

## EL ROL DE CONSEJERO DE PROCESOS EN UN SISTEMA DE ENSEÑANZA AUTO-REGULATIVO

REFLEXIONES EN EL CAMPO DE LA PSICOLOGIA SOCIAL APLICADA.

QUIRINIUS VAN DER MEER  
*Universidad de Agricultura,  
Wageningen*

KO SMAL  
*Universidad de los Andes*

HERNANDO GÓMEZ  
*Universidad de los Andes*

### 1. *Introducción.*

Durante tres semanas los profesores del departamento de psicología social de la Universidad de los Andes realizaron un proceso de enseñanza mutua sobre la teoría y metodología del "Cambio planeado". Durante 25 reuniones, cada una de tres horas, se estudiaron capítulos seleccionados de la literatura respecto a la inducción planeada de cambios en individuos, grupos y organizaciones (Lippitt 1958, Bennis 1969). La utilidad de estos conocimientos se probaba en experimentos sociales, simulaciones y juegos de roles (Nylen 1967, Miles 1969).

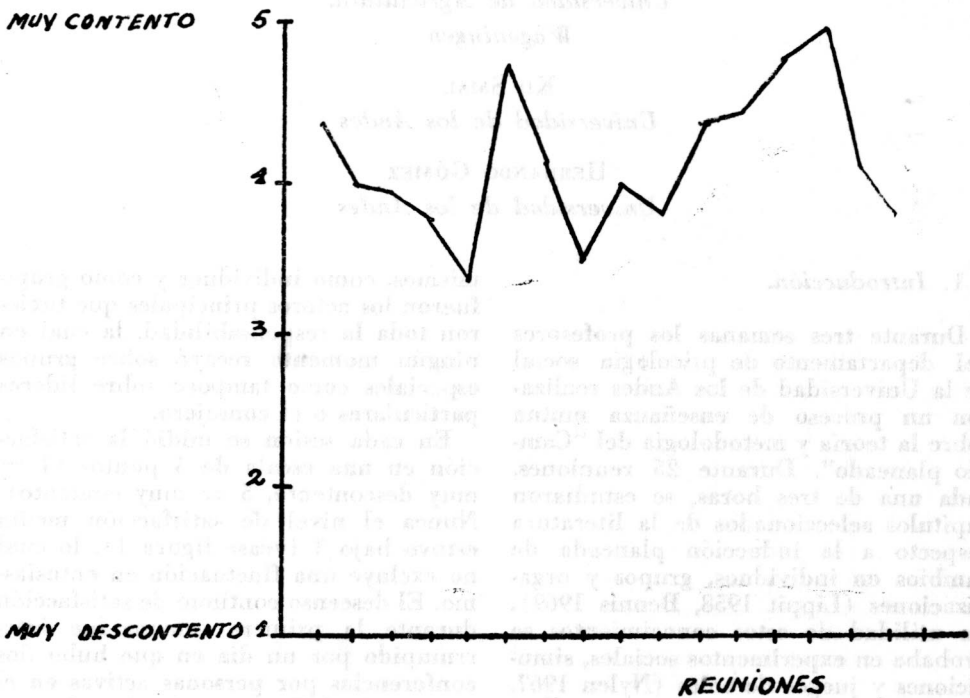
Los conocimientos y los instrumentos de la teoría sobre el cambio planeado se aplicaban al grupo mismo; el seminario se desarrolló sistemáticamente según los principios de un sistema auto-regulativo, en el cual los participantes

mismos, como individuos y como grupo fueron los actores principales que tuvieron toda la responsabilidad, la cual en ningún momento recayó sobre grupos especiales como tampoco sobre líderes particulares o el consejero.

En cada sesión se midió la satisfacción en una escala de 5 puntos (1 = muy descontento, 5 = muy contento). Nunca el nivel de satisfacción media estuvo bajo 3 (véase figura 1), lo cual no excluye una fluctuación en entusiasmo. El descenso continuo de satisfacción durante la primera semana fue interrumpido por un día en que hubo dos conferencias por personas activas en el campo social. Esta experiencia, y la conciencia de la pérdida de entusiasmo originó una revitalización del grupo. El descenso final se explica por la dispersión de las reuniones en la última semana, ya que una parte de los miembros asistieron a otro seminario.

