

Tesi Doctoral

**CONTEXT GRUPAL I ACTITUDS CREATIVES
EN EL PROCÉS D' INNOVACIÓ**

Estudi de grups de professorat

presentada per Neus Roca Cortés
sota la direcció de la Dra. M. Pilar González López

Programa de Doctorat: "Influència social: relacions, processos i efectes"
Bienni 1990 - 1992 - Tutor de doctorat: Dr. José M. Cornejo Alvarez

**Departament de Psicologia Social
Facultat de Psicologia
Universitat de Barcelona**

1996

a N'Antònia Cortés Torras,

la mare,

exemple de

treball, generositat i estudi

AGRAÏMENTS

La tesi que aquí es presenta naix de la conjunció entre la curiositat, la discussió i la tenaçitat, tres imperdonables de la meua família. I sorgeix també entre bons exemples d'investigadors i pensadors que em precedeixen, em succeeixen i m'acompanyen.

Aquesta tesi creix entre la intervenció i la formació, i es desenvolupa en les obertes possibilitats de la línia de recerca sobre "creativitat, canvi i grups" del Departament de Psicologia Social, iniciada per la Dra. Pilar González López. Vull rendir el meu amatent agraïment a la directora d'aquesta tesi i professora Dra. Pilar González pels coneixements i la motivació transmesos d'ençà de les converses entre classes, assemblees i grups, i per les atentes i apassionades discussions d'idees que han servit per guiar i estimular la tesi que es presenta

El meu agraïment també per les atencions, els consells experts i els ànims del tutor de Doctorat Dr. José Manuel Cornejo i dels Dr. Manuel Silva i Prof. María Palacín. I, en especial, el meu reconeixement als psicòlegs i llicenciats Ana Chavarrias Rodríguez i Frederic De Gracia Mir que pacientment i confiadament m'han ajudat des l'anàlisi de dades fins al final del trajecte. La tesi ha estat revisada lingüísticament, amb el suport del Vicerectorat de Política Lingüística i de la gestió del Servei de Llengua Catalana, de la Universitat de Barcelona. El meu agraïment a les formadores i formadors de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE), als professionals dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAP), i a les professores i els professors dels Centres Educatius que han facilitat, sens dubte, el treball de camp. A Santi Roca Cortés i Rosa Simó Aguadé per la seva col.laboració i suport.

La present tesi naix, creix i desitjem que produeixi, amb la fidel companyia d'aventures i desventures d'en Miquel Mallol i Esquefa. A ell, la meua amorosa i eterna gratitud.

ÍNDEX de MATÈRIES

INTRODUCCIÓ	.....	1
<i>Fonaments teòrics</i>		
1. INNOVACIÓ RECREADORA	.....	12
1.1. Definició d'innovació i tipus	.....	13
1.2. Descripció i classificació de la innovació objecte d'estudi	.....	25
1.3. Innovació recreadora autoiniciada: tasques, processos i fases	.....	28
2. EL GRUP EN EL PROCÉS D'INNOVACIÓ	.....	41
2.1. Dimensions psicosocials de la innovació i els nivells d'anàlisi	.....	42
2.1.1. Nivell interpersonal: les actituds creatives	.....	43
2.1.2. Nivells interpersonal i supragrupal en el context organitzacional	.....	48
2.2. El grup en els models teòrics d'innovació i de creativitat	.....	54
2.3. El grup com a mediador del canvi i la innovació	.....	65
2.3.1. Teoria psicosocial del grup com a mediador del canvi d'actituds	...	66
2.3.2. Processos grupals mediadors: la interacció i la identificació	.....	71
2.3.3. Grup, influència social i innovació	.....	75
2.3.4. Funcions del grup en el procés d'innovació	.....	85
3. GRUPALITAT	.....	89
3.1. Proposta de delimitació del grup en la investigació grupal	.....	91
3.2. Grupalitat	.....	96
3.2.1. Problemàtica de la definició de grup	.....	97
3.2.2. Concepció materialista del grup	.....	103
3.2.3. Definició de grupalitat	.....	111
3.3. Grupalitat o Desenvolupament grupal	.....	115
3.3.1. Concepte	.....	115
3.3.2. Nivells de desenvolupament grupal	.....	118
3.3.3. Cohesió grupal i nivells de desenvolupament grupal	.....	123
3.4. Condicions situacionals de la grupalitat	.....	128

4. QUALITATS GRUPALS INNOVADORES	131
4.1. Antecedents recents	132
4.2. Model conceptual de grup de McGrath	136
4.3. Estructures i processos grupals que afavoreixen la innovació	140
4.3.1. Composició del grup	141
4.3.2. Dimensió de treball	143
4.3.3. Dimensió de comunicació	148
4.3.4. Dimensió d'afecte	154
4.3.5. Dimensió de poder	159
4.3.6. Entorn social i cohesió	163
5. EL GRUP EN ELS PROCESSOS D'INNOVACIÓ RECREADORA EN CENTRES EDUCATIUS	166
5.1. Característiques dels grups a les organitzacions educatives de la xarxa pública	167
5.1.1. Agrupaments formals en els centres educatius de primària	167
5.1.2. Línia base de grupalitat: condicions situacionals dels grups formals de professionals de l'educació.	169
5.2. El grup en la investigació educativa sobre innovació	176
5.3. Activitat grupal de les innovacions recreadores autoiniciades en centres educatius	184
5.3.1. Activitat grupal de la fase inicial de confrontació	185
5.3.2. Activitat grupal de la fase mitja d'implementació	193
5.3.3. Activitat grupal de la fase final de consolidació	197
<i>Fonaments empírics</i>	
6. ESTUDI EMPÍRIC	199
6.1. Hipòtesis	200
6.2. Disseny de l'estudi i de la mostra	204
6.2.1. Descripció de la mostra	206
6.2.2. Descripció dels grups i dels centres	208
6.2.3. Descripció dels grups de comparació	210
6.2.4. Variables i nivells d'anàlisi de dades	211
6.3. Treball de camp	218
6.3.1. Selecció dels grups control i experimental	218
6.3.2. Selecció definitiva del grup i dels membres del grup	221
6.3.3. Recollida de dades	222

6.4. Instruments de registre	223
6.4.1. Escala de Nivell de Desenvolupament Grupal o NDG	224
6.4.2. Escala de Qualitats Grupals Innovadores o QGI	227
6.4.3. Escala d'Actituds Creatives del Professorat o ACP	229
6.4.4. Escala d'Identificació Grupal o EIG	230
6.4.5. Entrevista semiestructurada sobre l'activitat i l'estructura grupals i el procés d'innovació	231
7. RESULTATS	233
7.1. Perfil distintiu dels grups innovadors i no innovadors i articulació amb les actituds creatives individuals	234
7.1.1. Descripció distintiva dels grups innovadors i dels agrupaments o grups no innovadors	242
7.1.2. Anàlisi dels grups amb perfils discrepants	246
7.1.3. Aspectes comuns dels grups de tasca de professionals de l'educació en centres educatius de primària	250
7.2. Perfil de les característiques grupals de les fases de la innovació i l'articulació amb les actituds creatives individuals	253
7.3. Relacions entre les variables principals	258
8 - DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS	262
8.1. Anàlisi intragrupal dels processos de la innovació recreadora autoiniciada ..	263
8.1.1. El grup mediador de la innovació i l'articulació amb les actituds creatives	263
8.1.2. El grup necessari però no suficient	268
8.1.3. El grup innovador s'adapta als processos psicosocials subjacents a la innovació	270
8.1.4. Comparació amb recerques afins	274
8.1.5. Nivells i perfils de desenvolupament grupal i tipus de grups	277
8.1.6. Implicacions en la investigació i intervenció en educació	280
8.2. Implicacions d'ordre teòric i d'investigació	282
8.2.1. Grupalitat, nivell de desenvolupament grupal i la concepció metateòrica de grup	282
8.2.2. Resposta de les variables de processos grupals	285
8.2.3. Relacions empíriques entre diferents criteris de grupalitat	288
8.3. Conclusions	289
9. BIBLIOGRAFIA	291

10. ANNEX	313
------------------------	------------

Treball de camp

10.1. Carta de sol.licitud	314
10.2. Qüestionari “El Perfil de los Ciclos” i “Inventari d’Opinions sobre l’Educació”	315
10.3. Entrevista semiestructurada sobre el grup	328
10.4. Categories de l’anàlisi de continguts de l’entrevista	331
10.5. Correlacions de validesa del qüestionari	335

Resultats

10.6. Distribució de les puntuacions NDG, QGI, EIG a la mostra	336
10.7. Anàlisi de Correspondències	339
10.8. Comparació dels grups innovadors i no innovadors: Grupalitat i Qualitats Grupals Innovadores (variables quantitatives)	344
Taula 1. Nivell d’anàlisi individual: Comparació del nivell de maduresa grupal (NDG) i de les dimensions	344
Taula 2. Nivell d’anàlisi grupal: Comparació del nivell de maduresa grupal (NDG) i de les dimensions	345
Taula 3. Nivell d’anàlisi individual: Comparació de les qualitats grupals innovadores (QGI) i les dimensions	346
Taula 4. Nivell d’anàlisi grupal: Comparació de les qualitats grupals innovadores (QGI) i les dimensions	347
Taula 5. Nivell d’anàlisi individual: Comparació del nivell d’identificació grupal (EIG)	348
Taula 6. Nivell d’anàlisi grupal: Comparació del nivell d’identificació grupal (EIG)	348
10.9. Comparació dels grups innovadors i no innovadors: característiques de l’activitat i l’estructura grupal (entrevista)	349
Taula 7. Comparació de les catacterístiques de l’activitat grupal entre els grups innovadors i no innovadors	349
Taula 8. Comparació de les catacterístiques de l’estructura grupal entre els grups innovadors i no innovadors	349
Taula 9. Comparació dels grups innovadors i no innovadors en les característiques dels centres	350

10.10. Relacions entre les variables grupals principals (nivell d'anàlisi grupal) ...	350
Taula 10. Relacions entre les diferents variables grupals principals	350
Taula 11. Correlacions entre les dimensions de les variables grupals (nivell d'anàlisi grupal)	351
10.11. Anàlisi discriminant multivariant de les característiques grupals vers la innovació del grup	352
10.12. Fases de la innovació i característiques grupals (nivell d'anàlisi grupal) ..	356
Taula 12. Comparació del nivell de desenvolupament grupal (NDG) de les fases d'innovació	356
Taula 13. Comparació de les qualitats grupals innovadores (QGI) entre les fases de la innovació	357
Taula 14. Comparació del grau d'identificació (EIG) de l'individu amb el grup en les fases de la innovació	358
Taula 15. Comparació de les variables grupals principals en les fases de la innovació, inclosos els grups no innovadors	358
10.13. Actituds creatives, innovació i desenvolupament grupal (nivell individual d'anàlisi)	359
Taula 16. Comparació d'actituds creatives entre els subjectes innovadors i no innovadors	359
Taula 17. Comparació d'actituds creatives en les fases d'innovació	359
Taula 18. Comparació de les actituds creatives entre les fases d'innovació inclosos els subjectes no innovadors	360
Taula 19. Relació entre actituds creatives i les variables grupals	360

INTRODUCCIÓ

INTRODUCCIÓ

L'objectiu d'aquesta investigació és analitzar les relacions entre el context grupal, la innovació en entorns professionals i les actituds creatives, enteses com disponibilitats favorables al canvi. El desenvolupament d'aquest objectiu passa per: a) revisar les aportacions teòriques i d'investigació sobre les relacions entre els fenòmens grupals, la creativitat i els processos de innovació; b) desenvolupar síntesi i hipòtesis de recerca específicament centrades en el context grupal, a partir de la revisió realitzada i de la teoria del grup com nucli psicosocial mediador del canvi d'actituds; i c) contrastar empíricament algunes d'aquestes hipòtesis a partir d'una investigació comparativa de camp de grups formals de professionals.

El seu principal objecte d'estudi és el context grupal. Continuant la línia de recerca sobre creativitat, canvi d'actituds i grups, del Departament de Psicologia Social d'aquesta Universitat, l'objecte d'estudi se centra no en els productes resultants de la mediació grupal sino en les estructures i processos de la mateixa interacció grupal. L'objectiu és desbastar amplament i empíricament els fenòmens grupal que faciliten o restringeixen canvis, a través de convertir-lo en el punt de mira del microscopi d'aquesta investigació psicosocial. L'estudi empíric es realitza amb grups de treball en actiu i en entorns naturals, per així contribuir a complementar la recerca experimental en el mateix sentit que han proposat amb insistència diversos investigadors dels grups (McGrath, 1986, Hendrick 1987). Concretament, s'investiguen grups formals de tasca de professionals de l'educació de centres d'ensenyament primàri.

El present estudi sosté que, en els processos d'innovació professional autoiniciats, el grup compleix bastament la funció de mediador favorable de la realització de la innovació, i actúa en els seus processos psicosocials subjacents: la difusió de la novetat, el canvi creatiu i la

institucionalització de la innovació quan la interacció interpersonal del conjunt de persones és de naturalesa grupal en una determinada intensitat de grupalitat i les estructures i processos grupals compleixen les qualitats grupal adequades a la tasca i procés d'innovació.

Dues preguntes perseverants es troben en l'origen d'aquesta tesi. Una, com a professional de la intervenció, nascuda en la preocupació d'un ús banal o ingenu del grup: quines són les funcions del context grupal en els àmbits en que s'aplica?. Dues, nascuda en el desenvolupament de la línia de recerca sobre canvi d'actituds, creativitat i grups: fins a quin punt és grup la interacció que es forma durant l'experiment?, i, quin grup és el que, en contextos naturals, s'associa o canvia favorablement les actituds creatives i sobretot, promou la realització d'innovacions?.

Es descobreix que el grup ha estat destacat com a instrument d'intervenció propi i quasi exclusiu de l'àrea clínica, a partir de la presa de consciència de la contradicció entre l'escassa atenció prestada al grup en la intervenció psicosocial planificada en els entorns d'assessorament a professionals i la constatació de la seva presència quasi inel·ludible. La multiplicat dels àmbits en què el grup és present en la vida de l'individu, comina a esbrinar i estudiar sistemàticament les funcions i processos que es despleguen en algunes d'aquestes realitats. Aquesta tasca comença en el si del màster Anàlisi i Conducció de Grups, en la investigació-intervenció sobre el context grupal i la formació continuada (Roca-Cortés, 1993, 1995). Les funcions són bàsicament quatre: el grup com a medi, com a instrument de producció, com a diana de la intervenció i com a objecte de coneixement. Els resultats d'aquesta primera recerca empírica indiquen les possibilitats de la conjunció entre la teoria dels grups i la intervenció formativa per la innovació. La present tesi constitueix una continuació d'aquest inici centrant-se en la investigació empírica bàsica més que en la investigació avaluativa d'intervencions.

La investigació dels fenòmens grupals, en entorns naturals, que incideixen en els processos d'innovació és escassa tant en l'àmbit de la investigació psicosocial com en l'àmbit de la investigació educativa. La revisió actualitzada detecta que l'estudi dels processos psicosocials subjacents a la innovació s'han centrat, sobretot, en un nivell d'anàlisi intrapersonal i interpersonal, és a dir, les dimensions psicosocials facilitadores o inhibidores de la persona que crea o innova. I en un nivell d'anàlisi supragrupal, generalment l'ambient social que afavoreix o dificulta el fenomen del canvi i la innovació en l'organització. En el nivell d'anàlisi grupal i en relació al procés d'innovació i canvi la recerca existent és dispersa i diversa. La investigació de laboratori procedeix del tema creativitat, en especial dels grups "brainstorming", i de les recerques sobre canvi d'actituds amb tècniques grupals de M. P. González. La investigació en entorns naturals, han estudiat sobretot les unitats de recerca i desenvolupament (R&D) com a paradigmes de la relació entre innovació, creativitat i fenòmens grupals. En aquest àmbit es troba l'única línia de recerca, específicament centrada en un nivell d'anàlisi grupal, sobre innovació professional. Es desenvolupa a l'Universitat de Sheffield, encapçalada per M. West. Centra la seva anàlisi en el clima social del grup que facilita la innovació, en unitats laborals i consells directius, generalment en organitzacions d'estructura jeràrquica i unitats encaixades.

La revisió crítica de les diferents aportacions permet avançar en el desenvolupament de l'anàlisi grupal en la innovació, en els següents aspectes. En primer lloc, una línia d'explícita conceptualització del fenomen grupal que acompanya la innovació i canvi des de les teories específiques de grups (teories psicosocials que s'han ocupat fonamentalment dels fenòmens grupals, segons la recopilació de M. P. González de 1995) i un registre distintiu de la naturalesa grupal de la interacció interpersonal del comportament objecte d'estudi.

En la present investigació es concreta en: a) la síntesi globalitzada dels processos psicosocials d'identitat, interacció i influència que succeeixen en el context intra i intergrupals dels processos d'innovació que han estat investigats fins al moment, com a desenvolupament inicial de la teoria del grup com nucli mediador del canvi d'actituds; b) una aproximació a la mesura de la naturalesa grupal de la interacció com a variable pròpia; c) la descripció de les estructures i processos grupals del grup innovador des d'un model teòric de grup. Un altre aspecte que s'aporta en aquesta recerca és l'estudi dels fenòmens grupals des del procés temporal de la innovació i del grup. El mateix West, des de la primera a la darrera recerca (West i Wallace, 1991; West i Anderson, 1993; Burningham i West, 1995) posa de manifest la necessitat d'estudiar els fenòmens d'innovació des d'aquesta vessant. La present recerca s'aplica a nous àmbits laborals naturals com són els centres educatius, organitzacions burocràtiques de professionals dèbilment encaixades.

En relació a l'àmbit de la investigació educativa, l'estudi del context grupal també és escassa. S'han identificat models d'innovació educativa i s'ha desenvolupat recerca centrada en la innovació en el si del sistema educatiu centrant l'atenció sobre la relació entre les unitats del sistema, el centre com a unitat de canvi, i sobre el lideratge de la direcció (De la Torre, 1994). Es revela la importància cabdal de la participació del subjecte que canvia o ha de canviar en la presa de decisions, i la de la col·laboració dels professionals que l'envolten (Olson, 1987; Fullan, 1990). En ambdós aspectes, s'hi pot reconèixer la interacció interpersonal i també l'activitat grupal. En una recent investigació que dibuixa un perfil de les innovacions educatives a Catalunya (De la Torre, Borrell, Tejada J. et al., 1995) es detecta la presència constant del grup de professionals com a unitat social clau en la posada en pràctica de les innovacions. Però la revisió realitzada constata que el grup que acompanya els projectes d'innovació ha estat escassament

investigat empíricament.

Els processos d'innovació professional, tant en la investigació psicosocial com en la investigació educativa, han estat estudiats des d'una perspectiva més prescriptiva que comprensiva o explicativa com assenyalen diversos autors (West i Farr, 1990; Payne, 1990 i De la Torre, 1994), no sent fàcilment distingible, en els escrits, el com s'ha de comandar respecte del com succeeix. Aquesta recerca aporta un estudi empíric de grups de professorat dirigit a comprendre i descriure el context grupal i el seu funcionament en les organitzacions educatives, des de la psicologia dels grups. Aquests estudis vessaran d'una disciplina que observi els fets i processos microsocials, en un moment en què la investigació tant teòrica com empírica dels grups comença a ressorgir amb força (González, 1993).

En el capítol 1 es defineix innovació, es classifica el tipus d'innovació objecte d'estudi, i es descriu el seu contingut i el seu context. La innovació objecte d'estudi és un canvi que recreen professionals de l'educació en la seva manera d'ensenyar que afecta les mateixes concepcions educatives, les actituds cap a l'alumnat, les relacions entre professorat i alumnat, implicant un canvi bastant radical de les anteriors concepcions i de les activitats d'ensenyament. Es defineix com una innovació recreadora autoiniciada i fonamental. Són fenòmens que es poden dividir en tres etapes: fase inicial o de confrontació, fase mitja o d'implementació i fase final de consolidació. En el procés d'innovació trobem subjacents els processos psicosocials de difusió o convenciment, el procés de canvi creatiu i el procés d'institucionalització.

El capítol 2 averigua els processos grupals que actúen com a mediadors de la innovació inhibint-la o afavorint-la. Es revisa la presència del grup en els models teòrics d'innovació més actuals, i es descriuen breument les dimensions psicosocials de la innovació i creativitat en els nivells d'anàlisi interpersonal i organitzacional per després centrar-se amplament en el nivell

d'anàlisi grupal. S'explica la teoria el grup com nucli mediador del canvi d'actituds de M. P. González (1981) i González i Cornejo, (1993), a partir de la qual es despleguen les principals explicacions dels processos psicosocials que relacionen específicament el context grupal i la promoció o inhibició de la innovació i alguns dels processos subjacents a les fases de la innovació professional descrits en el capítol 1 (el procés de convenciment o conversió, de canvi creatiu i d'institucionalització). Els processos psicosocials d'interacció, identitat i influència afavoriran els diversos mecanismes d'intercessió del grup que finalment seran formulats com a funcions del grup en els processos d'innovació: difusor del canvi, recolzador de la incertesa del canvi, mantenidor i generador de motivació pel treball, transformador de la identitat socio-professional i legitimador social del canvi.

La innovació, està en funció de les actituds creatives dels individus que estan en un lloc de treball, en una associació, en un grup, però si s'admet que aquestes es poden estimular i aprendre o inhibir i bloquejar a través de factors psicològics i evidentment també psicosocials, entre altres tipus, convindrem que la interacció grupal també hi influeix. Quan la innovació o la creativitat es mostra a través d'un grup s'ha de pensar, com indiquen les revisions crítiques dels experiments de grups de "brainstorming" i dels experiments d'avaluació i facilitació social d'Amabile, que la capacitat d'innovació creadora o recreadora d'aquest grup va més enllà de la simple suma de les actituds creatives. Però des del nivell d'anàlisi grupal es plantegen dues preguntes que guiaràn el capítol tres: ¿la col·lecció o agrupament de persones, amb actituds creatives és suficient per crear un grup que intercedeixi favorablement en el procés d'innovació o és necessària la manifestació d'una naturalesa grupal de la interacció social amb certs graus d'intensitat per a que tal potencial afavoridor sigui efectiu?.

El capítol 3 defensa i desplega la necessitat que la presència de la naturalesa pròpiament grupal en la interacció interpersonal ha de ser

distinigida i registrada tant en la intensitat com en la qualitat sense pressuposar la seva existència pel fet de ser unitats formals d'una organització. Detectar la interacció propiament grupal com distintiva ha estat apuntat que no revelat per altres investigadors de forma recent (Scott i Bruce 1993, West i Anderson, 1993, Mullen i Copper, 1994). La intensitat de la interacció grupal ha estat ressaltada per alguns autors com factor influent en la mediació del grup pel canvi però no ha estat conceptualitzada o mesurada. Grupalitat es el concepte que reflecteix la gradació de ser més o menys grup. Es defineix la grupalitat com el grau d'intensitat i atributs que la interacció interpersonal social adquireix entre un conjunt d'individus, en funció de l'acció i del temps que permet distingirla com interacció de naturalesa propiament grupal. Es definirà així el continuum de l'activitat grupal que va de l'agrupament al grup. Es constata la concepció gradual de la naturalesa grupal, en les diverses posicions teòriques i es descriuen breument les formes d'explicació de la mateixa segons les posicions teòriques interaccionista, cognitivista i materialista. El concepte grupalitat, relativament nou ja que està en la línia d'altres autors com mostra l'exposició de la problemàtica del grup, s'equipara entre els conceptes existents, al de desenvolupament grupal i es distingeix vers altres conceptes com el de cohesió. Després d'una breu descripció de diversos conceptes de desenvolupament s'exposa la noció de nivell de desenvolupament grupal en el desplegament recent de M. Fuentes (1986, 1993) des de la teoria psicològica del col·lectiu de Petrovski et al (1979) procedent de la psicologia social d'orientació materialista. La concepció materialista del col·lectiu (grup) resulta especialment integradora dels aspectes cognitius, conatius i emocionals dels fenòmens grupals, defugint dilemes dicotòmics (Munné 1985) i desplegant un desenvolupament del grup seqüenciat de forma sistemàtica quantitativament i qualitativament. Aquestes característiques teòriques i la instrumentació de recerca que l'acompanya el fan especialment idoni per a l'estudi de la

grupalitat en els grups de tasca. Finalment, es proposa una variable grupal, que s'anomena "línia base de grupalitat" que permeti avaluar el grau de grupalitat que l'entorn social promou, a partir de la valoració i anàlisi sistemàtic de les condicions situacionals d'un grup seguint la descripció d'Ayestarán (1996).

Si el conjunt d'individus innovadors és un grup com és el grup innovador?, quines són les característiques pròpiament grupals dels grups que afavoreixen la innovació?. En el capítol 4 descriu el constructe "qualitats grupals innovadores", que sintetitza les característiques específicament grupals afavoridores de la realització d'innovacions en els grups, a partir de les recerques específiques sobre grups i innovació. Amb l'objectiu de seguir vinculant innovació en grups amb les teories específicament de grups, tot seguint les propostes de Guzzo i Shear (1994) sobre els intercanvis entre psicologia social i organitzacional en la investigació en grups, es fa servir el model de grup de McGrath (1984) per la conceptualització del constructe, descrivint les qualitats en les dimensions pròpies dels fluxos de treball, comunicació, afecte i poder, i en la composició i l'entorn del grup. Es justifica l'utilització de dos models procedents de marcs epistemològics complementaris (Munné 1990).

El capítol 5, a partir del desenvolupament teòric previ, analitza el context grupal dels grups de professionals de l'educació, àmbit en el qual es realitza l'estudi empíric. I es constaten les relacions entre grup i innovació desenvolupades en la investigació educativa. Finalment, partint dels capítols precedents, es descriu de forma detallada l'activitat grupal en cada una de les fases de la innovació recreadora autoiniciada en grups formals de professionals de centres educatius d'ensenyament primari, que permetrà desenvolupar les hipòtesis empíriques relatives a l'exploració de les relacions entre grup i procés d'innovació.

