



Algunas teorías para la comprensión de los fenómenos interactivos en el aula

R. Ortega

Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla

RESUMEN

En el artículo se plantea la necesidad de conceptualizar el grupo-aula como una unidad psicosocial y se aportan algunas teorías psicológicas históricas para la elaboración de una teoría compleja que permita la comprensión de los fenómenos del aprendizaje y la enseñanza en el aula como una totalidad organizada.

La Psicología de la Educación es una disciplina científica que se ocupa de la comprensión del proceso de enseñanza/aprendizaje y del desarrollo del perfeccionamiento de este proceso, para lo cual estudia los aspectos psicológicos del mismo.

Seagoe (en Woolfork y McCune 1983, p. 38) dice:

"La Psicología de la Educación se ocupa del factor humano dentro del aprendizaje".

Una manera ordenada de estudiar la Psicología de la Educación es centrarse en sus tres elementos humanos básicos, esto es:

- a) el profesor y su tarea (la enseñanza)
- b) los alumnos y su tarea (el aprendizaje y el propio desarrollo humano personal y social)
- c) el conjunto profesor/alumnos y su tarea.

El profesor y los alumnos en interacción producen un *clima psicosocial* a base de las interacciones complejas que se dan entre ellos dentro del cual se da el proceso de enseñanza y el de aprendizaje de forma necesariamente conjunta.

Estos tres niveles básicos no son a su vez solo constructos teóricos sino que se concretan en el conjunto de actividades y fenómenos que se suceden en el aula bajo la meta del aprendizaje de los alumnos.

La tarea de aprender compete al alumno e involucra toda su personalidad (tanto los aspectos más individuales como los más sociales, tanto los cognitivos como los emocionales y los afectivos) pero a su vez involucra al profesor y al resto de los compañeros.

La tarea de enseñar compete al profesor que no la puede desarrollar más que contando con la personalidad individual y social de sus alumnos; a su vez su propia manera de ser determina el trabajo y esta es influida por su actividad profesional.

Así pues, hay una progresión psicológico-sociológica, que proporciona los ambientes en los cuales el fenómeno del aprendizaje tiene lugar.

Respecto de la tarea de enseñar, que es en concreto lo que corresponde al profesor, podemos describir una misma progresión de marcos contextuales que van desde la prepa-

ración en solitario y la reflexión sobre los proyectos educativos, que cada profesor tiene en su cabeza, hasta el marco social del aula donde su "saber" deja de ser individual para convertirse en el mensaje que el grupo recibe; otros contextos sociales como las características del grupo de compañeros que atiende a un mismo curso, los claustros, la institución escolar, la administración educativa, etc. influyen decisivamente el comportamiento del profesor.

Con frecuencia no se tiene en cuenta esta consideración de los fenómenos en el aula de carácter psicosocial, y se atiende poco al factor interactivo que preside las transacciones entre el profesor y los alumnos y a los alumnos entre sí, en la clase.

En la actualidad numerosas investigaciones y trabajos aporta una perspectiva constructivista que se fundamenta en la interacción en el aula (Perret-Clermont, 1984; Roger, 1982; Edwards y Mercer, 1987; entre otros). Sin embargo a veces se olvida que ya en la primera mitad del siglo una teoría psicológica de carácter globalizador ofertó la perspectiva desde la cual analizar el fenómeno psicológico del aprendizaje basado en la confluencia de interacciones sociales en las que el sujeto vive.

Efectivamente, los pioneros trabajos de Psicología Social y análisis de los grupos de K. Lewin (1948) no tuvieron en las Ciencias de la Educación la influencia que llegaron a tener en otras áreas como el campo de la Psicología clínica, la Psicología industrial y del trabajo, entre otros (Hargreaves, 1977). Solo muy posteriormente (Rogers, 1982) se comienza a tener claro que hay un dominio científico específico sobre la Psicología de la enseñanza que incluye los fenómenos psicológicos que se suceden en el aula.