**FIGURA Nº 1**

**EVALUACIÓN DE LAS REUNIONES DURANTE EL SEMINARIO**



Una de las 50 conclusiones teóricas y prácticas al final del seminario fue: "Repetición de este seminario en junio 1972, con personas del departamento y de afuera. Temas específicos posibles: cambio planeado aplicado a la enseñanza universitaria; cambio planeado aplicado a las realidades nacionales concretas tales como reforma agraria y acción comunal". El modelo del seminario parecía utilizable en la enseñanza universitaria.

En este informe tratamos de describir el modelo, el proceso y los efectos del seminario, con mayor atención sobre el rol del consejero de proceso en un sistema auto-regulativo.

## 2. Modelo.

### 2.1. Autorresponsabilidad del sistema social.

El cumplimiento y el éxito del seminario se debió al trabajo activo entre participantes y consejero. En ningún momento esta responsabilidad se delegó a personas o grupos tales como jefe de departamento, consejero invitado y comisión preparatoria. Como consecuencia cada uno de los participantes intervino en un día determinado, contribuyendo a la presentación de teoría, planeación de ejercicios, juegos de roles, moderación de discusiones, secretario, preparación de programas para el día siguiente, información a los ausentes, además colaboración como sujeto experimental, etc.

El consejero de proceso en su función temporal y externa, se abstuvo de la parte material de la discusión y prestaba su ayuda en forma de: recomendación de literatura y ejercicios, sugerir procedimientos alternativos, poner a disposición instrumentos de observación y evaluación, intervenir en momentos críticos, haciendo preguntas diagnósticas o informativas, exponer sus observaciones, hacer propuestas, etc.

### 2.2. Autorregulación y dinámica del sistema social.

El seminario no se enfocó hacia un estudio abstracto y académico del cambio planeado. La meta fue la comprobación misma de la teoría tanto en el seminario como en la enseñanza universitaria y en el funcionamiento del departamento, además en todo tipo de problemática en el campo de cambio psico-social, como también en grupos y organizaciones.

Cada uno puede notar en su vida diaria que un cambio no se realiza solo a nivel racional; son de mucha importancia otro tipo de factores tales como sentimientos, actitudes y comportamiento: no solo de sí mismo y de otros, sino también por la influencia de generaciones anteriores cuyos factores se hallan anquilosados en estructuras organizacionales, reglamentarias y tradicionales. Si se quiere estudiar e inducir un proceso de cambio en otros (como psicólogo-profesor, psicólogo-consejero, psicólogo-terapeuta) es necesario reconocer, analizar y utilizar para aprender, estos mismos fenómenos de cambio en sí mismo, en su grupo u organización. Estos fenómenos incluyen las emociones, disonancias e irritaciones concomitantes con el cambio, o incitantes hacia el cambio si se halla una apertura para que estas señales diagnósticas se comuniquen.

En esta forma nace un sistema social dinámico, que emprende un proceso continuo de aprendizaje y de concientización de sus propias barreras, utilizando retro-alimentación y autocorrección. Por eso los participantes se preguntaron después de cada reunión: "¿Estoy contento?" y "¿Qué tiene que cambiarse?". Los primeros días las respuestas a estas preguntas quedaron anónimas, después cada uno explicaba sus reacciones. Eso llevó a un intercambio de datos diagnóstico-terapéuticos en el grupo y guió el programa mismo del seminario.

En el mismo sentido de retro-alimentación los participantes analizaban sus relaciones sociales, indicando en una escala de diez la distancia sentida respecto a los demás y la presunta distancia recíproca. Por parejas se analizaron estas indicaciones de distancia social, en una reunión informal, lo que dió como resultado el que varias personas ahora hablaron sobre cosas nunca expresadas, aunque ellos se conocían hacia bastante tiempo. Al final del seminario se midió otra vez la distancia social para investigar cual fue la influencia del seminario. Para los resultados y técnicas véase párrafo 4.

### 3. *Proceso.*

#### 3.1. *Realización del modelo.*

¿Cómo los participantes realizaron y aceptaron este modelo irregular? (Pues no basta una explicación oral o escrita: el modelo tiene que ser operacionalizado y ejecutado). ¿Cuáles fueron los problemas del método de trabajo?