En el capítol 6 s'exposa l'estudi empíric. Es tracta d'un disseny comparatiu d'un total de 36 grups formals de professionals repartits entre grup que innoven les seves pràctiques professionals (condició experimental) i grups o agrupaments no innovadors durant els últims cinc anys (condició control) seleccionats per jutges experts, amb un total de 179 subjectes. Contrasta tres hipòtesis principals que relacionen els graus de grupalitat, les qualitats grupals innovadores i les actituds creatives, dues hipòtesis secundàries sobre l'evolució de l'activitat i interacció grupal i les actituds creatives en el decurs del procés d'innovació, i hipòtesis exploratòries sobre l'adaptació de les característiques grupals en les diferents fases en funció dels processos psicosocials subjacents i la relació entre les variables principals. S'analitzen les dades tant a nivell individual com grupal i els instruments emprats s'adrecen majoritàriament a la percepció del funcionament del grup per part dels membres i en part a la vincuació individual del membre cap al seu grup.

Es transforma la prova del nivell de desenvolupament grupal de M. Fuentes (1982) en escala psicomètrica i s'adapta tot comprovant les qualitats psicomètriques de fiabilitat i validesa per aquesta mostra. S'elabora l'escala de "Qualitats Grupals Innovadores" a partir de l'adaptació d'alguns qüestionaris de recerca o estandaritzats fora de l'Estat Espanyol, i es comprova les seves qualitats de fiabilitat i validesa per aquesta mostra. La prova d'actituds creatives de professorat (González, 1981, Roca, 1993) s'actualitza i s'adapta al professorat d'ensenyament primari.

En el capítol 7 es presenten els resultats de l'estudi empíric confirmant la majoria de les hipòtesis. Demostren el perfil grupal distintiu entre els grups innovadors de professionals de l'educació de centres d'ensenyament primari. Els grups innovadors presenten uns intervals de grupalitat situats per damunt del nivell mitjà del desenvolupament grupal (grups i no agrupaments, sense arribar a les puntuacions més elevades

possibles), mostren elevades actituds creatives de vida, i graus elevats de qualitats grupals innovadores, destacant especialment les dimensions de comunicació i afecte. Així mateix, s'apunten variacions de les característiques grupals en cada una de les fases del procés d'innovació.

En el capítol 8 es discuteixen els resultats de l'estudi empíric en relació a l'anàlisi de l'activitat intragrupal dels processos d'innovació recreadora autoiniciada, es comparen amb altres recerques, concretant les aportacions respectives, i s'analitzen les seves implicacions d'ordre teòric, d'investigació i d'intervenció. Es discuteix la concepció metateòrica del grup de la teoria del col·lectiu, s'apunten perfils propis de desenvolupament grupal pels grups laborals d'organitzacions de professionals dèbilment encaixades, i s'apunten també similituds entre diferents criteris constitutius de la grupalitat. Així mateix, el grau de grupalitat desenvolupada pels subjectes en contacte esdevé una condició discriminant de la innovació i diferenciada de les qualitats de l'activitat grupal innovadora. Finalment, se sintetitzen les conclusions principals del present estudi. El grup es constata com a mediador de l'activitat innovadora, sent la grupalitat elevada condició necessària però no suficient per a la innovació, que ha d'esdevenir amb membres amb actituds creatives i amb qualitats innovadores específicament grupal, i apuntant que l'activitat grupal del grup recreatiu s'adapta als processos psicosocials subjacents a les fases del procés d'innovació.

Fonaments teòrics

Capítol 1

INNOVACIÓ RECREADORA

1.1. Definició d'innovació i tipus

1.2. Descripció i classificació de la innovació objecte d'estudi

1.3. Innovació recreadora autoiniciada: tasques, processos i fases

Capítol 1 INNOVACIÓ RECREADORA

En aquest primer capítol es defineix innovació i es descriu el fenomen d'innovació que tractat en el present estudi emmarca l'objecte prioritari d'anàlisi d'aquesta tesi, el grup que acompanya la innovació.

En primer lloc es posen en relleu els diferents criteris en les definicions d'innovació, proposant una definició i tipologies d'acord amb els comportaments psicològics i psicosocials implícits en els mateixos. Definida la innovació, es distingeix entre innovació creadora i recreadora reflectint l'amplitud de la definició de creació com a autocreació i maduració de la persona. S'afegeixen altres qualificatius classificatoris de tipus d'innovació que contribueixen a precisar les condicions de realització de les mateixes. En segon lloc, es descriu el contingut i el context de la innovació que s'estudia en el present treball i es classifica com una innovació recreadora, fonamental, autoiniciada, i mixta. Finalment s'analitzen les tasques, processos i fases implicats en el procés d'innovació recreadora.

1.1. DEFINICIÓ D'INNOVACIÓ I TIPUS

Innovació significa canviar cap a quelcom nou creat de bell estant o nou en relació al subjecte innovador. No tot canvi és una innovació. És acceptat que la novetat adaptada o recreada ha de resultar un benefici també per a la persona creadora i per a aquelles a les quals va dirigida. Es distingeix de la creativitat en tant que la innovació pot ser quelcom de creació o de recreació. La innovació recreadora no és una simple adopció en el sentit que no exigeix còpia fidel, sinó que requereix una participació activa dialèctica entre el subjecte, la novetat i l'entorn. Per tant, la innovació sempre significa canvi i suposa disponibilitat favorable al canvi (actitud creativa de vida), així

com les condicions individuals i socials per fer-ho efectiu.

Etimològicament, innovar significa “introduir novetats en alguna cosa” (Diccionari de la Llengua Catalana, 1995), “mudar o alterar las cosas” (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 1970) entenent per novetat “cosa nova pel fet de constituir una invenció, un esdeveniment extraordinari, o perquè fa poc temps que existeix o que ha aparegut”, és a dir, “una mutación de las cosas que por lo común tienen estado fijo, o se creía que lo habían de tener”.

Innovació i creativitat són termes semànticament semblants. En l'àmbit de la innovació professional, s'ha emprat amb molta flexibilitat els termes innovació i creativitat de tal manera que s'ha utilitzat a vegades com a sinònims, altres vegades com a conceptes inclosos establint diferències entre els mateixos. Revisarem les relacions establertes entre les definicions, es definirà creació, i finalment es definirà innovació tal com serà entesa en el present estudi. Creativitat és la capacitat de crear, i crear significa “fer una cosa del no res, fundar una societat o entitat jurídica, o compondre una obra intel·lectual o artística” (Diccionari de la Llengua catalana, 1995). Alhora, fundar i compondre tenen una connotació de formar reunint diversitat d'elements o començar a construir; la novetat serà el resultant i no les parts ja existents. Amabile (1989) la defineix així: “Creativity is the production of novel and useful ideas by an individual or small group of individuals working together”(pag. 126).

Altres definicions de creació se situen clarament pròximes al concepte psicosocial d'actitud més que al d'aptitud, més propers al procés de creació que al producte creatiu, sent la novetat un espai subjectiu, fins i tot instintiu i d'utilitat en l'orientació vital. Per Wukmir (1967) creació és un comportament d'orientació a través de les valoracions emocionals. Aquestes valoracions són iniciades per un estímul nou o un aspecte nou procedents de la seva experiència, de la *co-reidad* latent de la seva experiència, que es convertiran en autoconeixements nous i en un esforç per expressar o produir més-forma possible de la seva existència o la seva supervivència, i en obres

exterioritzades que ho reflectiran (pag. 357). Des d'aquest punt de vista, la novetat perd referències absolutistes o objectives, la creació és una funció vital de l'existència de l'ésser humà en reduir la incertesa i el temps de probabilitat de successos atzarosos. L'autor no discuteix sobre el caràcter absolut o relatiu de la novetat, però es desprèn dels seus conceptes el caràcter subjectiu de la novetat intrínsecament vinculat a cada ésser humà. No discuteix tampoc, com veurem fer a altres autors, entre pensar i executar. La creació humana, és, segons aquest autor, un instint propi del Tertius (l'instint Primus té a veure amb la supervivència, el Secundus amb la reproducció) que subministra energies davant situacions noves com són la intel·ligència, la imaginació i l'esforç, i energies per a la producció de coses noves i per a l'autoafirmació de l'individu. Així la creació, "es patrimonio de cada ser humano y se manifiesta fundamentalmente como maduración de la persona en él, conseguida mediante la capacidad imaginativa de la que los demás animales no disponen o bien disponen en un grado inferior al hombre" (Wukmir, 1960, pag. 53). La creació, i per tant la creativitat, estarà estretament vinculada a cada persona i al seu creixement personal.

Aquest punt de vista serà reprès en el nivell interpersonal d'anàlisi de les dimensions psicosocials de la innovació i utilitzat en aquesta investigació a través dels treballs de les col·laboradores de l'autor en el concepte actitud creativa de vida. Si la creació és maduració de la persona, autocreació, tot canvi generat o aplicat, innovació relativa o absoluta, requerirà un *patior* (esforç-tensió) per a la revaloració dels nous estímuls serà un canvi amb exigències de participació de la funció creativa. Així, des d'una concepció de la creació vinculada a l'orientació vital de la persona s'entenen els punts de confluència de creativitat i innovació. I aquests argumentaran en el present estudi la cerca d'antecedents teòrics i de recerca del grup en la innovació, tant en recerques sobre innovació com en recerques sobre creativitat.

De la Torre (1994), en la recent revisió sobre innovació curricular, relaciona la capacitat creativa i la innovació. Proposa que la innovació es restringeixi a una de les manifestacions de la creativitat que ja proposaven els estudiosos clàssics d'aquest tema. La creativitat pot ser expressiva, productiva, inventiva, innovadora i emergent. L'autor considera que la innovació com a producte es correspon a una alta manifestació creativa, equivalent a l'adaptació d'idees, que ha suposat aportacions revolucionàries i encara que abans, innovació signifiqués introduir mecanismes sobretot tecnològics, avui significa qualsevol aportació nova en un moment determinat que és implementada, consolidada i internalitzada. L'autor s'expressa així: “ La persona creativa és capaz de ir más allá de lo aprendido, de superar la realidad presente. También la innovación es entendida como la dinámica generada por la persona o personas que introducen cambios valiosos en ideas, materiales o prácticas. Las innovaciones las inician personas con ideas y por tanto creativas... quien produce una obra es creativo, quien promueve instrumentos intelectuales o materiales que pueden ser difundidos y empleados por otros es un creativo-innovador...” (pag. 99).

Algunes definicions d'innovació integren els criteris de generació d'idees noves i la seva aplicació a les organitzacions (Amabile, 1983, 1988; i molts altres teòrics com Findlay i Lumdsen, 1989, etc.). Kanter (1988) presenta el seu model com d'innovació i creativitat dins l'organització i defineix innovació així: “Innovation is the creation and exploitation of new ideas” (pag. 170). Zaltman, Duncan i Holbeck (1973) defineixen innovació com qualsevol idea, pràctica o artefacte material percebut com a nou per la unitat rellevant d'adopció. Drucker (1985) amplia encara el concepte i el defineix com la disposició i recerca organitzada de canvis. Més recentment, autors destacats reclamen una distinció clara entre innovació i creativitat que separi la generació d'idees noves de la seva implementació en l'organització. Amabile (1989) proposa la següent definició: “Organizational innovation is the

successful implementation of creative ideas within an organization” (pag. 126). Wodman, Sawyer i Griffin (1993) comparteixen la distinció d’Amabile entre creativitat i innovació i proposen que la innovació també pot incloure l’adaptació de productes o processos preexistents o creats fora de l’organització. La creativitat organitzacional s’inclou dins la innovació i aquest a dins el canvi organitzacional, però no tot canvi organitzacional és innovació.

La primera controversia en la definició d’innovació i creativitat rau en la discussió dels criteris generació d’idees noves o aplicació de les mateixes, és a dir, si la generació d’idees noves és igual o no a la seva posada en pràctica. Les següents es relacionen amb la confrontació dels criteris generació d’idees noves o adaptació de la novetat, és a dir, suposa distingir si la novetat és absoluta o relativa, si el subjecte innovador és el primer o no en crear la idea o producte nou. Altres reconeguts autors eludeixen la distinció entre generació i aplicació en la definició, mantenen la distinció entre novetat objectiva (si es que pot existir) o subjectiva i posen l’accent directament en la necessitat de planificació i gestió que suposa la posada en pràctica de la mateixa. De la Torre (1994), des de la investigació educativa, i West i Farr (1990) des de la recerca organitzacional, proposen una definició d’innovació únicament centrada en la implementació o adopció i no en la generació. De la Torre s’expressa així: “La innovación es un proceso de gestión de cambios específicos (en ideas, materiales o prácticas del currículo) hasta su consolidación con miras al crecimiento personal e institucional” (pag. 50). West i Farr així: “the intentional introduction and application within a role, group or organization, of ideas, processes, products or procedures, new to the relevant unit of adoption, designed to significantly benefit the individual, the group, organization or wider society” (pag. 9). Aquesta última distinció pot ser rellevant des del punt de vista del funcionament de les organitzacions, sent rellevants les diferències dels processos i els mecanismes psicosocials implícits en ambdós.

En el primer cas, la generació de novetats és més elevat el risc social, les possibilitats de rebuig i per tant la incertesa també és més elevada. Pot comportar més risc d'incomprensió, aïllament i fins i tot agressió. El qui adapta la novetat, l'assumirà amb més o menys riscos segons la radicalitat subjectiva i l'entorn en què es troba, però coneixent els resultats de la innovació per l'experiència anterior, i per tant la incertesa serà menor.

Resumint, la denominació innovació i creació, en la definició proposada en aquest estudi, no seran excloents en el sentit de distingides pel criteri d'aplicació i generació d'una novetat, respectivament. La distinció entre subjecte pensador i aplicador com a mereixedor d'una o altra definició s'omet en la mateixa definició d'innovació a partir del concepte de realització, en el sentit que quelcom es fa realitat integrant així ambdós accions. Pensar i executar no són activitats excloents, cognició i acció formen un tot indissoluble. En canvi, la definició sí seran excloent en pretendre distingir entre novetat relativa i absoluta. La distinció entre subjecte generador (crea el producte i és "nou" en relació a l'entorn social proper o més ampli) o adaptador (el subjecte l'assumeix i l'adapta sent nou per a ell o ella) es traspassa a la tipologia, en els qualificatius creadora o recreadora, respectivament.

En aquest estudi la innovació es defineix així: *innovació és la generació o adaptació d'idees, materials, pràctiques, etc. noves que s'han fet realitat a través de posar-se en pràctica o en circulació, i suposen un canvi en la persona, grup o organització que les produeix, un benefici per als mateixos i també per als usuaris de la novetat.* Tota innovació requereix sempre una revaloració cognitivoemocional i un esforç per la seva expressió fet des de la persona en creixement. Aquesta definició pretén, a partir del concepte de creació de Wukmir i la seva derivació en actituds creatives, mantenir la concepció que la innovació no és una "virtut dels

escollits”, sinó una necessitat i possibilitat de qualsevol persona. Això no significa, com s’ha vist, que s’ignorin les diferències entre els processos transformadors de generació de bell nou o creació dels processos d’adaptació o recreació. Tanmateix hi ha moltes diferències en les realitats innovadores que les condicionen i que han de ser descrites amb finalitats de comprensió i de comparabilitat investigadora. Els tipus d’innovació puntualitzaran aquestes especificitats.

Tipus d’innovació

Les innovacions han estat qualificades i classificades de molt diverses maneres. King i Anderson (1990) distingeixen entre innovació emergent, importada i imposada. Emergent, quan les idees noves estan completament desenvolupades pel mateix grup; importada, quan les idees noves han estat adaptades i/o adoptades d’altres pràctiques ja establertes; i imposada, quan aquestes han estat imposades al grup per comandaments superiors. Fan servir dos criteris superposats: l’origen de la idea i l’origen de la iniciativa, es deixa implícita la direcció de la influència i s’eludeix la naturalesa del contingut de la creació o recreació. Cada autor presenta la innovació a estudiar amb classificacions diferents però similars, escassament exhaustives i exclusives, que dificulten la comparació dels resultats amb altres recerques. Els tipus d’innovació suposaran entorns, estratègies i processos psicosocials diferents. *La pulcritud en la definició i la classificació* de les innovacions objecte de recerca sistemàtica permetrà esbrinar amb precisió els processos implicats en la mateixa i les seves dimensions psicosocials. Només d’aquesta manera serà possible la seva comparabilitat i avançar acumulativament en la recerca sobre la temàtica, sobretot quan la recerca és en entorns naturals on la complexitat del mateix impedeix un control estricte previ de variables que hi intervenen. S’enumeraran i es distingiran els criteris de classificació per tal d’identificar

tipològicament amb claredat i exclusivitat la innovació objecte d'estudi, de tal manera que permeti descriure amb precisió els processos implicats en ella (en aquest capítol) i les seves dimensions psicosocials (més endavant). Els criteris són cinc: generació de la novetat, origen i direcció de la iniciativa, contingut del canvi innovador, naturalesa de la novetat i subjecte del canvi.

Respecte a la *generació de la novetat*, la innovació pot ser creadora o recreadora. Innovació designa un canvi en l'acció o les idees que constitueixen una novetat pel subjecte actiu, sigui una persona, organització o grup. És possible que el subjecte que innova hagi creat directament o no el producte nou, la novetat. Serà una *innovació creadora* quan la novetat és quasi absoluta, perquè el producte o idea, etc. no ha existit abans i és el subjecte o la subjecte actiu de la innovació és el primer en produir-ho. Quan és creació del producte o idea nova es denominarà innovació creadora. Es parlarà d'*innovació recreadora* quan el canvi no sigui generat o creat de bell nou pel subjecte actiu; per tant la novetat és relativa ja que és nou pel subjecte que ho està realitzant però no és nou en l'àmbit en què es mou. En ambdós casos, i seguint el concepte orèctic de creació (Wukmir, 1960), es tracta d'un esforç valoratiu i subjectiu d'anar més enllà del present, desafiant l'atzar per aconseguir *más-forma* vital. Les diferències entre ambdós tipus, ja encetades en l'apartat anterior, seran ampliades també en el pròxim.

Segons el criteri *origen i direcció de la iniciativa*, la innovació pot ser autoiniciada, descendent o ascendent, segons el rang de *poder formal* dels qui promouen la iniciativa en relació als que va dirigida. Entendrem per *autoiniciada* quan és iniciada des de qualsevol nivell de la jerarquia i va adreçada al mateix nivell, és a dir, des d'una persona o grup va adreçada a un igual en els rangs de poder formal, tant si es tracta de directius a directius, de subordinats a subordinats, o de la base a la base. Serà innovació *descendent* (imposada, segons King i Anderson, 1990) quan sorgida la iniciativa d'un nivell jeràrquic superior es dirigeix a un nivell

inferior o subordinat, i viceversa, innovació *ascendent* quan iniciada des d'un escalafó jeràrquic qualsevol es dirigeix a rangs superiors. Les innovacions autoiniciades i ascendents (sigui amb idees generades o adaptades) no necessiten de ser imposades formalment i les descendents sempre seran imposades (amb millor o pitjor acceptació) a no ser que siguin només proposades i de lliure elecció, amb la qual cosa estaran a mig camí entre les autoiniciades i les verticals. Tot i que no sempre és així, per definició, les possibilitats que sigui imposada pel subjecte innovador recreador són més elevades en el cas descendent, seguida de l'autoiniciada i inexistent en l'ascendent. Les tasques que han de fer els subjectes innovadors i els processos psicosocials implicats són diferents segons les relacions de poder formal entre els que promouen la iniciativa i la resta de receptors de la proposta innovadora. En les innovacions autoiniciades i ascendents, els subjectes iniciadors hauran de convèncer, quasi "convertir" i probablement negociar, mentre que en les descendents hauran d'assignar i potser incentivar. La ideació proactiva (King i Anderson,1990) prevista dels subjectes innovadors serà nul·la en les innovacions descendents i especialment abundant en les autoiniciades i les ascendents. Aquesta classificació es refereix exclusivament al poder derivat de l'organització formal de l'entorn o grup des del qual s'innova. No ens referim a l'estructura informal. En l'estructura informal les relacions d'influència o distribució del poder són sempre més o menys jeràrquiques en virtut d'altres atribucions, circumstàncies i representacions socials.

La classificació per aquest criteri ha estat especialment estimulada per l'entorn en què es desenvolupa la innovació objecte d'estudi. Es tracta d'una organització i uns grups, el centre educatiu i grups de professionals de l'educació del sistema públic, ambdós amb una organització formal més tendent a l'igualitarisme que a la jerarquia. Tal peculiaritat implica que els processos d'innovació seran maniobrats de forma peculiar per aquesta

característica i els processos psicosocials implicats seràn diferents. Les formes de consecució de poder d'influir sobre els altres prendran vies més pròximes a la persuasió i la negociació que a la coerció i recompensa remunerada. Per altra banda, la literatura organitzacional consultada està desenvolupada, majoritàriament, a partir de l'estudi d'organitzacions empresarials que solen tenir una estructura formal de poder més jeràrquica i una organització més centralitzada. La comparació amb aquest criteri serà realitzada en la discussió dels resultats finals de la contrastació empírica presentada.

Segons *el contingut del canvi innovador* i seguint la classificació de Damanpour (1987, 1990) pot ser tecnològica, administrativa o auxiliar. Serà una innovació *tecnològica* quan es produeix un canvi en les formes de produir o servir, i no en l'estructura de l'organització o en els processos administratius de la mateixa (innovació *administrativa*) o en l'ampliació de les funcions primàries de l'organització (innovació *auxiliar*). Les innovacions administratives afecten indirectament l'activitat laboral bàsica i, sobretot, els comandaments. Solen ser la implementació d'idees que canvien polítiques de selecció de personal, assignació de recursos, estructuració de tasques o recompenses.

Segons la *naturalesa de la novetat*, també serà diferent la naturalesa del canvi. McMullen (1973) proposa els canvis marginals, addicionals o fonamentals. La naturalesa de la innovació és *fonamental* quan afecta el rol del professional (Mc Mullen es refereix únicament a l'ensenyant i aquí s'amplia a qualsevol professional o treballador), en el sentit que canvien les concepcions i formes de treballar implicant habilitats, comportaments, coneixements i fins i tot actituds i valors, per exemple canvis metodològics que són canvis d'enfocamentaments sobre l'educació que afecten la relació alumne-professor, les expectatives alumne-professor, la concepció de l'alumne com a aprenent, fins i tot la concepció de la matèria i per tant els continguts, etc. Els canvis *addicionals* són aquells que no

modifiquen el rol del professional o treballador però canvien algunes pràctiques en relació a activitats i seqüències d'activitats. Per exemple, mètodes diferents d'ensenyar a llegir i escriure dins una mateixa concepció, introduir un protocol nou d'història clínica sense canviar la concepció del pacient, o de la relació pacient-sanitari, etc. Solen ser afegits diferents per les concepcions ja establertes. Els canvis addicionals potser impliquen canvis en algunes habilitats i coneixements però mai en les concepcions, comportaments, actituds o valors. Les innovacions de naturalesa *marginal* seran les que no modifiquen ni el rol ni les pràctiques o les seves seqüències. Solen ser tècniques que només modifiquen el suport material però no les formes o seqüències d'activitats (per exemple introduir mitjans audiovisuals a l'ensenyament, introduir l'ordinador personal com a matèria curricular, informatitzar la recollida de dades dels usuaris, etc.). En les innovacions fonamentals la implicació personal és més elevada que en les addicionals i en aquestes més que en les marginals, que per la seva condició d'adlèters no impliquen transformacions personals. La dimensió de radicalitat proposada per Zaltman, Duncan i Holbeck (1973), també fa referència a la naturalesa de la novetat. La radicalitat es una combinació del grau de novetat i el grau de risc que suposa la innovació pels subjectes innovadors. La novetat més radical serà aquella que sigui altament arriscada i enterament nova. Aquesta dimensió afegeix un element de comparació al criteri sobre la naturalesa del canvi, afinant la previsió d'incertesa amb què es trobarà. La novetat i radicalitat estan en funció del subjecte innovador, de la unitat on es desenvolupa la innovació i de l'entorn tant organitzacional com social. Com més radical sigui la innovació més incertes seran les circumstàncies de la persona o persones innovadores.

Respecte a *l'objecte del canvi*, la innovació pot ser individual, grupal, mixta, organitzacional o del sistema. Es refereix a la unitat humana objecte de canvi i també generalment subjecte. En el cas de tasques que es

desenvolupen individualment serà *individual*. S'anomenarà *grupal* si les tasques que es pretenen canviar són produïdes per tot un grup i afectaran directament a l'organització i la dinàmica del grup (els efectes indirectes d'una innovació, sigui individual, grupal o organitzacional, poden afectar els tres nivells). *Mixta* serà quan les tasques implicades són individuals i també grupals. Si les tasques que s'innoven estan produïdes desde l' *organització* es dirà que la innovació és organitzacional. I això és així tant si l'estratègia de canvi passa per l'individu, pel grup o per l'organització o per una combinació entre ells.

Un exemple es troba en els sistemes educatius formals. Allargar l'escolaritat dels 14 als 16 anys és una innovació en què l'objecte de canvi només és el sistema (en l'àmbit educatiu s'anomenen reformes i no innovació), la creació d'equips ambulants d'assistència domiciliària a malalts crònics és una reforma sanitària estructural, etc. Tot i que afectarà diferents unitats laorals del sistema l'objecte directe del canvi és el sistema. Seguint amb el sistema educatiu, proposar el tractament de la diversitat i la integració d'alumnes discapacitats al batxillerat és un canvi grupal i individual perquè afectarà l'ensenyant que haurà de modificar algunes concepcions i/o materials per ensenyar al "diferent" i perquè requerirà agrupaments flexibles i gestió interaules o interprofessorat. Modificar la presa de decisions d'un centre és una innovació organitzacional. Canviar concepcions d'ensenyament i per tant pràctiques metodològiques d'ensenyament-aprenentatge, sigui per ensenyar millor o integrar escolarment a l'aula els discapacitats, serà una innovació mixta, en part individual ja que l'aula és una responsabilitat individual, però també serà grupal en la mesura que el canvi implica una reconsideració de les tasques col.lectives. Anderson (1989) i King i Anderson (1990) defineixen la innovació grupal com aquelles idees noves dirigides cap a la implementació pel grup, a través de les discussions interpersonals i successius remodelatges de la proposta original (pag. 82). En

aquest sentit, es tracta d'una innovació en grup però no sempre del grup (o almenys no està especificat), tot i que si es fa a través del grup, probablement quedí modificat durant i després de la innovació.

