

Revista Nordeste 2da. Época Nº 18 2002



El Campo de lo Grupal en el Discurso y las Practicas Pedagógicas. Un lectura desde la psicología social de la educación.

Lic. Federico Butti

Introducción

A partir de un trabajo de investigación⁵⁸ cuyo objetivo fue indagar las representaciones sociales de los docentes sobre “el éxito y el fracaso escolar” en la Educación básica y el modo en que las mismas mediatizaban las prácticas pedagógicas, un aspecto que tuvimos que estudiar fueron las modalidades de interacción docente-alumnos, a través de la observación de clases.

En dicho trabajo, ya se detectaron ciertas concepciones sobre “lo grupal” presentes en el discurso de los docentes, y ciertas dinámicas observables en las mismas clases escolares, que habrían diferentes líneas de análisis.

En el presente artículo, y revisando algunos referentes teóricos acerca del estudio de los grupos y la interacción social, retomaremos resultados de aquella investigación para reflexionar sobre el lugar que se asigna a lo grupal en el discurso docente y en las prácticas pedagógicas.

Algunas referencias teóricas.

La especificidad de los grupos escolares

Si tuviéramos que dar una aproximación que defina que es un grupo escolar, vale la caracterización propuesta por M. Souto, cuando al tomar la clase escolar destaca el carácter formal y de exigencias impuestas desde el exterior, como rasgo dominante de este grupo.

En este sentido, el grupo-clase, se caracterizaría por ser un grupo de trabajo que posee una dinámica propia, por ser un grupo formal que funciona sobre una serie de obligaciones dadas institucionalmente, por nuclearse en torno a un líder impuesto (el docente), por estar constituido por miembros-alumnos seleccionados por criterios externos: edad, grado de escolaridad, y que impone una cierta homogeneidad. Por otra parte, suele ser un grupo numeroso (treinta o mas miembros), sometido a una organización del tiempo (año lectivo,

⁵⁸ Aprobado por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la UNNE.



distribución horaria...), a una organización curricular (pauta objetivos, contenidos, metodologías ...) y a una organización espacial (en aulas y dentro de ella con distribución de lugares: bancos, escritorio al frente.) (Souto, 1993: 65).

También se ha señalado que la clase escolar ocupa una posición intermedia entre lo que es un grupo primario y un grupo secundario, ya que si bien hay formas primarias de vínculos (dadas sobre todo por la cotidianeidad) hay una imposición formal que agrupa a sus miembros. (Roselli, 1990, b: 5)

Sobre esta base, un desarrollo interesante que se ha hecho es la subdivisión (en la estructura del grupo escolar), entre "la clase" como desarrollo didáctico que involucra a un docente "a cargo" de un grupo de alumnos, y el "curso" como estructura del grupo de pares (Roselli, 1990,b:5).

Desde esta perspectiva, un docente debería conocer que la estructura del grupo-curso mediatiza a la del grupo-clase, y en su articulación ambos condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje. El logro de buenos resultados pedagógicos, dependerá de la adecuación o no de las estrategias didácticas a esa particular estructura del grupo-curso (ibid: 6).

Por último, en ambos casos (la clase y el curso) se trata de estructuras grupales relacionadas pero con características particulares, de esta forma se han estudiado los distintos modos de interacción que pueden darse en ellas.

El estudio de la interacción social en contextos educativos

Desde el punto de vista de la psicología social "todo encuentro interpersonal supone interactuantes socialmente situados y caracterizados, y se desarrolla en un contexto social que imprime su marca aportando un conjunto de códigos, de normas y de modales que vuelven posible la comunicación y aseguran su regulación" (Marc y Picard, 1992: 16).

