunt algunes fases de les seves activitats diàries.
- 7) Obtenir d'algú aliè una apreciació favorable sobre el grup de la classe.

2.4. Comunicació

"Pregunta: Pots parlar lliurement en altres classes?

Resposta: No, perquè el professor està tot just davant meu i fa preguntes i, si no les saps, et quedes callat." Hamingson (1973), citat a Stenhouse (1981, pàg. 61)

Aquest petit fragment d'una entrevista feta a un alumne mostra àmpliament el tipus de comunicació que predominava a l'escola tradicional. Fonamentalment hi havia **un sol sentit** —del mestre cap als alumnes— i només sota certes condicions es produïa una bidireccionalitat. Òbviament, aquest model no respon al que es consideraria una estructura comunicacional adequada en un grup "normal" i entra en conflicte amb el model educatiu plantejat en l'apartat dedicat al grup com a instrument formatiu, on podíem veure com l'aprenentatge cooperatiu, en les diferents versions, implica un canvi radical en la manera d'entendre la comunicació, especialment pel que fa a la direccionalitat.


Però una gran part dels treballs sobre la comunicació a l'aula s'han limitat a reconèixer-ne la importància que té i a plantejar els efectes (directes) que pot tenir sobre el comportament del grup classe, les relacions entre els membres i, naturalment, sobre la variable per excel·lència: **el rendiment**. I això gairebé sempre pensant en una sola possibilitat: la comunicació des del personal docent vers l'alumne, com l'un ha de comunicar i l'altre, escoltar.



Així, no és gens estrany que **Dean (1992)**, en parlar de les habilitats que han de caracteritzar el rol docent, remarqui la importància de les que fan referència a la comunicació. Un breu repàs d'aquestes habilitats posa de manifest una concepció de l'educació centrada en el docent: habilitats de presentació, habilitats d'interrogació, conducció de discussions i ajuda individual són les quatre a les quals Dean fa referència. És a dir, presentar, interrogar i conduir són les conductes que s'esperen del docent per a fer possible la comunicació. Però, segons aquest plantejament, on queda la **responsabilitat** dels alumnes?

La influència del model **Shannon-Weaver** en l'explicació de la comunicació tampoc no ha contribuït gaire a millorar les estructures comunicacionals de l'aula. D'entrada, entendre que la comunicació és fonamentalment un procés d'enviar missatges des d'un emissor cap a un receptor per mitjà d'un canal, condueix gairebé ineludiblement a identificar professor amb emissor, missatge amb contingut acadèmic i receptor amb alumne.

No ens ha d'estranyar, doncs, que es dediquin moltes pàgines a explicar les qualitats que ha de tenir un bon educador-emissor (vegeu, per exemple, **González, 1986**). Quant al missatge, és evident que aquest esquema aplicat al camp de l'educació porta cap a la institucionalització del contingut. Vegeu, si no, el comentari de **González**: "En la situació escolar, aquesta elecció és condicionada pels programes oficials i pels objectius educatius" (pàg. 263), condicionaments que, no cal dir-ho, la majoria de les vegades són molt lluny de la realitat social del grup classe.

Com ja hem dit, una alternativa seria considerar la comunicació un procés bidireccional en què tant el mestre com l'alumne poden intervenir des d'una posició d'igualtat d'estatus. Però la proposta ha d'anar més enllà de parlar de la direccionalitat de la comunicació. Entendre el procés de comunicació com a simple transmissió d'informació, coneixements, etc. (ja sigui en un sentit o en un altre) és una definició que resulta insatisfactòria i reduccionista perquè no proporciona una visió adequada de la complexitat que implica i perquè no situa el lloc central en la interacció humana. 

Direccionalitat de la comunicació i escola

"Hi ha un model clàssic d'escola que atribueix al docent el rol d'emissor privilegiat i quasi exclusiu davant dels nois i noies que tenen institucionalment la funció de receptors. Aquest model configura una forma de comunicació preferentment unidireccional, en la qual el docent és investit com a dipositar de la informació 'correcta' i de l'encarnació dels valors que els nois i les noies han d'assumir." (Darder i Franch, 1994, pàg. 90)

Un model alternatiu per a la comunicació

"Hi ha, tanmateix, la possibilitat de plantejar-se un altre model, que desenvolupa les virtuts quan els nois i les noies es poden convertir en emissors, i instaura una situació en la qual el diàleg i l'intercanvi, relatius tant als objectes d'estudi o de treball com a qüestions i situacions afectives, configuren la classe com un àmbit de trobada i de relació en què les diferències s'estructuren i propostes diferents s'integren en projectes de treball o d'investigació." (Darder i Franch, 1994, pàg. 91)

Vegem-ne un exemple.

Chan Chi Lou, un xinès de Hong Kong, fa un curs d'empresarials en anglès amb Miss Robertson, una professora d'anglès que acaba d'arribar a Hong Kong procedent d'Escòcia.

Chan ha suspès l'examen final i Miss Robertson l'ha cridat a les 12 en punt per a discutir els seus mals resultats. Ella té una cita a les 12.30 per a dinar amb un altre professor del departament.

Chan: (arriba a les 12.20 h, truca a la porta i entra sense esperar cap resposta. S'acosta a la cadira de Miss Robertson i es queda dret al seu costat, rient).

Ja ha dinat amb el "profe"?

Miss Robertson: (assenyalant una cadira que és a dos metres de distància, al davant de la taula).

Seu, si us plau! No sabia que arribaries vint minuts tard.

Chan: Perdoni!! El tren s'ha endarrerit. No he pogut agafar l'autobús de la universitat i he hagut de venir caminant.

Rob.: Sembla que estiguis una mica adormit! [Expressió de la professora: dius mentides]

Chan: Com diu? [Expressió d'estranyat]

Rob.: La teva nota final de l'examen no és gens bona. Com és que has fet un examen tan dolent?

Chan: (Esternuda dues vegades)

Rob.: Estàs refredat?

Chan: No, "profe". És el seu perfum. [Expressió de Chan: cara estranya] (reprèn el tema de l'examen)

No ho sé. Vaig treballar molt i em vaig rellegir el llibre quatre vegades abans de l'examen. Tothom va trobar que era molt difícil.

Rob.: No t'has de justificar ni t'has de repenjar en els altres, sinó que has d'assumir la responsabilitat personal. Cal fer-se responsable sense comparacions. No n'hi ha prou amb l'esforç per a passar un examen. Cal fer-ho bé!

Chan: Però el meu anglès ha millorat molt. Les seves classes m'han anat molt bé. Necessito aprovar aquest curs per a la feina.

Rob.: No et plantejo ni et nego cap de les dues coses. No dubto que sigui veritat. El tema és el teu rendiment en la prova. Les teves absències a classe no t'han ajudat gaire en el rendiment.

Chan: La meva mare era a l'hospital en l'últim trimestre. L'havia d'anar a veure cada dia!

Rob.: La teva primera responsabilitat són els estudis. La podies anar a veure després, a la nit!

Chan: Però llavors, si hi anava després de la feina, es quedava sola.

Rob.: Tu no podies!

Chan: Sí, recuperant la feina de classe després!

Rob.: Chan, tinc pressa, tenia una cita programada.

Chan: Em pot donar un aprovat piadós? Realment necessito passar el curs per la feina.

Rob.: Què dius? Un aprovat piadós? Mai no havia sentit res de semblant! De cap de les maneres. Me n'he d'anar. Truca'm si vols una cita perquè et doni feina per a preparar-te el proper examen. (Se'n va cap a la porta i l'obre. Chan camina cap a la porta amb els ulls mirant a terra). La propera vegada no arribis tard. Si no ets capaç d'arribar a temps a una cita, mai no arribaràs enlloc.

Què ha passat en aquesta interacció? La podem interpretar únicament com un exemple d'una situació en què dues persones intercanvien informació, o més aviat l'hem d'interpretar com una situació en què s'ha produït una interacció simbòlica, en la qual s'han fet servir representacions i s'han transmès significats?

La interacció haurà servit per a reforçar l'estereotip de l'anglès (Miss Robertson), antipàtic, fred, distant i inhumà, i el xinès (Chan), poc educat, irresponsable, il·lògic... Segurament també hi ha pro-



blesmes de comprensió, de comunicació, d'interacció. Ens trobem davant de dues persones que no solament no comparteixen codis, sinó que no tenen **repertoris interpretatius compartits**. Cada acte de l'altre agafa un significat a partir d'un repertori interpretatiu centrat en la pròpia cultura, és a dir, basat en les normes culturals d'un mateix, i això fa que l'activitat principal de cadascun dels interlocutors consisteixi a autojustificar-se, de manera cada vegada més sofisticada, per acabar amb la conclusió que l'altre és un "incivilitzat". La confusió i el descontentament seran l'única alternativa fins que no siguin conscients de l'empremta cultural en la seva manera de veure les coses.