1.2. DESCRIPCIÓ I CLASSIFICACIÓ DE LA INNOVACIÓ OBJECTE D'ESTUDI

Els grups que seran objecte d'estudi estan realitzant una innovació que s'ha de definir com un canvi o innovació recreadora, autoiniciada, tecnològica, i fonamental, bastant radical més per nova que no per molt arriscada. A mesura que es vagi descrivint la innovació argumentarem la classificació. La innovació consisteix en el canvi dels mètodes d'ensenyament de la lectura i l'escriptura i del llenguatge escrit, en alguns casos, i en altres també la transformació i el canvi en els mètodes d'ensenyament de les ciències naturals i socials, a infants de 3 a 8 anys. Aquest canvi suposa modificacions en les pràctiques educatives habituals, les activitats d'ensenyament-aprenentatge, la seqüència de les mateixes i els continguts. Suposen també un canvi en la concepció educativa que transforma el rol de l'ensenyant, el de l'alumnat i per tant les actituds del mestre vers l'aprenent i de l'aprenent vers el saber i el mestre. Respecte als mètodes i concepcions anteriors, el canvi és *bastant radical per altament nou* ja que els primers són els més tradicionals, arrelats en la pràctica professional i en la formació inicial dels professionals de l'educació. L'activitat principal de l'alumnat passa d'escoltar, copiar i repetir a expressar i contrastar els seus coneixements, en situacions problemàtiques, tot llegint i escrivint, tot experimentant i descrivint. L'alumnat es converteix en protagonista de la construcció dels seus coneixements que la professora o el professor presentarà expositivament però també dialècticament, donant la

paraula discutida i conduïda als seus alumnes.

El professor passa de corregir els errors de còpies o dictats de models a corregir contrastant idees no convencionals en funció de les hipòtesis de l'alumnat que sabrà reconèixer com a tals. Atén especialment els coneixements que els i les alumnes ja porten per fer-los entrar en contradicció i avançar cap a la seva adquisició i comprensió. Parteixen dels seus interessos però sobretot del nivell cognitiu de les idees expressades per adquirir nocions i, sobretot, relacionar-les. Així mateix es promou la interacció entre iguals i el treball en grup com a facilitadora social de l'aprenentatge i, la mateixa, no es considera "còpia" o manca d'esforç per l'aprenentatge, sinó increment de la riquesa d'estímuls. Així tal canvi, per la naturalesa de la novetat, es tracta d'un canvi de tipus *fonamental* més que addicional o marginal. No és un canvi exclusivament dels suports materials del contingut o del mateix contingut, requereix l'aprenentatge professional conseqüent i a més una formació específica sobre les noves concepcions d'ensenyament i la gènesi en l'adquisició dels coneixements lingüístics, socials i físics, per part dels infants. Pel contingut del canvi es tracta d'una innovació *tecnològica* i no administrativa o auxiliar.

Per l'origen i la direcció de la iniciativa promotora es tracta d'una *innovació autoiniciada*. Les iniciatives d'innovació parteixen d'alguns professionals de l'educació que consideren la novetat una important millora en la qualitat de l'ensenyament que imparteixen, pels resultats positius que comporta, per les conseqüències en l'actitud dels alumnes cap al saber, per promocionar directament l'aprendre a aprendre, per adequar-se millor a les necessitats actuals d'alfabetització i d'obtenció dels coneixements, etc. Aquests professionals intentaran convèncer els seus col·legues de la bondat de la novetat per tal que les formes noves de treballar abastin més d'un curs escolar i a la vegada obtiguin l'increment de qualitat que atorga la coherència pedagògica en un cicle i en un centre. L'origen i la direcció de la

intenció de convèncer per la recreació d'una novetat, de la difusió és, doncs, d'igual a igual almenys des del punt de vista de l'organització formal. Com s'explicarà en el capítol 5, l'organització educativa de titularitat pública gaudeix, per diverses raons, d'una jerarquia dèbil juntament amb altres característiques del sistema, els càrrecs directius són més gestors o coordinadors de la participació que propietaris plenipotenciaris o directors amb subordinats. Des del punt de vista formal, no es tracta d'una innovació imposada, sinó proposada des d'una distribució del poder formal més igualitària que jeràrquica.

Respecte a l'objecte del canvi, aquesta innovació és una *innovació mixta (individual i grupal)*, individual en el seu inici ja que la tasca educativa, tal com està organitzat el sistema, obliga a la responsabilitat individual del professor, però grupal, més endavant, no tant perquè s'ensenyi directament a l'alumne un grup de professors, com perquè el grup laboral quedarà implicat, pel mateix contingut de la innovació, a prendre més decisions col·lectives. La conjunció amb altres professionals del mateix centre és un afegit a la qualitat de l'oferta educativa però no és imprescindible per portar a terme correctament la funció encomanada. Per tant la decisió del canvi és individual, en principi, no compet al grup ja que no es tracta d'una tasca de responsabilitat o execució grupal. Altrament dit, un sol mestre podria implantar la novetat en la seva aula sense esdevenir cap conflicte per a l'organització, aquest només existiria, i en graus no massa elevats, en el cas que la coherència pedagògica fos un valor molt important en la tasca educativa del cicle o del centre educatiu, i en aquest cas, el professorat sol treballar en coordinació, en grup. No obstant el contingut de les innovacions que s'estudien en la contrastació empírica comporten decisions col·lectives que no es poden obviar: seqüència de continguts, etc. Bàsicament es tracta d'una innovació mixta. El grup no sent inicialment el destinatari directe del canvi també s'ha de modificar. Serà una innovació

parcialment del grup (al final) i sobretot a través del grup, actuant com agent mediador del mateix. I afectarà, evidentment, l'estructura i processos grupals.

1.3. INNOVACIÓ RECREADORA AUTOINICIADA: TASQUES, PROCESSOS i FASES

La recerca sobre innovació i creativitat proposa models sobre els processos de producció de novetats (creació d'idees o productes nous) i sobre les seqüències temporals de fets que s'hi desenvolupen. En aquest apartat s'analitzaran les tasques i els processos psicològics implicats en la innovació recreadora, autoiniciada, tecnològica, fonamental i també les fases per les quals discorre. Aquesta dissecció pretén acotar els processos psicosocials subjacents per tal de descobrir, en propers capítols, i de forma ordenada, la presència i les funcions psicosocials medidores del grup en aquest tipus d'innovacions dilucidant diferents relacions quantitatives i qualitatives entre els fenòmens grupals i els processos de la innovació recreadora autoiniciada en grups de professionals de l'educació. A partir de les pautes de diferents models d'innovació, però adequant-ho a la innovació objecte d'estudi, es descriuen les *tasques* involucrades en el tipus d'innovació abans esmentada: detecció, activació, transferència, transformació de pràctiques i rols, regulació organitzacional i transferència.

Es descriuen tres *processos*: convenciment o difusió, canvi d'actituds i pràctiques i el procés d'institucionalització. I les *fases*: iniciació o confrontació, desenvolupament o implementació i la tercera fase, consolidació. Els tres aspectes estan relacionats temporalment com s'especifica en el següent quadre:

<i>Tasques</i>	<i>Processos</i>	<i>Fases</i>
. detecció i activació . sensibilització i . problematització . transferència	. inici del canvi . convenciment o difusió	- I - iniciació o confrontació
. transformació de pràctiques i actituds	. canvi d'actituds i aprenentatge	- II- desenvolupament o implementació
. arrelament: regulació organitzacional i . transferència	. institucionalització	- III - consolidació

Tasques

El model dinàmic d'innovació a les organitzacions de Kanter R.M., (1988), se sostrau de les limitacions dels models temporals connectant les principals tasques del procés d'innovació amb aquelles condicions estructurals i pautes socials que la faciliten. Segons Kanter (1988, pag. 172-173) són quatre les tasques que corresponen generalment a la lògica del procés d'innovació tal com es desenvolupa en el decurs del temps i en les dades empíriques sobre històries d'innovació específiques. Algunes vegades, aquestes tasques s'esdevenen en seqüència, altres se sobreposen. Són: a) la generació d'idees i l'activació dels emprenedors o conductors de la innovació; b) el bastiment de coalicions i adquisició del poder necessari per convertir la idea en realitat; c) realització de la idea i producció de la innovació, convertint la idea en un producte o pla o prototip que pugui ser usat; d) transferència o difusió, l'extensió o disseminació del model, la comercialització del producte, l'adopció de l'idea. En aquest model es distingeix entre els processos de canvi i difusió. Dins el que és pròpiament la producció creativa es distingeix entre generació i realització de la novetat, i en el procés de difusió entre la consecució del poder i la finalitat d'aquest (la

realització de la novetat i la seva disseminació).

A partir d'aquest model dinàmic es poden establir les tasques específiques pròpies de la innovació recreadora autoiniciada marc de l'objecte d'estudi. Les *tasques principals* són tres: la detecció d'idees i activació dels innovadors, la difusió o transferència per disseminar-la en i pel context immediat, la realització de la novetat que transformarà les pràctiques professionals de les persones de l'entorn. En la innovació que s'està estudiant, *la detecció d'una idea, pràctica, enfocamentament o mètode* considerada avinent, adequada, útil per millorar el servei o per solucionar un problema i l'activació dels conductors de la innovació consisteix en què els subjectes emprenedors (innovadors) tracten de formar-se per aprendre-la, estudiant les seves possibilitats per portar-la a terme en les condicions pròpies de treball, fins i tot fan assaigs de realització en la seva tasca. *La transferència o difusió* consisteix en convèncer els col·legues més immediats i vinculats a la novetat pel seu lloc de treball o rol, perquè també l'acceptin com una bona solució o millora i es disposin conjuntament a recrear-la. Aquest procés de convenciment sol tenir diferents estratègies: aliar-se amb alguns membres per tenir més poder de convenciment, per obtenir els recursos externs necessaris per realitzar-la, analitzar conjuntament els avantatges de la novetat, la seva conveniència i les dificultats i possibilitats de la transformació real (la posada en pràctica de la novetat). La realització de les idees i pràctiques consisteix en el procés de *transformació de les pràctiques* antigues a les noves tot adaptant-les al context personal i social dels nous usuaris i contrastant i assumint les noves concepcions. això implica un procés de canvi i aprenentatge. *L'arrelament* consisteix en la regulació, sempre col·lectiva, per obtenir la permanència de la innovació davant circumstàncies adverses; això suposarà arbitrar mecanismes intragrups, intergrupals i organitzacionals per transferir coneixements i recursos als professionals nouvinguts. Per exemple, ordenar i mantenir a l'abast de

tothom les programacions curriculars i els materials adients, modificar els criteris de canvis de curs en funció de la consolidació intraindividual de les pràctiques (no canviar de curs cada any per aprofitar els nous aprenentatges o col·locar professionals formats en cursos claus esperant que els nous i les noves es formin), suports intracicles de formació i aprenentatge, garantir l'obligatorietat de seguir el nou enfocament als que acudeixin al cicle en qüestió, etc., de la seva pertinència a l'organització, reunions col·lectives amb les famílies, etc. En aquest moment, també pot o sol aparèixer la tasca de *transferència*, però vers altres cicles del centre amb la voluntat que innovin també les seves pràctiques dins la mateixa línia però adequada a les edats corresponents. No ens trobem, doncs, davant d'un procés d'innovació creadora de generació de novetat en si, sinó davant d'un procés d'innovació recreadora, davant subjectes creatius i innovadors que en la seva actitud creativa de recerca coneixen, detecten, valoren i estimulen les novetats.

Processos

Tot procés d'innovació conté accions la naturalesa psicosocial diferent de les quals suggereix que siguin reflectides. Els processos subjacents a la *innovació recreadora* són bàsicament dos. Un *procés de convenciment o difusió* en el qual la novetat s'estén a d'altres persones que la coneixen, l'accepten i potser es comprometen en la implementació. I un *procés de canvi*, en el qual un subjecte a través de la revaloració, ideació, assaig i aprenentatge adquireix noves maneres de fer i noves actituds i un *procés d'institucionalització* en el qual es desencadenen mecanismes col·lectius de supervivència i influència. La *innovació recreadora* en *comparació* amb la *innovació creadora*, no tracta tant de produir originalitat com de facilitar un canvi cap a quelcom nou per al subjecte. La *innovació recreadora* és un *canvi* per l'adaptació i adopció d'una novetat. Adaptació

perquè la persona i la novetat han de fer un procés d'acomodar-se i conformar-se mútuament i adopció perquè existeix una deliberació prèvia abans de fer-se com a propi quelcom aliè. Ha de tornar a crear, encara que per a sí mateixa, l'objecte nou. *Exigeix un subjecte actiu* pel canvi, creatiu, innovador capaç d'assumir la novetat en la seva persona i a més adaptar-la a les condicions externes propies (un procés de canvi). La innovació recreadora és un procés creatiu de canvi ja que suposa pel subjecte innovador modificacions substancials de maneres de pensar i actuar que fins al moment l'havien definit professionalment. Significa desestructurar els esquemes quotidians de producció professional, fins i tot derruir les pràctiques, actituds i recursos professionals per adquirir-ne altres d'incert resultat i momentàniament desconegudes. L'adopció i adaptació d'una novetat no suposa una incertesa tan elevada com la generació i realització de la novetat en si mateixa.

En la innovació *creadora*, la creació transformadora (que consta de preparació, incubació i il·luminació, segons De la Torre, 1982) serà anterior a la verificació i posterior a la difusió o disseminació. En la innovació recreadora, ambdós processos o s'encavalcaran o primer serà el de difusió i després el de canvi. La innovació com la creativitat té cinc característiques distintives: és un procés incert, imprevisible, és un procés de coneixement intensiu, és un procés controvertit i creua els límits de la unitat formal en la que s'està insert o l'àmbit per abastar altres departaments o àmbits (Kanter, 1988, pag. 171). En aquests aspectes, les similituds entre ambdues innovacions creadores i recreadores són considerables. El canvi a l'igual que la creació significa suportar la incertesa dels resultats mentre es canvia, incomprensió quan es proposa, anar contra les normes establertes, trencar amb les rutines i guions establerts, provar noves vies i maneres de fer, renunciar a resultats coneguts i bons i persistència malgrat que els primers assaigs de les noves maneres de fer no donin els resultats esperats, etc. En el

procés de recreació la incertesa és menor ja que prèviament s'ha optat pel canvi coneixent la bondat dels resultats de la novetat (fins i tot s'han escollit per això). tanmateix, implica inevitablement l'abandó de concepcions i pràctiques de conegudes que donen seguretat per unes altres desconegudes que cal aprendre i dominar a més de comprovar la seva bondat en les condicions pròpies. El procés d'innovació recreadora també és controvertit, de coneixement intensiu (per la formació que exigeix, sobretot quan es tracta d'una innovació tipus fonamental) i sol creuar, amb major o menor grau, els límits de la unitat que l'implementa.

La *difusió* de les novetats en el procés d'innovació recreadora autoiniciada comença amb la voluntat d'alguns professionals de convèncer els seus col·legues de la idoneïtat i bondat de les idees i pràctiques noves que presenten. El procés de convenciment o difusió tracta d'obtenir uns canvis d'opinió (cas de ser negativa la valoració de la novetat) o d'acord (cas d'indiferència inicial) respecte a la conveniència del canvi. Però també respecte a l'assumpció del mateix, ja que compromet a fer realitat en la tasca professional quotidiana la novetat a la qual es dóna el vistiplau. En una innovació autoiniciada per la relació de poder més igualitària que jeràrquica entre la font d'influència i el blanc de la mateixa s'hi troben implicats processos d'influència social més propers a la conversió i la identificació que a la submissió o complaença. L'individu té, des del punt de vista formal, un grau alt de llibertat per assumir a voluntat o no el canvi d'opinió i la transformació professional. D'aquesta manera els canvis d'actituds vindran més de la mà de la persuasió o pressió informal, a través del poder d'experiència o d'atracció que pel de recompensa o de coerció, més directament relacionats amb el poder formal. Que la naturalesa del canvi d'opinió sigui més o menys profunda o duradora serà important donades les altres característiques del tipus d'innovació objecte d'estudi. La innovació és tecnològica però de naturalesa fonamental (canvis de concepcions i rols

professionals), i bastant radical, és a dir, la naturalesa de l'objecte de canvi és actitudinal, i la modificació d'aquestes necessita processos de canvi sostinguts.

Les explicacions de la *naturalesa psicosocial bàsica dels processos de canvi, difusió i institucionalització* són sensiblement diferents. El procés de canvi compromet sobretot la persona professional en les actituds (psicosocials), les capacitats intel·lectuals, afectives i destreses individuals, desencadena processos de revaloració cognitivoemocional i processos d'aprenentatge influïts positivament o negativament pel medi social. Exigeix una reconsideració de les “velles categories perceptives”, en termes de Hare (1982), per tant conflicte, per després passar a un període d'espontaneïtat que permeti aflorar les noves idees (o assumir-les i adaptar-les en el cas de la recreació). Un canvi requereix l'acompanyament de l'expressió emocional, a més de la intel·lectual o cognitiva, per què pugui ser possible i sobretot durable. Si bé el canvi és intrapersonal, les dimensions psicosocials del mateix influiran a través de les actituds i a través de l'entorn social. Aquest aspecte, com les dimensions psicosocials del procés de difusió, seran desplecats en el proper capítol. El procés de difusió constitueix bàsicament una relació interindividual o grupal d'influència social (en el sentit restrictiu que se li dóna en psicologia social de canvi d'opinió per exposició segons De Montmollin, (1977)). El procés d'institucionalització consistent en la regulació de la pervivència de la innovació a partir de: ratificar el reconeixement d'aquesta innovació en l'oferta educativa del centre en els màxims òrgans de decisió i presentar-la als usuaris com a tal (en el cas de l'educació a les famílies dels alumnes), establir i fer complir criteris de manteniment de la formació pel professorat nou, etc. I la transferència a altres col·legues d'altres unitats o departaments, suposa processos d'influència social dirigits a col·legues del mateix rang i/o instàncies organitzatives superiors de decisió, on predominarà la influència social majoritària per la

regulació intragrupal i la influència social per atracció o credibilitat. També hi intervindran els processos socials de categorització i discriminació propis de les relacions intergrupals.

Tasques i processos queden imbricats de la següent manera: en el procés de canvi estan implicades les tasques de detecció de novetats i transformació de les pràctiques professionals i en el procés de difusió la tasca de transferència de la novetat. En el procés d'institucionalització s'hi troben les tasques de regulació organitzacional i de transferència intergrupals.

Fases

Els models d'innovació de fases presenten la peculiaritat que molts d'ells són més prescriptius que comprensius (tant en investigació organitzacional, Payne, 1990, com educativa, De la Torre, 1994, respectivament) o en tot cas no s'especifica amb claredat que pertany a la proposta d'intervenció i als resultats de recerques empíriques amb objectius explicatius o comprensius. Després d'un breu repàs a diferents models proposats, s'exposa la descripció, en una primera aproximació, de les fases de la innovació recreadora autoiniciada fonamental a partir de les entrevistes qualitatives del present estudi empíric. Escudero i González (1987), en investigació educativa, proposen un model d'innovació que segueix les següents cinc fases: planificació, disseminació, adaptació o adopció, aplicació i avaluació. Aquestes fases obeeixen a una innovació promoguda des d'instàncies del sistema però externes al centre de professors. De fet, tal com esmenta en l'exhaustiva revisió sobre innovació curricular de De la Torre (1994) citant a Fullan (1990), les descripcions de fases de la innovació es poden resumir en tres: *iniciació, utilització i avaluació*. Molts autors fan referència a aquestes fases amb altres denominacions: per la fase inicial, s'empren conceptes com planificació, experimentació, difusió o disseminació, adaptació, mobilització; per la fase d'utilització, termes com aplicació,

desenvolupament o implementació; per la fase d'avaluació, conceptes com internalització, incorporació o institucionalització. De la definició feta anteriorment les fases de planificació, disseminació, i adaptació o adopció quedarien incloses en la primera fase anomenada iniciació. Aquest model trifàsic s'ajusta més a les necessitats d'una descripció del fenomen vist des de dins el centre de treball. Des de les investigacions psicosocials, presents també en els començaments de les recerques sobre innovació educativa, es troben models de fases d'innovació en un nivell organitzacional dels autors com Rogers (1983), Zaltman et al. (1973) i Hage i Aiken (1970), entre altres

El model de Rogers E. M. (1983), el més representatiu de l'enfocament convencional en psicologia de les organitzacions segons la revisió de recerques de King (1990) exposa dues grans fases: *iniciació i implementació*. La fase d'iniciació se subdivideix en dues: a) l'establiment de l'agenda o fase en la qual es defineixen els problemes de l'organització i es comença a estimular l'organització per trobar una innovació adequada (sigui de generació pròpia o forània); i b) confrontació (o *matching*) en la qual l'organització intenta avaluar i predir l'adequació de la innovació en relació al problema plantejat. Aquesta subfase, i la fase d'iniciació s'acaba amb la decisió d'adopció o no de la novetat. La fase d'implementació se subdivideix en tres fases: c) redefinició/reestructuració de la innovació per adaptar-la a l'organització i viceversa, aquesta s'ha d'adequar a la novetat; d) clarificació: la innovació es va ajustant gradualment i el seu significat dins l'organització esdevé clar i es corregeixen els efectes inesperats o colaterals per tal que sigui exitosa; e) rutinització: quan la innovació esdevé incorporada en la vida quotidiana de l'organització, és a dir, deixa de ser considerada una innovació. Aquest model admet tant la possibilitat d'una innovació creadora com recreadora.

Dos autors són especialment sintètics de les anteriors, i en aquesta línia es basarà la descripció de les fases de la innovació recreadora

autoiniciada i fonamental que es desenvolupen en aquest estudi, en el capítol 5. En investigació psicosocial, específicament organitzacional, el model de West (1990) proposa quatre fases: de reconeixement, iniciació, implementació i estabilització.

En la investigació educativa, De la Torre (1994) proposa un model amb les *fases de confrontació, desenvolupament i avaluació*. La denominació “confrontació” igual que la de mobilització (Fullan, 1982, entre altres) o la de “matching” de Rogers, al·ludeix a la dialèctica que es crea entre present i futur, entre voluntat i realitat, entre impulsors o emprenedors i la resta, que l'autor descriu com a resolució de la “tensió diferencial” sent especialment il·lustrativa d'una realitat que el terme disseminació, difusió o iniciació no reflecteixen. Aquesta tensió diferencial és especialment evident en el cas de les innovacions recreadores autoiniciades i probablement també ho sigui en el cas de les innovacions ascendents. Finalment, assenyalar el model de fases de canvi de Lewin (1951) que marca la línia de síntesi dels models de fases. Assenyala tres passos en el canvi a través del grup. El primer, el *descongelament*, que consisteix en provocar una disminució de les resistències racionals a la novetat proposada i aconseguir una reducció de la tensió grupal (se suposa provocada pel conflicte entre les antigues actituds i opinions i les noves). El segon pas és el desplaçament cap al nou nivell (se suposa que s'assumeix la nova opinió o actitud i es va creant un nou estàndard en el grup). Per ambdós passos, l'autor creu necessari una commoció emocional per trencar els prejudicis i assolir els judicis nous. El tercer pas és un congelament, en el sentit d'assentar la nova situació aconseguida.

A partir de la conjunció dels tres models, es proposen *tres fases del procés d'innovació recreadora autoiniciada que són la fase I d'iniciació i confrontació, la fase II d'implementació, la fase III de consolidació*. Es desenrotllen com segueix:

a) *fase I, iniciació i confrontació*. Els subjectes emprenedors que han detectat la innovació com a útil per a la millora o per a la resolució d'un problema convencen els seus companys d'adquirir la formació necessària per portar-ho a terme. En alguns casos, són els mateixos emprenedors els que aconseguen recursos formatius fàcilment disponibles per als col·legues a convèncer. La discussió i confrontació d'idees sobre el contingut de la novetat i les formes d'implementació seran intenses i implicades. En finalitzar aquest període de sensibilització, confrontació i informació, en definitiva de convenciment, es demanarà als col·legues (que a vegades pertanyen a un mateix àmbit o unitat formal organitzacional) una decisió positiva o negativa per la novetat i sobretot per la implementació de la mateixa. Cas de ser positiva, s'informarà a les instàncies de decisió organitzacional per què hi donin el vistiplau a ser considerada un procés innovador dins el centre. Representa un primer pas per una consolidació definitiva i definitiva cas de resultar exitós el procés de transformació, i a la vegada una garantia de compromís de qui l'estan portant a terme. Durant aquest primer any, els emprenedors assagen ja la posada en pràctica en alguns aspectes. Els primers resultats serveixen de reafirmació pròpia i com a argument per a la persuasió cap als col·legues que estan convencent. S'han donat un procés de confrontació que ha suposat conflicte i la resolució del mateix, per assumptió o per refús i abandó han disminuït la tensió. Aquesta fase del procés sol durar un o dos anys.

b) *fase II, implementació o desenvolupament*. En aquest punt tots els col·legues, associats o no, han donat el seu consentiment voluntàriament i es presenta en termes més o menys explícits o latents. La posada en pràctica ja es generalitza al conjunt dels col·legues implicats, que progressivament van aprenent i adaptant la novetat a les seves condicions. Alhora que van aprofundint en l'aprenentatge i en la modificació de les pràctiques. Els subjectes innovadors passen de provar o assajar alguns

aspectes a abandonar les antigues pràctiques incompatibles amb els nous criteris i substituir-les per les noves tot comprnent els canvis conceptuals i actitudinals professionals de fons que permeten recrear les activitats, crear-ne de noves o resituar algunes de les anteriors. Generalment es compta amb la formació per part d'un expert en la matèria, alhora que progressivament es van arbitrnt els recursos que calen per complir les noves tasques. En acabar aquesta fase, que pot durar aproximadament uns dos anys, tots els membres del cicle realitzen la innovació, amb compliment i solidesa, llevat comptadíssimes excepcions. Si acaba així es considera que la innovació ha tingut èxit, tot i que diferents autors creuen que la innovació no es pot considerar complimentada fins que no es consolida. Tant en la fase anterior com en aquesta, la innovació pot ser abandonada tant pels iniciadors com pels col·legues. Si és així, els resultats solen ser que alguns no han incorporat aquesta innovació en les seves pràctiques quotidianes i en els seus rols professionals (criteri quantitatiu) o que la innovació no és completament adequada a la radicalitat de les noves idees (i les pràctiques o enfocaments anteriors encara predominen) resultant una incorporació addicional, superficial o nul·la (criteri qualitatiu).

c) *fase III, consolidació.* Els membres se senten prou satisfets dels seus resultats havent arribat a la culminació del seu treball. Al començament d'aquesta fase acaben la complimentació de la innovació els col·legues, que per raons de convenciment o assoliment més lent o d'entrades tardanes a la formació-aprenentatge l'assoliment pràctic és més tardà que en la resta de col·legues. A partir d'aquí o se segueix aprofundint en la innovació arbitrnt mecanismes de consolidació o les inquietuds es deriven cap a altres temes professionals o no. A partir de l'avaluació de la innovació s'aconsegueix un afiançament i una internalització del canvi en els professionals i en la mateixa organització o institució. Una avaluació dels resultats en l'alumnat, de les estratègies emprades i els recursos aprofitats, de

la satisfacció professional personal, del clima creat i dels objectius previstos, dels efectes inesperats, etc. Aquesta avaluació comporta tasques col·lectives de coordinació i coherència de les activitats individuals. I les tasques col·lectives signifiquen institucionalització. Una altra de les tasques de consolidació (institucionalització) és la preparació de mecanismes i recursos col·lectius propis de la institució per mantenir la innovació amb l'entrada de nous professionals en els mateixos llocs de treball (tal com s'ha exemplificat abans en les tasques d'arrelament). La ratificació de la innovació per part dels òrgans de direcció i decisió de l'organització. En aquesta fase, i en algunes organitzacions, es pretén que altres col·legues més llunyans als actualment innovadors o que formen part d'altres unitats de treball, la portin també a terme. Recomença així el cicle de la innovació recreadora. On els processos d'influència social hauran de comptar de forma més directa amb les relacions intergrupals, organitzacionals i de l'entorn amb l'organització.