Las primeras investigaciones sobre las relaciones sociales en el aula se centraron en el estudio del comportamiento de los alumnos (sus actitudes y aptitudes, sus agrupamientos, desarrollo cognitivo, extracción social, interacciones, etc.). Estas investigaciones (Nickel, 1982) están basadas en el supuesto de que para la actividad educativa se precisa el conocimiento del alumno de cara a la planificación de la clase, a la organización de la enseñanza, programación de contenidos y metas, etc.

La Psicología conductista que animó la tecnología pedagógica que constituyó el principio conceptual de las ciencias de la Educación durante la primera mitad del siglo, así lo exigía.

Desde esta perspectiva, se suponía que el profesor podría manejar a su propio placer su comportamiento personal, modificaría su comportamiento adaptándose a lo que la conducta de los alumnos le dictase como lo más conveniente. De alguna forma se consideraba al profesor un lector objetivo de la conducta de los alumnos, además de modificador de la misma.

La negación de los aspectos personales y de las conductas del profesor no controladas por él mismo, así como la atribución a las técnicas de observación y registro de los fenómenos manifiestos en el aula, la categoría de metodología única para conocer y comprender lo que sucedía en el grupo, sesgaron a favor del estudio de los alumnos la investigación sobre los fenómenos psicológicos del grupo-aula.

En los últimos años (Pinar, 1979) las nuevas tendencias de las ciencias curriculares y de la Didáctica reconceptualista, están imprimiendo una rectificación a esta desviación y cada vez es mayor el número de trabajos científicos sobre el comportamiento del profesor y la influencia de este, en el clima psicosocial en el aula (Shavelson y Stern, 1981).

Los trabajos sobre el pensamiento de los profesores y sus influencias en la actividad educativa son cada vez más numerosos e importantes (Porlán, 1988). Junto a estos estudios se van perfilando metodologías de análisis de los procesos educativos que incluyen la reflexión sobre la acción del profesor desde una perspectiva investigadora tales como la "Action research" (Elliott, 1984) (Stenhouse 1984) (Delorme, 1985).

Estas aportaciones sobre la dinámica de los fenómenos de aprendizaje y enseñanza en el aula, están posibilitando que la psicología de la educación centre su actividad investigadora en los objetivos de análisis psicológico del fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje en situación interactiva que le es propio.

Por nuestra parte presentamos una conceptualización compleja de carácter psicosocial

sobre los fenómenos que suceden en el aula, para ello hemos rescatado una serie de teorías ya clásicas en la historia de la psicología sobre el comportamiento humano y su fundamentación en las relaciones que el sujeto considera significativas, dentro de su entorno.

El grupo-aula como un sistema psicosocial

El paradigma de la complejidad que se empieza a proponer recientemente (Peñalver, 1988) (García, 1988) nos sugiere realizar un análisis de los fenómenos psicológicos en el aula, de carácter sistémico.

Concebimos el aula como un ecosistema social, compuesto de un entramado organizado de elementos y que tiene en los canales de comunicación su funcionamiento; en los estatus sociogrupales y en los roles que se actualizan sus estructuras más básicas y en el discurso que cada uno de estos elementos produce el funcionamiento operativo más concreto.

A su vez éste ecosistema social no vive en el vacío, sino que se articula con otros marcos de orden superior como la cultura contextual sociológica en la que está inmerso, y de orden inferior como son los pequeños grupos que dentro del aula se crean y que se cohesionan entre sí, a partir de elementos de la personalidad de sus miembros en los que la vida afectiva adquiere una dimensión importante. Queremos con esto decir que mientras que la "energía" (García, 1988) que mueve las relaciones en el ecosistema grupo-aula hace referencia a estatus de carácter más formales, como el prestigio social, el logro de objetivos cognitivos, y de metas académicas, la base motivacional que articula los infra-sistemas que se crean dentro del grupo aula tienen una naturaleza socio-afectiva y personal.

Solo en la consideración del grupo-aula como un sistema complejo, como una estructura que se articula en base a la organización de otras estructuras más simples, y al descubrimiento de la naturaleza específica de estas, es posible comprender las interacciones profesor-alumno. A esta altura es quizás conveniente afirmar que cuando hablamos de interacción profesor-alumno, no estamos hablan-

do de las puntuales y eventuales relaciones que un profesor concreto mantiene con un alumno concreto, sino del entramado de relaciones humanas que marcadas por la presencia de dos roles diferenciados (el de profesor y el de alumno) se produce en situaciones enseñanza-aprendizaje.