Agilizamos los problemas, describiéndolos desde el punto de importancia para el trabajo del consejero. El análisis dado se funda en la observación participante continua y en datos de tipo intro y retrospectivo por parte del consejero de proceso.

#### 3.2. *Críticas con respecto a la pérdida de tiempo.*

En los primeros días los participantes criticaron la pérdida de tiempo en la creación del programa, en la formación de la agenda, en la escogencia de los métodos de trabajo, el nombramiento de jefe de discusión, la preparación de los ejercicios, etc. También la reflexión sobre el funcionamiento mismo que se hacía al final de cada reunión parecía al principio pérdida de tiempo.

Además se tuvo la impresión de que las preguntas repetitivas del consejero frenaron el funcionamiento, como fueron p. e.:

- ¿Qué le parece mejor: discutir el problema plenariamente o en subgrupos?
- ¿Estamos en la fase de decisión o todavía en la fase de opiniones?
- ¿Es una decisión de todo el grupo o solamente de una parte?
- ¿Por qué X es secretario para la tercera vez?
- ¿Por qué el ejercicio no se realizó según el plan previsto?
- ¿Ya se contestó la pregunta importante de Y?
- ¿Qué opina Z respecto al problema?

#### 3.3. *Definición del rol del consejero de proceso.*

El hecho de que los problemas del tipo no científico tuvieran que ser resueltos por los participantes, causó desconcierto e irritación. Este tipo de reacciones pudo haber sido un factor amenazante para el consejero, y pudo haberlo llevado a abandonar su papel únicamente como aconsejante para cambiarse en un agente encargado de realizar tareas que están fuera de su rol principal. Cuando el consejero se deja seducir a esto, su comportamiento contradice al modelo del seminario e impide su papel de consejero del proceso. Mina el modelo propuesto y detiene la experimentación y realización del mismo.

Una de las competencias del consejero está en su capacidad de resistir en una manera aceptable las expectativas posibles, por ejemplo, el que él tuviera que comenzar y moderar las discusiones. Su papel está en recordar y conscientizar a los participantes su responsabilidad, por medio de explicaciones, preguntas, momentos de silencio, reflejos, esperar y sostener. Este rol no es agradable. A pesar de las explicaciones anteriores no todos los participantes esperaron este tipo de rol. Después de un rato se le acepta por confrontación con la firmeza de rol del consejero (Van der Meer 1968).

### 3.4. *El comportamiento del consejero como método.*

Lo que acabamos de mencionar indica que el consejero no solo aconseja verbalmente en un nivel cognitivo sin conexión con su propio comportamiento. El guía su conducta sistemáticamente de acuerdo con los objetivos del modelo. Cada uno de sus actos debe estar en la línea del método escogido, en tal forma que cree claridad para el grupo y para sí mismo e induzca en los participantes el aprendizaje perseguido. Esto implica especialmente que el consejero sea consciente de las consecuencias para el grupo de sus acciones; además tiene que evitar que sea involucrado en los problemas emocionales que ocurran entre participantes y subgrupos. Tiene que registrar sistemáticamente estos procesos referidos, analizarlos, señalarlos y revelarlos, para que la problemática socio-emocional pueda ser aclarada y modificada. Para el cumplimiento de su papel el consejero tiene que reservar la distancia necesaria, si no pierde su imparcialidad y confiabilidad.

### 3.5. *Errores del consejero.*

Dos veces en el seminario el consejero perdió temporalmente esta imparcialidad. En ambos casos se trataba de la misma situación: un participante se enfrentaba contra el resto, causando un conflicto entre un individuo y el grupo. En tal momento el consejero debe redefinir su posición. En el primer caso el se identificó, sin acordarse, con el sentimiento del grupo y se colocó en este en contra del "outsider". En el segundo caso había lo contrario: el consejero trataba de reintegrar el "outsider", sin tener en cuenta los sentimientos del resto.

En ambos casos perdió la imparcialidad y fiabilidad, en el primero escogiendo el grupo, en el segundo escogiendo el "outsider". Haciendo su comportamiento objeto de discusión y obteniendo crítica y retro-alimentación,

el consejero consiguió otra vez su posición original.