Integrant fases, tasques i processos, quedaria de la següent manera: a) en la fase I es troben les tasques de detecció, activació i transferència. I sense ser la tasca principal, comença la transformació de pràctiques en els subjectes emprenedors. En aquesta fase, es desenvolupa principalment el procés de difusió i s'inicia el procés de canvi creatiu, en el període de conflicte, b) mentre que en la fase II es troba bàsicament la tasca de transformació de les pràctiques i les actituds, és a dir, el nucli principal del procés de canvi creatiu. Sent el procés de difusió (sobretot la tasca de transferència) residual o consolidatori. c) la fase III referma el canvi d'actituds, l'aprenentatge i suposa el reconeixement intern i extern de la innovació com a identificador del treball professional dels innovadors o innovadores a partir de la tasca d'arrelament. En alguns casos, s'activa altra vegada el procés de transferència intergrup al i/o intraorganitzacional. Es desenvolupa el procés d'institucionalització.

Capítol 2

EL GRUP EN EL PROCÉS D'INNOVACIÓ

2.1. Dimensions psicosocials de la innovació i els nivells d'anàlisi

2.1.1. Nivell interpersonal: les actituds creatives

2.1.2. Nivells interpersonal i supragrupal en el context organitzacional

2.2. El grup en els models teòrics d'innovació i de creativitat

2.3. El grup com a mediador del canvi i la innovació

2.3.1. Teoria psicosocial del grup com a mediador del canvi d'actituds

2.3.2. Processos grupals mediadors: la interacció i la identificació.

2.3.3. Grup, influència social i innovació

2.3.4. Funcions del grup en el procés d'innovació

Una vegada definida la innovació i el tipus d'innovació, variable dependent de l'estudi empíric, cal centrar-se en l'objecte concret de l'estudi, el nivell d'anàlisi grupal, especialment en l'anàlisi intra-grupal. La pregunta que guia el present capítol és: en virtut de què el context grupal és un escenari promotor o inhibidor de la innovació?. En aquest capítol s'esbrinaràn les relacions entre actituds creatives, grup i procés d'innovació. Seguint les hipòtesis plantejades per anteriors autors i autores se sustenta la capacitat mediadora del grup en el canvi d'actituds a través del concepte de valoració. Es despleguen els diferents processos psicosocials a partir dels quals el grup exerceix la funció mediadora en els diferents processos de la innovació recreadora per exposar finalment una síntesi expressada en termes de funcions.

2.1.- DIMENSIONS PSICOSOCIALS DE LA INNOVACIÓ I NIVELLS D'ANÀLISIS

Per a analitzar la relació entre el fenomen d'innovació i el grup s'utilitzarà el model d'anàlisi bio-psico-social (González, 1981, 1983) formulat per sostenir l'estudi del fenomen creatiu i del seu canvi com fenomen psicosocial, s'articula en cinc nivells, que inclourà l'intragrupal que no considerava l'anterior model d'explicació psicosocial Doise (1982), i especialment vinculant per l'objecte d'aquest estudi. Els nivells són: l'intrapersonal, l'interpersonal, l'intragrupal, l'intergrupal i el supragrupal o societal. El nivell intrapersonal busca una explicació des de l'estructura psíquica de l'individu. El nivell interpersonal introdueix una perspectiva explicativa des de les relacions interpersonals en una situació determinada.

El nivell d'explicació intragrupal explica el fenòmen creatiu en termes d'activitat grupal. El nivell intergrupals l'analitza, tenint en compte les relacions intergrupals i les posicions socials que ocupen. El nivell d'explicació supragrupal o societal busca explicar el fenomen en el funcionament social, cultural i ideològic. El nivell intrapersonal està subdividit en tres àmbits: el subintrapersonal, àmbit biològic i substracte bioquímic. *Exposarem teories i revisions de recerca que, des de la psicologia social, aportin explicacions del fenomen de la innovació des de tres nivells d'anàlisi: l'interpersonal, l'intergrupals situats en l'àmbit organitzacional, i ens centrarem especialment i específicament en el nivell d'explicació intragrupal.* S'exposarà la teoria del grup com a nucli mediador del canvi d'actituds (González 1981, González i Cornejo 1993) situada en l'articulació dels cinc nivells d'anàlisi, prenent específicament l'interpersonal i sobretot l'intragrupal.

2.1.1. Nivell interpersonal: les actituds creatives

En virtut de les similituds del procés de canvi d'una innovació creadora i una innovació recreadora i considerant l'actitud cap al canvi com una actitud composta dels elements propis d'una persona creativa, podem suposar que les capacitats i les habilitats, les característiques personals i les condicions socials implicades en la creativitat o innovació creadora contribueixen també a esclarir i explicar el procés de canvi de pràctiques professionals propi d'una innovació recreadora. En aquest apartat s'exposaran aquelles *dimensions psicosocials pròpies dels nivells d'anàlisi intraindividual i interpersonal.* En el nivell individual, ens haurem de referir principalment a les investigacions contemporànies de M.P. González et al. a partir de 1981 sobre actituds creatives i les de M.T. Amabile sent el punt de

partida el model psicosocial de creativitat presentat el 1983. Si en lloc de considerar el canvi com un producte, un procés o una aptitud, es considera com una actitud en el sentit psicosocial del terme, es parlarà d'actitud cap al canvi.

Una *actitud favorable al canvi* és aquella disposició emocional, cognitiva i conativa que resta oberta a les modificacions, a les transformacions i al canvi individual o social (González, 1981). La creativitat deixa de ser vista com a aptitud o habilitat, o com a estil cognitiu (Kirton, 1990), per considerar-se una actitud, una disponibilitat valorativa ancorada en la globalitat de la persona, una orientació cap a la creació com a forma de vida; la creativitat es entesa com estil de vida i en tal sentit, es vista com oberta al canvi i anomenada *actitud creativa de vida* (González, 1981). Aquest fenomen constituirà una de les variables de la contrastació empírica que es desenvolupa en el present estudi. L'actitud cap al canvi ha estat un concepte emprat també per altres investigadors. Dunham, Grube, Cummings i Pierce (1989), Fisher (1980) i darrerament Lau Ch. M. i Woodman (1995) han desenvolupat i emprat aquest concepte en les seves recerques sobre canvi d'actituds. A partir de la teoria dels esquemes i la seva possibilitat de canvi, entenen que existeix una *actitud general cap al canvi i actituds específiques* que concreten els seus continguts en funció de l'objecte de canvi. Encara més, alguns autors que investiguen la modificació de la creativitat a través de l'entrenament de les aptituds cognitives creatives, han incorporat un nou concepte per explicar els resultats, sobretot a mig termini: el concepte d'actitud cap al pensament divergent, com a mediador seu (Basadur, Graen i Scandura, 1986).

En la línia dels autors de la psicologia humanista que postulen la creativitat com estil de vida i la *más-vida* o supersanitat com una forma de desenvolupament maduratiu de la persona que tendeix a traspasar la salut per aconseguir l'autorrealització i a través de l'articulació amb el concepte

psicosocial d'actitud, González (1981) formula el concepte *actitud creativa de vida*. L'actitud creativa de vida significa poder expressar el sentir, ser espontàni, mantenir-se obert a les novetats, ser flexible i sostenir la inseguretats, un compromís amb l'autocreació. L'autora s'expressa així: "La persona creativa se ve a sí misma creativamente, es decir, objetivamente, sin proyecciones y sin distorsiones. Se autovalora real i verídicamente. Sólo si uno alcanza un grado de madurez interna reduce al distorsión y la proyección a un mínimo y puede tener una experiència creativa" (pàg.242, González 1981). La relació de l'actitud creativa de vida amb la valoració de la persona, s'articula a través de la teoria orèctica de l'orientació vital (Wukmir, 1967). El concepte actitud de vida generalitza la possibilitat d'innovació més enllà de l'expertesa en la tasca o les habilitats cognitives especials, i permet concebre l'aparició de canvis i novetats en multitud d'ocasions i situacions.

El concepte de *valoració*¹ és clau en aquesta teoria per comprendre el funcionament de la persona humana, i reflecteix plenament el refús de la dicotomització ment-cos, pensament-emoció, es a dir, el caràcter integrador d'aquesta teoria. L'autor (Wukmir 1960, 1967) defineix valoració com la funció de l'organisme, basada en l'orexis o funció bàsica de l'orientació vital, que entre l'arribada de l'estímul i la reacció en un acte, coneix la quantitat i qualitat de l'estímul així com l'estat de les pròpies forces i determina la possibilitat de la reacció respecte a l'autoafirmació de la supervivència. La valoració transcórre en els nivells cognitiu, emocional, i conatiu i en el factors endogens i exogens, en les diferents varietats de l'orexis (sensació, emoció, paraemoció, tonus, representació).

Tal com demostren, en els experiments principals, González (1981) i González i Cornejo (1986) l'augment o disminució de l'actitud creativa de

¹ El concepte *valoració* constitueix un dels nexes teòrics de l'articulació grup i innovació, en la present tesi, tant en la teoria psicosocial que vincula el grup amb el canvi d'actitud, com en la teoria del col.lectiu que recolza el concepte grupalitat. L'altre nexa d'aquests marcs teòrics constitueix la qualitat integradora dels aspectes cognitius, conatius i emocionals.

vida, és a dir, la modificació de la favorabilitat cap al canvi és possible si s'actúa sobre els tres components de l'actitud, el cognitiu, l'afectiu i l'emocional, en condicions socials de no adhesió carismàtica i en una relació interpersonal i grupal favorable. I actituds creatives altes en les persones afavoriran processos innovadors de creació i recreació.

Altres autores i autors se situen en la línia de creativitat com aptitud. M. T. Amabile concep la creativitat com una aptitud o habilitat. No obstant, una anàlisi del seu desplegament permet observar una derivació que la porta a passar d'aptituds creatives a habilitats creatives (especialment lligades als factors de personalitat) i finalment al concepte de motivació intrínseca especialment proper al d'actitud, en tant que significa un condicionant del comportament que *inclina o mou* la voluntat cap a un sentit o altre. Fins i tot, en algú moment els utilitza de forma sinònima (Amabile, 1988 pàg. 130, 133; Amabile, 1990, pàg. 79) o operacionalitza el concepte com a actituds (Amabile, 1990, pàg. 68). L'autora també acaba considerant que els mecanismes d'actuació de la motivació en la creativitat són cognitius i afectius. Segons el model psicosocial d'Amabile (1990, 1988, 1983), la creativitat necessita tres factors bàsics: habilitats rellevants per a la tasca, habilitats creatives, i motivació intrínseca per a la tasca. En un dels últims estudis de camp d'Amabile i Grysiewicz (1987) en el qual entrevisten científics de recerca i desenvolupament (R&D), banquers i empleats ferroviaris, els resultats confirmen àmpliament els components dels factors trobats en anteriors estudis pel seu equip i altres estudiosos de la creativitat, tal com recorda la revisió de Mumford i Gustafson (1988). Els elements del factor "habilitats relatives a la tasca" s'han de veure com un conjunt de vies cognitives per resoldre un problema o tasca. Entre aquests elements es troben: l'expertesa, el talent i les habilitats cognitives especials. Inclouen, entre altres, els principis i actituds cap als temes propis del terreny. Els elements del factor "habilitats creatives" inclou un estil cognitiu favorable a

prendre noves perspectives dels problemes, una aplicació de l'heurística per a l'exploració de noves vies cognitives, i habilitats cognitives especials com, usar analogies, esforç concentrat i constant per períodes llargs de temps, tenir l'habilitat d'abandonar recerques improductives, trencar l'esquema cognitiu o explorar noves vies, emprar categories àmplies quan s'acumula informació, etc. (Amabile, Hennessey i Grossman, 1986). Les habilitats creatives rellevants depenen de característiques de la personalitat relacionades amb l'orientació al risc, la independència, l'autodisciplina, el saber ajornar les gratificacions, la perseverància davant la frustració, la ingenuïtat "naïf", les qualitats de grup, les experiències diferents o diverses i les habilitats socials, entre altres. Les negatives són: la inflexibilitat i la manca d'habilitats socials.

El tercer factor bàsic del model d'Amabile (1988) és la *motivació intrínseca*. Les seves recerques de camp i de laboratori han fet palesa la gran rellevància de la motivació intrínseca en la producció creativa. Tal com diu la mateixa autora (1990), dotze anys de recerca i molts tests a l'hipòtesi resulten completament suficients per referir-se al principi de la motivació intrínseca de la creativitat: la motivació intrínseca condueix a la creativitat, però la motivació extrínseca és perjudicial. En altres paraules, les persones seran més creatives quan se sentin motivades principalment per l'interès, el goig, la satisfacció i el repte pel treball en si mateix, i no per les pressions externes. La motivació és defensada com un component rellevant ja que pot compensar, fins a cert punt, la manca d'expertesa en la tasca o d'habilitats creatives, en canvi no és possible al revés. La manca d'interès intrínsec no pot ser suplida pels altres factors. És més, la motivació cap a la tasca és la que permetrà engranar completament i apropiadament el domini de la tasca i les habilitats creatives al servei d'una actuació creativa (Amabile 1988, pàg. 133). Els mecanismes pels quals la motivació afecta l'actuació creativa són cognitius i afectius. Alliberats de metes extrínseques, es a dir, de continguts irrellevants i forànis cap a l'activitat en si, les persones seran més juganeres

amb les idees i materials perquè tindràn més llibertat per pendre riscos, per explorar camins cognitius que no forçosament han de portar a una solució. És un plaer implicar-se en l'activitat i per tant poden experimentar emocions positives mentre treballen. Treballar amb motivacions extrínseques comporta la pèrdua d'aquestes característiques del procés i disminueix la creativitat. La *motivació per a la tasca* està composta per dos elements: *l'actitud bàsica del subjecte cap a la tasca* i la percepció individual de *les seves raons* per emprendre-la en un moment donat. L'actitud per a la tasca és descrita a l'estudi d'entrevistes (Amabile i Grysiewicz, 1987) com a "automotivació: tenir iniciativa pròpia, excitació pel treball en si mateix, entusiasme, atracció pel repte del problema, sentir que es treballa en quelcom important i creure en el compormís per la idea. L'extrem negatiu de l'actitud cap a la tasca, en el mateix estudi, és el factor "desmotivats": manca de motivació per a la tasca, no sentir-se desafiat pel problema, actitud pessimista cap als probables resultats, complaença, mandra. La motivació per a la tasca és un factor especialment influït pels factors psicosocials, en concret, per l'entorn de treball. Els factors externs que intenten controlar l'actuació de l'individu són impediments o obstacles extrínsecs. L'impacte negatiu en la creativitat dels condicionants extrínsecs es reflecteix en l'estudi d'entrevistes com a factor de "motivació externa": quan la principal motivació són els diners, el reconeixement, respondre a metes col·locades per altres persones, ser competitiu i gelós de l'èxit d'algú altre. Només la forma individual d'elaborar aquests factors extrínsecs poden inhibir el seu impacte negatiu.

2.1.2. Nivells interpersonal i supragrupal en el context organitzacional

Les condicions del context social que inhibeixen o faciliten la creativitat (o innovació creadora) individual en l'àmbit de les innovacions

ocupacionals i de les organitzacions han estat reconeguts i constatats com factors influents de la innovació recreadora. Els efectes innovadors aconseguits es mostren necessaris per a l'adopció i l'adaptació de noves actituds i formes de treballar. Les revisions i recerques consultades analitzen, les dimensions psicosocials del fenomen innovador en un nivell interpersonal o supragrupal, ja que esmenten elements de les relacions interpersonals o del clima organitzacional. El nivell intergrupal o intragrupal no apareix explícitament. Podriem entendre aquests resultats a través de la classificació que realitza De Quijano (1993) quan descriu l'estructura epistemològica de la psicologia de les Organitzacions. Les diferents concepcions de l'organització que l'autor explica són: l'organització entesa com un conjunt d'individuos (nivell d'anàlisi individual), com un conjunt de grups (nivell d'anàlisi intraintergrupal) com un sistema en el sentit de parts relacionades (nivell sistèmic, o en els termes del present estudi de nivell supragrupal).

Mumford i Gustafson (1988) en la revisió sobre la síndrome creativa en la literatura pertanyent al desenvolupament d'èxits en innovacions ocupacionals sintetitza tres aspectes com els que descriuen principalment *l'ambient social influent en la creativitat*: les recompenses, el clima i la comunicació en la disseminació. Les recompenses externes no creen un clima creatiu (Amabile, Hennessey i Grossman, 1986), ni les punitives (Torrance, 1972). La motivació extrínseca fins i tot limita l'exploració d'idees, el trencament del joc establert i la presa de risc (Amabile 1983). No obstant això, els sistemes innovadors de recerca i disseny estan caracteritzats pel reconeixement i la recompensa a *l'actuació excel·lent*, particularment en les fases exploratòries inicials dels esforços creatius en les quals la necessitat individual d'acceptació i suport té un paper important a l'hora de motivar més esforços (Lind i Mumford, 1987; Abbey i Dickson, 1983). Les bases cognitives per a la generació d'idees i les accions exigides per a la implementació d'aquestes s'aconsegueixen a través d'un *clima*

organitzacional que accepti i dongi suport als esforços creatius de les persones i sigui percebut així pels seus individus (Mumford i Gustafson, 1988). La productivitat creativa individual en les organitzacions depèn d'un clima que dongi suports físics als esforços creatius, encoratgi accions autònomes de l'individu, interacció i producció de coneixement. Ha de ser un entorn càlid i flexible, però alhora exigent intel·lectualment. Un entorn amb confiança i comunicació, amb les metes clares i amb llibertat. Mentre que un clima caracteritzat per la desconfiança, la manca de comunicació, amb autonomia individual limitada i unes finalitats ambigües inhibeix la innovació científica (Pelz, 1956; Taylor i Bowerws, 1972; Andrews i Farris, 1967; Ellison et al. 1970). S'aconsegueix un reconeixement efectiu i una disseminació de l'esforç i un producte creatiu quan es comunica als usuaris pels canals apropiats. La comunicació ha d'estar pensada en funció de les creences, cognicions i necessitats del públic (grup diana) a qui va adreçat (Rodgers i Adhikarya, 1979; Bandura 1986) i s'incrementarà en la mesura que els membres del públic també siguin bons comunicadors.

Els resultats de les recerques revisades permeten concretar les següents dimensions psicosocials del clima social per la innovació: a) avaluació social i motivació intrínseca ; b) suport a la creativitat; c) tolerància a la diversitat, llibertat i repte; d) compromís (identificació, metes comunes, implicació-pertinència, etc.).

Els treballs sobre *avaluació social* en la creativitat han seguit desenvolupant-se per Amabile et al. amb treballs experimentals (1990). La creativitat (verbal i artística) disminueix quan s'espera l'avaluació dels altres i és millor quan no se n'espera, de la mateixa manera que els subjectes de la condició no avaluació estan més satisfets i els altres menys satisfets. La presència d'altres subjectes fent el mateix treball no disminueix significativament la creativitat ni influeix negativament quan s'espera

l'avaluació (evidentment els avaluadors no són les persones que té a la vora). Tot i així, sembla que la simple *presència d'altres* debilita l'interès i el goig per a la tasca, sense presentar resultats estadísticament significatius de disminució. L'*expectativa d'avaluació* augmenta l'ansietat en els subjectes i la distracció mentre treballen. Els subjectes més preocupats per l'avaluació són els menys creatius. La supervisió de la tasca provoca, de forma significativa més preocupació pel propi treball i per l'avaluació, se senten més pressionats mentre treballen que en condicions de supervisió. És a dir, incrementa els sentiments de ser avaluat tant si l'audiència és avaluativa com si no. *Les expectatives d'avaluació externa i la supervisió són aditius*. Així doncs, l'expectativa d'avaluació externa té efectes negatius i està mediatitzada per la motivació extrínseca: la preocupació per l'avaluació està directament relacionada amb la disminució dels nivells de satisfacció pel treball i la disminució de la creativitat. Altres estudis donen suport al principi de la motivació intrínseca de la creativitat (Kruglansky, Friedman i Zeevi, 1971; Koestner, Ryan i Holt 1984; Amabile, Coldfarb i Brackfield, 1990). Amb aquests resultats s'explica una de les normes facilitadores de la tècnica de "pluja d'idees" o *brainstorming*: la *suspensió de tot judici*.

La denominació *suport a la creativitat* va ser encunyada per Siegel i Kaemmerer en el treball sobre clima innovador en les organitzacions de 1978. I ha estat emprada per altres estudis com en el test *Innovation Audit* (Pinchot i Company, 1985), o en l'anàlisi factorial del CCQ o *Creative Climate Questionnaire* (Ekvall, Arvonen i Waldenstrom-Lindbland, 1983) creat a partir d'una revisió de la teoria i la recerca sobre creativitat. S'entén per suport a la creativitat la percepció que tenen els membres d'una organització que aquesta sigui oberta i adaptativa al canvi, inclosos els rols d'autoritat, i que donen recolzament als membres que funcionen d'una manera independent i segueixen idees noves. Inclou doncs la possibilitat d'assajar coses noves tot arriscant-se al fracàs i per tant considerar la

possibilitat de l'error com a necessari a. Amabile i Gyskiewicz (1989) en els estudis per a la creació de l'escala d'entorn laboral creatiu (WEI) entenen per suport a la creativitat el clima organitzacional que encoratja i té els mecanismes per cuidar l'expressió i el desenvolupament de les idees creatives (pàg. 237).

La *tolerància a la diversitat*, com la possibilitat de ser diferent dels altres sense entrar amb dificultats (Siegel i Kamereer, 1978). Inclou també la possibilitat de seguir altres canals als reglats o ordenats, evidentment assajar la diferència. En aquest concepte s'hi inclou també un entorn social que doni autonomia, independència, llibertat per decidir què fer i com fer-ho i un sentit de control sobre el propi treball (dimensió de "llibertat" significativament relacionada amb la creativitat en el treball d'Amabile i Gyskiewicz, 1989). El sentit del repte s'ha mostrat especialment relacionat amb la producció creativa, en el sentit de ser conscient que les tasques són desafiants, dures i que la tasca que s'està fent és important, tant en la recerca estadística com en la recerca qualitativa en creadors i creadores (Amabile i Gyskiewicz, 1987, 1989). El *compromís* és entès com un sentit de la pertinença a les idees o estil que s'està desenvolupant i/o a l'organització, el sentir-se propi el treball que s'està fent, sobretot la cooperació i els aspectes comuns entre les metes individuals i les organitzacionals.

Es adient per l'objecte específic d'estudi destacar la revisió acurada de la *variable estructura social* dels experiments d'Amabile i col.laboradors (Amabile, Goldfarb i Brackfield, 1990) resumits abans. La *variable "presència dels altres" constitueix la mínima expressió d'una estructura social*. Seguint a Deutsch (1949), les situacions experimentals que emprà Amabile en els manipulacions de la interacció social es tracta més d'una estructura social individualista, no interdepenent socialment ni positivament ni negativament (ni competitiva ni cooperativa). Els

experiments posen en evidència que diferents graus de presència social no faciliten ni inhibeixen la producció creativa i tampoc interactuen amb la variable expectatives d'avaluació. Treballar sol (aïllat), treballar individualment en presència d'un petit nombre de persones (anomenat per Amabile com "coacció", o en altres línies de recerca anomenats de forma confusa com a "grups" nominals), fins i tot fer la feina sabent que t'estan mirant (audiència o vigilància) no comporta cap diferència significativa en la producció creativa. Però, la segona condició ("coacció") de treball individual en presència d'altres (asseguts en cercle) provoca menys satisfacció i interès en la tasca verbal creativa (escriure poemes) que sense aquesta presència, és a dir, treballant sols. En definitiva una estructura social mínima, individualista, no afavoreix ni inhibeix la producció creativa.

Aquests resultats apunten dues idees: una, que l'expectativa d'avaluació és un dels factors principals per damunt de la presència física d'altres, i per altra banda, que la simple presència social *en absència d'acció social interpersonal* es mostra insignificant, i fins i tot, *desagradable*, obrint l'alternativa a què qualitats diferents d'interacció-acció social interpersonal, i entre elles la grupal, podrien esdevenir inhibidores o facilitadores de la creativitat. En rendiment escolar i aprenentatge s'ha desenvolupat bastanta investigació sobre la influència de la interacció grupal. Les revisions de la recerca sobre grups cooperatius d'aprenentatge (Johnson, Johnson i Maruyama 1983; Slavin 1990, Sharan 1992) ens mostren les diferències qualitatives en rendiment escolar, aprenentatge, i aspectes psicosocials i afectius (conductes altruistes, presa de perspectiva de l'altre, autoestima, locus de control intern entre altres) entre escenaris grupals més o menys cooperatius i escenaris només individualistes (en presència d'altres) o escenaris individualistes però competitius. Els cooperatius obtenen millors resultats en l'aprenentatge, en el rendiment acadèmic, i en relacions social interculturals, a partir dels processos específicament psicosocials (com

l'increment de l'autoestima, de la motivació intrínseca, disminució de l'ansietat, etc.) i processos cognitius com la interacció verbal abstracta i la reversibilitat.