Una vieja perspectiva psicosocial para el análisis de la personalidad: La Gestalt

La comprensión del grupo aula como un sistema complejo organizado en base a los sistemas de comunicación, los estatus psicosociales y los roles que se desempeñan en torno a una tarea solo es posible desde una perspectiva que considere la personalidad de los individuos desde una dimensión social.

La visión del proceso psicológico como algo de naturaleza social fue la gran aportación que en el terreno educativo hicieron los llamados gestaltistas. Efectivamente, Lewin (1948) concebía el fenómeno psicológico como la conjunción de fuerzas que actuando desde distintos lugares del sistema en el que se producen, se concretan en el comportamiento puntual, flexible y dinámico que se articula buscando un ajuste con el sistema que lo produjo. Los gestaltistas que llevaron las teorías perceptivas de Kohler, Kaffka y Wertheimer al campo social, como Lewin (1948) Asch (1952) Neider (1959) y Newcomb (1953) no sólo tenían una visión compleja y elaborada del comportamiento humano, sino que a diferencia del conductismo y el psicoanálisis, establecieron un método de estudio de la realidad psicológica que partía y se apoyaba en el conocimiento que el hombre tiene sobre la realidad que conoce.

Analizaremos brevemente estas viejas teorías que nos proporcionan un marco histórico para fundamentar una conceptualización compleja y dialéctica desde la cual abordar los fenómenos que suceden en el aula.

La teoría de Solomon Asch (1952)

Asch sostiene que una teoría social de la personalidad y el comportamiento debe partir de una perspectiva filosófica de lo que es

estrictamente humano, rechazando las perspectivas asociacionistas (Conductismo y Psicoanálisis) tanto como las que consideran la construcción de los conocimientos como algo fundamentalmente individual. La filosofía de lo humano de Asch podría emparentarse con la de los filósofos religiosos como Kierkegaard, Buber y Tillich, quienes destacan que el hombre forma parte de la naturaleza a la par que está separado de ella en la medida en que su consciencia de identidad de imperfección y de moralidad lo colocan sobre el acontecer inconsciente de los fenómenos naturales.

Literalmente dice S. Asch (1952, pp. 127):

"El factor psicológico decisivo a cerca de la sociedad es la capacidad de los individuos para comprender y responder a las experiencias y acciones de los otros. Este hecho, que permite que los individuos se relacionen entre sí, constituye la base de todo proceso social y de la mayoría de los cambios decisivos que ocurren en las personas. Introduce en la esfera del individuo los pensamientos emociones y objetivos de otros, ampliando su mundo mucho más allá del alcance de sus esfuerzos particulares... Altera el escenario psicológico de cada uno, ya que vivir en sociedad es incorporar experiencia privada y pública en una relación sensata".

El núcleo central de la teoría de Asch es la transformación del individuo en el contexto social.

"Se trata además de un paso irreversible, una vez incorporados a la sociedad, entramos en un círculo de relaciones mutuas que no puede ser destruido" (pág. 127, 1952, O.C.).

El paradigma experimental de Asch como el de los otros gestaltistas es bastante simple y se basa en la importancia que para la elaboración del conocimiento individual tiene la percepción del individuo de saberse en acuerdo o desacuerdo respecto del grupo. Asch destaca que la tendencia a lograr acuerdo en sus juicios respecto de los del grupo no se debe a oscuras tendencias instintivas ni a ciegas imitaciones sino a necesidades objetivas; el grupo se convierte para el individuo en el marco en el cual surge el conocimiento, no considerar su opinión desde la perspectiva de Asch sería marginar información.

Esto ha sido contestado de alguna forma por Deutsch y Krauss (1976) quienes plantean que las motivaciones para el acuerdo dentro

del grupo son más subjetivas y emocionales que racionales.