En el mismo tiempo el consejero por sus acciones manifestó otro fundamento del modelo: la corrección del propio comportamiento: aprender por errores hechos. En este sentido los errores son vistos como inevitables, pero superables: no hacen daño permanente. Son señales que conducen a retro-alimentación, corrección y cambio. Así las actividades del consejero resultan también para el mismo en un proceso permanente de aprendizaje. Su recompensa no es el prestigio, sino el valor sentido de la búsqueda de nuevos métodos de trabajar y colaborar, y de los conocimientos siempre más adecuados del comportamiento de individuos, grupos y organizaciones.

### 3.6. *Conducta no-verbal; contactos de ojos.*

El comportamiento no-verbal y menos consciente influye más de lo que podemos sospechar en las comunicaciones interpersonales. El consejero por investigaciones recientes de grupos pequeños se sentía muy consciente de sus influencias no-verbales. Pues evitaba sin descortesía el lugar de presidente en la mesa. En los primeros días los conferenciantes o jefes de discusión lo miraban a él muchas veces. El consejero cambiaba este contacto de ojos circulando con los ojos alrededor de la mesa. No bajaba los ojos porque la investigación experimental mostró que bajar los ojos da la impresión de reyección. Y al revés: cuando el consejero hacía una pregunta o una propuesta no se dirigía con sus ojos solamente al jefe de discusión, pero enzarzaba a todos en su intervención mirándolos cuidadosamente (Davis 1969).

Al final fue posible recordar al jefe de discusión su tarea por contacto de ojos en momentos en los cuales se olvidaba de su función (estructurar la discusión, hacer participar a todos, conducir a conclusiones).

También se podía estimular a los participantes que permanecían callados por contacto de ojos para que expresaran su opinión. Para realizar lo último se necesitaron contactos verbales anteriores. En la reunión siguiente la mirada se interpretó como estímulo de participación. Todo esto en el contexto de lo convenido para que cada uno participará en la discusión. Solo así se podía disfrutar de todas las fuentes de conocimientos.

La intervención también se estimuló por datos sobre la frecuencia de participación que el consejero mostró al grupo; el efecto de esta confrontación se mayoró cuando los participantes tenían que predecir las frecuencias (“¿Quiénes hablaron más según usted?”).

### 3.7. *Cómo soportar su rol.*

Un problema profesional y personal del consejero que se utiliza a sí mismo como instrumento en su trabajo imparcial, consciente y metódico, está en la dificultad de sostener todos los días durante unas semanas este tipo de conducta que muchas veces se opone a sus sentimientos normales. El trabajo en y con los grupos es muy motivante, pero puede resultar en desequilibrio, angustia o agresión, por causa de la problemática socio-psicológica. Estos problemas solo parcialmente pueden ser compartidos con el grupo o unos miembros para que no se compliquen todavía más los procesos en el grupo. Cuando no se trabaja por parejas el consejero necesita un compañero de discusión desinteresado fuera del grupo para ventilar sus frustraciones, etc., por ejemplo a través de cartas o charlas. Este procedimiento tiene una influencia catártica, lo que resulta en más capacidades para recomenzar el trabajo.

También hay necesidad de analizar durante unas horas lo que pasó en el día, repasar sus propias intervenciones, planear los métodos de observación para

el día siguiente (p. e. Cuáles son las maneras alternativas para que el grupo haga una decisión perentoria), leer literatura, etc.

Se puede evitar que la imparcialidad necesaria resulte en un aislamiento social. Por eso se deben hacer contactos desde el principio con todos los participantes, especialmente en el tiempo “informal”. Cualquier manera sirve: hablar sobre una experiencia común, discutir el monismo de Leibnitz, charlar sobre los niños de la familia, y en general participar en todas las charlas que se hacen. Aquí tocamos la relación entre agente de cambio y el sistema consultante de lo que habla Lippit como la primera etapa del proceso de cambio.