En esta línea se ha distinguido la noción de interacción de conceptos afines como la influencia, la relación o el vínculo (si bien no se trata de oponer estos conceptos, si vale marcar algunas diferencias características). La interacción obtiene su especificidad de dos aspectos: la **reciprocidad** (o retroalimentación mutua) y la **co-presencia** de los sujetos que participan del proceso⁵⁹. "La interacción es el campo donde las relaciones sociales se actualizan y reproducen,

⁵⁹ Según Maisonneuve, "la interacción tiene lugar cuando una unidad de acción producida por un sujeto A actúa como estímulo de una unidad de respuesta en otro sujeto, B, y viceversa". Esta es la idea de reciprocidad, y que nos permite distinguir la interacción del proceso de "influencia" en tanto este último suele aparecer como algo más unidireccional. (Marc y Picard, 1992: 14). Si se considera la co-presencia, es decir, "esa especie de sucesos que tienen lugar en y en virtud de una presencia conjunta", podremos diferenciar la interacción de la "relación o



y constituye también un espacio de juego donde pueden introducirse la intervención y el cambio y donde, en cada instante, se funda de nuevo el vínculo social” (ibid).

Ahora bien, en el grupo áulico, se reconocen dos tipos básicos de interacción:

- “aquella que es mediatizada por el docente en torno a la actividad de enseñanza-aprendizaje escolar (interacción didáctica docente-alumnos) y
- aquella que resulta de la dinámica propia del grupo de pares (estructura grupal) (Roselli, 1990, b: 5).

Estos tipos básicos de interacción tienden a corresponderse con la idea del grupo-clase y el grupo-curso, respectivamente.

En el estudio del primer tipo básico de interacción (las interacciones docente – alumnos), se han destacado distintos “procesos interactivos observables” en el grupo-clase. Por ejemplo, se han podido distinguir “los procesos de interdependencia de roles”, que describen cómo cierta conducta “dominadora” del maestro podría generar pasividad, ausencia de cooperación y agresividad en los alumnos ; y cómo una conducta “integradora” provocaría comportamientos amistosos, activos y cooperativos. Además, se han considerado “los procesos de dependencia” (funcional y/o afectiva), observable en cualquier grupo que presente una estructura asimétrica de poder (como sería el caso de una clase). De esta forma, se pudo comprender cómo se regulan las relaciones entre docentes y alumnos, además, las oposiciones, los bloqueos u obstáculos de aprendizaje entre otros. También se ha estudiado como el tipo de liderazgo ejercido por el docente (autocrático, democrático y “laissez faire”), puede condicionar la eficacia de la acción educativa. (Gilly, 1984)

En el estudio del segundo tipo básico de interacción (la interacción entre pares), se ha constatado que según como sean los tipos de interacciones entre los alumnos (ya sean cooperativas, egocéntricas o asimétricas) se producirán distintos rendimientos escolares en los mismos (Roselli, 1994). Un número importante de teorizaciones e investigaciones empíricas están demostrando los beneficios que conlleva el aprendizaje cooperativo en los ambientes educativos (Echeita, 1995). Específicamente, en el estudio de este tipo de interacción, se pueden encontrar una serie de trabajos conocidos por sus implicancias educativas, por un lado, tenemos la línea neopiagetiana del conflicto sociocognitivo (por ej., con los trabajos de Perret Clermont) y por otro, la línea Vygotskiana⁶⁰. En ambas propuestas, se destaca la idea de que la interacción

el vínculo”, los cuales no implican necesariamente una presencia conjunta de los sujetos, ya que pueden mantenerse y proseguirse a distancia, como por ej. en una relación profesional (Ibid: 15).

⁶⁰ Estudios específicos en estas líneas de investigación pueden encontrarse en Fernández Berrocal y Melero Zabal, 1997 (ver Bibliografía).



sociocognitiva entre pares (o con otros mas capaces) ayuda al desarrollo cognitivo y al aprendizaje.

Lo grupal y la practica pedagógica

Como venimos planteando, el grupo escolar toma una dinámica particular, en base a los tipos de interacciones que en él se producen (las cuales actualizan y reproducen las relaciones sociales). Esta dinámica social va a mediatizar la dinámica pedagógica.