En síntesis la teoría de Asch supone la consideración del grupo y la sociedad como factores determinantes de la construcción de la personalidad y del pensamiento, junto a la idea de que la concepción y comprensión de las cosas es tan buena como las condiciones objetivas lo permiten.

Heider y su teoría del psicólogo ingenuo

El pensamiento de Asch ha influido mucho en otros autores que han formulado teorías sociales de la personalidad. Uno de ellos es F. Heider (1958) el cual se dirige sobre todo a comprender como percibe la gente los acontecimientos interpersonales. Es de Heider, la idea de que el individuo en su intento por comprender su entorno social se comporta como el científico elaborando teorías, como un psicólogo que intenta explicar el comportamiento humano, construyendo lo que se llamará la "psicología ingenua".

Para Heider, si consideramos la actividad científica como el intento de representarnos las propiedades variables del ambiente que subyacen a la superficie cambiante de los acontecimientos, estaríamos describiendo el proceso mental por el que el individuo se representa o intenta representarse los acontecimientos sociales que le rodean.

El ser humano busca las relaciones de constancia que le permiten elaborar predicciones sobre como se van a comportar los seres humanos con los cuales interactúa, y así ajustar su comportamiento a las situaciones cambiantes en las que se encuentra.

El método de Heider es un método antropológico-cultural y consiste en analizar el lenguaje y los productos (cuentos, fábulas, novelas, expresiones) que el hombre elabora y en ellos encuentra Heider su material de análisis, así como en el pensamiento intuitivo.

Dos conceptos son básicos en su teoría: la atribución y el equilibrio. La atribución es el proceso mental por el cual el individuo trata de dar una explicación a los fenómenos que suceden en su entorno atribuyéndolos a causas centrales y globalizadoras que tengan un sentido "razonable" respecto del conjunto de elementos en el que se hallan envueltos.

Es evidente que la atribución causal de un fenómeno social chocará con frecuencia con los juicios ajenos. Efectivamente la tensión que produce la duda sobre si se ha diagnosticado bien un fenómeno lleva a la continua comparación social. Este aspecto de la teoría de Heider fue muy desarrollado por otro de los autores que desde la perspectiva gestalista, proporciona elementos teóricos sobre la visión social de la psicología, nos referimos a Festinger y a su teoría sobre la disonancia cognitiva (Festinger, 1964).

La tendencia al mantenimiento del equilibrio cognitivo es otro de los principios básicos de la "psicología ingenua" como proceso psicológico de interpretación y adaptación social. El individuo intenta confirmar que su interpretación se ajusta a los datos objetivos que han sucedido, tratando de evitar las contradicciones entre sus expectativas y los acontecimientos. Todo individuo en conflicto cognitivo modifica su concepción o modifica su ambiente; esto es, existe una tendencia a la armonía cognitiva, como existe en el mundo científico una tendencia a formular principios que hagan concordar la especulación teórica con los acontecimientos de la realidad que se estudia; cuando la contradicción se hace presente para el científico éste reformula sus ideas o intenta comprobar la veracidad de los datos obtenidos de la experimentación o de la observación.

Las teorías gestalistas de Heider fueron llevadas al mundo de la comunicación interpersonal por T. Newcomb (1953), quien intentó explicar de qué manera los individuos se empeñan en armonizar los elementos del discurso para conseguir la conjunción y articulación sobre las atribuciones individuales, y como ésta actividad está en la base de gran parte de la constitución de vínculos afectivos (tanto positivos como negativos).

La teoría del campo de K. Lewin

Como indicábamos anteriormente, Lewin consideraba al individuo inmerso en un "espacio vital", que analiza continuamente para medir sus propias posibilidades cognitivas. Se encuentra con relativa frecuencia en situación inestructurada; cuando se percibe en un

contexto que no domina, su ubicación en el campo psicológico es confusa y busca el equilibrio entre las fuerzas que lo tensionan hacia una u otra región de su propio espacio vital. Vive, pues, sometido a un sistema de fuerzas destinadas a restituir el equilibrio cognitivo, y su conducta tendrá carácter exploratorio, de ensayo y error, vacilante. La llegada a una meta restablece la armonía cognitiva y su ubicación clara en una región del espacio vital le hace entender su entorno y su posición social de forma clara y precisa. El cambio en el estado de las fuerzas de tensión que provoca el conflicto cognitivo dependerá del proceso de maduración en la construcción social de la personalidad.