Hem de considerar els aspectes psicològics que entren en joc en el procés comunicatiu, els quals ens permetran sortir del reduccionisme del plantejament anterior, i partir de la idea que no es posen en contacte una "caixa negra" emissora i una "caixa negra" receptora, sinó dos locutors, amb unes situacions pròpies i amb històries personals, que es troben compromesos en una situació comuna (context, escenari) dins de la qual lluiten amb els significats. Els aspectes psicològics són:

1) Situació i història personal

Les persones que es comuniquen estan marcades per la seva història personal, unes motivacions, un estat afectiu, el nivell intel·lectual i cultural, un marc de referència i un estatus i uns rols socials. Així, la forma i el contingut de la comunicació no es poden deslligar, per exemple, del **rol** que tenen cadascun dels participants, el docent o el discent.

2) Situació comuna, context

La comunicació fa possible l'acció sobre els altres dins d'una **situació** (escenari) **definida**. Amb la comunicació es pot fer una negociació i una definició dels escenaris on es mouran els participants.

3) Significat

Les persones no solament es comuniquen una quantitat determinada d'informació, sinó que també intercanvien significats. Els elements de la comunicació són símbols més o menys coneguts pels interlocutors, més o menys clars, i poques vegades unívocs. La **càrrega simbòlica**, els significats de les paraules indueixen a associacions de sentit que guien els respectius camps de comprensió dels interlocutors i permeten que aquests camps cada vegada coincideixin més.



La comunicació implica compartir símbols i significats.

D'aquest últim aspecte es desprenen les conseqüències següents:

- a) L'atenció dirigida a les verbalitzacions de manera literal **anul·la** el contingut significatiu del missatge (a vegades el sentit comú ens diu el contrari del que expressa el missatge literal).
- b) L'aptitud per a comunicar-se amb algú serà més gran quan les dues parts hagin pensat en el **mateix** univers simbòlic i tinguin els **mateixos** marcs de referència.
- c) La comprensió del sentit d'una comunicació es fa mitjançant un filtre i un halo. El **filtre** està constituït pel sistema de valors propi de cadascú. En aquest nivell, a vegades més inconscient que conscient, l'interlocutor escull alguns elements de la comunicació i en rebutja d'altres. L'**halo** està constituït per una ressonància (ressò) simbòlica que es desperta en l'esperit de l'interlocutor per la significació del que s'emet o es rep: una paraula, una idea, un gir, una comparació poden originar una cadena d'associacions personals que poden constituir tant un obstacle com facilitar la comunicació.

En la mesura que els repertoris que utilitzin les persones comunicants tinguin més coses en comú, més facilitat hi haurà per a la comunicació. És molt plausible pensar que d'entrada és força gran la possibilitat que els repertoris de docents i discents no coincideixin gaire. Per això, Darder i Franch (1994) recomanen complir tres condicions que exposem a continuació:

- 1) Saber, mínimament, quin és el repertori del noi o la noia: tenir notícies del que sap, ser sensible al significat que tenen aquests coneixements per a ell o ella i haver entès quina estructura i quins codis fonamenten el seu pensament.
- 2) Mobilitzar el pensament i les activitats del noi o la noia a partir del coneixement que es tingui d'ell o ella.
- 3) Elaborar el pressentiment que el noi o la noia manifesta a partir del que ja se sap.

Encara que, un cop més, tenim la sensació que la persona docent continua sent qui centra el protagonisme de l'acció educativa.

3. Dinàmica dels equips docents

Com a docents, acostumem a plantejar la dinàmica de grups des de la perspectiva de què pot aportar de positiu per a l'alumnat. Tanmateix, també és important tenir en compte el que l'experiència grupal ens pot aportar. És en aquest sentit que ens ha semblat interessant incloure un apartat dedicat exclusivament a la dinàmica de grups entre docents i als coneixements que aquesta disciplina ens pot aportar quan ens relacionem entre nosaltres.

Com molt bé sabeu, són nombroses les ocasions en què el professorat interaccionem entre nosaltres, des de la mateixa sala de professors fins al claustre de professors, passant per reunions d'avaluació o de planificació. El ventall abraça, doncs, des de situacions molt informals fins a d'altres més formals. La sala de professors, concretament, l'entendem com un indret privilegiat per al desenvolupament de la xarxa de comunicacions informals de l'escola. De fet, pot arribar a constituir una mena de vàlvula d'escapament per a molts i moltes docents. És veritablement una "sala multiús": tan aviat hi podem trobar concentrats mestres corregint exàmens com una improvisada festa amb cava i pastes, passant per tertúlies o reunions de treball.

Però en aquest apartat no ens volem referir a aquestes ocasions informals. Més aviat pensem que en les **relacions més formals** és on pot ser més útil conèixer experiències i continguts relatius a la dinàmica de grups. Per això hem escollit dos aspectes que ens semblen especialment rellevants en aquests tipus d'entorn.

En primer lloc, tractarem de la **presa de decisions**. Sovint, el personal docent ens hem de reunir i prendre decisions. Estem segurs sempre d'haver pres la millor decisió? Sentim que hem perdut massa temps en qüestions irrelevantes? Preguntes com aquestes poden trobar una resposta amb un mínim d'atenció als processos característics en la presa de decisions.

En segon lloc, abordarem els afers que tenen a veure amb la **solució de problemes**, una altra de les activitats en què ens trobem immersos els grups de

Experiència grupal entre el professorat

Avantatges que promou l'ús de tècniques de treball en grup entre el professorat:

- Agilitar les reunions.
 - Prendre decisions de manera ràpida i participativa.
 - Solucionar problemes que integrin diferents punts de vista.
 - Facilitar el treball en equip.
- (Fabra, 1994, pàg. 28)

On es reuneixen els professors?

"En els centres docents, la sala de professors constitueix un lloc privilegiat d'interaccions, on professors i professores manifesten i alliberen les tensions acumulades pel treball docent, i on intercanvien informació sobre l'alumnat i conversen sobre temes relacionats amb el seu treball professional i la societat en què s'insereixen." (Guerrero, 1996, pàg. 159)

docents. Conèixer, per exemple, els aspectes que tenen a veure amb la resolució efectiva dels problemes és una manera d'estar més ben preparats a l'hora d'encarar-los.



L'equip docent sovint s'ha de reunir per a prendre decisions i solucionar problemes.

3.1. La presa de decisions

- Cal prendre mesures davant de la implantació de "la reforma".
- "Els rectors debaten com s'han de reformar els nous plans [d'estudi] i evitar la contrareforma" (*El País*, 13 de març de 1996).
- El centre ha de fixar els horaris per al proper curs.
- El claustre de professors / el consell escolar ha d'escollir un nou representant per a...

Els casos anteriors són exemples en els quals s'ha de prendre una decisió, en què s'ha d'elegir entre diverses alternatives i optar per una. En molts casos, aquestes decisions tindran una influència decisiva en el futur del centre escolar.

Moltes vegades, la tasca de les persones que ens dediquem a l'ensenyament va més enllà de la "simple" docència. La quantitat de feina "administrativa" pot arribar a ser feixuga, però probablement ho sigui molt més l'enorme quantitat de temps que s'ha d'invertir en reunions, comissions, comitès... en què s'han de prendre decisions que normalment afecten els estudiants, nosaltres i el centre en general.


Una part important de la dinàmica de grups s'ha dedicat a estudiar els processos implicats en la presa de decisions.

3.1.1. Normalització, risc, polarització


Quin grau de confiança tindríeu a l'hora d'apreciar la distància recorreguda per un punt de llum en un espai totalment fosc (excepte la llum), en què no hi ha cap punt de referència per a basar-se a l'hora de fer l'estimació? Probablement poca, llevat que recordeu, com a estudis de la psicologia social, el treball experimental fet per M. Sherif sobre informació de normes socials (descriu en altres assignatures). Llavors el vostre

"Prendre decisions..."

... absorbeix tota l'organització administrativa tant com dur-les a terme [...]. Una teoria general de l'administració ha d'abastar els principis d'organització que assegurin la presa de decisions correcta i també els que garanteixin una acció efectiva." Herbert A. Simon (1961). *Administrative behavior* (2a ed.). Nova York: The MacMillan Company.

judici serà molt més segur: direu que la llum no s'ha mogut, que es tracta d'una il·lusió òptica, l'*efecte autocinètic*. 

Basant-se en aquesta il·lusió òptica, Sherif va fer una sèrie d'experiments en què va observar que les persones que feien aquest tipus de judicis de forma individual arribaven a elaborar una espècie de *punt de referència personal* en el qual basaven els seus judicis personals. Però què passava quan aquestes persones havien de fer la mateixa feina però ara acompanyades d'altres persones que, com elles, partien amb un *punt de referència personal*, fruit de la seva experiència prèvia? La resposta que va donar Sherif és que hi havia un efecte de **normalització**, és a dir, que sorgia un *punt de referència comú* situat sobre la mitjana dels "punts de referència personals". Les persones que d'entrada feien estimacions d'un recorregut curt de la llum ampliaven gradualment la distància percebuda, mentre que les persones que al principi feien estimacions de recorreguts llargs els percebien com a més curts.

El treball de Sherif ens pot oferir una primera resposta a la pregunta que ens fèiem: Què passa quan les persones prenen decisions en grup? Són diferents les decisions que una persona pot prendre de forma individual de les que pren en grup? La resposta seria que les decisions són diferents, ja que les de grup seran menys extremes, tendiran a un **compromís** que se situarà en la mitjana de les decisions individuals. 