Desde esta perspectiva, M. Souto va a aportar una distinción muy útil, para pensar las diversas concepciones pedagógicas que puede asumir un docente en torno a lo grupal y al tipo de interacciones que se promueven o no en una clase (y que por lo tanto dan lugar a distintos tipos de prácticas). Siguiendo esta propuesta habría:

- *Una didáctica de lo no grupal* En tanto aquí “se incluyen todas las propuestas que no toman como factor de interés las interacciones, sino que operan en un nivel individual, desatendiendo el carácter grupal del conjunto humano que constituye una clase” (Souto, 1993: 62)
- *Una didáctica en grupos*. Cuando se utilizan técnicas grupales dentro de un marco de trabajo pedagógico tradicional, es decir, cuando el trabajo está organizado en pequeños grupos pero dentro de una estructura guiada por el docente (“es en grupo y no grupal”).
- *Una didáctica centrada en lo grupal*. Va mas allá de proponer metodologías de trabajo en grupo. “Aquí hay una clara preocupación por lo que sucede entre los miembros, se toma como unidad de trabajo pedagógico el grupo-clase y se opera sobre él. Se incluye la historia del grupo, se la ubica en el contexto de la escuela, se habla sobre los miembros en el grupo” (Souto, 1993: 64). Sería la idea de una “pedagogía centrada sobre el grupo” (Filloux), donde el docente “conduce el trabajo escolar de la clase en tanto colectivo, tomando el rol de facilitador y elucidador ...” de los procesos grupales (Souto, 1993: 62) pero que, a la vez, incluye el nivel de aprendizaje individual.

Esta última línea de trabajo (una didáctica centrada en lo grupal) suele ser muy poco utilizada por los docentes en sus prácticas pedagógicas, y más bien suelen ser dominantes las dos primeras. Este planteo es consistente con los resultados de nuestra investigación.

El lugar de lo grupal en el discurso y las prácticas docentes (fragmentos de una investigación sobre el éxito y el fracaso escolar)



El discurso docente.

En nuestra investigación, al analizar el discurso docente, sobre cómo se organizaba el grupo total de alumnos para las tareas escolares, apareció la distinción entre las categorías “trabajo en pequeños grupos” y “trabajo individual”. Con respecto a ello, existían dos criterios de valoración diferentes:

Por un lado, encontramos docentes que sostenían que el *trabajo grupal es ineficaz y contraproducente* con cierto perfil de alumnos (sobre todo en sectores marginales y donde hay “problemas de conducta”). Esto se manifestaría en dos dimensiones fundamentales:

- Dimensión académica (en tanto es contraproducente para el proceso de enseñanza-aprendizaje). Por ejemplo: con el trabajo grupal “se copian entre ellos”, “trabaja uno y el resto no”, “se pierde el tiempo, no aprenden”.
- Dimensión disciplinaria (es contraproducente para el mantenimiento del orden y la disciplina en el aula). Por ejemplo, en expresiones como: “se juntan los malos en conducta y te alborotan todo el curso”.

Según esta perspectiva lo que hay que lograr y controlar –en lo posible- es que el alumno *individualmente* aproveche al máximo lo que se le ofrece en la escuela, y la forma sería concentrándose cada uno en su propia tarea. No se valora positivamente el papel de la interacción entre pares (alumno-alumno), sí en cambio aspectos de la interacción maestro - alumno. En otras palabras, este sería un argumento en favor de la didáctica de lo no grupal.

Por otro lado, hay maestros que sostienen que el *trabajo grupal es necesario y eficaz*.

- En términos de la dimensión académica, diferencian: por un lado, el trabajo en grupo como una estrategia que “favorece la interacción con el otro”, a los alumnos “les posibilita avanzar en su proceso”, “se cuestionan, se enriquecen”. Por otro lado, suele destacarse la estrategia de agrupar a ciertos alumnos, para que los más rápidos ayuden a los más lentos en su aprendizaje.
- Desde la dimensión disciplinaria se valora el separar o agrupar a los alumnos según su conducta, utilizándose esta estrategia como un modo de control de la disciplina del curso.