A su vez este modelo de campo, es muy útil para entender la estructura psicológica de los grupos, Lewin (1948, pp. 54) dice:

"La esencia de un grupo no reside en la similitud o disimilitud de sus miembros, sino en su interdependencia. Un grupo puede ser caracterizado como un todo dinámico; esto significa que un cambio en el estado de una de las partes modifica el estado de cualquier otra parte. El grado de interdependencia de las partes o miembros del grupo varía, en todos los casos, entre una masa sin cohesión alguna y una unidad compacta".

La percepción del grupo como unidad es un constructo teórico que está en todos los análisis que se hacen de la Psicología social de los individuos. Este es un supuesto que tiene gran utilidad para la conceptualización del grupo aula como un ecosistema social y para comprender la interacción profesor-alumno como parte fundamental de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Las teorías del rol

Además de las teorías derivadas de la escuela de la Gestalt, consideramos que tiene importancia decisiva a la hora de entender el aula como sistema psicosocial las llamadas teorías del ROL (Deutsch y Krauss, 1976). Las teorías del rol constituyen el punto de encuentro entre las perspectivas psicosocial y sociológica y son las más fluidas y operativas a la hora de la intervención social en los grupos, si bien su consistencia conceptual es mucho más dudosa en la medida en que, con frecuencia, están basadas en procesos psicológi-

cos tan variados que es difícil hacerlos referir a un modelo único.

Se comprenden mejor si se adquiere el punto de vista sociológico, que el psicológico. Así los elementos conceptuales de status, rol, liderazgo entre otros, deben definirse siempre en relación al conjunto de individuos una vez entendidos estos como unidad, esto es adquirido el punto de vista sociológico. Definiremos brevemente estos elementos conceptuales:

el estatus: es la posición relativa que un individuo ocupa en un grupo determinado, y hace referencia a distintas dimensiones desde el prestigio y el poder hasta su posición en un organigrama cualquiera que describa a los miembros de un agrupamiento.

el rol: se refiere al papel que un individuo juega en un grupo y viene determinado por lo que un contexto cultural más o menos amplio espera del comportamiento de sus miembros a los que previamente ha organizado en estatus. El rol consiste pues, en una serie de expectativas comportamentales que se esperan de un individuo -"rol prescrito"- que el ocupante de un determinado estatus cree que debe desarrollar -"rol subjetivo"- que de hecho caracterizan el comportamiento de un individuo cuando interactúa en un determinado contexto social -"rol desempeñado"-

De entre las teorías del rol, vamos a reparar solo las que nos parecen de mayor interés para ubicar los fundamentos de una psicología de la interacción profesor-alumno como núcleo central de la que debe ser una psicología de la educación que, como al principio mencionábamos, analice los aspectos más estrictamente humanos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

George Mead y la teoría de la identidad social

Desde los orígenes de la psicología científica se ha propuesto el concepto de sí mismo psicológico como contraposición al de rol, en un intento de separar los elementos más internos y constantes de los más externos y modificables en la personalidad eminentemente social del individuo.

"Sea lo que fuere lo que piense siempre estoy al mismo tiempo, más o menos consciente de mi mis-

mo y de mi existencia personal de tal modo que mi total sí mismo debe tener dos aspectos discriminados, que para abreviar denominaremos, el mi y el yo" (James, 1892, pp. 176).

Mead (1934) influenciado por el Darwinismo consideró que el funcionamiento de la mente humana debe explicarse en relación a la interacción del organismo con su ambiente. Es decir la capacidad del individuo para comunicarse simbólicamente (lo que Mead denominaba el acto humano por excelencia) debe explicarse como parte del proceso evolutivo.