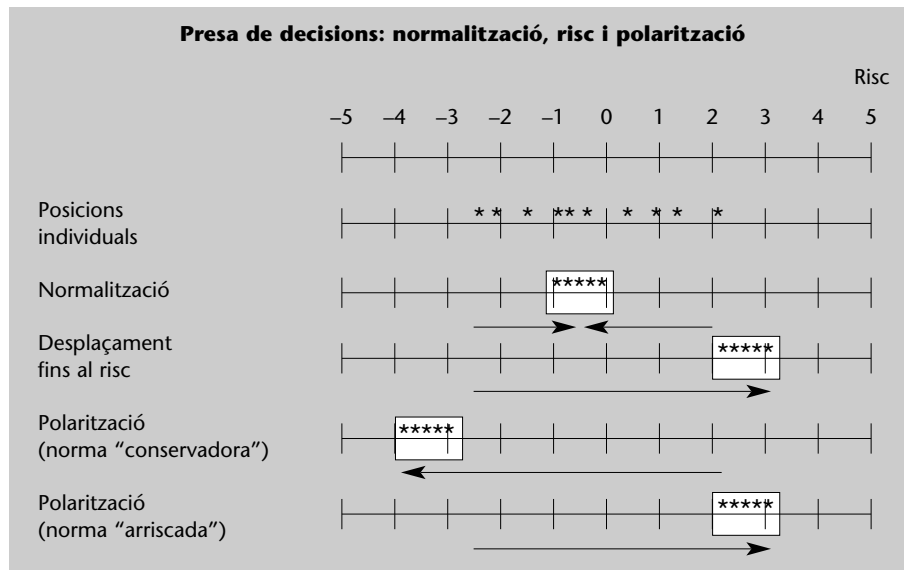
Però, com ja heu tingut ocasió de comprovar llegint altres mòduls, normalment les coses no són tan senzilles: el que ahir semblava que era una veritat com una casa, avui no és més que una anècdota (i demà ja en parlarem). Els experiments plenament confirmats que ahir van demostrar que $A = B$, avui demostren que $A <> B$.

Naturalment, l'efecte de *normalització* a l'hora de prendre decisions no és una excepció, i alguns anys després de l'enginyosa investigació de Sherif, concretament el 1961, J.A.F. Stoner va descriure l'efecte contrari.

Suposeu que heu d'aconsellar una persona sobre la decisió que ha de prendre a l'hora d'optar entre dues feines. Una és un treball que ofereix garanties de continuïtat, malgrat que amb un sou no gaire alt; en l'altra, per contra, el sou és sensiblement superior però les garanties d'estabilitat són relativament baixes. Es tracta, per tant, d'optar entre una decisió arriscada i una decisió conservadora, entre assumir més risc o menys.

Si ens basem en el que va exposar Sherif en els seus treballs, hauríem d'afirmar que si després d'optar per una opció o altra discutim el problema

en grup per a arribar a una decisió comuna, les persones que haguessin optat per una decisió arriscada matisarien la seva posició, que passaria a ser una mica més prudent, mentre que les que haguessin optat per una decisió conservadora assumiria més risc després de discutir-ho en grup. L'efecte, com ja ho havíem vist, seria el de la normalització. Però els resultats que troba Stoner van en una direcció totalment contrària: les decisions dels grups són més arriscades que les decisions individuals, es produeix un **desplaçament cap al risc** (*risky shift*). !



Les explicacions teòriques del perquè del *risky shift* són diverses: normes culturals que afavoreixen el risc, estratègies d'autopresentació... Però no les comentarem perquè ja trobem algú que matisa les afirmacions de Stone. Es tracta de S. Moscovici i M. Zavalloni, que el 1969 afirmen que no és que les decisions del grup siguin sempre més arriscades, sinó que hem de pensar en un fenomen general, la **polarització**, segons el qual les decisions del grup "tendeixen a aproximar-se a un dels pols de l'extrem de les opinions i dels judicis que hi havia prèviament en el grup" (Doise i Moscovici, 1984, pàg. 266). Per tant, en el cas de les decisions que impliquen una presa de risc, el resultat pot ser tant una decisió de grup més arriscada que la mitjana de les decisions individuals, com una decisió de grup més conservadora. A més, la polarització no serà exclusiva d'aquest tipus de decisions, sinó que es pot generalitzar a molts temes. !

La importància del fenomen de polarització en l'estudi dels grups la podem apreciar en les quatre aportacions que assenyala Morales (1989):

- a) Posa en relleu un dels mecanismes per mitjà dels quals el grup petit influeix sobre les actituds dels components i permet explicar la resistència al canvi de pautes de conducta de grups cohesionats.
- b) Proporciona una bona base des de la qual es pot explicar el cas del pensament grupal a més de donar una guia del paper que pot tenir el líder en les discussions de grup.
- c) Posa sobre la taula la vella idea lewiniana de l'existència de processos grupals.
- d) Permet estudiar una gran quantitat de fenòmens d'interès per a la psicologia, com ara la relació entre les actituds i el canvi d'actituds amb les normes socials generals.

L'explicació del perquè del fenomen de la polarització ens remet a la temàtica de la **influència normativa**, és a dir, la decisió final que adoptarà el grup anirà en la direcció de la preferència o norma grupal. El desig de no aparèixer com a desviades davant del grup farà que les persones les opinions prèvies de les quals s'allunyaven de la norma canviïn en la direcció d'aquesta norma. D'aquesta manera, si hi ha una norma grupal o cultural que afavoreix el risc, les decisions de les persones canviaran en la direcció de la norma, però també poden canviar en la direcció contrària si la norma és d'un altre tipus.

Falcons i coloms

El 1974, Myers i Bach fan una investigació en la qual es demana a una sèrie de persones que elaborin consells sobre possibles intervencions militars en països tercers, dirigits hipotèticament al president dels Estats Units. Quan s'han elaborat els consells de manera individual, els experimentadors creen grups d'experts que han de fer la mateixa tasca després de discutir els punts de vista respectius en el grup. Les persones no s'agrupen a l'atzar, sinó que, basant-se en les opinions expressades prèviament, els experimentadors creen grups homogenis (de quatre o cinc persones) de "coloms" (les persones que han manifestat opinions més pacifistes) i de "falcons" (les persones que han manifestat opinions més bèl·liques).

Si pensem en el fenomen de la polarització, les hipòtesis que podem formular són clares: la discussió en els grups de "coloms" durà a decisions més pacifistes, mentre que la discussió en els grups de "falcons" durà a decisions més bèl·liques. Però això només es confirma en el cas dels "coloms", ja que en el dels "falcons" s'observa que després de la discussió grupal la postura torna a ser més pacifista.

Els resultats de l'experiment de Myers i Bach ("falcons" i "coloms") ens demostren la importància de les normes en el fenomen de la polarització. En aquest cas, podem suposar que, efectivament, després de la discussió grupal les postures dels participants han canviat en direcció a la norma,

però no a la norma prèvia del grup entesa com la postura majoritària, sinó en direcció a la norma cultural que afavoreix els plantejaments pacifistes davant dels bel·licistes.

Per tant, hem d'entendre la polarització com l'accentuació d'una tendència inicialment dominant en un conjunt de grups, tendència que vindrà marcada per les normes culturals de la societat.

Però parlar únicament d'influència normativa ens podria dur a pensar que la discussió en el grup no és necessària, ja que conèixer les posicions d'altres membres del grup podria originar la polarització. La discussió també pot afavorir la polarització, encara que en aquest cas haurem de parlar d'**influència informativa**.



En el transcurs de la discussió, els participants escoltaran arguments i raons formulats pels altres membres del grup i que poden anar tant en la direcció de la seva pròpia opinió com en una direcció contrària. Però és lògic suposar que aquests arguments aniran principalment en la direcció de l'**opinió de la majoria** (normativa) del grup. També és lògic suposar que encara que es pot compartir la direcció dels arguments, és fàcil que **no hi hagi coincidències**, és a dir, que els arguments a favor d'una determinada postura mantinguts per un membre del grup no tenen per què ser idèntics als arguments, igualment a favor, de la resta dels membres. D'aquesta manera, el nombre d'arguments que hi haurà en la discussió de grup tendirà a ser més gran que el que pugui tenir cada un dels membres individualment, i això pot afavorir la polarització i extreure les posicions inicials.

Per tant, podem veure que la discussió es converteix en un dels factors explicatius de la polarització, que a la pràctica permet **canviar**, allunyar-se de les posicions "neutres" majoritàries, i que **fa possible que la majoria influènci** en el punt de vista de la minoria. Podrem veure amb més claredat la seva importància en l'apartat següent, quan parlem de *pensament grupal*.


Suma d'arguments: una excepció

Un grup de polítics ha d'escollir entre dos candidats, en Joan i en Lluís. Tots comparteixen dues opinions positives sobre en Joan (és jove i té una bona imatge), mentre que cadascun d'ells té una sola opinió positiva sobre en Lluís (diferent per a cadascú).