Además de valorar positivamente tanto las interacciones entre pares (alumno-alumno), como las interacciones maestro – alumno, se destaca también, la riqueza que produce la combinación de estrategias centradas en el trabajo individual con las estrategias centradas en los trabajos grupales. Aquí tendríamos argumentos en favor de una didáctica en grupos y/o centrada en lo grupal.



Los Modelos de interacción docente-alumnos.

Por otro lado, y tomando como base los desarrollos que ya hemos citado sobre el tema de la interacción social y el aprendizaje (Roselli, 1994; Echeita, 1995), pudimos diferenciar cuatro tipos de categorías o modelos de interacción que aparecían como dominantes en las prácticas pedagógicas observadas⁶¹.

Estas categorías se elaboraron considerando: los *tipos de interacciones dominantes en la clase* (centradas en el vínculo maestro-alumnos ; centradas en el vínculo alumno – alumno), la *estructura de las actividades* que se desarrollaba con el grupo-clase (exposiciones-diálogos; trabajo individual-trabajo grupal), *modos de evaluar las tareas* de los alumnos (seguimiento del proceso-verificación de resultados), *el tipo de intervenciones* que efectúa el docente (dirigidas a la disciplina-dirigidas a la tarea), *disposición en el espacio físico* (cercanías –lejanías del alumno con respecto al docente; ubicación en grupos o en bancos separados), *tipo de interdependencia* que se establece entre los alumnos (individualista, competitiva o cooperativa). De esta forma, elaboramos cuatro tipos o modelos de interacción docente-alumnos.

El Modelo individualista-disciplinario, caracterizado por:

Una centración de la interacción entre el maestro y los alumnos (siendo mínima o nula la interacción de los alumnos entre sí). La secuencia típica de actividades consiste en exposiciones (con poco diálogo), interrogatorios y presentación de ejercitaciones en la pizarra; posteriormente se sigue con trabajos individuales del alumno (copiar, resolver un problema, etc).

Ejemplo:

El maestro relata el cuento del "mono liso", mientras cuenta va haciendo algunas preguntas, tres alumnos participan, (el resto en general atiende, salvo algunos que conversan entre sí). Luego, escribe en la pizarra una parte del cuento y da la consigna de que los alumnos deben transcribirla al cuaderno. El grupo comienza a indisciplinarse (conversar, levantarse de los bancos).

En este tipo de modelo se producen una gran cantidad de intervenciones del docente primeramente dirigidas al control de la disciplina y posteriormente sobre la realización de la tarea. La disposición dominante en el espacio físico áulico suele ser la separación en filas.

Ejemplo:

El maestro comienza a hacer señalamientos en forma constante a los alumnos:

⁶¹ En la descripción de las clases, se diferenciarán entre dos tipos de escuelas (clasificadas según su ubicación geográfica y perfil social de los alumnos que atiende), a saber: "Escuelas Urbanas" y "Escuelas Periféricas".



“vamos copien rapidito”, “dale Santiago”, “más vale que trabajes”, “dale...”, “apuren”, “con vos vamos a hablar después”, “sentate bien”. Los alumnos estaban ubicados en filas y mirando todos al frente. Se retaba a los alumnos cuando se movían de su lugar y/o hablaban con otros.
(3° grado, Escuela periférica)

Desde el punto de vista de la evaluación, ésta consiste en la verificación de la correcta realización de la tarea (aplicando premios y castigos). El tipo de interdependencia que se favorece entre los alumnos es individualista (cada uno centrado en lo suyo, sin interactuar con los pares), y son sancionados, por parte del maestro, los intentos de interacción alumno-alumno.