"Tratamos de explicar la conducta del individuo en función de la conducta organizada del grupo social... El acto social no es explicado cuando se lo constituye a partir de un estímulo más una respuesta; debe ser tomado como un todo dinámico... y ninguna de sus partes puede ser considerada o entendida por sí misma" (Mead, 1934, pp. 7).

La evolución de los modos de comunicación desde el acto, al gesto significativo, al lenguaje arbitrario dentro de la cultura de los grupos, permite al individuo la elaboración de un sí mismo que es necesariamente de naturaleza social. El papel que actividades de fuerte contenido cultural como el juego y el lenguaje están según Mead entre los componentes de transmisión de los aspectos psicológicos que la sociedad aporta a sus individuos. Durante el desarrollo el ser humano aprende las actitudes de la comunidad de la que forma parte. Las actitudes del grupo se incorporan a la estructura del sí mismo.

El gran mérito de Mead fue su análisis de la relación entre el desarrollo del sí mismo y las capacidades intelectuales, especialmente su capacidad para comunicarse mediante el empleo de los símbolos significantes. El recopilador de la obra de Mead, Morris afirma:

"el sí mismo, la conciencia de la mente y el símbolo significativo surgen, en cierto sentido, juntos" (Morris, 1934, pp. 23).

La teoría de Mead es una alternativa a las teorías individualistas de la evolución del individuo y está básicamente asentada en la construcción de la inteligencia y el mundo cognitivo de este.

Otras teorías del rol como la del grupo de referencia, Kelley (1964), o la de Merton so-

bre la anomia, o la de Newcomb sobre las marcas de referencia significativas, son mucho más sociológicas y presentan menos interés para nuestros objetivos.

Por último teorías de la personalidad y del comportamiento de los grupos basadas en la intervención clínica y en el examen de lo psicopatológico, aunque tengan aspectos interesantes, no nos parecen en principio teorías que puedan sustentar un enfoque social de la psicología y por tanto ser de utilidad general para abordar el tema de la interacción alumno-profesor.

Quizás merezca excepción en este sentido la reconceptualización que de la teoría psicodramática de Moreno (Moreno, 1966) hace Rojas (1979) al concebir la personalidad con tres componentes esenciales, uno más social (los roles aprendidos); otro, más íntimo "el self" (sí mismo psicológico -encargado de vigilar la integridad e intimidad afectivo-emocional-) y una estructura psicobiológica a la que denomina "núcleo del yo"; por entre las tres se desenvuelve el "yo", que aprende y responde cognitiva y racionalmente siempre que las estructuras afectivas del self le permitan hacerlo así.

Aunque estas teorizaciones no son más que constructos heurísticos nos dan una perspectiva para comprender la vida psicológica que un grupo más o menos estable produce y nos proporcionan un marco desde el cual analizar los procesos interactivos del aula. Sintetizaremos pues, ciertos principios psicológicos básicos desde los cuales abordamos la reflexión sobre la interacción profesor-alumnos.

1. Toda personalidad es fundamentalmente social no solo en su actuación sino en la formación básica de su estructura psicológica.

2. En un momento dado el conjunto de personalidades sociales que componen un grupo organiza una estructura nueva de carácter psicosocial, a la que, si tiene una cierta continuidad en el tiempo y en el espacio, le llamamos grupo.

3. El grupo-aula es un sistema psicosocial compuesto por la organización de la interacción de todos sus miembros, formando un todo que es superior a la suma de las partes.

4. Dentro de la naturaleza de dicho grupo tienen una gran importancia la diversifica-

ción de funciones de interacción que allí se dan y a los que llamamos roles.

5. Los roles son desempeñados por los miembros del grupo; no siempre el mismo rol es desempeñado por la misma persona porque no debe confundirse "self" con "rol".

6. Dos roles destacan en el grupo-aula por su función diferenciada pero no independiente: el rol de profesor y el de alumno.

7. De la complementaridad (armónica o disarmónica) de estos dos roles depende el clima del grupo.

8. La tarea del grupo-aula es la de enseñar y aprender, creciendo y desarrollando la personalidad de todos y cada uno de sus miembros.