Com que el nombre d'arguments inicials a favor d'en Joan és el doble que a favor d'en Lluís, cadascun dels polítics escollirà inicialment el primer. Però després de la discussió de grup, el nombre d'arguments a favor d'en Lluís pot superar àmpliament els favorables a en Joan (cinc contra dos), amb la qual cosa la decisió del grup hauria de ser la d'escollir en Lluís en contra de la *norma* prèvia. Diversos autors assenyalen que els arguments no compartits "pesen" menys que els compartits i fins i tot que en alguna situació d'aquest tipus probablement els arguments minoritaris (a favor d'en Lluís) no s'arribarien a formular; per això la situació cinc contra dos és una situació possible però no probable.

3.1.2. El pensament grupal

Fins ara hem comentat alguns dels aspectes que podem trobar en el procés de la presa de decisions (normalització, desplaçament cap al risc i polarització), però en cap cas no hem fet referència a la **qualitat** de la presa de decisions, i aquesta és una de les qüestions que han interessat tradicionalment als psicòlegs socials: són millors les decisions que es prenen en grup o les que les persones prenen individualment?

La resposta sembla òbvia: les decisions que es prenen en grup han de ser millors perquè més persones implica més perspectives, més punts de vista, etc., la qual cosa se suposa que farà més fàcil prendre una decisió (quatre ulls hi veuen més que dos). 

Aquesta no és la imatge que obtenim amb l'anàlisi publicada per Janis (1972) sobre les decisions preses per diferents comitès de govern dels Estats Units en diversos moments de crisi. Una d'aquestes decisions, la que va dur el 1961 a la invasió de la badia de Cochinos, va ser totalment desencertada ja que esdevingué un fracàs, tant militar com polític. A qui cal atribuir la responsabilitat d'aquesta decisió? La resposta que dona Janis és que cal atribuir-la a una manera de funcionar del grup, el *pensament grupal*, que fa que un conjunt de persones "racionals" prenguin decisions "irracional" i que es caracteritza principalment perquè és una forma de pensament acrític, consensuat i en què desapareix qualsevol rastre de conflicte.

Janis descriu de la manera següent les condicions, els símptomes i les conseqüències del pensament grupal, als quals, segons Moorhead, Ference i Neck (1991), hem afegit dues condicions mediadores: el **temps disponible**, que pot ser un element important de pressió davant de preses de decisió ràpides, i l'**estil del lideratge**, que ja hem esmentat com a element determinant.

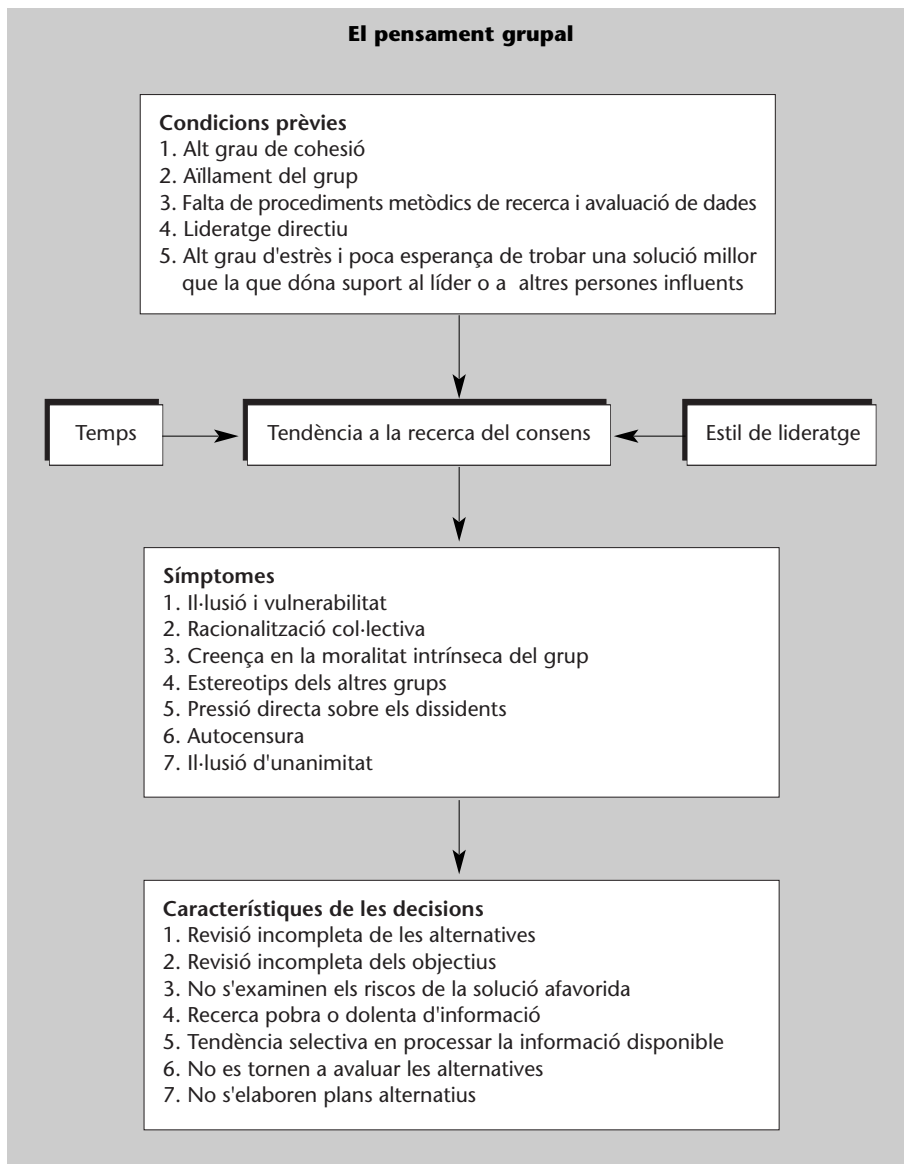
El concepte de pensament grupal


"Per pensament grupal, Janis es referia a les situacions en què l'estil del lideratge, la cohesió grupal i la crisi es combinen per a suprimir la dissensió en els grups fins al punt que els membres acaben donant suport a les polítiques (normes) que són extraordinàriament desconsiderades." (Baron, Kerr i Miller, 1992, pàg. 71)

Lectura recomanada

G. Moorhead; R. Ference; C.P. Neck (1991). "Group decision fiascoes continue". *Human relations* (núm. 44, pàg. 539-549).

En aquest article es pot trobar una aplicació dramàtica dels principis proposats per Janis a l'explicació de per què, malgrat les advertències d'alguns tècnics, es va produir el llançament, al gener de 1986, de la llançadora espacial Challenger, que va explotar setanta-tres segons després d'enlairar-se i que va causar la mort dels set tripulants.



La descripció és prou clara però potser les solucions no ho són tant. **Baron, Kerr i Miller (1992)** descriuen algunes de les precaucions que es poden adoptar per a prevenir el pensament grupal: 

- 1) Promoure la discussió oberta de totes les alternatives.
- 2) Considerar escenaris del tipus “en el pitjor dels casos” i crear plans de contingència.
- 3) Prevenir els líders de no defensar cap postura en els moments inicials de la discussió.
- 4) Fer revisar les idees grupals per experts externs i per “advocats del diable”.



Per a prevenir el pensament grupal, cal promoure la discussió oberta.

Prevenir el pensament grupal

Després del fracàs de la badia de Cochinos, J.F. Kennedy es va haver d'enfrontar a una altra decisió difícil: la que va plantejar la crisi dels míssils de Cuba el 1962. En aquesta ocasió (potser amb l'assessorament d'algun expert en grups), la manera de treballar del comitè va ser radicalment diferent: Kennedy va promoure explícitament la participació de tots els membres del comitè i va insistir en la necessitat de valorar totes les alternatives possibles; també va assignar al seu germà Robert el paper d'"advocat del diable" i va fer que avalués críticament totes les propostes de la resta dels membres. I finalment, ell mateix va assistir a totes les reunions i va afavorir, d'aquesta manera, que les seves posicions no influïssin en la resta del grup.

Tal com assenyala **Owens**, els centres escolars difícilment hauran d'afrontar aquest tipus de problemes, però l'ús de tècniques similars a les que es descriuen en el text Projecte Strat-X els permetrà d'afrontar els diversos problemes que es trobin minimitzant el risc de la influència del pensament grupal.

Projecte Strat-X

Owens (1970) descriu l'estratègia utilitzada pel Pentàgon nord-americà per a decidir sobre la millor manera de substituir els míssils de què disposaven el 1967. Abans de decidir, el Pentàgon va convocar especialistes externs que havien de proposar alternatives que permetessin arribar a una decisió.