2.2. EL GRUP EN ELS MODELS TEÒRICS D'INNOVACIÓ I DE CREATIVITAT

Aquest apartat situa el seu punt de mira en el context grupal, sigui intragrupal o intergrup. La presència del grup en els models teòrics d'innovació professional i de creativitat és sumament recent, si seguim la revisió sobre innovació en el treball de West i Far (1990) en el que també es té en compte el nivell d'anàlisi grupal. L'estructura epistemològica descrita per De Quijano (1993) continua sent útil en el present subapartat. Els models consultats se situarien en una de les tres concepcions o nivells d'anàlisi, o s'articularien en els tres. En l'àmbit de la recerca empírica (de laboratori o de camp) sobre creativitat i innovació, la influència del grup s'estudia a través dels grups de *brainstorming* (sobretot en els anys 50 i 60) i, més endavant, a través dels equips de recerca i desenvolupament (tècnics i científics) usats com a prototip dels grups de treball creatius. En aquest apartat només analitzarem l'aspecte *teòric*, ja que els resultats de la recerca empírica sobre grups i innovació es glossen en la proposta del constructe "qualitats grupals innovadores".

El model de creativitat pioner en la consideració de les dimensions psicosocials és reconegut per la literatura de la creativitat com el d'Amabile publicat el 1983. Els models d'innovació organitzacional bàsicament han conceptualitzat els passos per realitzar una innovació en un entorn organitzacional internament jeràrquic i ben encaixat i la unitat d'anàlisi és l'organització o l'individu. Recentment, però, s'han començat a formular

models d'innovació i creativitat que tenen en compte la interacció entre iguals de diverses maneres. En l'última revisió del *model de creativitat i innovació en les organitzacions* Amabile (1987) esmenta el grup però el redueix de forma minimalista a una equivalència amb l'individu que contrave clarament la naturalesa tan diferent d'ambdós nivells d'anàlisi. En el model de producció creativa usa indistintament com a subjectes de producció l'individu o el grup reduint el nivell d'anàlisi grupal a l'individual. Recolza la seva equivalència en la igualtat dels processos de producció creativa d'ambdós. El procés de producció creativa grupal segueix els mateixos estadis que en els individus: problema, preparació del treball, generació d'idees sols i conjuntament, crítica i elecció de les idees i avaluació dels resultats. Amabile suposa directament que el grup petit treballa molt estretament i conjuntament com si fos una sola persona. Potser els passos principals són els mateixos, però els processos i les capacitats implicats en la interacció grupal tenen qualitats pròpies i distintives que obliguen a considerar el procés grupal com un objecte de descripció i explicació distinta. El model de producció creativa d'Amabile és bàsicament psicosocial però la consideració del grup és o reduccionista o recelosa. L'autora mostra una *visió precabuda del grup* com a reflex d'una concepció i acció estesa en l'àmbit de les organitzacions almenys fins ara. Fins i tot es diria que és una visió recelosa quan anomena coacció la situació de grup nominal dels seus experiments o bé quan en identificar la presència dels grups en les fases d'una innovació organitzacional o són grups de projecte (per tant controlats i seleccionats directament per l'organització) o ho fa alertant exclusivament de la seva capacitat boicotejadora (*shunkworks groups*, pàg. 162, Amabile i Grysiewicz, 1989) i no de la facilitadora.

Tant si el grup compta amb una presència minimalista com colateral en els models teòrics, l'equip o la interacció entre iguals és *un factor mediador reconegut pels professionals que es troben en llocs de*

treball d'innovació. Així ho mostren els resultats del mateix estudi d'Amabile i Griskiewicz de 1988 en el que entrevista 165 professionals de la indústria preguntant per les qualitats individuals i de l'entorn de dos successos d'alta i baixa creativitat. Entre les qualitats dels individus que influeixen favorablement en la creativitat relacionades pels membres d'equips científics de Recerca i Desenvolupament van seleccionar-se'n 10 situades en tres rangs d'ordre. En el segon rang i nombrat en un 30% dels casos almenys una vegada, s'hi troba les *“Qualitats del Grup”* entès com a assoliment de *sinergia* de les qualitats intel·lectuals, personals i socials dels individus que *“portem a terme l'equip de projecte”*. I en un tercer ordre, amb un 17%, expliquen la necessitat de tenir habilitats socials: bones habilitats socials i polítiques, bona relació amb els altres, *restar obert i tolerant amb les idees dels altres, i ser un bon “escoltador” i un bon jugador d'equip*. La pertinença a un equip és esmentada directament. Entre les qualitats inhibidores també apareix: *“ser un pobre jugador d'equip”* (7%, també en un tercer ordre). Aquest reconeixement també el realitzen professionals d'organitzacions educatives que realitzen innovacions, com veurem en el capítol sobre el tema. Donada la contradicció entre aquests resultats i les seves consideracions teòriques, observem una resolució de la mateixa quan en treballs aplicats (Amabile y Griskiewicz, 1989) considera la interacció entre iguals i la grupalitat amb les denominacions unitat i cooperació i co-treballadors, subdimensions del qüestionari sobre clima innovador a les organitzacions. En entorns innovadors la dimensió *“Unitat i cooperació”* es refereix a l'atmosfera de col·laboració d'idees, i en la dimensió co-treballadors, considera la qualitat de la comunicació entre els treballadors i la diversitat en les seves habilitats, una comunicació oberta i lliure, amb confiança i sentit de compromís cap al treball a realitzar. Tot i així, en els treballs de laboratori i tal com s'ha vist, treballa més amb facilitació social que amb estructures socials grupals.

Aquesta constatació, i la recerca empírica sobre equips de tasques complexes i creatives (R&D, o com la de grups en innovació del present estudi) en entorns organitzacionals, reclama amb urgència la consideració explícita de la interacció entre iguals i en especial de la interacció grupal, en els desenvolupaments teòrics, que com ja s'ha comentat, ha estat iniciada en plantejaments recents. Així com tenir present les relacions intergrupals dins l'organització, aspecte que en l'anterior estudi també és destacat pels membres del R&D com afavoridor de la innovació quan les relacions són col.laboradores.

En el *model d'innovació* de l'autora R.M. Kanter (1988) la presència del grup és inespecífica, però des de les possibilitats mediadores. Atén a la integració estructural de les diferents seccions, a les coalicions com a estratègia de difusió, als canals oberts de comunicació i col.laboració i dedicant-li un breu esment, als grups concrets que tenen com a missió difondre les idees noves amb una funció d'organització paral.lela de transició. Certament, els models teòrics més recents han incorporat ja la interacció entre iguals com un nivell d'anàlisi específic. Plantegen *models interactius entre nivells d'anàlisi individual, grupal i organitzacional*. En el model de Scott i Bruce (1994) el context grupal és qualificat com a mediador. En el model de Wodman, Sawyer i Griffin (1993) el context grupal ocupa un mateix nivell preeminent que els altres nivells d'anàlisi. Només el primer model ha estat contrastat empíricament i els resultats són suggerents.

El model del *comportament innovador individual en el lloc de treball* de Scott i Bruce (1994) hipotetitza que la qualitat de la relació entre els iguals està positivament relacionada amb el comportament individual innovador i amb la percepció del clima innovador, així com també ho estarà una bona qualitat de relació entre el líder i els seus subalterns. El model hipotetitza una relació indirecta i una altra de directa. El lideratge, els atributs

individuals i el grup influiran conjuntament en el clima psicològic de la innovació i aquest, conjuntament amb els recursos disponibles, influirà en el comportament innovador individual; i, per altra banda, els atributs individuals influiran directament en el comportament innovatiu individual. Contrasten les seves hipòtesis en un dels centres més importants de recerca i desenvolupament d'Estats Units d'Amèrica, on han estat entrevistats 230 científics, enginyers i tècnics. Pel que fa al *nivell d'anàlisi grupal* és interessant ressaltar els resultats i la interpretació que fan dels mateixos l'autora i l'autor ja que avalen una de les principals variables que s'introdueix en aquest estudi, la grupalitat. Els resultats mostren que no existeix relació entre la qualitat de l'intercanvi entre els membres de l'equip i la percepció del clima innovador, ni amb el subministrament de recursos ni amb el comportament individual innovador. Els autors s'expressen així: "A possible explanation for these seemingly implausible findings is that intragroup task interdependence may mediate the relationship between team-member exchange and both affective and behavioral responses", (pàg. 602). *Quan la interdependència de la tasca provoca una baixa interacció aquesta també serà dèbil en les mesures del treball grupal i viceversa.* Finalment apel·la al fet que els futurs estudis de comportament innovador incloguin mesures d'interdependència de la tasca que realitza el grup de treball.

El *model interaccionista teòric de la creativitat organitzacional* de Woodman, Sawyer i Griffin (1993) distingeix la creativitat de la innovació, sent la primera la creació de idees o productes nous i la segona l'adaptació de productes o processos preexistents, és a dir, la implementació d'idees noves. Entén la creativitat organitzacional com el conjunt de l'execució (*performance*) creativa dels individus, els grups i l'organització. Tot i ser un model integrat de creuament de múltiples nivells d'anàlisi, aposta per una especificitat del nivell d'anàlisi grupal que va més enllà de la interacció entre iguals quan diu (la negreta és sobreposada): "Proposition 2: The creative

performance of groups in a complex social setting is a function of the creative performance of group members, salient aspects of the group **itself** that enhance or constrain creativity (e.g. size), and contextual influences of group functioning (e.g. organizational culture)” (pàg. 312)”. Es tracta d’un model encara no contrastat com a tal però fonamentat en anteriors recerques. Les característiques grupals que beneficien l’execució grupal creativa, segons Woodman, Sawyer i Griffin, són les següents: normes d’informació oberta i compartida, diversitat en la composició, lideratge participatiu, relació curvilínia de la cohesió grupal, estructures i cultures d’alta participació. Seran restrictores les característiques grupals de pressió de les normes grupals, d’homogeneïtat en la composició i de lideratge autocràtic. Els autors, després de comptar amb el nivell d’anàlisi grupal conclouen, extranyament, que almenys en les organitzacions si existeixen els grups informals i és coneguda la seva influència en la productivitat, eludint la consideració de l’agrupament formal pel treball. Tot i la creixent sensibilitat cap a l’útilitat del grup en les organitzacions laborals aquests són escassos, probablement per les possibles implicacions conflictives de l’associacionisme obrer, i per les mancances en aquest sentit que comporta una visió taylorista de l’organització del treball productiu. L’únic constructe teòric, fins al moment, específicament preparat per un nivell d’anàlisi grupal és l’elaborat per West (1990). A més d’exposar el model teòric, es desenvoluparan els resultats de la seva contrastació donada la seva especial pertinença en el present estudi. I finalment es comentaran críticament.

El *model teòric d’innovació en grups de treball*, és el primer model conceptual i empíric centrat en el nivell d’anàlisi grupal. Després d’una revisió sobre la innovació en grups i en les organitzacions (King, 1990; King i Anderson 1990), els autors formulen un model per després relacionar-ho amb algunes àrees temàtiques psicosocials. De la revisió dedueix la gran diversitat de variables independents emprades en la recerca

anterior, i n'extrau algunes pautes relatives a conceptes psicològics que proporcionaran els quatre components fonamentals del model (West, 1990): la visió clara, negociada i compartida, la seguretat en la participació, el clima d'excel·lència i les normes i suport per la innovació. La *visió* és una idea d'un resultat valorat que representa una meta d'alt nivell i constitueix una força motivadora en el treball. Els grups de treball amb objectius definits i clars seran probablement més efectius i desenvoluparan mètodes de treball més apropiats ja que els seus esforços tindran focus i direcció. La visió implica un valor addicional a l'objectiu, per un grup la visió haurà de ser negociada i compartida, si són imposats via jerarquia superior probablement no facilitaran la innovació. La *seguretat en la participació* es caracteritza com un constructe psicològic en si mateix. La participació i la seguretat són contingències en les quals la implicació en la presa de decisions està motivada i reforçada sempre que succeeixin en un ambient percebut com a no amenaçador. Han d'estar estimulats a participar amb la garantia explícita que la participació no arrisca les seves posicions. Les relacions interpersonals del grup de treball han de caracteritzar-se per la "suspensió del judici" i pel suport a les contribucions individuals i per una cohesió socioemocional. En aquestes circumstàncies la presa de riscos podrà ser més elevada. El *clima per l'excel·lència* consisteix en un interès compartit per una execució de qualitat en la tasca relacionada amb la visió compartida i els seus resultats, caracteritzada per avaluacions, modificacions, sistemes de control i apreciacions crítiques. En els grups es fa evident per l'èmfasi en la responsabilitat individual i d'equip, per la compatibilitat entre cohesió socioemocional i crítica, el consell interequips, la retroalimentació i la cooperació. Les *normes sobre innovació i el seu suport* tracten sobre l'expectativa, l'aprovació i el suport pràctic als intents d'introduir maneres noves i millors de fer les coses en el lloc de treball. Suport verbal, cooperació interpersonal, provisió de temps i recursos per desenvolupar-les, suport real,

pràctic i articulat per dur a terme la innovació. La validació del test d'Anderson i West (1992) va recomanar afegir la subescala de *frequència d'interacció* operacionalitzada en termes de contacte i proximitat regular entre els membres de l'equip.

Els resultats de la *contrastació empírica* (Anderson i West 1992; West i Anderson 1993; Agrell i Gustafson 1994; Burningham i West 1995) confirmen les qualitats predictores de les quatre dimensions, sense estar específicament relacionades amb la quantitat i la qualitat de la innovació. El model de cinc dimensions de West resulta confirmat com a mitjanament predictor de la innovació, quan en l'avaluació d'aquesta hi participen agents externs, i altament predictor de la innovació, quan hi participen exclusivament els membres de l'equip avaluat que informen sobre les seves innovacions. La freqüència alta d'interacció prediu la quantitat més elevada d'innovacions, l'elevada creativitat o innovativitat individual prediu la qualitat de les innovacions. West dedueix que el clima altament innovador d'equip proporciona un *context* favorable a la posada en pràctica de les idees noves, i viceversa (pàg. 29). Els resultats de la segona recerca que contrasta el model (Burningham i West, 1995) amb grups de diferents nivells d'una companyia petrolera, estableixen com a millors predictors de la innovativitat avaluada externament les dimensions: el clima d'excel·lència o orientació a la tasca, la visió negociada, el suport a la innovació (en les dimensions del clima) i el suport personal i la seguretat (en les variables grupals procedents de l'observació).

La *revisió* dels treballs de West et al passa per criteris d'ordre teòric i d'investigació. Amplament reconegut, West et al realitza una interessant aportació en centrar-se, dins la psicologia de les organitzacions, en el nivell d'anàlisi grupal, aportant un constructe teòric de clima innovador adaptat als grups que es verifica com a bon predictor. Tanmateix, els lligams del model teòric amb la teoria psicosocial dels grups pròpiament

dita són escassos, tant en l'estructura conceptual del model com en la seva operacionalització. Fins i tot, alguns resultats podrien ser interpretats com a senyals en aquest sentit.

En la construcció del *model teòric de la innovació en grups* es basa en conceptes psicològics, i de la psicologia social, però no utilitza teoria específica de la psicologia dels grups. Les pautes extretes de la revisió estan relacionades amb conceptes psicològics, tal com ell escriu (pàg. 310). I no fa cap menció ni directa ni indirecta de conceptes específicament grupals. La relació amb les teories psicosocials dels grups, tal com ell mateix explica (pàg. 309), les estableix després d'explicar el model construït de clima. Relaciona les fases de la innovació en grups de treball amb la influència minoritària (com han fet ja molts altres autors, González i Cornejo, 1986; Nemeth i Staw, 1989), que si bé es tracta d'una teoria apropiada per entendre part del procés innovador no cobreix tots els processos implicats en la mediació del grup en la innovació (com més endavant es podrà comprovar). De fet les teories sobre la influència social minoritària formen part més de les explicacions sobre processos psicosocials bàsics que pròpiament i específicament de la teorització sobre el funcionament grupal. En tot cas, no l'incorpora en el seu model teòric. Utilitza variables estructurals del grup (grandària, estabilitat, etc.), i processals: el clima social d'innovació. El constructe psicològic "clima d'innovació" en grup tendeix, al meu entendre, a ser més descriptiu de les característiques pertanyents a la innovació i al clima social d'innovació que cap a les característiques específicament grupals, en el sentit de descripció dels processos i estructures grupals dels grups innovadors. Una anàlisi de l'operacionalització del constructe teòric d'innovació grupal (*climate for work group innovation en el TCI o Team climate innovation*) esbrina les fortaleeses i febleses de la vinculació amb l'anàlisi grupal. Per una banda, els enunciats verbals s'adrecen sempre al grup de treball, i per tant, l'objecte d'estudi està sempre contextualitzat en el grup. I resta fidel al nivell d'anàlisi

grupals quan utilitza mostres compostes per unitats de treball constituïdes formalment i funcionalment com a grups i quan usa una anàlisi de dades grupal. Tanmateix, no tots els factors del constructe se situen en la interpretació de l'activitat grupal propiament dita. Dos dels quatre factors, "visió" i "suport a la innovació" estan relacionats més amb el clima de la innovació en sí mateix sigui al grup o a l'organització o a l'entorn social. La vinculació directa amb el fet grupal és la comunalitat o la participació de cada membre en els objectius (com apuntaran els resultats empírics que es mencionaran després). La claredat i accesibilitat dels objectius està relacionada amb l'eficàcia de resultats de tots propòsits de treball. L'obertura a les noves idees, el suport en temps o recursos a l'aplicació de les mateixes està clarament relacionat amb les principals condicions de clima creatiu actualment reconegudes i emprades pels investigadors en aquest camp. Només dos ítems d'aquesta subescala (normes d'innovació) tenen a veure amb el fet grupal propiament dit, quan es pregunta sobre la co-operació i el fet de compartir recursos pel desenvolupament de noves idees amb l'equip, que en teoria de grups sol anomenar-se cooperació o col·laboració i suport mutu. Les altres subescales: seguretat participativa, clima d'excel·lència o orientació a la tasca i freqüència d'interacció es refereixen més directament als processos grupals de poder i comunicació.

Alguns dels *resultats de l'estudi predictiu* (West i Anderson 1993) apoen la tendència de l'operacionalització cap al clima social d'innovació abans esmentada. En la discussió dels resultats, front les altes correlacions entre les dimensions del constructe i la no constatació de les prediccions entre algunes dimensions i la qualitat i quantitat de la innovació, West conclou que la descomposició en aquest quatre o cinc factors (la validació del test va recomanar afegir la subescala de freqüència d'interacció, Anderson i West 1992) tot i ser recolzada per l'anàlisi factorial no resulten útils per sí soles, per la predicció de la quantitat i qualitat de la innovació. La

dimensió que resulta més predictora de la innovació és precisament el suport a la innovació, una subescala amb escassíssims ítems relacionats específicament amb el grup (compartir recursos i suport mútu) i més semblant a la variable dependent. La no discernibilitat predictiva de les dimensions del constructe clima de la innovació en grups de treball podria tenir a veure amb una teorització esbiaixada pel constructe innovació. El constructe reflexa un ambient i valors relatius a la relació innovació - organització, més que a la relació intragrupal. West i Anderson (1993) consideren que les altes correlacions de les dimensions del clima suggereixen un clima genèric per la innovació, és a dir, elements que no poden ser discernibles d'aquells que suposen la participació en els grups. El mateix comentari que els autors realitzen respecte a aquest resultat (pàg. 28) reflecteix la crítica abans realitzada sobre el marc conceptual genèric des del que s'han construït les dimensions, tot i que els autors interpreten la dificultat com dificultats cognitives dels responents en establir diferències de procés a partir del qüestionari administrat. És prou interessant reconèixer com la subescala que prediu la quantitat d'innovació, és la freqüència d'interacció, i és potser la subescala que més ítems té que relacionin el grup a la col·lectivitat. La vinculació del constructe formulat amb el clima general social d'innovació tant com amb el fet grupal és reflexa també en els resultats d'un estudi més recent (Burningham i West, 1995) en el que les anàlisis es realitzen sobre el mateix constructe però re-dimensionat. Després del clima per l'excel·lència, la subdimensió més predictora és la "visió negociada", és a dir poder participat en les relacions grupals i després el suport a la innovació. S'observa sobretot en les dades extretes de les observacions directes de l'activitat grupal, que les categories més significatives són les de "suport personal" i "suport a la innovació". Es tracta doncs d'un constructe sobre innovació adaptat als grups de treball dins les organitzacions. Els mateixos autors, West et al, en les conclusions del seu estudi, conviden a investigar

més sobre els processos grupals.

El present estudi conceptualitza un constructe, “qualitats grupals innovadores”, des dels processos i estructures grupals en un marc teòric conceptual clarament situat en la psicologia dels grups i menys en la innovació que permeti seguir aprofundint en l’activitat grupal que resulta mediatra de la producció innovadora creadora o recreadora.

2.3. EL GRUP COM A MEDIADOR DEL CANVI I LA INNOVACIÓ

A partir d’ara, situats ja en el context grupal, *enfocarem el nivell d’anàlisi especialment en el nivell intragrupal*, sense deixar de recollir alguns aspectes intergrupals rellevants en la temàtica de la influència. Considerarem el context grupal com una variable possiblement explicativa, i no intervinent. Coneguem la modificabilitat, mitjançant la intervenció, de les actituds creatives, de les aptituds creatives com el pensament divergent, de les opinions i judicis, etc. la preocupació, o la necessitat teòrica i empírica, per aprofundir en la presència i funcions del grup en els processos d’innovació ens porta a la següent pregunta: *¿en virtut de què el grup, en sí mateix i no exclusivament la relació interpersonal, és un escenari promotor o inhibidor de la innovació?*

En aquest apartat, exposarem la *teoria psicosocial de la mediació del grup en el canvi d’actituds* com base teòrica a partir de la qual es formulen les hipòtesis que relacionen el grup i el fenomen d’innovació que seran contrastades en l’estudi empíric. Després s’exposen altres referents en la línia teòrica i experimental que situa el context grupal com espai intercessor del canvi. Finalment, es recullen les explicacions que la psicologia dels grups i la psicologia social, sempre en relació amb la innovació, ha desenvolupat dels processos psicosocials bàsics de la persona

que succeixen principalment en el grup: la interacció, la identitat i la influència. En el procés d'interacció s'hi inclou el procés d'interdependència com interacció social positiva: a) capaç de modificar hàbits i actituds, capaç d'afavorir l'aprenentatge i el rendiment acadèmic, i capaç de produir amb eficàcia. El procés d'identificació com formador i modificador de la identitat. El procés d'influència social en contextos grupals com actiu pel canvi innovador d'opinions i judicis.

2.3.1. Teoria psicosocial del grup com a mediador del canvi d'actituds

González (1981, González i Cornejo 1993) explica *el grup com el nucli mediador per excel·lència de la formació i canvi d'actituds*. La hipòtesi teòrica l'expressa així: “No se pueden entender las actitudes como variables dinámicas y procesuales en su génesis y en sus efectos sin apelar a un contexto grupal durable. Porque el grupo al mismo tiempo que configura las actitudes del individuo, acoge y transmite la posibilidad de nuevas valoraciones. El cambio, lento en lo biológico, puede ser acelerado en la valoración cognitivo-emocional a través de la actividad grupal...” (pàg. 221). El grup s'eregeix com context durador, espai i temps en el que s'insereixen les valoracions actitudinals, essencialment psicosocials, i les revaloracions imprescindibles pel canvi d'actituds, que si bé el *patior*² és intraindividual, en el context social, i contretament en el grupal, es converteix en *cum-patior* o esforç compartit i comprés. Es redueix així el patior individual, i les distonies per esdevenir un tonus positiu que reforça les re-valoracions de les coses noves i es consolida el fet innovador.

² *Patior*, en la teoria orèctica, significa l'esforç-tensió dels organismes cap a la supervivència; energia potencial específica que la cel·lula-organisme-persona gasta en mantenir i desenvolupar la seva forma (Wukmir, 1967).

Dos són les idees claus que sostenen aquesta teoria: actitud i grup conflueixen en un espai de connexió entre l'individu i la societat. *El canvi és un element indisociable del que és creatiu, la funcionalitat del qual és palpable en la innovació de les actituds i també del grup.* Actitud i grup conflueixen en l'esfera psicosocial constituint-se en dipositària de processos bàsics de construcció i auto-creació de la persona. L'autora inscriu l'actitud en un continuu biopsicosocial definint-la així: "La actitud puede ser considerada como una síntesis disposicional entre la valoración de la experiencia individual (necesidades y expectativas) y los valores del medio social en el que está inmerso el sujeto Las actitudes són síntesis selectivas y simplificadas de la informaciones del medio, producidas por la conjunción adaptativa de los valores sociales con las valoraciones personales" (pàg.219). L'individu és troba vinculat als *grups significatius* a través de les actituds que l'identifiquen, però a la vegada els grups són mitjançers entre el que és individual i el que és social. S'expressa així: "En el grupo como espacio-tiempo de una actividad compartida se dan los procesos psicosociales de interacción, identificación e influencia que están en la base de la formación, el mantenimiento y la posibilidad del cambio de actitudes" (González i Cornejo, 1993, pàg. 221). *El canvi és un element indisociable de la funcionalitat de les actituds i del grup.* De les actituds perquè l'adequació d'aquestes als canvis dels contextos socials és imprescindible per la supervivència de la persona que inclou l'instint vital del Tertius com impulsor d'auto-creació cap a la més-forma o més-vida (Wukmir 1960). La revaloració és possible a través d'elements de contrastació i a través de la instauració del conflicte. Les actituds constitueixen unes oscilacions valoratives que permeten defugir a la persona de ser un simple clònic social o un ser supeditat al determinisme biològic. I aquestes oscilacions valoratives possibiliten el canvi d'actituds, la innovació i la diferenciació. El grup requereix funcionalment del canvi perquè el canvis individuals s'estructuren en el seu sí per la interacció interpersonal i intragrupal.