9. Sólo en un clima "fértil" de interacciones sociales productivas puede darse de hecho la tarea del aprendizaje y la enseñanza.

10. El análisis de la *tarea* del grupo aula, no debe realizarse por separado en sus dos grandes partes (enseñar y aprender) sino considerando a esta *tarea* un constructo complejo que incluya el progreso puntual y evolutivo del profesor (enseñar) y el desarrollo de los alumnos (aprender).

11. Dicho análisis no puede ir separado del estudio de la comunicación (verbal y no verbal) que se da en el aula.

REFERENCIAS

- ASCH, S. E. (1952): *Social Psychology*. N. York. Prentice-Hall.
- DELORME, C. (1985): *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Ed. Narcea. Madrid.
- DEUTSCH, M. Y KRAUSS, R. M. (1976): *Teorías en Psicología Social*. Paidós. Argentina.
- EDWARDS, D. Y MERCER, N. (1987): *EL conocimiento compartido*. Ed. Paidós. Madrid.
- ELLIOTT, J. (1984): *Métodos y técnicas de Investigación en las escuelas*. Doc. Seminario de Formación. Renovación Pedagógica. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- FESTINGER, L. (1964): *Conflict, Decision, and Dissonance*. Stanford University Press. California.
- GARCIA, J. E. (1988): *Fundamentos para la construcción de un modelo sistémico del aula*. En PORLAN, R.; GARCIA, E. y CAÑAL, P. (Comp.): *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Díada Editoras. Sevilla.

- HARGREAVES, D. H. (1977): *Las relaciones interpersonales en la educación*. Ed. Narcea. Madrid.
- HEIDER, F. (1959): *The psychology of Interpersonal Relations*. N. York. J. Wiley and Sons.
- JAMES, W. (1892): *Psychology: Briefer Course*. N. York. Henry Holt.
- KELLEY, H. H. (1964): *A classroom study of the dilemmas in interpersonal negotiations*. Los Angeles. University of California.
- LEWIN, K. (1948): *Dinámica de la Personalidad*. Ed. Morata (1973). Madrid.
- MEAD, G. (1934): *Mind, Self and Society*. Chicago. University of Chicago.
- MERTON, R. K. (1957): *Teoría y estructuras sociales*. México. F.C.E.
- MORENO, J. (1966): *Psicoterapia de grupo y psicodrama*. México. F.C.E.
- NEWCOMB, T. M. (1953): *An approach to the study of communicative acts*. Psychological Review, 60, 393-404.
- NICKEL, H. (1981): *Psicología de la conducta del profesor*. Barcelona, Herder, 1981.
- PEREZ GOMEZ, A. (1985): *La comunicación didáctica*. Universidad de Málaga. Málaga.
- PINAR, W. (1983): *La reconceptualización en los estudios del curriculum*. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.
- PORLAN, R. (1988): *El pensamiento científico y pedagógico de maestros en formación*. En PORLAN, CANAL y GARCÍA: *Constructivismo y enseñanza de las Ciencias*. Díada Editoras. Sevilla.
- ROGER, C. (1982): *Psicología social de la enseñanza*. Ed. Aprendizaje/Visor. Madrid.
- ROJAS BERMUDEZ, J. G. (1979): *Núcleo del yo*. Buenos Aires. Ed. Genitor.
- SHAVELSON, R. Y STERN, P. (1981): *Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta*. En GIMENO y PÉREZ (1983): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ed. Morata. Madrid.
- WOOLFORK Y McCUNE, L. (1983): *Psicología de la educación para profesores*. Narcea. Madrid.

SUMMARY

In this paper we point the need to conceptualise the classroom as a psychological unity and we bring some psychological and historical theories to a complex theory elaboration which allow us to understand the learning phenomena and the classroom teaching as a organised totality.

RÉSUMÉ

Dans l'article on pose la nécessité de conceptualiser le group-classe comme une unité psicho-sociale et on y mentionne quelques théories psychologiques historiques pour l'élaboration d'une théorie complexe que puisse permettre la compréhension des phénomènes de l'apprentissage et de l'enseignement dans la classe comme une totalité organisée.