"La tècnica usada en aquest cas va consistir a dividir el grup contrastat en tres equips:

1. L'equip blau va presentar diverses proposicions per a guardar els ICBM (míssils balístics intercontinentals), que anaven des d'amagar-los sota llacs artificials fins a col·locar-los en avions de llarg abast en vol permanent, tenir-los en vagons en moviment per tot el país o amagar-los en vaixells mercants. Aquest equip no solament va estudiar un gran nombre de propostes (40 o 50 en total), sinó que va preparar els plans específics i detallats per a poder-les dur a la pràctica.
2. L'equip vermell, mentrestant, va assumir el paper d'un grup de planificadors russos i va fer tot el possible per contrarestar cada un dels plans proposats per l'equip blau. Cada grup va haver de treballar amb més que 'idees'; havien d'estudiar propostes específiques i detallades.
3. L'equip d'avaluació tenia la labor de sospesar les propostes i les contrapropostes dels equips blau i vermell, tenint en compte els detalls pràctics, com eren els costos i l'eficàcia." (Owens, 1970, pàg. 177 i 178)

Podem plantejar algunes recomanacions, seguint **Doise** i **Moscovici**:

1) Les diferències d'opinió són naturals i previsibles. Cal prendre-se-les seriosament. Les hem de buscar, i si cal les hem de provocar, fent que cada individu participi en la feina de discutir i decidir. Els desacords poden ajudar el grup a prendre una decisió, ja que quan intervenen més judicis i opinions, augmenten les probabilitats de trobar arguments nous i solucions vàlides en què no s'hi pensava al començament.




La discussió en el grup contribueix a augmentar el nombre de possibles solucions per a resoldre un problema.

2) S'han d'abolir les tècniques que redueixen el conflicte, com ara les mitjanes, els vots majoritaris, les regles de procediment, els temps imposats, etc.

3) Cal fer tot el que sigui possible per donar a cada individu la possibilitat de defensar el seu punt de vista amb fermesa. Cal evitar fer concessions només per evitar el conflicte i aconseguir l'acord i l'harmonia. Quan s'arribi a un acord ràpidament o fàcilment, cal estar alerta. Només hem de cedir davant de posicions que hagin estat objecte d'una discussió i d'un examen crític.

4) No hem de recórrer als estereotips, a les solucions prefabricades i no hem de fer servir arguments d'autoritat. Hem d'escoltar i observar les reaccions dels altres membres del grup i considerar-les atentament abans de formular la nostra opinió de manera personal." (Doise i Moscovici, 1984, pàg. 277 i 278)

La proposta de Doise i Moscovici és clara: cal entendre el **conflicte com una cosa creativa**; només amb la discussió que genera el conflicte serà possible el canvi i la innovació i es podrà evitar el pensament grupal. Però aquesta proposta s'acosta més al terreny de la utopia que al de la realitat. Es pot plantejar més com un objectiu que s'ha de complir, però alhora cal que siguem conscients de la dificultat de materialitzar-lo. 

Aquesta dificultat es fa palesa en l'anàlisi que **Stephen Ball** fa, en la micropolítica, de l'organització escolar, la qual considera com un espai de disputa ideològica, de lluites per a imposar determinades concepcions o definicions de l'escola, d'espai; en definitiva, marcat per les relacions de poder.

"La comprensió dels processos polítics pot començar a la sala del comitè o a la reunió de personal, però no és solament aquí on cal buscar-la. Els passadissos, les oficines i els racons de la sala de professors també són llocs on es prenen decisions importants, es fan acords, es negocien nomenaments i s'aconsegueixen o es bloquegen ascensos. La micropolítica no s'acaba quan s'ha acabat l'ordre del dia, no es para a la porta de la sala del comitè; és un procés dinàmic en marxa." (Ball, 1987, pàg. 240)

En aquest context, la presa de decisions probablement es pot veure afectada per alguna cosa més que pels fenòmens que hem exposat abans. La presa de decisions es converteix en un **fenomen micropolític** en el qual entren en joc tota una sèrie d'estratègies, interaccions, negociacions que es donen en un nivell diferent del dels espais explícitament habilitats per a prendre decisions en grup, els quals es converteixen en "mitjans simbòlics per a executar actes de poder i de domini" (Ball, 1987, pàg. 233).



Per micropolítica de l'escola entenem...

... "les estratègies amb què els individus i els grups que són en contextos educatius tracten de fer servir els seus registres de poder i influència per a promoure els seus interessos." (Hoyle, 1982, pàg. 88)

3.2. La solució de problemes

“Considero les escoles, com pràcticament totes les altres organitzacions socials, *campes de lluita* dividits per conflictes en curs o potencials entre els seus membres.”
(Ball, 1987, pàg. 35)

Probablement l'afirmació de Stephen Ball és exagerada, i parlar de *campes de lluita* no és la millor manera de caracteritzar una escola o qualsevol altra organització educativa. Però també és veritat que el conflicte no és estrany en els centres educatius, fins i tot pot ser que siguin relativament habituals els problemes que es presenten entre persones, entre grups, etc.



Però com ja hem dit abans, fer servir els termes *conflicte* i *problemes* com si es tractés de sinònims ens pot dur a una idea equivocada en considerar, com s'ha fet des d'alguns models teòrics, que el conflicte és negatiu i que, per tant, s'ha d'evitar. Ara bé, el conflicte no té per què ser destructiu, fins i tot pot ser positiu (per exemple, pot impedir el pensament grupal) i es pot entendre com una manera d'afavorir el canvi i l'evolució.

“El conflicte...”

... pot ser molt saludable, i sovint ho és; o pot revitalitzar un sistema que, si no fos així, s'estancaria.” (Baldrige, 1971, pàg. 202)

Com podeu veure al vídeo *El conflicte organitzatiu*, es pot fer una tipologia dels conflictes a partir de tres dimensions.

Classificació dels conflictes	
Segons els elements humans que impliquen	<ul style="list-style-type: none"> • Intrapersonals • Interpersonals • Persona-grup • Intergrupals • Persona-organització • Grups-organització • Entre organitzacions
Segons la seva naturalesa substantiva	<ul style="list-style-type: none"> • Objectius diversos o superiors • Recursos diversos • Estratègies diverses • Funcions compartides o solapades • Mètodes diferents
Derivats de sentiments o formes de percebre (afectius)	<ul style="list-style-type: none"> • Diferència en els rols • Valors diferents • Deficiència en la comunicació • Exercici de poder • Subjugació entre els elements que hi intervenen

Vídeo complementari

Universitat Autònoma de Barcelona (1995). *El conflicte organitzatiu als centres educatius 2. Temes d'Organització i Gestió de Centres Educatius*. Barcelona: Departament de Pedagogia Aplicada, Facultat de Ciències de l'Educació.

Diversitat de fites

Es fa difícil pensar que sempre coincideixin les metes de les diverses parts implicades en les institucions educatives: persones, grups, organització; fins i tot podem pensar que la mateixa estructura dels centres educatius permet i facilita la diversitat de fites.

Pel que fa a la primera dimensió, no podem negar l'evidència que hi pot haver conflictes entre persones enteses com a tals, és a dir, com a éssers individuals amb unes característiques pròpies i diferenciades. Pel que fa a la segona dimensió, també ens pot semblar innegable que el context del conflicte se situï en la competició per aconseguir recursos o en l'e-

xistència de fites diferenciades. Si encreuem aquestes dues dimensions, el resultat seria que el conflicte se situaria (com a mínim alguns dels conflictes) en la competició entre les persones o entre els grups.

Hem de recordar alguns dels aspectes d'una de les aportacions més rellevants de la psicologia social: la que fa referència a la comprensió del conflicte, amb les diferents propostes teòriques formulades.

Una de les investigacions més famoses en la psicologia social és la que va fer Muzafer Sherif per a determinar les bases del conflicte intergrup i les maneres d'eliminar-lo. En aquesta investigació, Sherif, en el context d'un campament de vacances per a joves, promou l'aparició de conflictes entre dos grups fent-los participar en competicions en les quals només un jove podia arribar a la meta. Per tant, Sherif participa de la teoria realista del conflicte, segons la qual aquest és el resultat de la **competició intergrup**al per a aconseguir recursos escassos o per a aconseguir fites incompatibles.

Però si bé la investigació de Sherif és famosa, també ho són una sèrie d'experiments coneguts com a *experiments del paradigma íntim*, fets entre altres per **Henry Tajfel**, en els quals s'observa que en un context de distribució de diners entre grups, la persona encarregada de fer el repartiment preferia, entre altres possibilitats, una estratègia de *diferenciació positiva*. Aquesta persona preferia que el grup al qual ella pertanyia rebés una quantitat inferior de diners a la que podria rebre, sempre que l'altre grup rebés una quantitat encara més petita. La interpretació d'aquests resultats es fa segons la **identitat social**, és a dir, segons una competició no de tipus instrumental com mantenia Sherif, sinó d'una **competició social**, una competició que busca una diferenciació positiva entre els grups com una manera d'afavorir una identitat social positiva.

Els conflictes entre els grups els podem entendre com a competicions per la recerca d'una **identitat social positiva**. Aquesta afirmació no vol dir que no puguin obeir també a competicions instrumentals, però reduir-los tots a aquestes competicions pot tancar el fet que a vegades poden ser "simplement" el reflex de fenòmens de rang superior, i fins i tot pot fer que els intents de solucionar conflictes tenint en compte solament les "diferències objectives" no obtinguin els resultats esperats.

El conflicte interpersonal es pot tractar d'una manera semblant, malgrat que en aquest cas al·ludiríem a competició i diferenciació per la recerca d'una **identitat personal** positiva.



EL CONFLICTE S'HA DE NEGOCIAR

Per a una descripció més detallada...