Ejemplo:

La maestra retoma una actividad de la hora anterior. Habían leído un cuento y ahora lo comentan rápidamente para recordarlo. A continuación da la consigna de trabajo, escribe una pregunta en el pizarrón sobre el contenido de lo leído y los alumnos deben responder en su cuaderno. El grupo en general obedece y trabaja. Los alumnos a medida que van terminando llevan su cuaderno, a la maestra, para que ésta les corrija (verificar el resultado y escribirles una apreciación como “muy bien”). Como empiezan a acumularse en el frente, les dice: “hagan una fila para corregir”. La maestra realiza algunas intervenciones sobre la disciplina, a tres alumnos, para que se sienten. A un alumno (definido como “lento”), le pregunta si él realizó la tarea o le ayudaron. Y agrega: “mirá que la seño sabe todo”.
(3° grado, de una Escuela periférica)

El Modelo individualista-competitivo

Básicamente coincide con el primer modelo (individualista-disciplinario), en cuanto a la secuencia típica de actividades, y a la forma de evaluar y de controlar las tareas.

Se caracteriza, a diferencia del anterior, por el tipo de interdependencia que se favorece entre los alumnos, es decir, por la fuerte presencia de la competitividad (por ej., terminar primero la tarea, o destacarse dentro del grupo de compañeros). No hay tanto énfasis puesto en el control de la disciplina, no obstante sí en el control de la tarea.

Ejemplo:

En una clase de lengua, la maestra da un ejercicio para que escriban palabras que indiquen “más pequeño” (Ej: de casa, casita.). El grupo comienza a trabajar, en silencio copian y van resolviendo la actividad. Un alumno dice: “no entiendo”, la Maestra contesta “haber ¿cómo es un hielo chiquito? Otro alumno rápidamente responde.



Los alumnos más rápidos terminan y "corriendo" llevan su cuaderno para ser corregidos. Luego se ponen a hablar entre ellos mientras los lentos siguen trabajando (de parte de algunos de los rápidos se escuchan burlas sobre los lentos). (2º grado, Escuela urbana)

También, se configuran situaciones que favorecen la aparición de fenómenos de discriminación bastante marcados hacia ciertos alumnos (caratulados como "lentos", o que "no entienden", etc.) por parte de los mismos compañeros.

Ejemplo:

La maestra presenta un ejercicio de matemáticas (una multiplicación y un problema para resolver), lo escribe en la pizarra. El grupo comienza a resolverlo, y en general todos trabajan. Después que cada uno resolvió el ejercicio la maestra les pide que lo vayan leyendo (y así va verificando los resultados). Cuando le llega el turno a una alumna repitente (ésta lee, tartamudeando y cometiendo errores), algunos alumnos se burlan de ella (dicen cosas como "vamos a estar hasta mañana", "ésta no sabe"). Otros piden pasar al frente a resolver el ejercicio. La maestra hace pasar a otro alumno a completar el problema en el pizarrón. (3º grado, de una Escuela urbana)

El Modelo pseudo-cooperativo - disciplinario, también se caracteriza por ser similar al primer modelo (individualista-disciplinario) en cuanto al tipo de interacciones dominantes, al modo de evaluar, al tipo de intervenciones que realiza el docente y al tipo de interdependencia que se establece entre los alumnos (individualista). Hay, además, un fuerte énfasis puesto en el control de la disciplina.

Pero, a diferencia del primer modelo, aparecen los siguientes aspectos:

Por un lado, en la estructura de las actividades aparecen exposiciones dialogadas por parte del maestro con el grupo total de alumnos (que puede durar incluso toda la clase, pero sin llegar a ser auténticamente cooperativas)⁶².

Ejemplo:

El maestro comienza diciendo a todo el curso "vamos a hacer pizarrón". Un alumno debe dictar un número y otro copiar. Los alumnos se pelean por querer dictar los números, el maestro pone orden y señala algún alumno. Al comienzo el

⁶² Aquí vale la distinción citada entre una didáctica de grupos y una didáctica centrada en lo grupal.



grupo está callado y atiende. Luego comienzan a indisciplinarse y el maestro interviene retando a algunos alumnos. Luego escribe multiplicaciones que deben resolver. Un alumno lento se demora en el cálculo, otros se levantan, conversan entre sí, el maestro les llama la atención: "el que habla se va afuera". Por momentos debe gritar para poner orden. Da una larga explicación de la importancia de la comunicación, que deben pedir la palabra si desean hablar y que deben callarse para escuchar a los demás. Luego pasa a otro tema: "los cuerpos". Empieza a dialogar con el grupo total. Va haciendo preguntas en general, algunos alumnos responden. Cuando se intenta perder la disciplina interviene retando. El maestro en todo momento intenta captar la atención sobre su persona, sancionando los intentos de interacción entre los alumnos que no sean los estrictamente solicitados (como que uno dicte un número a otro).
(3° grado, de una Escuela periférica).