### 4. *Investigación respecto a los efectos.*

La escasez de investigaciones cuantitativas en cuanto a los efectos de estos tipos de enseñanza auto-regulativa desafió en buscar las posibilidades de operacionalizar los resultados. La deficiente información sobre el contenido del seminario hizo imposible la formulación clara de hipótesis y métodos de medición con anterioridad, pero hubo un enlace en la introducción de un instrumento por el consejero. El instrumento referido se llamó: “Escala de distancia socio-emocional” y fue introducido para tener una base de discusión por parejas. También permitió una cuantificación de relaciones existentes, y podría servir como punto de comparación con una misma medición repetida al final del seminario.

#### 4.1. *Instrumento: Escala de distancia socio-emocional.*

El sistema consiste esencialmente en tantas escalas de uno a diez puntos como personas hay. El número 1 significa una distancia máxima, el número 10 una distancia mínima.

El mismo sistema puede procurar datos distintos:

Distancia entre las personas distintas como percibida por sí mismas.

Instrucción: Escoga el número que indica la distancia que usted siente respecto al otro. (Referimos a estos datos con M u O, dependiente de la dirección de enfoque).

Estimación de los sentimientos de los otros respecto a sí mismo. Instrucción: Escoga el número que en su opinión el otro indicaba para evaluar su distancia hacia usted. (Referimos a estos datos con EO - estimación de la indicación del Otro).

#### 4.2. Problemas de aplicación.

Ya dijimos que el objetivo original de la aplicación no era una investigación, pero sí como una base que permitiera u originara discusiones interpersonales. Pensando en las posibilidades de utilizar los mismos datos para investigación, los miembros expresaron las siguientes críticas: Una crítica ética. La escala fue introducida como "personal", es decir se respetaría el anonimato. La razón para esto era que se quería garantizar una mayor honestidad en la contestación. Unos participantes no querían que estos datos personales fueran conocidos por otros, ni siquiera por el consejero o un investigador. Por otra parte la investigación necesitaba por ejemplo la comparación entre la estimación de los sentimientos de los otros y sus sentimientos reales, lo que exigía la identificación de los datos.

Otra crítica fue la diferencia de interpretación de los números y de la escala misma. Había interpretaciones como: aprecio, barreras de comunicación, status profesional, etc.

#### 4.3. Resolución parcial de los problemas.

En cuanto al problema de la interpretación de la escala se resolvió que sí se podría realizar una comparación intra-individual, es decir, entre las indicaciones de la misma persona antes y

después del seminario. Una comparación interpersonal sería dudosa.

Respecto a la preservación del anonimato se creó un procedimiento que daba los datos necesarios excluyendo la identificación personal.

Cada participante recibió un código que solo él conocía. Para cada combinación de dos personas se hizo un propio formulario. Hablando de una combinación de las personas A y B, A recibió primero el formulario, en el cual a la derecha estaba indicado "A con respecto a B". En la parte izquierda tenía que indicar su código y cuatro números: la distancia antes del seminario, la estimación de la indicación de B antes del seminario, y los mismos datos como después del seminario. Solo tenía que transcribir los números de las cuatro escalas que hizo anteriormente. Después dobló el formulario y lo entregó a B (que no podía ver los datos de A). B hizo lo mismo al lado inverso (allá estaba también indicado "B con respecto a A"). Después B redobló el formulario y cortó la parte derecha, así que todos los formularios quedaron anónimos, pero tenían los datos recíprocos. Los códigos sirvieron para la sumación de los datos de la misma persona.

#### 4.4. Hipótesis.

Se formularon las hipótesis siguientes:

(1) La distancia entre los participantes se disminuirá. Puesto que una distancia menor se indicó por un número mayor, la operacionalización es:

$$M(\text{antes}) < M(\text{después})$$

(2) Los participantes se sentirán más aceptados por los otros. Operacionalizado: La distancia esperada de parte de los otros se disminuirá:

$$EO(\text{antes}) < EO(\text{después})$$

(3) Supuesto que la suma de distancias es una indicación de un sentimiento

to general de aceptación se predijo que la suma de distancias sentidas y distancias esperadas fuera más equilibrada al final del seminario.

Suma/M-EO/(antes) > Suma/M-EO/(después).

(4) La disminución de defensividad, o de su contrario la autoexaltación, influirá en un equilibrio de distancia sentida y esperada.