... dels experiments exposats en aquest apartat podeu veure el corresponent a "Les relacions intergrupals" del mòdul "Grups, moviments col·lectius i institucions socials" de l'assignatura *Psicologia social*.

Identitat social

"Aquella part de l'autoconcepte que deriva de pertànyer a grups i del significat valoratiu i emocional d'aquesta pertinença" (Tajfel, 1972, pàg. 292). Podeu trobar una descripció més àmplia d'aquest concepte a l'assignatura *Psicologia social*, en el mòdul "La identitat" (el *self*).

Un altre aspecte que pot ser important per a delimitar millor el problema que ens ocupa és que quan parlem de relacions interpersonals, intergrupals o amb una organització, no podem pensar que aquestes tenen lloc en un “buit”, que les relacions que es donen en un centre escolar o en qualsevol altre tipus d'organització o grup són relacions que tenen a veure només amb aspectes estructurals d'aquest grup, és a dir, que només tenen a veure amb aspectes relacionats amb aquest grup i que, per tant, són independents del context sociohistòric en què es desenvolupen. Pensar així significa considerar el grup com una illa que no es veu afectada per factors de tipus macrosocial, i implica pensar que en el grup no hi ha, entre altres, les relacions de poder que hi ha en la societat en general.

Si pensem, per exemple, en els possibles problemes interpersonals entre el Joan i la Maria, una concepció reduccionista del grup ens portaria a pensar que són el resultat únicament i exclusivament de les seves característiques personals, però si acceptem una concepció del grup com la que acabem de fer, podríem pensar que es poden inscriure en el marc més ampli de les relacions entre sexes.

Això ens duu una altra vegada a la possibilitat que abordar els problemes que es presenten en un grup tenint en compte només allò que és extern, visible i objectiu pot amagar-ne les bases o, com a mínim, dificultar-ne la resolució.

Ho podem veure millor quan se'ns recorda que d'entre les **fonts potencials de conflicte** en el centre escolar, unes de les més importants són les relacionades amb aspectes ideològics, si entenem per ideologia les diferents concepcions que hi pot haver entre el personal docent pel que fa al tipus de pràctica docent més adequada a l'aula, a les relacions professorat-alumnat i a les concepcions més generals sobre l'educació o fins i tot sobre política.

Per a acabar aquest apartat, i pel títol que té, sembla indispensable fer algunes recomanacions o donar algunes “receptes” per a solucionar problemes. Però pel que hem vist, considerem que és difícil donar solucions, encara que podem fer dues recomanacions. La primera la plantejàvem al final de l'apartat anterior i al començament d'aquest, i consisteix a **canviar la imatge** que (probablement) tenim del conflicte com una cosa negativa que cal evitar: el conflicte pot ser una font d'innovació i de canvi (i llavors el problema pot venir no pel conflicte, sinó per la por al canvi). La segona recomanació seria intentar “mirar més enllà” del que és evident, del que és obvi, i intentar **descobrir les causes ocultes** que són a la

La qüestió de la ideologia

“Evidentment, totes les decisions preses pels directors o les escoles són ideològiques, però pràcticament totes les qüestions relacionades amb l'organització i l'ensenyament de l'alumnat, l'estructura del currículum, les relacions entre professorat i alumnat i les normes de la presa de decisions en la institució tenen bases ideològiques fortes.” (Ball, 1987, pàg. 32)

base d'un gran nombre de conflictes (si se'ns permet el símil, fer una teràpia psicoanalista en comptes d'una teràpia conductista).

De tota manera, no sobren algunes recomanacions més "tradicionals" per a resoldre problemes:

Gibb (1989) esmenta cinc aspectes que tenen a veure amb la resolució efectiva de problemes en un grup:

- 1) Crear un ambient físic que condueixi a resoldre problemes.
- 2) Reduir les tensions interpersonals.
- 3) Establir acords sobre procediments.
- 4) Llibertat del grup per a establir els objectius i prendre les pròpies decisions.
- 5) Ensenyar les habilitats adequades per a adoptar decisions.

Resum

Hem començat la nostra dissertació mostrant un fet que sembla paradoxal: la classe és, molt sovint un grup malgrat la institució escolar. Certament, és la mateixa institució la que posa les bases perquè el grup pugui aparèixer en ser-ne la responsable i fer possible que les persones que el formen s'arribin a reunir en un mateix indret; però també és cert que no n'hi ha prou amb reunir persones en una aula per a formar un grup, cal que aquestes puguin operar com a tals. Així, hem repassat algunes de les característiques pròpies dels grups i hem analitzat si es donen en el cas del grup escolar. Les conclusions que en podeu extreure són que, efectivament, sembla que aquest tipus d'institució tradicional hi posa més entrebancs que una altra cosa: el silenci i la disciplina de la classe no acostumen a **afavorir la interacció**; la **competitivitat** fomentada entre l'alumnat no contribueix a generar objectius comuns; no sempre hem pogut dir que les **normes** que funcionen en una escola són normes que han estat acceptades pels membres d'un grup classe, i, finalment, les **pràctiques homogeneïtzadores** dificulten l'aparició d'elements estructurals.

Amb tot això no hem volgut dir que la classe no pugui arribar a ser un grup. Només que no és un grup *per se*. Perquè ho sigui amb tots els ets i uts cal que hi hagi una **acció deliberada**. Dit d'una altra manera, s'hi han de posar les condicions, i en això la institució hi té molt a veure.

Una manera d'articular l'acció educativa a partir de la consideració efectiva de la classe com a grup us l'hem presentada en l'apartat dedicat al grup com a **instrument formatiu**. Aquesta mena de filosofia educativa permet establir relacions i competències socials. La lliure discussió en grup, l'intercanvi d'experiències i coneixements socials, l'abandonament de maneres de pensar estereotipades són alguns dels avantatges que aporta l'**aprenentatge cooperatiu** i que redunden en l'emancipació dels discents.

Pel que fa al tema del **clima**, hem vist que es tracta d'un concepte que funciona molt bé en l'ús col·loquial, però que presenta problemes quan

tractem de fer-lo operatiu en l'estudi d'una institució educativa. D'una banda, tenim el problema de com el podem mesurar i, de l'altra, la qüestió de la relació que presenta l'ús del concepte de clima davant altres conceptes que semblen més efectius, com per exemple el d'**ambient** o, encara més, el de **cultura**.

També hem parlat de la dinàmica dels grups educatius i hem plantejat les dificultats que poden sorgir en aplicar els resultats de recerques de laboratori en el **context de la relació educativa**. El resultat sovint és una visió força abstracta i fins i tot descontextualitzada d'un fenomen que a l'aula es viu d'una manera molt concreta. En aquest sentit, hem intentat relacionar els aspectes que són característics en l'explicació de la dinàmica dels grups petits —rols i estatus, lideratge, cohesió i normes grupals, comunicació— amb el model educatiu que pugui estar vigent en una escola determinada.

Per acabar, ens ha semblat interessant d'incloure un apartat dedicat exclusivament a la **dinàmica de grups entre docents**, als coneixements que aquesta disciplina ens pot aportar quan ens relacionem entre nosaltres mateixos. Així, hem escollit dos aspectes que ens han semblat especialment rellevants en aquest tipus d'entorn. En primer lloc, el tema de la **presa de decisions**, en què hem vist alguns dels efectes que es poden donar en situacions grupals, com ara el pensament grupal. En segon lloc, hem abordat els afers que tenen a veure amb la **solució de problemes**, una altra de les activitats en què ens trobem immersos els grups de docents. Aquí hem destacat algunes contribucions de la psicologia social que poden matisar el tractament clàssic d'aquest fenomen aplicat a l'entorn escolar.

Activitats

Les activitats que us suggerim aquí pressuposen una lectura prèvia i reflexiva dels continguts del mòdul. Aquesta lectura us haurà donat la informació mínima que necessiteu per a dur a terme les activitats d'anàlisi i crítica que us plantejem a continuació.

Si teniu dubtes o preguntes sobre els continguts del mòdul o sobre aquestes activitats, poseu-vos en contacte amb la professora o professor consultor.

1. Visioneu un vídeo o pel·lícula sobre alguna manera d'ensenyar alternativa a la tradicional.
 - Amb quin dels models d'aprenentatge cooperatiu la relacionaríeu?
 - Podem parlar de lideratge per part del professor?
 - Quin tipus de comunicació hi ha a l'aula?
2. Descriviu un conflicte real en un centre escolar (o inventeu-vos-en un de versemblant) i comenteu-ne les possibilitats de solució.
3. Escolliu un exemple de la vida real on s'hagi de prendre una decisió o que impliqui prendre una postura o una actitud determinada. Formeu un grup de discussió amb els companys i les companyes (que també hauran escollit un tema). Quan n'hàgiu escollit un, seguïu els passos que considereu oportuns per a analitzar els efectes de la discussió en grup sobre la presa de decisions i analitzeu els resultats relacionant-los amb el que hem exposat en l'apartat sobre la presa de decisions.

Vídeo recomanat

La gestió social a l'aula. Guió i direcció: Esther Caselles, Jaume Jorba, Núria Roure. Producció: Enric Pérez Obiol. És una producció de l'ICE de la UAB.