Por otra parte, y junto con las exposiciones dialogadas con el grupo total, la disposición física de los alumnos en el aula puede presentarse, eventualmente, formando grupos.

Ejemplo:

La maestra solicita que los alumnos vayan leyendo –a todo el curso- las respuestas

a unas preguntas de ciencias naturales que debían traer como tarea de la casa. Va preguntando por subgrupos (estaban agrupados en mesas de 4-5 miembros) y los alumnos van respondiendo. Una tercera parte del curso no trajo la tarea, a éstos los reta y les escribe una sanción (una nota dirigida a los padres) en la carpeta. Va dando extensas explicaciones al grupo total sobre la responsabilidad y el interés, y por ej., a un alumno que no cumplió le dice: "si tu papá es médico porque no le preguntás a él, no te interesa investigar?...". A otro alumno: "por esta vez te perdono, porque vos siempre traes". El grupo se mantiene en silencio y una alumna pasa a copiar un cuadro sinóptico en la pizarra.
(7° grado, Escuela urbana)

El Modelo cooperativo, caracterizado por realizar una articulación entre las interacciones docente-alumnos y alumno-alumno. Las actividades combinan las exposiciones, los diálogos, el trabajo individual y el grupal. La evaluación está dirigida más hacia los procesos y es más flexible, no está apuntando a la verificación de la corrección de las tareas. La cantidad de intervenciones del docente sobre la disciplina tiende a disminuir. La disposición en el espacio áulico suele ser en grupos. Y, se promueve que los alumnos desarrollen vínculos cooperativos entre ellos (se ayuden, se apoyen mutuamente).



Ejemplo:

*La maestra propone la tarea de trabajar con una caja "comunitaria" donde hay lápices, tijeras, etc.; para confeccionar un reloj. Primero toma un modelo de reloj ya armado y va preguntando a los alumnos a que hora almuerzan, cenar, etc., los alumnos participan activamente (relacionan con escenas cotidianas de sus casas, y entre ellos van intercambiando opiniones), el grupo está atento y en unas pocas ocasiones la maestra interviene sobre la disciplina, para poner orden. Luego algunos alumnos pasan al frente a dibujar la hora que habían dicho, y en el caso de cometerse errores, el grupo se autocorrige (la maestra se abstiene de intervenir en general). Posteriormente, da la consigna de hacer un reloj de cartulina en grupos de 4-5 miembros (según su ubicación en las mesas). Todos en general trabajan y en un clima de cordialidad.
(3º grado, Escuela Urbana)*

Consideraciones finales

Según los desarrollos en psicología social, se sabe que la identidad de un alumno así como su modo de comportarse en la clase, se irán desarrollando, en gran medida, en función de las relaciones sociales que el alumno establezca con el docente y con sus compañeros de curso, y dentro de un marco de múltiples pertenencias sociales que lo condicionan (los grupos de pertenencia y los grupos de referencia externos a la escuela⁶³, etc.).

Cabe señalar que en el citado trabajo empírico de observación de clases, pudimos detectar muchos fenómenos sociales que parecería no eran tenidos en cuenta en el trabajo pedagógico. Un ejemplo notable fueron las "tensiones sociales" entre alumnos de un mismo curso (siendo ilustrativo lo que apareció en el modelo individualista-competitivo), mostrando una tendencia a que fenómenos de esta índole (y otros que exigen una mirada centrada en lo grupal), si bien pueden ser percibidos, no se incluyen con la relevancia que les cabe en la dinámica pedagógica. En el peor de los casos, pasan desapercibidos por los docentes, sobretudo en cursos numerosos y cuando no hay una mirada dirigida a este nivel de las interacciones o relaciones sociales.