El grup com a *espai psico-social mediador* en la construcció de l'individu ha estat expressat també per altres teòrics de la psicologia social. Des d'un nivell d'anàlisi individual les actituds tenen una funció d'orientació valorativa. En un nivell d'anàlisi social, *el grup compleix també una funció d'orientació. El grup actúa de referent valoratiu pel comportament individual.*

En l'orientació cognitivista, Festinger ho formula en la teoria de la comunicació social informal en el grup i la teoria de la comparació social per extensió de l'anterior. El procés de comunicació sorgeix en el grup per la pressió de la direcció a la uniformitat. Les fonts de pressió per la comunicació procedeixen de la búsqueda de la realitat social i de la necessitat de locomoció del grup en direcció als seus objectius (Festinger 1950, 1954 a Rodrigues 1978). En termes actuals, la comunitat de valors i l'orientació a les metes desencadenarà un procés de comunicació entre els membres que tendirà a la pressió per la uniformitat. Si aquest últim fenomen té a veure amb la influència social dins el grup, es vol ressaltar la necessitat que la persona té vers el grup. Davant situacions ambigües de valoració els individus recòrron al consens d'opinions en el grup que ell valora positivament. En absència de mitjans objectius de comparació (i en la realitat social solen ser majoritàries) les persones mostraran tendències a avaluar les seves habilitats i opinions a través de la comparació amb amb les dels altres, *escollint amb preferència aquells referents amb habilitats i opinions semblants a la pròpia per orientar positivament els resultats de la valoració.*

En l'orientació materialista, elaborada principalment en països de l'Europa de l'est, i concretament en la teoria psicològica del col·lectiu, es desplega l'anomenada referentrometria que intenta mesurar els processos psicològics de selecció interpersonal i grupal que un individu amb una personalitat donada realitza entre els grups o dins el grup. Petrovski (1979) s'hi refereix així: "En el procés de comunicació interna d'un grup, la personalitat

s'orienta activament cap a la posició d'un grup determinat (o una part del mateix), les valoracions i opinions dels quals són particularment significatives per la personalitat i li serveixen com a punt de referència en l'activitat" (pàg. 53). L'individu usa el grup com una font d'orientació per als seus comportaments i es preocupa de com el grup valora el seu comportament.

La tesis de González i Cornejo (1993) descriu clarament *la conjunció de la persona i el grup en el canvi d'actituds*. La generació d'una nova actitud passa per l'esforç de l'individu en la nova possibilitat de valoració i un context grupal que no atén a aquesta novetat no facilitarà l'arrelament de la mateixa. Així, un context social amb intenció de canviar les valoracions individuals no ho aconseguirà sense la participació d'aquest. Els autors conclouen: "Si los procesos de innovación y cambio se producen principalmente en el grupo es porque se trata precisamente de un proceso psicosocial que articula lo individual y lo social en un feed-back continuo de valoraciones cognitivo-emocionales" (pàg. 218). El grup social situat entre les normes i valors individuals i les socials, esdevé facilitador quan possibilita compartir la tensió o confrontació introduïda per la novetat disminuint les distonies bàsiques de la solitud, la inseguretat, la inferioritat i la incomprensió (González, 1981). Però a la vegada, el grup permetrà la mediació en tant que en el seu sí es desenvolupen processos psicològics bàsics de la persona: la identitat i l'aprenentatge, i en ell es vehiculen normes socials, els processos d'influència i els d'interacció. La pregunta immediata és: Còm és aquest grup que "atén l'esforç de re-valoració o nova valoració de l'individu i la recolza adhuc l'accelera"? S'intentarà aquesta descripció en el capítol 4.

En aquest apartat recorrerem dos idees: una, *l'atribució de capacitat de canvi al grup*, per part d'altres autors, i el recull i síntesi dels *processos psicosocials explicatius de la capacitat de mediació del grup en el canvi i la innovació*, entre els desenvolupats dins al moment.

L'aposta pel grup com a facilitador del canvi va ser iniciada pels fundadors de la psicologia dels grups Jacob Levy Moreno, Kurt Lewin i per Carl Rogers (González 1995). Lewin, dels tres, serà el teòric que més recerca realitzi. Des de la investigació sistemàtica i experimental Lewin (1951) aposta pel grup com a variable independent dels canvis individuals. *Els teoremes claus de Lewin són els següents*. Quan més gran sigui el valor social d'un estandard de grup, major serà la resistència del membre del grup a allunyar-se d'ell. Si la resistència al canvi depèn del valor del grup per l'individu, es pot aconseguir canvis en aquest a partir de disminuir la potència d'aquest valor dins el grup o disminuir la importància que l'individu li dona al mateix. Les resistències al canvi també provenen del grup per tant la intervenció sobre aquest constitueix una variable causal. En la recerca sobre canvis d'hàbits, d'actituds i comportaments, Lewin demostra les possibilitats mediadores del grup per aconseguir canvis individuals i compara els tractaments individuals amb els grupals per demostrar que aquests últims són més durables. Aporta els nombrosos experiments sobre canvis d'hàbits alimentaris realitzats per ell mateix i altres realitzats per Bavelas amb la productivitat d'obrers i amb l'estil de monitoratge de líders del lleure al 1942.

Es destaquen *tres aspectes claus* de l'explicació teòrica de Lewin sobre el procediment grupal de canvi: la vinculació individu-grup, les diferents forces que poden tenir els diferents tipus de agrupaments i la inserció social del grup cara a cara. Aspectes que seran considerats en aquest estudi a través del concepte de grupalitat. El canvi es produeix per la conjunció de motivació i acció, a través de la decisió. El grup que canvia hàbits alimentaris consisteix en una conferència, després una discussió grupal i finalment una decisió. A la discussió grupal li atorga la capacitat de generar motivació però els mecanismes que portaran a la durabilitat estan en la relació individu-grup i en el tipus o força del grup. "La decisió uneix la motivació amb l'acció i, al mateix temps, sembla tenir un efecte "congelant" degut, en

part, a la tendència de l'individu a "aferrarse a la seva decisió" i, en part, al "compromís amb el grup (Lewin 1951, pàg.217)". Aquí s'ha referit al grau de vinculació i identificació de l'individu amb el grup i segueix amb un exemple que *al·ludeix al que en aquest estudis conceptuapitzarà com els graus de grupalitat*: "La importància del segón factor es distinta per una cooperativa d'estudiants on els individus permaneixen junts, per les mestresses de casa de la mateixa illa de cases que es veuen de tant en tant, i per les mares granjeres que no estan en contacte l'una amb l'altra (pàg. 217)". No aprofundeix en la relació entre canvi i tipus d'agrupaments, associacions, col·lectius, grups, etc. però aposta clarament per situar les causes de la concreció del canvi en l'espai psicosocial grupal actiu i cara a cara quan diu que les decisions d'assoliment individual, fins i tot en els experiments persones que no s'han de veure novament, poden ser eficaçes. *L'entorn social ón es inserit el grup facilitador* del canvi es també tingut en compte ja per Lewin. Si l'objectiu de canvi ha de crear un sistema de valors intragrupals que entrin en conflicte amb els esquemes culturals mes amplis serà necessari l'aïllament per minimitzar la resistència al canvi que provindrà del grup amb l'entorn social. Proposa "illes culturals", concepte que més endavant serà représ per la recerca de l'eficàcia en els canvis personals i en la durada i extensió dels mateixos, dels entrenaments en sensibilització, de les capacitacions intensives en grup i dels grups clínics (Smith, 1976). Però Lewin també apela a altres aspectes de la vida social que influeixen en la perdurabilitat dels comportaments recién adquirits.

2.3.2. Processos grupals mediadors: la interacció i la identificació

González i Cornejo (1993) concreta *els processos psicosocials: interacció, identificació i influència*, que estan a la base de la fomració, manteniment i psosibilitat de canvi de les actituds. Sent el canvi un element

funcional de la innovació creadora i re-creadora. Ens referirem a aquests processos psicosocials quan es donen en un context grupal i en relació al canvi i la innovació. En el *procés d'interacció* s'hi inclou el procés d'interdependència com interacció social positiva: a) capaç de modificar hàbits i actituds, com s'ha explicat amb Lewin et al., b) capaç d'afavorir l'aprenentatge i el rendiment acadèmic, d) capaç de produir amb eficàcia. El procés d'*identificació* com formador i modificador de la identitat.

El grup actua també com a *facilitadora de l'aprenentatge* que la innovació recreadora exigeix. La recerca sobre l'aprenentatge escolar en grup d'iguals ens demostren que sota condicions d'estructura cooperativa, el petit grup resulta ser un excel·lent facilitador de l'aprenentatge i el rendiment acadèmic, especialment en comparació amb els entorns individuals-competitius i els estrictament individualistes (Johnson, Johnson i Maruyama 1983, Slavin 1990, Sharan 1980, entre altres). Els processos mediadors en l'aprenentatge són d'ordre lingüístic, intel·lectual i socio-afectius. En un grup d'interacció entre iguals la qualitat de la interacció verbal és molt elevada sempre que la tasca requereixi de l'argumentació i aquesta sigui grupal (Cohen 1994, Hertz-Lazarowitz 1989). La interacció social entre iguals mediada pel conflicte sociocognitiu en la resolució de problemes és un element estimulador del desenvolupament intel·lectual (Perret-Clermont, 1984, Mugny i Papastamou, 1982). Segons la hipòtesi de Coll (1984) les interaccions socials obliguen a la formulació verbal de les representacions pròpies al permetre realment el pas de la regulació interpsicològica a la regulació intrapsicològica base de la interiorització dels aprenentatges. Així, la interacció cooperativa grupal, la més complexa de les interaccions entre iguals (li segueixen per ordre la col·laboració i la tutorització) és la condició social excepcional per l'aparició de la comunicació per l'aprenentatge. La reducció de l'ansietat, l'augment de la motivació intrínseca vers l'aprenentatge i l'autoestima positiva s'han

constatat com a resultats dels grups cooperatius (Johnson y Johnson 1985, Slavin 1990, Sharan 1980) sent argumentats com processos mediadors socio-afectius del caràcter afavoridor del treball grupal per l'aprenentatge i el rendiment (Roca Cortés, en prensa). Les avaluacions positives són més freqüents en els escenaris cooperatius qu en els competitius o individuals. fins i tot més freqüent la suspensió del judici sobretot l'inmediat. Al promoure's condicions d'igualtat es redueix l'ansietat i l'alumnat sembla més diposat a presentar-se com insegur, per tant, incrementa la participació, l'exposició dels dubtes i s'arrisca més a assajar les seves propostes i solucions, entrant en la regulació interactiva, verbalitzant i rebent contrargumentació o contraevidències. Les condicions d'igualtat són promogudes tant per les condicions estructurals del treball grupal com per la intervenció educativa en la dinàmica del grup de treball. L'augment de la motivació intrínseca pel treball i de la satisfacció en la interacció entre iguals ha estat també observada en entorns laborals (Seers 1989, Seers i Graen 1984, Amabile 1990). En el procés d'innovació recreadora en entorn professionals l'aprenentatge i el rendiment són processos imprescindibles, i com s'ha exposat en el capítol primer d'aquest estudi formen part de les fases d'implementació i consolidació. Ambdós aspectes també formen part de l'atractiu del grup vers els seus membres.

Si el grup acompanya un procés d'innovació en entorns laborals, sens dubte, ha d'afavorir també uns bons resultats en el treball, o almenys contribuir a la millor de les possibilitats de rendiment de cadascún dels seus individus. Per a defensar *el grup com a instrument vàlid de treball productiu* ens informaran les investigacions que comparen el rendiment grupal versus l'individual. En tasques de resolució de problemes el grup es mostra sempre inferior al rendiment individual del millor dels seus membres si en els resultats s'hi compte el nombre d'hores per membre. Cas de no ser així, el grup es mostra sempre igual o superior al rendiment del millor dels seus

membres quan el grup sap reconèixer amb flexibilitat els membres més capaços. El grup supera el rendiment individual perquè la qualitat de la seva interacció abasteix de les següents avantatges: incrementa el nombre d'idees i coneixements (la suma de les contribucions individuals), el rebuig de suggerències incorrectes i el control dels errors, i l'augment de l'interès per a la tasca provocat per la pertinença al grup. El grup és més eficaç en tasques de resolució de problemes i en l'aprenentatge que en els judicis de valor. Així mateix hi haurà tipus de tasques en les que els beneficis grupals hi aporten més que els individus: com són les tasques conjuntives i les que requereixen informació variada (Shaw 1976). En estudis més recents sobre la mateixa temàtica (Stasson i Bradshaw 1995), en tasques de solució de problemes de resposta múltiple van en la mateixa línia, Resalta l'avantatge de la summa de contribucions individuals, quan destaca que per l'efecte "sinèrgic" dels grups, aquests solventen un 28% dels casos el seu desconeixement, en canvi els individus que treballaven sols només en van solventar un 4 %.

En relació al *procés d'identificació grupal*, Tajfel (1972) demostra la indisociabilitat entre identitat social de l'individu i la pertinença grupal. Turner (1987) estableix una relació directa entre tendència a positivitzar l'autoimatge, identitat social i comportament grupal. Des de la teoria de la identitat social s'entén que la percepció d'una major similitud entre els membres de l'endogrup (o de valoració comuna d'una tasca que pot esdevenir existosa com és la innovació a recrear) pot representar una via alternativa per assolir la distintivitat grupal positiva, sobretot en el cas de grups en condicions d'inferioritat numèrica o d'estatus. *L'entorn grupal constitueix un medi idòni per positivitzar la identitat social i per tant també l'autoestima individual.* Els treballs de Calderón (1993) demostren l'increment positiu de l'autoconcepte i la positivització de la identitat social a partir del context intragrupal. Un desenvolupament accelerat de grup,

d'objectius comuns en un clima psicològic de seguretat on es puguin expressar les emocions i d'una forma lliure, on es desenvolupi la simbolització, la confrontació i el compartir, afavorirà la positivització de la identitat, fin i tot en grups de referència socialment desfavorits o infravalorats.

Els grups socials tenen status en el conjunt de la societat i això té influència en el comportament grupal dels seus individus, sent que els grups socials amb estatus més elevats s'identifiquen més amb l'endogrup que els de baix estatus (Montalban i Gómez 1993) mostrant un esbiaix endogrupal intens en aquelles característiques que creuen formen part de la seva superioritat. Tajfel (Tajfel 1972, a González 1995) descriu categories de situacions grupals alentadores del *canvi social*: situacions socials mal definides o marginals que plantejen als individus dificultats de definició, grups definits com socialment superiors que veuen amenaçada la seva posició, o grups definits com inferiors que o han pres consciència de la ilegitimitat del seu estatus o creuen possible buscar alternatives.

2.3.3. Grup, influència social i innovació

La búsqueda d'explicacions sobre la qualitat medidora del grup en els processos de canvi i innovació inclou els fenòmens d'influència social siguin la pressió a la conformitat des de la majoria com la pressió al canvi o a la conversió des de la minoria disident. El fet que el fenomen innovador objecte d'estudi sigui una iniciativa d'un igual dirigida a un altre igual, estima el procés d'influència social com una de les formes de poder de canvi o resistència al canvi més rellevants. El que interessa per l'objectiu de la recerca, que no està centrat en els processos d'influència social tot i la seva indubtable importància sino en el grup, és la relació de la influència social

amb els processos grupals que acompanyen la capacitat innovadora i el mateix procés de realització d'innovacions, en el cas de grups cara a cara, petits i duradors.

Algunes preguntes derivades de l'anàlisi descriptiu del procés d'innovació recreadora auto-iniciada, realitzat en el primer capítol, guien la recerca dels coneixements i investigacions que proporcionin explicacions des dels estudis d'influència social: *¿quin tipus d'influència social és capaç de ser convincent o fer-se obeïr, i alhora de promocionar un canvi d'actituds?*, com funciona la influència social minoritària *quan es dona en un context grupal, intragrupal o intergrupal?*, en el cas d'un conxt grupal com s'hipotetitza en aquest estudi, *¿es comporten les minories de tal manera que han de mantenir la unitat del grup o evitar el seu desmembrament?*

En el procés d'innovació i concretament en el procés d'innovació recreadora, aquests fenòmens tenen la seva principal incidència en el que s'ha definit com procés de difusió de la innovació, és a dir, els moments en que un o varios subjectes es proposen aquest canvi no només per a ells sino també per la seva unitat bàsica de treball o pel seu centre, és a dir, pels seus col·legues. *La influència social pot provenir d'una minoria activa o d'una majoria, desencadenant processos cognitius i socials diferents i amb diferent influència en relació a la innovació* (Nemeth i Staw 1989).

Es demostrat que *la influència de la minoria activa* és més informacional que normativa, sol provocar canvis en actituds i percepcions més profunds, privats o duradors, és a dir, conversió sense sumisió. A més es generalitzen a nous escenaris en el decurs del temps (Maas, West i Cialdini, 1987). L'activitat cognitiva que desencadenen és divergent ja que s'han de considerar diferents alternatives i menys defensiu. La minoria provoca tensió-conflicte i suposa un procés cognitiu privat per comprendre el punt de vista de l'altre i buscar una postura subjectivament correcta. *La pressió de la majoria* suposa un procés de comparació social en que el blanc d'influència

se centra sobre les respostes dels altres per obtenir una imatge pública valorada positivament. La majoria és doncs més conformista i per tant menys innovadora que la minoria disident. La minoria aconsegueix possibilitats d'èxit en la influència a partir de l'estil de comportament consistent i de la flexibilitat en la seva capacitat de negociar (Pérez i Mugny 1988). La conversió per influència de la minoria exigeix des centrarse de la influència de la norma (de l procés de comparació social) i centrarse en la validació cognitiva de l'objecte de canvi i validació social de la font d'influència (Pérez i Mugny 1990). Front les *resistències* de la denegació i de la psicologització, la consistència diacrònica sembla ser més efectiva per aconseguir conversió al contrarestar la denegació però sembla tenir efectes indirectes o nuls, en el cas de la psicologització. L'estratègia per contrarestar la psicologització sembla ser efectiva quan prové del suport social d'altres minories del mateix grup (Canto, 1995). El que interessa, en el nostre cas, és accentuar aquesta capacitat de negociació de la minoria i també que el discurs per convencer és un diàleg argumentatiu i objectiu centrat en la temàtica més que personal o psicologitzat.

En relació a la *capacitat d'innovació* dels que estan sent influïts per convecció, s'ha mostrat en varios experiments que la influència minoritària és més afí a *les condicions aptitudinals intrapersonals i interpersonals innovadores* ja que modifiquen els processos de pensament de les persones receptores de la pressió (Nemeth, 1991). Milloren el rendiment en la solució de problemes, i en les tasques de procesament de la informació, i en la qualitat productiva i de presa de decisió. Però a més estimulen la divergència i la producció de pensament original (Nemeth i Watchler 1983, Nemeth i Kwan 1985, 1987). Influxa també l'originalitat del missatge que indueix a processos creatius només quan prové d'una font minoritària i no quan prové d'una font majoritària, i s'incrementa si la majoria a la que es confronta la minoria és una majoria convencional. A la vegada, la

influència de la minoria original no indueix a processos creatius si s'enfronta a una majoria que també té posicions originals (Muchi-Faina, Maas i Volpato 1991). A més d'afectar a processos de producció cognitiva divergent les minories són models que faciliten el manteniment de l'autonomia i la independència en tasques posteriors a la pressió minoritària, tant en grups de laboratori (Nemeth i Chiles 1988) com en grups naturals (Mucchi-Faina i Volpato, 1991).

Les següents reflexions sobre el fenomen d'innovació recreadora ens porten a la necessitat de plantejar-se la *influència social minoritària en una perspectiva intragrupal i intergrupala*. En les situacions d'innovació recreadora es tracta, generalment, d'un procés d'influència social minoritària. Es tracta d'una minoria activa (o per numèrica o per minoritària socialment) que trobin moltes o poques resistències al canvi dins el grup els individus creatius o innovadors intentaran convèncer a alguns dels seus col·legues, per tal de que progressivament s'hi vagin afegint. Si el grup està bastant cohesionat possiblement la diana d'influència sigui directament la totalitat de la resta del grup. És coherent pensar que, a diferència de la realitat efímera dels grups de laboratori, els grups naturals vetllen per compaginar la pressió pel canvi amb el manteniment de la unitat o la comunitat del grup quan el seu objectiu és arribar a una màxima difusió dins l'equip, a una coherència interprofessional que assoleixi una línia d'equip. Això suposaria que les estratègies de canvi construïdes intragrupalment són més afavoridores dels processos de difusió d'una innovació en grups naturals de treball. I alhora deduiríem que la introducció d'una innovació que amenaça la identitat del grup trobarà més resistències que fàcilment poden conduir el procés de conversió a una construcció intergrupala. Amb aquesta reflexió se'ns refereix la pregunta sobre el *nivell de construcció de la realitat quan s'està parlant dels mecanismes i efectes de la influència social*. De fet, es pot construir en un nivell supragrupala, intergrupala o intragrupal i interpersonal, tal com

proposa Allen (1985). La influència social minoritària de Moscovici sembla estar tractada en un nivell supragrupal, societal. Quan la influència social minoritària està construïda en un nivell intragrupal o intergrupal potser convindria parlar de grups innovadors o creatius.

En la relació intra-intergrupals convindria destacar algunes idees que responen a les preguntes empíriques anteriorment formulades. Les millors condicions per a una influència directa de la *minoría* és que siguin minories flexibles, presentin connotacions socialment positives i siguin *endogrupals* (Pérez i Mugny, 1988). Quan un individu és influït adopta no només la postura mantinguda per la font d'influència sino també les característiques estereotipades atribuïdes a aquesta font en funció de la seva pertinença categorial (Mugny i Papastamou, 1982). La posesió de prototipicalitat alta per part de la font d'influència, és a dir, posseir atributs claus i rellevants de la identitat compartida, faran més factibles els processos d'identificació psicossocial (Turner, 1987). Els experiments específics on es contrasta el context grupal, tant en la intragrupalitat com en la intergrupalitat segons la teoria de la identitat social són els de Martin (1988, 1991). En síntesi els seus treballs mostren que *el fet de ser influït reposa sobre la re-definició de la identitat social dels individus i com a resultat es produeix un canvi en la forma en que els subjectes es categoritzen*. El cost psicològic d'aquesta influència serà més gran quan el produeixi una minoria exogrupal que quan el produeixi una minoria endogrupal, perquè en el primer cas hi està implicat l'autoatribució d'un major nombre de característiques negatives i en el segon es tracta de característiques positives. Es per això que les minories endogrupals exerceixen més influència que les minories exogrupals. Però, també es mostra que la influència de la minoria exogrupal quan sigui exitosa serà més intensa a nivell privat o latent. La comparació social de tipus independent menys competitiva (i més cooeprativa) pot desencadenar la descentració sociocognitiva i el reconeixement social recíproc (Rijsman,

1983).

Els treballs de Worchel, Coutant-Sassic i Grossman (1991) sobre influència social minoritària proposa aportacions en relació a la conversió i el desenvolupament i formació del grup, variable que no s'ha tingut en compte en els estudis sobre minories realitzat fins al moment. Es a dir, postula que *les qualitats de la naturalesa grupal, en funció del temps transcorregut en la interacció, influeixen en el canvi d'opinió quan aquest és influït des d'una minoria consistent*. En aquest sentit, és interessant pel present estudi.

En els experiments, l'estadi de desenvolupament es controlat a través de treballar amb els grups de laboratori examinats longitudinalment durant sis sessions d'una hora, incidint en un moment inicial, mig i final. Els experiments confirmen que el grau d'influència de la minoria pot ser determinat per la naturalesa dels grups. La influència minoritària serà més pronunciada en agregats no compromesos en la identitat del grup i en la seva cohesió (moment inicial) i en els grups més madurs on la identitat i els límits del grup estan establerts (moment final). Els diferents experiments d'aquest treball de Worchel, en el que queda patent que la naturalesa del grup segons el desenvolupament, és a dir, segons el moment en que es troba com a tal influeix en la intensitat de la influència minoritària, també es posa de manifest que altres variables influeixen en direccions diferents a les establertes pel primer experiment. Aquestes són la importància del tema, l'objectivitat/subjectivitat del tema i les expectatives de continuïtat del grup. En un tema objectiu la minoria es rebutjada al començament, menys al mig i més al final, mentre que si és subjectiu influeix de la mateixa manera en tots els moments o estadis. La minoria és més atractiva en curta durada que en llarga durada. En grups de llarga durada, i amb aquesta expectativa els subjectes se senten atrets per la majoria ja que consideren el suport mútu com molt important. Si els subjectes esperen que el grup continui i la tasca no és important la minoria gairebé no influeix. Però si la tasca és important i el grup

és de curta durada influeix més perquè estan preocupats per prendre la decisió més correcta. En definitiva, la influència del pas del temps en la naturalesa dels grups, i per tant, les qualitats de la naturalesa del grup influeixen en el tipus i grau d'influència de la minoria, és a dir, en la possibilitat de canvi d'opinió o judici. Si interpretem els primers resultats exposats a la llum d'aquests últims, hauriem de pensar que la major influència en els últims estadis té tant a veure amb la maduresa del grup com amb la curta durada, en tant que saben que deixaran el grup a la sessió següent. Una de les conclusions més clares que es pot treure d'aquests estudis, al fil dels objectius del present treball és que les estratègies que haurà de seguir una minoria seran diferents en funció del moment o estadi que el grup està vivint.

Sintetitzant aquest apartat, *les relacions del procés d'influència social minoritària i majoritària amb el procés de innovació* es destaca:

a) el procés de conversió vers el de sumisió afavoreix les condicions aptitudinals i psicosocials pròpies de la creativitat i la innovació;

b) cas de ser iniciada la innovació recreadora per una minoria, la influència minoritària afectarà al procés inicial de difusió i la influència majoritària en la part final de la difusió i en el procés posterior d'implementació o canvi de pràctiques. Tanmateix no s'abandona la possibilitat, esmentada per diferents autors d'una influència conjunta (Nemeth i Staw 1989, Levine i Moreland 1990). En la reflexió de Nemeth i Staw (1989) es conclou que un enfoc més efectiu pels grups i les organitzacions podria ser aquell que es pensen les forces de cohesió i diversitat com aliades i intercambiables. L'autora i autor, en els intercanvis entre control social i innovació en els grups i les organitzacions, transformen conformitat amb cohesió i la disidència amb diversitat, en el benentès que la conformitat és necessària per l'adaptació social a l'organització i la disidència és l'únic camí per la innovació.

c) el procés d'influència minoritària es pot donar en un grup de baixa, mitja o alta integració grupal, i possiblement el seu comportament i la seva estratègia siguin diferents quantiativament i qualitativa per tal d'aconseguir la conversió, fins i tot potser que suposin diferents resultats;

d) és més fàcil que la difusió de la innovació promoguda per una minoria consistent sigui més exitosa quan es construeix endogrupalment.

e) si és construïda exogrupalment, el suport social extern amb credibilitat, o les aliançes internes de persones amb credibilitat. En cas de resistències de denegació influeix positivament pel canvi d'opinió la consistència diacrònica, és a dir la insistència en el pas del temps. En cas de resistència per psicologització (atribucions personals), influeix positivament el suport social d'altres persones o minories, i encara més si tenen credibilitat.

f) la proposta innovadora acceptada i iniciada generarà un augment de la intensitat del procés d'identificació en el grup;

En relació amb els diferents processos psicosocials que es desencadenen en el context grupal, aquest és un medi difusor dels canvis d'opinió i afavoridor del canvi creatiu, i de la consolidació, és a dir, dels diferents processos psicosocials que es donen en el fenomen de la innovació recreadora. El grup pot afavorir l'aprenentatge i el rendiment del grup. Però alguns fenòmens intragrups poden inhibir o obstaculitzar el fenomen innovador i de canvi.