Exercicis d'autoavaluació

De selecció

1. Digueu quin d'aquests efectes no cita Ovejero com a característic de l'aprenentatge cooperatiu.
 - a) Augment de l'autoestima.
 - b) Més motivació.
 - c) Absència de conflictes.
 - d) Raonament de més alta qualitat.
2. El fet que alguns docents i algunes docents no incentivin la cohesió a la classe es deu a que...
 - a) relacionen el fet de tenir un grup cohesionat amb problemes de disciplina.
 - b) pensen que la cohesió del grup no és quelcom que els interessi.
 - c) consideren que un grup classe normalment ja està prou cohesionat.
 - d) Cap de les altres tres no és correcta.
3. A quina temàtica ens remet el fenomen de la polarització?
 - a) El conflicte intergrupals.
 - b) La influència normativa.
 - c) La solució de problemes.
 - d) Són correctes a) i c).
4. Considerar que la comunicació és fonamentalment un procés d'enviar missatges des d'un emissor cap a un receptor per mitjà d'un canal, condueix gairebé ineludiblement a...
 - a) millorar la comunicació a l'aula.
 - b) identificar professor amb emissor, missatge amb contingut acadèmic i receptor amb alumne.
 - c) fer participar més l'alumnat.
 - d) preparar millor els continguts acadèmics.

Qüestions breus

Expliqueu breument, en unes cinc ratlles, les qüestions següents:

1. Quines dues problemàtiques hem dit que generava l'estudi del clima a l'escola?
2. Què es pot fer per tal de prevenir el pensament grupal (*group-think*)?
3. Quines diferències hi ha entre aprenentatge cooperatiu i aprenentatge col·laboratiu?

Desenvolupament del tema

1. Què en podeu dir del fet de considerar la classe com a grup?

Solucionari

Exercicis d'autoavaluació

De selecció

1. c) És cert que Ovejero parla de la disminució del conflicte i les controvèrsies, per afegir entre parèntesis “millor gestió dels mateixos”. Ara bé, cal no confondre una disminució dels conflictes o una millora de la gestió amb una desaparició d'aquests conflictes. El conflicte és, de fet, un element substancial als grups. Per això, no hem d'aspirar que desapareguin sinó al fet que el grup els aprengui a gestionar de manera efectiva i profitosa per al seu propi desenvolupament.
2. a) Es tracta, efectivament, d'un problema disciplinari. El fet que mantenir la disciplina hagi estat tradicionalment un valor important en el context escolar ha repercutit en l'actitud de molts i moltes docents d'evitar que hi hagi cohesió en el grup. Només des d'una perspectiva que valori el treball en grup té sentit per al personal docent promoure la cohesió grupal. Si s'està disposat a córrer el risc que el grup generi unes normes que vagin en el sentit contrari de les que proposa el docent, aleshores és també evident que la situació que ofereix la possibilitat del màxim rendiment és una forta cohesió.
3. b) El desig de no aparèixer com a desviades davant del grup fa que les persones les opinions prèvies de les quals s'allunyaven de la norma canviïn en la direcció d'aquesta norma. D'aquesta manera, si hi ha una norma grupal o cultural que afavoreix el risc, les decisions de les persones canviaran en la direcció d'aquesta norma, però, de la mateixa manera, poden canviar en la direcció contrària si la norma és de tipus diferent.
4. b) Efectivament, l'aplicació del model Shannon-Weaver, és a dir, entendre que la comunicació és fonamentalment un procés d'enviar missatges des d'un emissor cap a un receptor per mitjà d'un canal, condueix gairebé ineludiblement a identificar professor amb emissor, missatge amb contingut acadèmic i receptor amb alumne, amb la qual cosa es continua accentuant la importància del paper del professor en el procés educatiu i deixant l'alumne en un segon pla de mer receptor.

Qüestions breus

1. D'una banda, hem esmentat el problema de mesurar-lo que ve propiciat pel fet que en no ser una noció ben delimitada conceptualment és difícil fer operatius instruments que serveixin per a mesurar-lo, i s'acaben adaptant escales concebudes per a la mesura d'altres qüestions. D'altra banda, hem esmentat la superposició d'usos entre el concepte *clima* i altres conceptes que semblen més efectius. Per exemple, la connexió entre clima i ambient o entre clima i cultura.
2. Hi ha quatre accions que es poden fer per a prevenir el pensament grupal:
 - 1) Promoure la discussió oberta de totes les alternatives.
 - 2) Considerar escenaris del tipus “en el pitjor dels casos” i crear plans de contingència.
 - 3) Prevenir els líders perquè no defensin cap postura en els moments inicials de la discussió.
 - 4) Fer revisar les idees grupals per experts externs i “advocats del diable”.
3. Les diferències consisteixen en el fet que en l'aprenentatge cooperatiu es mantenen les línies tradicionals de coneixement i autoritat a l'aula, i les tècniques que han sorgit a partir d'ell es converteixen en “simples” eines que ajuden el professor a transmetre el contingut curricular als estudiants. Per contra, “amb les estratègies col·laboratives, almenys alguns aspectes de coneixement i autoritat a l'aula es poden desenvolupar o crear tant per a l'estudiant com per al professor” (Flannery, 1994, pàg. 17 i 18).

Desenvolupament del tema

1. Es tracta d'una qüestió que pot generar alguna polèmica. Us hem explicat que la classe pot arribar a ser un grup malgrat la institució educativa. Això pot semblar força paradoxal atès que, d'entrada, és la mateixa institució la que posa les bases perquè el grup pugui aparèixer en ser-ne la responsable i fer possible que les persones que el formen s'arribin a reunir en un mateix indret. En aquest sentit, i com diuen Darder i Franch (1994), “la institució és una condició per a l'emergència del grup classe [...]”. Ara bé, no ens podem quedar aquí. De fet, la continuació de la citació d'aquests autors és absolutament indispensable per a no treure una conclusió errònia: “[...] però només la fa possible en la mesura en què el grup hi pugui **operar**”. És a dir, no n'hi ha prou amb reunir persones en una aula; cal que aquestes puguin operar com a grup. Tanmateix, en l'entorn educatiu sembla que moltes vegades, i d'una manera força acrítica, s'accepta immediatament que una classe constitueix un grup —com si només es tingués en compte la primera part de la citació— i es parla del grup classe com si es tractés d'un pressupòsit, quelcom que no cal ni plantejar-se.

Per tant, hem fet un petit repàs de les característiques pròpies dels grups i hem analitzat si es poden aplicar al grup classe més tradicional. Això és el que hem considerat:

1) La **interacció**. La institució educativa tradicional podríem dir que no és gaire permissiva pel que fa a la interacció. No espera que l'alumnat interactuï a classe, més aviat vol que estigui callat. I per si això no fos prou, el disposa espacialment perquè quedi clar. Al davant de la cara no hi troba altres cares per a poder interactuar, sinó que topa amb els clatells dels companys i les companyes.

2) Uns **objectius** comuns. Depèn força del nivell de l'ensenyament a què ens referim, òbviament, però com Arbuckle (1959) va expressar una vegada, més aviat sembla que l'únic objectiu que comparteixen els membres d'una classe sigui el desig unànim de sortir-ne tan aviat com sigui possible. No hem d'oblidar que una classe tradicional pot ser només la reunió d'un conjunt de persones que es troben en contra de la seva voluntat. Des d'aquesta perspectiva es fa difícil pensar que hi ha objectius comuns que serveixen com a element cohesionador per a la formació del grup.

3) Les **normes**. Si una cosa no falta a l'escola són normes. Però això vol dir que aquestes normes constitueixen un índex de grup? Repassem en un moment quina definició es dona de norma quan se'n parla com a característica del grup. "Les normes són regles de conducta, formes correctes d'actuació *que han estat acceptades com a legítimes pels membres del grup*." (Hare, 1962, pàg. 24) (La cursiva és nostra.) És evident que no sempre podem dir que les normes que funcionen en una escola són normes que han estat acceptades pels membres d'un grup classe. Més aviat, el que succeeix és que se li imposen. Això vol dir que el grup no es pot dotar de normes pròpies? És obvi que sí. Aleshores es tracta d'un altre nivell normatiu que funciona de manera informal i que fins i tot pot arribar a entrar en contradicció amb el nivell formal, oficial de l'escola.

4) Una **estructura**. Però mentre que l'estructura dels grups es basa en la diferenciació de papers i posicions entre els seus membres, el grup educatiu és força homogeneïtzador. D'entrada, el grup classe de què hem parlat només reconeix dues posicions: la de la persona docent i la de la persona discent. Moltes vegades, algunes formes de referir-se a la relació educativa ens porten a imaginar una situació en què una persona es troba davant d'un grup, la classe, del qual està separada. La classe és pròpiament la que constitueix un grup. Així, doncs, s'arriba a formar un grup amb components indiferenciats de cadascun dels quals esperem sempre el mateix paper: seure, callar i escoltar i només intervenir en el cas de ser interrogat.

Amb tot això no hem volgut dir que la classe no és un grup. Només que no és un grup *per se*. Ho pot ser, certament, però cal que hi hagi una acció deliberada perquè ho arribi a ser. Dit d'una altra manera, s'hi han de posar les condicions, i amb això la institució hi té molt a veure.