/M-EO/(antes) > /M-EO/(después).

(5) Se elevará la percepción realista: la estimación de los sentimientos de los otros coincidirá con los sentimientos indicados por ellos.

EO-O (antes) > EO-O (después). Esta hipótesis solo se podría confirmar prescindiendo de las diferencias de interpretación.

#### 4.5. Resultados.

En la tabla 1 figuran las sumatorias de los datos. Cada sumatoria se refiere a los datos de una persona respecto a las otras 9 (hubo 10 personas, pero en un caso faltaron muchos datos, razón por la cual la tabla muestra solamente 9 casos).

La sumatoria no tiene valor científico, porque la escala no es más fuerte que una escala ordinal, pero sirve como demostración.

TABLA 1

Sumatorias y diferencias de las indicaciones en la escala de distancia socio-emocional antes y después del seminario.

	1 distancia (M)		2 estimación (EO)		3 equilibrio S(M)-S(O)		4 congruencia estimada /M-EO/		5 congruencia real /EO-O/	
	a	d	a	d	a	d	a	d	a	d
1	60	69*	61	70*	1	1	7	5	10	8
2	62	73*	62	70*	0	3	11	7	18	11*
3	68	73*	63	72*	5	1	7	1*	16	7*
4	67	79*	65	74*	2	5	6	5	9	6
5	64	73*	60	72**	4	1	12	3*	10	6
6	57	61	56	51	1	10	9	10	25	14
7	73	78	66	73**	7	5	11	5	13	15
8	55	77**	53	78**	2	1	2	5	18	8*
9	58	64	52	58	6	6	10	6	17	17

\*)  $p < .05$

\*\*\*)  $p < .02$

M = distancia percibida por sí mismo.

EO = distancia esperada del otro.

O = distancia indicada por el otro.

Se calculó la significación de las diferencias para cada persona con el test de Wilcoxon (Siegel 1956).

Por seis de los nueve casos la primera hipótesis es confirmada, lo que indica que había una disminución de las distancias que los participantes vivieron

entre sí. También se supuso una disminución de las distancias recíprocas, ya que en siete de las nueve personas se encuentra una diferencia significativa en cuanto a la segunda hipótesis.

Las otras hipótesis en general no son confirmadas.



#### 4.6. *Discusión.*

Los criterios que utilizaron los participantes fueron:

1. Sentimientos y emociones inmediatas.
2. Proximidad afectiva, barreras de comunicación, status profesional.
3. Barreras que impiden la comunicación.
4. Cercanía emocional.
5. Conocimientos, afinidad científica.
6. Deseo de frecuentar a menudo la casa del otro,
7. Distancia emocional, apreciación.
8. Confianza.
9. Comunicación y confianza.

A pesar de que estas diferencias en interpretación no permitan una comparación entre las personas, los resultados respecto a las hipótesis 1 y 2, sugirieron que hay un efecto multidimensional: disminución de barreras de comunicación, mejor conocimiento y más confianza recíproca.

Para otras investigaciones se sugirió: definir previa y claramente el significado de la escala. Además se debe definir el significado de cada número en la escala. Con estos mejoramientos la escala puede ser utilizada para varios objetivos: Como evaluación interna, como instrumento de investigación, como instrumento de interacción.

#### 5. *Confrontación con una realidad.*

Como una continuación, o mejor como una aplicación del seminario de "cambio planeado" viajamos a Cartagena para participar como observadores en un seminario cuyo objetivo principal era el de realizar un entrenamiento para líderes campesinos tendiente a mejorar sus condiciones en el aspecto cooperativo y el trabajo en grupo.

#### 5.1. *Condiciones encontradas.*

El grupo como tal y atendiendo criterios diferenciales de edad y sexo era bastante heterogéneo. El rango de edad fluctuaba entre los 14 y los 70 años aproximadamente; una tercera parte de los miembros del grupo eran del sexo femenino.