Finalment, i també dins el que s'ha estudiat com a influència social i en el context dels grups s'exposaran els *riscs desencadenats pel procés grupal que s'oposen a la realització d'una d'innovació*. El context grupal, planteja les *resistències* per una construcció de la influència social pel canvi en termes de *competició intergrup*al com s'ha explicat anteriorment, també poden succeir per l'aparició del pensament grupal i de la "ganduleria social o "reducció de la motivació",

El pensament grupal resultaria un fenomen inhibitor de l'aparició de condicions grupals per la innovació i el canvi si considerem que per aquests és necessari l'acceptació i maniobrabilitat del conflicte i la diversitat en el si del grup. La "reducció de la motivació" seria restrictora del procés d'innovació en la fase I o iniciació perquè alguns membres del grup s'inhibirien de la decisió i si sobrevingués en la fase d'implementació, no facilitaria l'acabament exitós i complet de la innovació en tots els membres del grup. El *pensament grupal* consisteix en la búsqueda de la convergència en el grup i en la supresió de qualsevol forma d'avaluació objectiva de les alternatives a una actuació determinada, sobre la presa de decisions del grup (Janis i Mann, 1977). Contribueix a l'aparició del fenomen una desig fort de ser acceptats o aprovats (Steiner, 1982) més que una cohesió alta com s'havia hipotetitzat en el model (que de moment manca de confirmacions empíriques segons Gil i Garcia Saiz (1996). També apareix quan se segueixen les normes d'un líder dominant que imposa els seus punts de vista des d'un començament. Així tota intervenció que suposi trencar aquest equilibri desitjat o les normes del líder dominant no serà acceptat. I en aquests casos es troben la proposta d'idees noves i sobretot les radicals ja que solen desestabilitzar, o no seran acceptades o ni tant sols expressades publicament en el cas de no ser concordants amb les del líder. Propicia també el pensament grupal, l'aïllament del grup de les influències externes i l'homogeneïtat dels subjectes (McCauley, 1989) Els símptomes, molt semblants als de la conformitat social, com són la búsqueda de la convergència a través de trobar solucions úniques, o l'aplicació de l'autocensura o absència de controversia d'arguments perquè tots conflueixen són comportaments grupals que no propicien les condicions favorbales a la creativitat i a la innovació (la pressa de risc, el pensament divergent o la controversia constructiva, una ambient de llibertat, etc.)

La "reducció de la motivació" en contribuir als objectius grupals

pot succeir quan algú o alguns membres del grup, en determinades condicions del grup. S'han identificat, basicament, la situació de reducció o inhibició de l'avaluació del comportament personal de qualsevol d'ells i del grup en general (Harkins i Szymanski, 1989). I el fenomen d'"anar per lliure" (*free-riding*), és a dir, quan pensen que altres membres del grup han de fer necessàriament el treball (es creu dispensable) o quan algú el fa per sentir-se indispensable. Se sol donar aquesta reducció de l'esforç en grups grans, i en tasques disjuntives i en funció de posseir o no certes habilitats per la tasca encomanada. L'avaluació personal i grupal motiva i responsabilitza als membres del funcionament del grup. Actualment, contrastats els principis psicològics que hi subjauen se sap que el fenomen *es produeix de forma limitada i que pot ser redreçat de forma efectiva* (Baron et al, 1992). Es pot intensificar la motivació en realitzar tasques atractives (Zaccaro, 1984), que siguin implicatives i interessants, que els subjectes considerin important la seva aportació, i quan s'empren mesures grupals com l'aplicació de recompenses col·lectives (Johnson i Jonson, 1985), foment de normes favorables a la realització del màxim esforç (generalment és fàcil aconseguir-ho si es resalta la diferenciació intergrupals), desenvolupament del compromís, de relacions interpersonals amistoses i de sentiments de lleialtat cap al grup (aquestes tres últimes s'afavoreixen en el desenvolupament positiu de la grupalitat).

En el cas del *fenòmen innovador i de canvi creatiu* en un context grupal, la motivació per la mateixa tasca innovadora pot disminuir, d'entrada, el risc d'aparició d'aquests fenòmens. Tanmateix, cas d'apareixer una coordinació o facilitació preparada pot contrarrestar aquests riscos. En el cas de la reducció de les condicions d'aparició del pensament grupal o contrarrestar-lo sembla passar per diferents possibilitats: o un succés desagradable que precipiti un replantejament de la il·lusió de cohesió, o l'obertura de les fronteres comunicatives del grup cap a l'exterior, entre altres, però sempre suposarà un desenvolupament del grup que ha de

comptar amb el temps (grupalitat) i amb l'acceptació del conflicte com a font de creixement personal i grupal (qualitats grupals innovadores).

2.3.4. Funcions del grup en el procés d'innovació

El grup no és imprescindible per a que innovi una persona amb forts components de creativitat i innovació. Tanmateix potser si ho és quan es preten afavorir la innovació en condicions difícils. El grup apareix molt sovint en els processos d'innovació creadora i recreadora autoiniciada i probablement en organitzacions considerant aquesta com un conjunt de grups.

L'espai psico-social del grup es converteix en una necessitat psicològica per promoure i/o consolidar canvis d'opinió, canvis creatius, i modificacions d'identitat. Els processos d'innovació són situacions d'incertesa constant pels que generen noves idees i també en les innovacions recreadores pels que s'han proposat modificar les seves pràctiques professionals i el context grupal pot exercir de mediador, favorable o obstaculitzador de la innovació. Els processos psicosocials que succeixin en el context grupal, expliquen la presència i la capacitat mediadora del grup en els processos d'innovació. A partir de les explicacions teòriques abans esmentades, es glosaran les funcions medidores del grup en els processos d'innovació.

Reflexionant sobre aquesta temàtica s'ha tingut ocasió d'entrevistar de forma oberta a professionals innovadores sobre el paper que el grup ha tingut en la seva experiència innovadora. Les seves respostes també han il·luminat les propostes d'aquestes funcions: “el grup et fa sentir que no estas sol en els errors ... si la pifies la pifiarem tots .. clar no és el mateix”, “pots discutir la feina, la valores i si el grup ho fa n'aprens”, “sense el grup no

hagués estat el mateix... igual no hagues acabat o no haguesim arribat tant lluny”, “et diu que vas per bon camí”, “ si està fet en grup ho presentes al claustre [col·legues] i als pares [usuaris externs] amb més seguretat, d’un altra manera”, ...”on no arribes tú, arriba l’altra i la feina es millora”..”et sents més protegit ... millor”. “es molt satisfactori malgrat les dificultats que porta treballar en grup”.

El grup com a mediador de la innovació creadora i recreadora, en un sentit afavoridor i accelerador, compleix les següents funcions:

a) difusor de la novetat (tant si és en majoria com si és en minoria) o alentador de les resistències al canvi,

b) recolzador de la incertesa, amortiguador de la inseguretat del canvi i del risc, consultor confiat d’assaig de nous comportaments, quan compleix els requisits grupals d’innovació o obstaculitzador de les idees noves,

c) nutridor i mantenidor de l’esforç continuat de canvi en els temps més o menys llargs de incertesa,

d) generador de la millora en el rendiment professional i de l’aprenentatge professional dels membres o indiferent fins i tot obstaculitzador del mateix,

e) transformador de la identitat socio-professional, en aquest cas, i

f) legitimador social de la novetat.

El fet de ser un grup constitueix un valor positiu afegit a l’hora de decidir si hom adopta o no la innovació que se li proposa, si assumeix les novetats conceptuals i actitudinals que es proposen amb les noves idees. La identificació amb el grup influeix en els processos socials i cognitius subjacents al canvi d’opinions tant si es tracta de la pressió de la majoria cap a la minoria com al revés, sempre que majoria i minoria no és converteixin en dos grups diferents provocant discriminació intergrupala. Quan la decisió

afirmativa d'adoptar i adaptar la novetat ja forma part de la majoria dels membres, la relació de forces canvia en el grup, la resta que encara no ha canviat (indiferents o crítics) es presionada per una majoria i el seu canvi serà superficial doncs prové de la submissió. En aquests casos, i donat que els processos de canvi fonamental en professionals solen durar entre dos i quatre anys, un grup amb força com a tal, compleix la funció de manteniment de la motivació per l'esforç que s'està realitzant sobretot entre els endarrerits. Saber-se i sentir-se "ni sola, ni la única", sino al revés, acompanyada en el malpàs d'assajar novetats amb alt risc d'equivocar-se, alenta a continuar i a arriscar-se més. L'espai-temps grupal permet confrontar dubtes, idees i errors, consultar els companys oferint una garantia mínima d'aprenentatge i d'eficàcia. És en el grup i des del grup, més que des d'un sol individu, que es busquen i s'aconsegueixen els recursos necessaris per a desenvolupar la novetat. El grup, la mateixa activitat grupal, s'ofereix com un recurs positiu pel canvi. Treballar en conjunt en un afany arriscat és més alentador, però també una garantia, ja que els desencerts, els fracassos, també seran col·lectius. En un error, hom pot quedar diluït en el grup.

La presència dels altres, en interacció social de naturalesa grupal, en una mateixa situació que la pròpia, permet corroborar l'encert de la decisió individual de canvi, en tant que el grup el valora positivament i confronta la bondad dels resultats del treball novel·lós. Des d'un grup que està d'acord atorga més virtut, integritat i veracitat que si parteix d'una o dues persones aïllades. La naturalesa social de la proposta la converteix en quelcom més fidedigne, fonamentat i vàlid. És a dir, legitimitza allò que és nou vers els més propers (altres col·legues, direcció del centre, etc.). El grup possibilita la transformació de la identitat professional i el grup innovador la positivitza encara més. Fins al punt que pot desencadenar rivalitats intergrupals. Si la innovació és prou radical per la persona que la du a terme, de tal manera que trontolla la seva identitat professional i perilla la seva

autovaloració positiva, només en el grup es realitza la transformació i creació d'una també renovada identitat social professional. El grup en la innovació compleix també els objectius de legitimitzar la novetat interna i externament al grup. En la mesura que la novetat no és una iniciativa individual sino de varies persones que conformen una unitat coherent en aquest projecte, la innovació pren carta de veracitat vers la resta del centre o de l'entorn social. A través del grup s'eleva l'estatus al considerar la novetat com una millora. El pas de la legitimitat a l'estatus deixar progresivament de dependre del grup en la mesura que els resultats del canvi es demostren positius.

Si el context grupal durador exerceix la mediació a través d'aquests processos psicosocials, la presència del grup en els contextos d'innovació serà una condició positiva per l'acompliment exitós de la innovació. *Ha de ser un grup amb capacitat d'influència sobre els seus membres i amb capacitat d'identificació pels seus membres, no qualsevol agrupament de persones* (i encara menys quan l'assignació al grup és predeterminada) per a que possi en marxa les millors condicions grupal per una innovació i canvi creatiu. *Serà necessari un grup amb atributs en la seva interacció grupal que afavoreixin la innovació i alhora disminueixin els riscos grupals que comporta.*

Capítol 3

GRUPALITAT

3.1. Proposta de delimitació del grup en la investigació grupal

3.2. Grupalitat

3.2.1 Problemàtica de la definició de grup

3.2.2. Concepció materialista del grup

3.2.3. Definició de grupalitat

3.3. Grupalitat o Desenvolupament grupal

3.3.1. Concepte

3.3.2. Nivells de desenvolupament grupal

3.3.3. Cohesió grupal i nivells de desenvolupament grupal

3.4. Condicions situacionals de la grupalitat

Es proposa que en la recerca empírica que té com objecte d'estudi el context grupal registri i mesuri "el grau de qualitat grupal" de tal interacció social i no la presuposi pel sol fet d'estar i/o treballar físicament junts una quantitat de persones. Cal distingir la interacció social grupal de la interacció social interpersonal quan s'estudia el grup com a mediador perquè la intensitat de la seva qualitat grupal determinarà l'aparició d'uns o altres fenòmens que permetran refutar les possibilitats mediadores del grup. Tal proposta es desenvolupada en el decurs del capítol.

En primer lloc, s'argumenta la mateixa proposta, per després posar de relleu la problemàtica de la definició de grup i es constata que des de diferents posicions paradigmàtiques la naturalesa grupal es concebuda com un continuum. Al final del primer apartat, es proposa i defineix el concepte de *grupalitat* com apropiat per l'objectiu de distingir entre interacció grupal i interpersonal, equiparant-lo al concepte de desenvolupament vers al de cohesió. En el següent apartat, es presenta el concepte *nivell de desenvolupament grupal*, de la teoria marxista del col·lectiu, com idòni per a representar la grupalitat, tal com ha estat concebuda en el present estudi. Després es despleguen les diferents nivells de desenvolupament grupal, i finalment es relaciona i distingeix del concepte cohesió des de diferents posicions teòriques. En l'últim apartat, es defineixen les condicions situacionals d'un grup, a partir de la descripció que de l'entorn del grup realitza Ayestarán (1996), per establir el que es dirà *línia base de la grupalitat*.

3.1. PROPOSTA DE DELIMITACIÓ DEL GRUP EN LA INVESTIGACIÓ GRUPAL

L'exigència de delimitar teòricament i empíricament el grup prové, en primer terme, dels objectius d'aquesta recerca que situa el seu focus en la presència o absència del grup. Es pretén mesurar quant grup real és un suposat grup formal. ¿Qualsevol agrupament de persones nomenades com a grup per l'estructura formal d'una organització és realment un grup?, “un conjunt de persones que s'influeixen entre elles (Shaw, 1976)”?. L'atribució externa de la qualitat grupal, sigui per una estructura formal o per una situació artificial de laboratori, ¿comporta en si mateixa els criteris diferencials i específics del fet grupal?. Respondre a aquestes preguntes exigeix definir el grup, la naturalesa de la interacció grupal i mesurar-la. Aquesta obligació d'ordre conceptual es recolzada també per arguments d'ordre empíric i metodològic, que s'expliquen tot seguit.

La realitat a la qual acudeix aquest estudi, els centres educatius, gaudeix d'una gran tradició de treball individual revelant seriosos impediments per eludir aquesta pregunta i suposar implícitament o explícitament que els cicles, els departaments, etc. són grups en el sentit d'abastar els criteris que facin realment grupal la seva existència. En els àmbits aplicats d'ensenyament són prou conegudes les dificultats per formar equips de treball entre els seus professionals. Els grups formals de professorat parteixen d'una línia base d'escassa grupalitat a causa de les seves condicions situacionals funcionals, organitzacionals, socials i culturals, tal com s'explica i argumenta en el capítol 5. Recordem també la “insinuació” de Lewin, citada en el capítol precedent (apartat 2.3.1.) quan recorda que la capacitat de modificació que tindrà un grup de canvi format per una cooperativa d'estudiants serà diferent i més elevat al d'un grup de canvi format per treballadores rurals que viuen aïllades”.

També les recerques aplicades difuminen a vegades la identificació de la naturalesa social grupal versus la naturalesa social interpersonal de la interacció. S'atribueixen la qualitat grupal a departaments organitzatius de treball pel sol fet de treballar físicament junts o organitzativament classificats en el mateix conjunt sense detectar la presència de les peculiaritats de la interacció grupal. La recent contrastació del model d'innovació individual de Scott i Bruce (1994), explicada en el capítol anterior (apartat 2.2), posa en evidència, en paraules del mateix autor, la necessitat de *mesurar els graus d'interdependència entre els treballadors d'un mateix departament abans d'extreure conclusions sobre la major o menor influència del grup de treball en la producció innovativa*. S'observen dues formes d'abordar aquesta imprecisió. Alguns autors opten per no usar el terme grup però sí considerar les interaccions socials cara a cara tot diferenciant dos conceptes: unitat i cotreballadors; com és el cas d'Amabile i Gryskiewicz (1989) en el model de clima organitzacional d'innovació. Altres opcions, més precises, consideren com a investigació grupal, aquella que pren unitats d'anàlisi específicament i directament grupal, com són els grups de projecte i els grups de recerca i desenvolupament (R&D) en la investigació sobre innovació, on la tasca encomanada acredita certs graus de col·laboració. Així és, els estudis sobre unitats grupals identificades prèviament com a tals per l'entorn o la mateixa organització com equips de serveis, grups de projecte, grups semi-autònoms o equips de R&D es poden distingir com nivells d'anàlisi grupal tant si les dimensions estudiades són individuals, socials o pròpiament grupals.

No obstant, la grupalitat o interacció social propiament grupal de molts grups estudiats, llevat en els estudis de cohesió, sempre sel's ha suposat i no s'ha analitzat o justificat, no ha estat una variable pels estudis, sigui directa o indirecta, sigui explicativa, descriptiva o de co-variació. Les preguntes serien: fins a quin punt són grup?, les tasques que desenvolupen

són interdepenents?, i els objectius, i els recursos són interdepenents positivament?, als resultats de cada membre del grup hi estan involucrats la valoració de tot el grup?, amb quin grau comparteixen uns mateixos valors professionals?. Si bé en alguns grups es raonable pressuposar la interacció grupal pels graus d'interdependència de la tasca, en altres, cal reconsiderar-ho. Aquest aspecte, ha estat recentment advertit també per altres investigadors. Així es desprén de les conclusions de la revisió de grups de treball en la indústria de Canon-Bowers et al (1992), la revisió sobre cohesió i execució grupal de Mullen i Copper (1994) i del treball d'Anderson i West (1992), es pot interpretar que les demandes d'enregistrar els graus d'interacció són exigències de considerar la variable grupalitat o la interacció grupal en ella mateixa. Destaquem-ho.

En relació a aquests tipus de grups, i amb els factors de comunicació, la revisió d'equips de treball a la indústria de Canon-Bowers et al (1992) sintetitza que els estudis sobre comunicació en els equips de R&D suggereixen una òptima organització i comandament en funció si la tasca és més o menys complexa. I en el primer cas diu: "Complex, universally oriented research tasks appear to benefit from decentralized structure and decisions making, diffuse responsibility for external communications, and **high degrees of intrateam interaction**" (pàg.368, la negreta és del present estudi). En la revisió de Mullen i Copper (1994) sobre les relacions significatives entre cohesió i execució (*performance*) grupal, conclouen que són tres els aspectes claus de la naturalesa grupal que contribueixen a una relació significativa entre procés i resultat: la interacció requerida pel grup, la realitat del grup (naturals o de laboratori) i la grandària del grup. En relació a la interacció conclouen que les hipòtesis dels autors suggereixen que les relacions més fortes entre ambdós aspectes en els grups requereix un *alt grau d'interacció* i això significa que existeix una avançada coordinació entre els membres del grup que incrementa l'operativitat harmoniosa del grup com a sistema. S'ha de

ressaltar especialment, que en parlar de la interacció, apel·len tant a la intensitat com a la qualitat de la interacció grupal. Ambdós aspectes seran recuperats en la definició de grupalitat que es proposa més endavant. Els autors citen a Craty i Widmeyer recerques en grups esportius i laborals. Wildmeyer, Brawley i Carron, (1992) observa que el fracàs en la detecció de la relació cohesió-”perforance” es troba en equips on l’èxit en l’execució està orientada individualment. Craty (1989) argumenta que la cohesió emergeix com a variable independent per una bona execució, en equips, quan existeix un esforç d’interacció conjunta (*close*) del grup, com succeeix en equips d’esport. Els autors exposen: “Similar arguments have been forwarded by Lander and Luschen (1974), and Carron (1980) and accepted by some narrative reviewers of the literature on the cohesiveness-performance effect (e.g., Hogg, 1992)” (pàg. 213, Mullen i Copper, 1994). Anderson i West (1992) en la validació del qüestionari sobre clima grupal per a la innovació, observen la necessitat d’afegir la “freqüència d’interacció” quan estudien equips directius i equips de serveis, perquè és precisament aquesta variable la predictora de la quantitat d’innovació.

Finalment, resenyar la recerca en la psicologia dels grups aplicada a l’educació que ha assajat l’establiment de diferències entre tipus d’interacció social intentant distingir la pròpiament grupal de la resta. Per una banda, les investigacions sobre grups cooperatius ja esmentades anteriorment basades en les distincions de M. Deustch (1944) sobre les estructures socials individualistes, competitives i cooperatives formulades en la teoria de la cooperació i la competició intergrupals. Per altra banda les categoritzacions conceptuals de tipus d’interacció i la investigació observacional. Una investigació observacional especialment dedicada a observar les diferències qualitatives d’una interacció social grupal (cooperativa) i una interacció social “accidental”, que s’apropa més a la interpersonal que a la pròpiament grupal. Rué (1991) observa grups

d'estudiants, grups petits d'interacció cara a cara treballant en cercle, i compara una interacció grupal cooperativa o grup cooperatiu amb una interacció tutelar (relacions diàdiques sense estimular, preparar o cuidar la coordinació entre un conjunt de subjectes sentats en cercle). Els resultats mostren les diferències qualitatives d'ambdós tipus d'interacció. En el grup cooperatiu els objectius grupals són explícits s'atribueixen responsabilitats, s'emfasitza la tutela inclús dels relegats, s'observen conductes de col.laboració entre tots els membres, de control i de suport mutu, la participació i implicació de l'alumnat s'incrementa, el grup està centrat sobre la tasca i el funcionament del propi grup és avaluat.

Per distingir diferents tipus d'interacció social en situacions educatives entre iguals, s'ha elaborat a partir de categoritzacions anteriors (Forman i Cazden, 1984) quatre categories observacionals de interacció que discriminen la qualitat grupal de la qualitat interpersonal (Roca Cortés, 1996): la tutorització entre iguals, la col.laboració en paral.lel, la col.laboració associativa i la interacció cooperativa o col.laboració propiament grupal. Aquesta última inclou les anteriors que sobretot són diàdiques, però a més la coordinació és inclús verbalitzada i planificada, apareix el control mutu i l'avaluació i interpretació del treball dels altres sense la qual no es pot "operar amb els altres" a ple rendiment, s'incrementa el suport mutu i la comunicació, es prenen decisions conjuntament, es manobra amb el conflicte, la jerarquia, etc. També des de la metodologia la dificultat d'estudiar els grups s'ha posat en evidència, en els instruments de registre i sobretot quan s'analitzen les dades dels subjectes i no dels grups com a unitats d'anàlisi, encara que aquests presentessin els problemes d'agregació de mesura intragrupal.

El supòsit clau radera d'aquesta proposta és que segons la intensitat de grupalitat en la interacció apareixeran determinats tipus de fenòmens. I només una grupalitat determinada possibilitarà l'aparició dels

fenòmens grupals coneguts que intercediran favorablement o desfavorablement en determinats productes, en el cas que ens ocupa, la innovació o canvi en les formes de treballar dels professionals.

3.2. GRUPALITAT

Des de la teoria específica de la psicologia dels grups és planteja amb la definició de grup, l'acotació i la mesura de la qualitat de grup de la realitat que s'estudia. El concepte *grupalitat* busca determinar els graus d'aparició de les propietats específicament grupals. Grupalitat és una accepció verbal que en virtut del sufixe "-itat" designa la referència a la propietat d'una cosa, en aquest cas, a la propietat qualitativa de ser grup. Constatarem que en les teories específiques de grups la preocupació per la definició del grup ha anat sempre paral·lela a la cita o definició del concepte de grupalitat en el sentit de considerar un augment progressiu de les característiques crítiques del ser grup. Repassarem la problemàtica de la definició del grup i de la grupalitat en les síntesis de les perspectives interaccionista i sociocognitivista per després proposar la perspectiva materialista com una opció actualment integradora de posicions individualistes i socials, de posicions decantades tant als aspectes cognitius com als conatius o d'acció conjunta, i integrant a més els emocionals, i sobretot, una teoria que considera la gradació de les qualitats grupals de la interacció com inherent al concepte de grup. Definirem grupalitat i defensarem el concepte genètic de desenvolupament grupal com una opció vàlida per a l'estudi teòric i d'investigació empírica de la grupalitat.

3.2.1. Problemàtica de la definició de grup

La *perspectiva interaccionista* defensa com la principal qualitat del grup la interdependència. Lewin explica que no es pot acceptar com a grup, en el sentit d'aparició dels fenòmens grupals, qualsevol agrupament de persones que només comparteixin quelcom, sigui un espai, uns objectius comuns, similituds físiques, uns sentiments de pertinença o una organització. Allò que el defineix especialment i distintivament és la interdependència: “la concepció del grup com un tot dinàmic ha d'incloure una definició del grup que es basi en la interdependència dels membres” (pàg.140; Lewin ,1978, edició original de 1951 segons González, 1995).

Aportant aquesta solució a les airoses disputes sobre la naturalesa del grup entre psicologia i sociologia d'aquell moment, Lewin defineix interdependència de forma implícita. La interdependència és la mútua dependència dels individus membres, és el que manté el tot com quelcom diferent a les parts, és allò que manté unit el grup: “la classe d'interdependència dels membres (el que manté unit el grup) és una característica del grup tant important com el grau de la seva interdependència i la seva estructura” (pàg. 143, 1951). Després de l'apel·lació no a l'augment, sinó a la diferència de propietats del 'tot' respecte a 'les seves parts', Lewin parla ja dels diferents graus de grupalitat. Assenyala (1951): “A més a més, la psicologia reconeix avui que existeixen 'tots' amb **diferents graus d'unitat dinàmica**: per una banda, agregats d'objectes independents; altres, que el seu grau d'unitat és molt petit; altres d'un grau mitjà d'unitat; altres amb un grau molt elevat d'unitat, i, finalment, a l'altre extrem, tots de tal grau que resulta inadequat parlar de parts” (pàg. 142, negreta sobreposada).