Al observar las clases, pudimos identificar (con respecto a los fenómenos grupales) una serie de situaciones donde en general no se trabajaba con "una didáctica centrada en lo grupal".

⁶³ Los grupos de pertenencia son aquellos de los cuales formamos parte (ej., religión, clase social), los grupos de referencia serían aquellos con los cuales nos identificamos, es decir, a los cuales quisiéramos "pertenecer".



en el sentido de Souto. Tal vez, el único modelo de interacción mas cercano a dicha propuesta sea el que llamamos “modelo cooperativo” (que por otra parte es coherente con una visión constructivista de la enseñanza y el aprendizaje). Desde esta visión, se recupera la idea de que el trabajo grupal tiene efectos positivos en el aprendizaje, y no se confunde con el mero “trabajo en grupo” de una “didáctica de grupos”.

Pero lo común, todavía, es que estén presentes muy fuertemente concepciones sobre el trabajo pedagógico, donde lo grupal no aparece como valorado, y que en las prácticas pedagógicas se concreten en las modalidades de interacción individualistas-disciplinarias e individualistas-competitivas (siendo coherente con el planteo de “una didáctica de lo no grupal”). Desde esta óptica, no aparece como relevante la necesidad de profundizar conocimientos sobre lo grupal y mucho menos una intención de aspirar a poder operar sobre estas estructuras (tal vez esto sea generalizable en el ámbito educativo, ya que no hay una formación –de los docentes- en temas de grupo). Por su parte, la modalidad que denominamos pseudo-cooperativa, tiende a corresponderse con una concepción y práctica del trabajo en grupos donde todo gira en torno al docente, aunque se visualicen actividades que involucran al grupo total (al estilo de una “didáctica de grupos”).

Tomando estas consideraciones, la posibilidad de una “didáctica centrada en lo grupal” (como se deriva de la propuesta de M. Souto) presupondría el conocer las particularidades del grupo de alumnos con los que se trabaja⁶⁴, y también un cambio en las concepciones de los docentes acerca del lugar de lo grupal en los contextos educativos, además de una formación metodológica que permita operar eficazmente en esta dimensión.

Por último, estamos convencidos que el poder profundizar los conocimientos sobre lo grupal y desarrollar una “mirada” atenta a este tipo de fenómenos, sería de gran utilidad en la práctica docente ya que, lo grupal es una de las dimensiones fundamentales que atraviesa las situaciones áulicas, mediatizando las interacciones didácticas docente-alumnos y sus resultados.

⁶⁴ La estructura del grupo-curso, diría Roselli.



BIBLIOGRAFÍA:

1. Echeita, G.: *El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje*. En "La interacción social en contextos educativos" (Fernandez Berrocal y Melero Zabala, Comps.), México, Siglo XXI editores, 1ª edición, 1995
2. Fernandez Berrocal y Melero Zabala (Comp.): "La interacción social en contextos educativos". Siglo XXI, Editores 3ª edición, 1997.
3. Gilly, M.: *Psicosociología de la educación*. En "Psicología social" (tomo II), (Moscovici). Edit. Paidós, 1984.
4. Marc, E y Picard, D.: "La interacción social". Barcelona, edit. Paidós, 1992.
5. Roselli, N.: "Problemas metodológicos mas frecuentes en el estudio de la interacción social". IRICE, N° 1, 1990, a).
6. Roselli, N.: "Metodología de análisis de la estructura del grupo escolar". IRICE (Conicet/UNR). 1990, b).
7. Roselli, N. y Otros: "El aprendizaje colectivo de conocimientos en condiciones de desigualdad intelectual". IRICE, N° 8, 1994.
8. Romero, R.: "Grupo, objeto y teoría". Bs. As. Lugar editorial., 1992.
9. Souto, M.: "Hacia una didáctica de lo grupal". Miño y Dávila editores, Bs. As., 1993
10. Zarzar Charur: "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal". En Grupos de aprendizaje, México, Ed. Nueva Imagen, 1988.