És cert, però, que sempre hi ha autors que sembla que prefereixen mantenir el concepte de grup pel que fa a la classe per damunt de tota consideració. Potser reconeixen que quan es constitueix no es pot parlar pròpiament de grup, però no dubten que, amb el temps, la seva realitat és evident. O, si cal, fan referència a les relacions que es donen fora del context de l'aula com a suficients per a poder considerar que és justificable parlar de grup classe. I, si convé, afirmen que encara que no hi hagi interacció, encara que a penes es pugui reconèixer algun objectiu comú i que la cohesió sigui mínima, els grups de la classe, malgrat tot, són grups. Això ens sembla, simplement, que és anar massa lluny i fins i tot propicia que la classe finalment no arribi a ser un grup.

En qualsevol cas, sempre ens queda la possibilitat de dir que el grup classe és un grup una mica especial, amb característiques peculiars que no comparteix amb altres grups.

Glossari

Aprenentatge col·laboratiu: aprenentatge en grup que es diferencia de l'aprenentatge cooperatiu perquè es dona més poder als estudiants, de manera que com a mínim alguns aspectes de coneixement i autoritat a l'aula es poden desenvolupar o crear tant per l'alumnat com pel personal docent.

Aprenentatge cooperatiu: aprenentatge en què els estudiants treballen junts en un grup prou petit com perquè tots puguin participar en una tasca col·lectiva que ha estat clarament assignada.

Clima: qualitat de les relacions interpersonals. Actituds compartides vers el personal docent i les classes. Actituds que caracteritzen el sistema social de l'escola.

Cohesió: resultant de totes les forces que actuen sobre els membres perquè romanguin en el grup. Tradicionalment s'ha considerat sinònim d'atracció interpersonal.

Desplaçament cap al risc: tendència per part dels grups a prendre decisions més arriscades que les que prenen les persones individualment.

Grup: dues o més persones que interactuen entre elles, comparteixen un conjunt d'objectius i normes comunes que dirigeixen les seves activitats, i desenvolupen un conjunt de rols i una xarxa de relacions afectives. També es pot definir com un conjunt de persones que es consideren membres d'una mateixa categoria social.

Identitat social: part de l'autoconcepte que deriva de pertànyer a grups i del significat valoratiu i emocional d'aquesta pertinença.

Micropolítica de l'escola: conjunt d'estratègies amb les quals els individus i els grups que es troben en contextos educatius tracten de fer servir els seus recursos de poder i influència per a promoure els seus interessos.

Normalització: convergència de les diverses postures individuals en un punt intermedi després de prendre decisions en grup o de fer qualsevol altra tasca. Procés pel qual en situacions en què no hi ha una norma prèvia els grups construeixen una norma comuna.

Normes: regles de conducta, formes correctes d'actuació que han estat acceptades com a legítimes pels membres del grup. Les normes especifiquen els tipus de conducta que s'espera dels membres del grup.

Pensament grupal: situacions en què l'estil de lideratge, la cohesió grupal i la crisi combinats duen a suprimir el dissentiment en el grup.

Polarització: efecte segons el qual les decisions dels grups tendeixen a aproximar-se a un dels pols de l'extrem de les opinions i dels judicis que existien abans en el grup.

Rol: conjunt d'expectatives que els membres del grup comparteixen relatives a la conducta d'una persona que ocupa una posició determinada en el grup.

Bibliografia

Bibliografia bàsica

Bany, M.A.; Johnson, L.V. (1964). *La dinàmica de grupo en la educación*. Madrid: Aguilar, 1970.

Darder, P.; Franch, J. (1994). "El grupo-clase. Un potencial educativo fundamental". A: P. Darder; J. Franch; C. Coll; J. Pèlach. *Grupo clase y proyecto educativo de centro*. Barcelona: Horsori.

Doise, W.; Moscovici, S. (1984). "Las decisiones en grupo". A: S. Moscovici (ed.). *Psicología social* (vol. 1, *Influencia y cambio de actitudes, individuos y grupos*, pàg. 261-278). Barcelona: Paidós, 1986.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

Owens, R.G. (1970). *La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana, 1976.

Bibliografia complementària

Arbuckle, D.S. (1959). *Guidance and Counseling in the Classroom*. Boston: Allyn and Bacon.

Arnaiz, P. (1988). *Qui és qui. Les relacions humanes al grup classe*. Barcelona: Graó.

Baldrige, V.J. (1971). *Power and conflict in the university*. Nova York: John Wiley.

Ball, S.J. (1987). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC, 1994.

Baron, R.S.; Kerr, N.L.; Miller, N. (1992). *Group process, group decision, group action*. Buckingham: Open University Press.

- Bruffee, K.A.** (1986). "Social construction, language, and the authority of knowledge: A bibliographical essay". *College English* (48, 8, pàg. 773-790).
- Cohen, E.G.** (1994). "Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups". *Review of Educational Research* (64, 1, pàg. 1-35).
- Cohen, E.G.** (1994). *Designing groupwork. Strategies for the heterogeneous classroom* (2a ed.). Londres: Teachers College Press.
- Dean J.** (1992). *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Fabra, M.L.** (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- Ferriere, A.** (1920). *La escuela activa*. Madrid: Studium, 1971.
- Flannery, J.L.** (1994). "Teacher as Co-conspirator: Knowledge and Authority in Collaborative Learning". *New Directions for Teaching and Learning* (59, pàg. 15-23).
- Freire, P.** (1970). *Pedagogía del oprimido*. Mèxic: Siglo XXI, 1973.
- Gerlach, J.M.** (1994). "Is This Collaboration?". *New Directions for Teaching and Learning* (59, pàg. 5-14).
- Gibb, J.R.** (1989). *Manual de dinámica de grupos*. Buenos Aires: Humanitas.
- González, I.** (1986). "Comunicación educativa y persuasión en el aula". A: J. Mayor (dir.). *Sociología y psicología social de la educación*. Madrid: Anaya.
- Guerrero, A.** (1996). *Manual de Sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Hall, E.; Hall, C.** (1988). *Human Relations in Education*. Londres: Routledge.
- Hamilton, S.H.** (1994). "Freedom Transformed: Toward a Developmental Model for the Construction of Collaborative Learning Environments". *New Directions for Teaching and Learning* (59, pàg. 93-101).
- Hare, A.P.** (1962). *Handbook of small group research*. Nova York: Free Press.
- Hargreaves, D.** (1977). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea, 1978.
- Hoyle, E.** (1982). "Micropolitics of educational organizations". *Educational Management and Administration* (10, pàg. 87-98).
- Kamii, C.** (1974). "Pedagogical Principles Derived From Piaget's Theory: Relevance for Educational Practice". A: M. Golby; J. Greenwald; R. West (ed.) (1975). *Curriculum Design*. Londres: Croom Helm, 1985.
- Kaye, B.; Rogers, I.** (1968). *Pédagogie de groupe*. París: Dunod, 1971.
- Manson, P.** (1993). "What is a group? A multilevel analysis". *Advances in Group Processes* (10, pàg. 253-281).
- Mases, M.** (1995). "El grup classe com a generador de coneixement". *Perspectiva Escolar* (195, pàg. 62-67).
- Meyer, A.E.** (1939). *The development of education in the twenty century*. Westport: Greenwood Press, 1969.
- Moorhead, G.; Ference, R.; Neck, C.P.** (1991). "Group decision fiascoes continue". *Human Relations* (44, pàg. 539-549).
- Morales, F.** (1989). "La polarización grupal". A: C. Huici (dir.). *Estructura y procesos de grupo*. Madrid: UNED.
- Postic, M.** (1979). *La relación educativa*. Madrid: Narcea, 1982.
- Querrin, A.** (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Smagorinsky, P.; Fly, P.K.** (1993). "The social environment of the classroom: a vygotkian perspective on small group process". *Communication Education* (42, pàg. 159-171).

- Stenhouse, L.** (1981). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.
- Tajfel, H.** (1972). "La categorización social". A: S. Moscovici (ed.) (1974). *Introducción a la Psicología social*. Barcelona: Planeta.
- Tubbs, S.L.** (1989). "Teacher as Leader/Developer". A: S.L. Tubbs (1992). *A Systems Approach to Small Group Interaction*. Nova York: McGraw-Hill.
- Ulich, D.** (1971). *Dinámica de grupo en la clase escolar*. Buenos Aires: Kapelusz, 1974.
- Varela, J.; Álvarez-Uría, F.** (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vayer, P.; Roncin, C.** (1987). *El niño y el grupo. Dinámica de los grupos de niños en la clase*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Vigotski, L.S.** (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1989.
- Villa, A.** (1992). "Instrumentos y problemas metodológicos en la evaluación del clima educativo". A: A. Villa; L.M. Villar (ed.). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida* (pàg. 43-82). Vitoria: Servicio Central de Publicaciones Gobierno Vasco.
- White, R.; Lippitt, R.** (1960). "Conducta del líder y reacción del miembro en tres climas sociales". A: A.D. Cartwright; A. Zander. *Dinámica de grupos. Investigación y teoría*. Mèxic: Trillas.
- Zander, A.** (1982). *Making groups effective*. San Francisco: Jossey-Bass.