Tomando como base éstos criterios notamos tres tipos de subgrupos: mujeres, jóvenes y viejos. A primera vista fue fácil definirlos por factores de situación en el salón de reuniones. Es importante anotar que el grupo de los jóvenes se constituía en una fuerza de reacción que no permitía una marcha normal del proceso, puesto que con sus charlas y juegos continuos introducían factores que perturbaban el orden establecido; sin embargo esto no impedía que algunos de sus miembros tomaran participación activa en las deliberaciones. El subgrupo de mujeres campesinas se encontraba cerrado a la participación como sector opinante y sus canales de comunicación con respecto a los otros subgrupos estaban totalmente bloqueados. El tamaño del local en relación al número de miembros era bastante pequeño e incomodo; las sillas se encontraban dispuestas en una forma lineal y una a continuación de otra en un salón típico de clase. No había a disposición ningún elemento de apoyo tales como mesas, tablas, etc., para que el participante tomara sus apuntes en una forma más cómoda.

#### 5.2. *Cambios propuestos.*

Traslado del grupo al salón comedor en donde había posibilidades de mejorar las condiciones ambientales: mayor ventilación, mesas para escribir y facilidades de organizar la disposición del grupo en forma circular. Se realizaron discusiones del tipo subgrupos-plenaria, la conformación de estos se hizo de la manera siguiente: Grupos de nueve miembros en donde participaron muje-

res, jóvenes y viejos; cada subgrupo eligió en forma democrática un líder de discusión y un secretario (No hubo una mujer como líder de discusión y solo en un subgrupo en dos reuniones de este tipo una participó como secretaria).

Los objetivos centrales de discusión fueron fijados por los organizadores. En cada uno de los subgrupos todos los miembros tuvieron participación activa, unos por iniciativa privada, otros por presiones del grupo mismo o del líder de discusión. Observamos inmensas dificultades en la labor del secretario, pues interpretan su papel como anotadores textuales de lo expresado por los otros miembros lo cual paralizaba la dinámica de la reunión produciendo efectos de distracción en los demás. Fue una labor difícil hacerles notar que debían pedir la palabra al líder de discusión y no a nosotros, que trabajamos como simples observadores, no como miembros del grupo. Para el líder fue penosa la situación de empezar y terminar el proceso.

El procedimiento de discusión se dificultó bastante por cuanto cada campesino quería exponer con el mayor número de detalles los problemas de su región; además para ellos es difícil visualizar y percibir el tema central o mejor trabajar en la profundización del problema. Cada uno presenta una situación que para todos los miembros del grupo aparece diferente; sin embargo cada posición confluye hacia un problema general que el campesino no puede captar.

Con nuestra ayuda fue posible sacar a flote estas ideas y en esta forma el grupo logró obtener conclusiones prácticas.

En la realización de plenarios el secretario de cada subgrupo leía las principales conclusiones y tomando como base el consenso general, se discutían los problemas para ellos más importantes. Nosotros tomamos la iniciativa para

anotar las conclusiones en el tablero pero después cada secretario realizaba su labor.

Por último aconsejamos no disponer las mesas y las sillas en forma circular durante las horas de comida pues impedirían mucho la comunicación entre los campesinos. Consideramos que un sistema frente a frente era más adecuado.

### 5.3. *Objetivos propuestos.*

A. Modificaciones en el ambiente físico.

B. Participación activa de la mujer como miembro del grupo.

C. Orientación y preparación de líderes de discusión y de secretarios.

D. Visualización de problemas generales.

E. Introducción de nuevos métodos de discusión que concuerden con las teorías más prácticas de la dinámica de grupos.

F. Motivación hacia una mayor participación de cada uno de los miembros.

## REFERENCIAS

- BENNIS, BENNE AND CHIN. *The planning of change*. New York, 1969. 2nd. edition.
- DAVIS, J. H., *Group Performance*. 1969, Addison Wesley, California.
- LIPPIT, R., WATSON, J., WESTLEY, B. *La dinámica del cambio planificado*. 1970, Buenos Aires.
- MEER, Q.V.D. Change-methodological aspects of innovation in education, *Paper XVIth. Int. Congress of applied psychology*, Amsterdam-Utrecht, 1968.
- MILES, M. *Learning to work in groups*, New York, 1969.
- NYLEN, D. E. O. *Handbook of staff development*, N.T.L., 1967, Washington.
- SIEGEL, S. *Nonparametric statistics*. 1956, New York.