Serà un deixeble lewinià, Morton Deutsch, (1949), qui definirà el concepte d'interdependència social positiva (cooperació) o negativa (competició). La interdependència social positiva és aquella interacció en què un individu aconseguirà els seus objectius sempre que els altres membres

del grup aconseguixin també els seus respectius. De tal manera que els membres del grup mantenen una dependència mútua per satisfer les necessitats individuals i per tant hauran de compartir uns objectius comuns. La interdependència social negativa, a la inversa, suposa la impossibilitat d'objectius comuns perquè els individuals només es poden aconseguir quan l'altre no aconseguixi els seus. La manca d'interdependència social és una situació individualista. Les posicions interaccionistes posteriors als primers experiments bàsics de Lewin, Sherif, etc. redueixen la interdependència a la interacció i aquesta a un criteri numèric, o a una interdependència motivacional que desnodreixen el desenvolupament temàtic de la interacció estrictament grupal, o la redueixen a aspectes interpersonals situant-la en un buit social (Morales, 1996, pàg. 25). McGrath (1984), a diferència d'altres autors *no eludeix la definició de grup* ni la flexibilitza, i emprà els mateixos criteris en la definició, grandària i interdependència, incorporant, a més, el temps. Només indirectament incorporarà un aspecte cognitiu, la consciència mútua.

En la *posició interaccionista*, i molt més recent, McGrath defineix grup i grupalitat inserint el grup en una orientació teòrica sistèmica que veu el grup com un sistema obert en interacció amb el seu entorn (González, 1995). Segons McGrath (1984, pàg. 6) perquè *un conjunt d'individus sigui un grup* ha d'incloure tres trets: grandària, interdependència i patró temporal. Grups són aquells agregats socials que impliquen consciència mútua i interacció mútua potencial. Algunes parts d'aquests agregats poden *esdevenir* grup (grup de tasca, grup social residencial, equips, bandes, etc.) si es veuen implicats en interacció mútua i romanent suficientment petits de manera que existeixi consciència mútua i interacció potencial proporcionant un grau mínim d'interdependència. Un grup perd la seva qualitat de tal a mesura que el contingut de la interacció entre els membres disminueix o existeixen barreres per la interacció lliure, i també a mesura que la "història" i

el “futur” dels membres disminueix. Si el “futur “ previst s’escurça cap als límits del present però es veu compensat per la intensitat emocional d’aquest (com podria ser el cas dels hostatges d’un robatori, d’un grup de trobada marató o un conjunt de persones atrapades en un ascensor) també es podrà parlar de grup (1984, pàg. 9).

Segons McGrath la delimitació categòrica d’un grup no és possible. En paraules del mateix autor, es poden especificar *trets de grupalitat* en un *contínuum* on el límit entre el grup i el no-grup té un alt grau de borrositat. S’entén borrositat en la nova lògica derivada del desenvolupament de la mecànica quàntica on s’opera amb la incertesa dels observables, és a dir, només es pot conèixer amb seguretat on és una partícula, sinó saber només la distribució de la probabilitat de la seva localització en l’espai. Aplicant aquest concepte als grups humans McGrath (1984) considera que el grup és un *conjunt borrós (fuzzy group)* i només es pot parlar de probabilitats de pertinença d’un subjecte a un grup i de probabilitats de la seva grandària. Els tres criteris esmentats anteriorment, grandària, interdependència i pauta temporal, reflecteixen els graus de “grupalitat”. L’autor recorda que no fa una definició borrosa de grup, sinó una definició de límits borrosos. Recorda també que en investigar els grups cal cuidar característiques com la grandària, l’espai ampli o estret d’interacció i interdependència, les barreres o restriccions de la interacció, i les pautes temporals de relació per tal d’especificar algunes característiques i graus de les mateixes que fan d’una col·lecció de gent més grup que altres col·leccions. McGrath, com autor situat en una posició interaccionista, ha estat integrador teòricament, però s’ha ocupat principalment d’investigació aplicada. La garantia d’una adequada elecció de la realitat grupal en les seves recerques està presidida bàsicament per les condicions de la tasca i la longevitat de les unitats d’anàlisi escollides. Tot i definir els criteris de més o menys grupalitat, no els desenvolupa sistemàticament, ni teòricament ni

empíricament. La seva recerca s'ha ocupat de productes grupals o de processos procedimentals, i només darrerament de processos nuclears com el conflicte.

Des de *posicions sociocognitivistes*, el recent desenvolupament teòric i d'investigació de la identitat social rescata els aspectes socials i cognitius de la formació del grup i la rellevància psicològica i cabdal dels mateixos en la naturalesa essencialment social del grup (Morales, 1996). La definició de grup s'amplia i es polemitza. Tajfel mostra amb els experiments del grup mínim que el comportament grupal s'activa exclusivament amb el mecanisme cognitiu de la categorització social inherent al funcionament psicològic de la identitat social de les persones. És a dir, el comportament grupal no precisa de l'activitat conjunta perquè procedeix directament de la naturalesa social de l'individu. Per la definició de grup social, Tajfel amplia la idea de nació d'Emerson, un grup social és un conjunt de persones que se senten com a tals, afegint tres components: tenen coneixement de la seva pertinença al grup (component cognitiu), valoren la posició positiva o negativa que pot tenir de tal pertinença (component avaluatiu) i el component emocional com l'amor o odi que resulta de la mateixa (a González 1995). Per Tajfel el comportament grupal només es possible quan es dona la diferència endoexogrupal, de tal manera que la discriminació intergrupala és consubstancial a qualsevol grup. La identitat social base del comportament grupal no és possible si no és per la diferenciació. Tot grup no és tal fins que no s'ha relacionat amb l'exogrupal. Turner, desplegant recerca bàsica sobre els fenòmens grupals de cohesió, polarització i lideratge, defensa la naturalesa essencialment social i no interpersonal del grup.

També des de posicions sociocognitivistes i en un *nivell metateòric* s'ha definit la dimensió de grupalitat. La dimensió de grupalitat és la que al·ludeix a la conducta grupal pròpiament dita i constitueix una de les dimensions bàsiques per comprendre la dinàmica grupal (Ayestarán,

1993). La dimensió de grupalitat està constituïda pels esforços dels membres del grup en portar a terme la tasca grupal, per la inversió de temps i energia en aconseguir l'objectiu i pel consens que s'estableix entre ells sobre les fronteres del grup. Recollint la cita que fa l'autor sobre Back (1981), la grupalitat s'explica així: "La condició d'alta grupalitat significa una total implicació en el grup per a totes les activitats i un clar rebuig a les persones situades fora dels límits ben definits del grup; la condició de baixa grupalitat significa que la persona es considera a sí mateixa com centre i entorn propi que no té límits ben definits" (pàg. 192). Aquesta dimensió sempre es refereix al grup com una concepció supraindividual que imposa als individus determinats valors i creenes, facilitant la identificació dels individus amb el grup, imposa objectius i normes de comportament que controlen l'egoisme individual i la competició interindividual. Implica també la idea que el grup funciona com a sistema tancat, evitant la confrontació interna i l'avaluació del sistema de valors del grup per part dels individus (Ayestarán 1993, 1996). Des d'aquest punt de vista, la dimensió grupalitat és de naturalesa metateòrica i es refereix a la cultura social del grup i/o a la cultura de l'entorn social on està immers el grup. Evidentment, i com a representació social, repercutirà en el comportament del grup i dels individus en el grup. Back complementa la dimensió de grupalitat amb la dimensió d'individualització (Ayestarán, 1993).

La possibilitat de crear el grup psicològic exclusivament amb el mecanisme cognitiu de la categorització *implica que l'activitat conjunta, base de la interdependència positiva, sigui prescindible per considerar grup a un agrupament*. Aquestes afirmacions han suposat un autèntic debat teòric acompanyat de recerca bàsica durant aquests últims anys, tot demostrant la naturalesa social del grup (entre altres, Turner, 1987) en front les descripcions i explicacions basades en una teoria més individualista i

interpersonal que no pròpiament social. Ambdues perspectives teòriques defineixen el grup, i empenen el terme grupalitat per al·ludir a la gradació de la presència de la naturalesa críticament grupal. No és objectiu d'aquest estudi aportar llums o salternatives a la problemàtica teòrica de la definició de grup. Però, en la recerca i elecció de teoria que permeti entendre la realitat objecte d'estudi en aquesta investigació hom no pot escapar de parlar-ne i, per bé que no intensivament, s'ha d'abordar.

En aquesta dicotomia entre interacció interdependent (expresada en termes de dependència de metes, tasques, recursos, necessitats, etc.) o categorització social, sorgeix *la pregunta* si cada posició teòrica (i la corresponen dotació de recursos d'investigació) és suficient actualment per interpretar els grups de tasca, sobretot dels agrupaments forçats pel context laboral, objecte d'aquest estudi. Serà suficient l'acompliment de necessitats "que només es poden satisfer en grup" per subministrar la naturalesa grupal de la interacció social?. I només es poden satisfer en grup perquè així ho requereix la tasca, ho exigeix l'organització i perquè hom no pot fugir de la feina tot i no compartir res. Acció amb influència mútua (interacció) i categorització valorativa (identitat social) són aspectes imprescindibles i presents per explicar la naturalesa grupal dels grups de tasca, la síntesi es fa necessària.

Morales i Huici, (1994) en relació a les afirmacions sobre la interdependència dels membres del grup d'alguns autors s'expressen així: "Las observaciones de Horwitz y Rabbie pueden ser útiles si se las entiende como una llamada de atención sobre la realidad social del grupo y sobre la necesidad de considerar a éste como algo más que un mero constructo cognitivo", i continua: "Los grupos existen porque satisfacen unas determinadas funciones y difícilmente podrían llevarlas a cabo sin ningún tipo de actividad. Ello no niega la importancia de su base cognitiva, sin la cual el grupo, simplemente, no sería tal." (pàg. 696). I és el mateix autor qui proposa la definició de grup de Bar-Tal com esquematitzadora de la

seva exposició. Bar-Tal (1990, a Morales, 1994) aposta per *algún grau d'activitat conjunta* com a condició necessària i suficient per formar grup psicològic a partir d'un determinat col·lectiu, conjuntament amb la declaració dels membres del col·lectiu com a *membres del grup i el compartir les creences grupals*.

La *perspectiva materialista* aporta un *desenvolupament teòric integrador* del que és individual i del que és social, del que és interacció i cognició, conjuntament amb instrumentació d'investigació empírica. Ambdues qualitats, teoria integradora i instrumentació investigativa, són ingredients la conjunció dels quals promet ser fructífera (Kuhn D. 1979, Morales, 1996). La teoria psicològica del col·lectiu i els desenvolupaments teòrics i investigatius realitzats per Mara Fuentes Àvila (1982, 1993) s'han mostrat especialment idonis per dilucidar la presència del grup en els fenòmens d'innovació professional en contextos borrosos, per registrar la grupalitat dels agrupaments o grups laborals de tasca objectes d'estudi.

El *criteri de la naturalesa grupal* és la interdependència (en una perspectiva interaccionista), la identitat social o categorització social compartida (en una perspectiva sociocognitivista), i *en la perspectiva materialista, és el nivell de maduresa de l'activitat grupal constituït pel grau en que les relacions i les interaccions interpersonals estan mediatitzades per l'activitat objectal conjunta socialment condicionada*.

3.2.2. Concepció materialista del grup

La concepció materialista parteix de la naturalesa social de l'activitat, sigui o no grupal, que inclou dimensions de la naturalesa grupal fins ara utilitzades de forma dicotòmica per altres teories: la cognició i l'acció, el que és individual i el que és social (Munné, 1985). Es considera el grup en

l'acció conjunta i socialment condicionada de les persones en l'espai i en el temps. El concepte "activitat grupal" integra tant els aspectes cognitius i afectius com els conatius de l'activitat humana. Una integració desplegada tant en la teoria com en la instrumentació d'investigació. Per això s'ha mostrat especialment útil per a la recerca en els grups de treball. La unitat d'acció i consciència fa que la tasca tingui protagonisme en la vida del grup depassant una dimensió funcional o procedimental de producció. Però també és adequada per a l'estudi de la grupalitat ja que de forma teòricament considera la gradació de les qualitats grupals en el mateix concepte de grup.

Desplegada en països europeus del l'est, durant els anys seixanta i setanta i immersos en el pensament materialista de les societats comunistes, es construeix la teoria psicològica del col·lectiu, encapçalada per A.V. Petrovski, que més endavant serà ampliada per autors com R.S. Nemov, A.S. Mozorov, A. I. Dontsov i M. Fuentes, entre altres. Les teories originades en el pensament materialista aporten dos aspectes rellevants. La consideració dels condicionaments socials com a parts integrants i indissolubles de l'ésser humà, que representa en psicologia general abandonar posicions individualistes. I la consideració que l'ésser humà actua sobre si mateix i les seves tasques a partir dels objectius conscients i de la voluntat. La persona no està exclusivament determinada pels impulsos biològics o suggestions incontrolades. L'aplicació a la psicologia dels grups constitueix una aportació completa i integradora tant a la teoria de grups com a la seva recerca empírica, amb un gran potencial (Munné 1982, 1989). Considero que el desplegament de la teoria constitueix una resposta inicial a la necessitat de síntesi teòrica en psicologia dels grups i els seus últims desenvolupaments aporten un avenç conceptual i metodològic al seu estudi. S'exposaran breument alguns conceptes fonamentals.

Tal com assenyala Munné (1985), superant la contradicció interna de teories que defensen la unitat del grup des d'una base dicotòmica dels

processos intragrups, superant la dicotomia entre relacions interpersonals i tasca (per exemple, treball i emoció en Bion, expressió socioemocional i adaptació instrumental en Bales) i la confrontació individu-grup, la psicologia d'orientació materialista, centra l'explicació teòrica del grup en el concepte "activitat", sent aquest un concepte amb major fonament real per observar d'una forma més completa els processos reals que tenen lloc en el grup. El terme "activitat" designa la *síntesi, en la realitat, de la consciència i la conducta*. Consciència i necessitat, acció i cognició, impuls i voluntat es prenen dialècticament i no dicotòmicament.

L'activitat està condicionada no només per la necessitat, sinó també pels mètodes acceptats socialment. El contingut de l'activitat no es determina en la seva totalitat per la necessitat que l'engendrà: "L'activitat està indissolublement vinculada amb els coneixements i la voluntat, es recolza en ells, i resulta impossible sense els processos cognoscitius i volitius. Així l'activitat és l'activitat interna (psíquica) i externa (física) de l'home regulada per finalitats conscients" (Itelson, pàg. 193, a Petrovski, 1981). "L'inconscient és una manifestació psíquica, específicament humana, i la consciència està determinada per les condicions socials de l'existència de l'home... La consciència per ser un producte social és inherent a l'home; als animals els manca la consciència..." (pàg. 44 i 45, Petrovski, 1981). Des d'aquesta perspectiva l'activitat del grup no es pot reduir exclusivament ni al treball o la tasca, ni a les emocions, ni a les cognicions. No ha de confondre's tampoc amb les realitzacions específiques (accions) del grup o amb els resultats obtinguts en la tasca (Munné, 1985). L'autor, aplicant aquest concepte, proposa un model espectral d'anàlisi observacional de l'activitat grupal on es proposen quatre nivells d'anàlisi: temàtic, funcional, cognitiu i emocional.

Les preguntes dels teòrics d'aquesta orientació també suposen ambdós conceptes el de grup i el de grupalitat amb la salvetat que definiran el grup i la naturalesa de la interacció grupal en funció del seu

desenvolupament com a tal. *¿Quina és la diferència entre el col·lectiu i els grups o associacions difuses?* Es considera col·lectiu el col·lectiu primari tal com el va definir Makarenko, aquell en el qual alguns dels seus membres es troben en una associació constant de treball, d'amistat, i en una associació ideològica¹ El col·lectiu posseeix qualitats específiques que el fan diferent del grup difús.

La teoria psicològica del col·lectiu (Petrovski, 1979 -edició en castellà 1986-, Petrovski 1977 -en anglés 1985-) estima el criteri de la *naturalesa grupal* en el grau en que les relacions i les interaccions interpersonals estan mediatitzades per l'activitat objectal conjunta socialment condicionada. Destaca grups de diferent nivell de desenvolupament tenint en compte en principi dos criteris: la presència o la falta de mediatització de les relacions interpersonals pel contingut de l'activitat grupal, manifestantse així els grups difusos diferents i separats de grups més desenvolupats; i la importància social de l'activitat grupal, el qual possibilita destacar grups en els que els processos grupals estan mediatitzats pel contingut de l'activitat conjunta socialment valiosa i personament important. "El determinant principal dels processos grupals en el col·lectiu és l'actitud cap al contingut de l'activitat col·lectiva, la seva motivació, el sentit social, les normes i valors que funcionen en el grup, la qual cosa es revelarà en els actes de les relacions personals propiament dites." (Petrovski, 1979, pg. 281).

S'introdueixen així dos objectes d'estudi: l'estratificació o índexs de desenvolupament i la influència de la valoració i acció social en el comportament del grup. Els diferents estrats són jeràrquics en intensitat i sobretot en qualitats. La capa profunda és la que confereix al grup la qualitat

¹ El terme ideologia és aplicat aquí en el sentit de valors i creences. Aquest terme serà especialment rellevant en els escrits de Petrovski i Leontiev disminuint en altres autors i anys posteriors, notant-se especialment en Fuentes (Universitat de La Habana) tot i que es manté una aposta clara pels valors socials compartits i els motius de pertinença com qualitats nuclears de l'activitat pròpiament grupal. Així, l'explicitació de les finalitats socials de la ideologia és pròpia del pensament materialista de Marx, tant dins del sistema de control polític de la Ex-Unió Soviètica com en altres sistemes de control polític, tal com explicita l'escola de filosofia social de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Habermas, etc.), entre altres.

diferencial de col·lectiu. El *grup* es defineix genèticament. La naturalesa grupal d'una associació de persones es determinarà segons el nivell de desenvolupament de l'activitat objectal, i a mesura que aquest sigui elevat (augmenti la mediatització) apareixeran els fenòmens que defineixen i distingeixen el grup com a tal.

La *capa profunda* forma els trets característics del col·lectiu com una comunitat de persones que actuen conjuntament en la qual el contingut real de la interacció i la interrelació comunicativa entre elles està mediatitzada per l'activitat del grup, pels objectius, tasques i valoracions o sentit socials que l'activitat conjunta té pels seus participants. Així el col·lectiu és un grup, una associació de persones, les relacions interpersonals dels quals estan mediatitzades pel contingut socialment valios i significatiu de "la personalitat de l'activitat conjunta", és a dir, per les valoracions que conscientment els membres del grup han manifestat com a conjuntes o coincidents. La influència del grup no estarà determinada per les qualitats individuals de la suggestió, sinó pels objectius i tasques de l'activitat aprovades en el grup, per les normes que hi funcionen i per les orientacions valoratives que el conformen.

La *capa superficial*, pròpia del grup difús i en l'origen genètic del col·lectiu, es caracteritza per unes relacions i interaccions directes de tipus atracció emocional i més diàdiques que grupals, que no tenen en compte el contingut de l'activitat del grup com a reflex de la comunitat ni els valors socials que conté per relacionar-se entre els seus membres. Les relacions que sorgeixen necessàriament de l'activitat grupal encara no són capaces d'influir de manera essencial en les relacions personals dels membres del grup i aquestes relacions que necessàriament es formen (simpatia o antipatia, major o menor docilitat respecte a la influència, etc.) solen deformar-se amb facilitat.

Calen precisions terminològiques. En els començaments de la formulació d'aquesta concepció el terme "col·lectiu" designa el que és considerat com a grup (interacció grupal distintiva), i el grup difús o associacions, el grup menys grupal o anomenat, en la literatura més corrent, agregat o agrupament. Més endavant, amb autors com Nemov o Fuentes es passarà a parlar de nivells més o menys alts de desenvolupament grupal, i sobretot en aquesta última apareix escases vegades el terme col·lectiu. En aquest estudi s'usaran els termes amb les següents acepcions. El terme "grup" designarà el que la teoria marxista designa com a col·lectiu (capa profunda, nivell de desenvolupament grupal més elevat) i només en aquest apartat els farem servir com a sinònims, ja que col·lectiu, en la literatura més corrent, sol designar masa. El terme "grup difús" designarà el que es coneix per agregat o agrupament al com s'ha dit. Els pols del continuum, en la teoria psicològica del col·lectiu són grup col·lectiu o col·lectiu i grup difús; en el pensament no marxista els pols del continuum són grup i agregat (o agrupament).

Petrovski i investigadors realitzen determinats experiments de laboratori i de camp verificant els *paràmetres definatoris de la naturalesa del col·lectiu que apareixen en l'activitat intragrupal* en la mesura que augmenta el seu nivell de desenvolupament. Aquests paràmetres són l'autodeterminació col·lectivista de la personalitat (AC), la identificació eficaç i emocional del grup ² (IEEG), la unitat valorativa i d'orientació (UVO) com a índex de cohesió, la riquesa del nucli motivacional del sistema de selecció, i l'assignació i acceptació de responsabilitats. L'autodeterminació col·lectivista de la personalitat (AC) sorgeix quan la conducta de la persona, sota condicions de pressió del grup especialment organitzat, no està

² Aquesta és la traducció cubana del rus (1986, Petrovski, 1979, traduït per MES), mentre que l'anglesa (per Lokwood E. i Strickland LL.H., 1985, a la revista canadenca *Soviet Psychology*) ho tradueix per *effective group emotional identification and efficient group emotional identification*, que sembla posar l'accent de l'eficàcia en el grup i no en la identificació. Emprarem la traducció cubana que s'adequa més clarament al fenomen denominat.

determinada per la influència directa del grup ni per les qualitats individuals de la suggestió, sino sobretot pels objectius i tasques d l'activitat aprovades en el grup i per orientacions valoratives estables. De tal manera que en un grup col·lectiu la disconformitat o no pagar-se a la pressió interpersonal és més possible degut a que es coneixen les persones i a la referència de les orientacions col·lectives o personalitat col·lectiva. La identificació eficaç i emocional del grup (IEEG) es determina com la identificació interpersonal en la qual les vivències d'un dels membres del grup han estat donades com motius de conducta que organitzen la pròpia activitat. La identificació (experimentar similituds amb altres persones), l'empatia (sentir compassió i pietat pels altres), l'altruisme (manifestació de generositat desinteressada) i cooperació (actuar conjunta i ordenadament amb l'altra persona, els seus interessos i les seves necessitats) s'observen en els grups com a fenomen psicològic (no exclusivament moral) del tipus de interrelacions pròpies només d'un particular grau de desenvolupament, i no es pot reduir a les peculiaritats individuals de les persones que participen en el grup, ni a la summa mecànica de les mateixes. Mitjançant els experiments de la sanció integral o parcial demostren el funcionament diferencial del IEEG en els grups. Un altre paràmetre que defineix la diferència entre grup difus i col·lectiu és el nucli motivacional de la selecció de les relacions interpersonals, que en el cas del col·lectiu vindrà determinada pel l'activitat objectal grupal i els valors socials, per tant s'inclinarà cap a les aportacions de les persones a l'activitat i objectius grupals més que cap a les atraccions interpersonals de tipus emocional. aquest nucli motivacional determinarà les preferències interpersonals i la jerarquització dels subjectes. En estreta relació amb aquest paràmetre es mostra que en els grups en fases altes de desenvolupament els actes d'assignació i acceptació de responsabilitat tindran, en general, un caràcter més objectiu en el sentit de que l'aportació individual de cada participant a l'èxit del grup de l'activitat conjunta, es valorarà amb més

precisió que en els grups d'un menor grau de desenvolupament.

La unitat d'orientació valorativa (UOV) és defineix com “la freqüència de les coincidències dels criteris o posicions dels membres del grup en relació als objectes, essencialment significatius pel grup en general”, la quantitat o grau de coincidència entre els membres del grup quant a les seves opinions, actituds i posicions en relació a objectes (persones, fenòmens, esdeveniments) més significatiu per al grup en el seu conjunt” (Petrovski i Shpalinsky, 1979). Més endavant s'hi inclou també la *coincidència* en les motivacions per la integració i la permanència en el grup i la coincidència en les finalitats grupals, considerant sempre que aquesta coincidència parteix del significat (o representació) individual que cada subjecte dóna a l'activitat del grup i a les metes grupals (Fuentes, 1993). La UOV no és una conseqüència de l'activitat grupal, sinó que es genera en ella i només en les activitats (no accions) que suposen la realització de les tasques; una activitat grupal i socialment condicionada. La unitat d'orientacions valoratives no és un producte de la cohesió, sinó que és la cohesió en si mateixa, segons Shpalinsky (1979). En la teoria grupal materialista, el concepte UOV (Fuentes realça especialment la comunió en el valor social del contingut de l'activitat i en les metes) es converteix en el principal índex de la cohesió. Així es sobrepassa la limitada concepció de la cohesió com a atracció afectiva o emocional interpersonal, per sostenir el caràcter sociocognitiu i la seva relació amb el contingut de la tasca grupal més que amb les persones (sense abandonar l'atracció emocional, explicada a partir del paràmetre identificació eficaç i emocional amb el grup).

El *grup* compleix pel subjecte, entre altres, una *funció d'orientació a través del procés de valoració*. Els autors s'expressen així: “La tendència de la personalitat a interpretar el col·lectiu com una font d'orientació, condueix a una significativa homogeneïtat en les disposicions dels membres del grup durant la realització de l'activitat conjunta” (Petrovski i Shpalinsky, a Petrovski, 1979, pàg.73). Realitzant un símil amb la personalitat i el comportament

individual, sostenen que la caracterització dels grups segons certs paràmetres essencials procedirà d'allò que és comú de les orientacions i disposicions valoratives dels membres del grup, és a dir, del que és compartit sobre motius, normes i orientacions valoratives ja que a partir d'elles es podrà comprendre l'estat d'ànim i el comportament grupal. El condicionament social dels valors i normes és especialment ressaltat.

3.2.3. Definició de grupalitat

El terme grupalitat no s'utilitzarà aquí com una concepció cultural del grup en el sentit metateòric emprat per Back o com una dimensió ideològica (Ayestarán, 1996), sinó com una propietat constitutiva del "ser grup" amb independència del seu entorn cultural, social, laboral, etc. Serà entès com una propietat de la realitat social que pretén ser captada com a peculiar de la naturalesa grupal i requerirà finalment ser transformada en definició per la recerca empírica.

La necessitat ja fonamentada de detectar els graus de grupalitat en un grup formal de tasca ens porten a definir *grupalitat* de la següent manera: *és el grau d'intensitat i qualitats que la interacció social interpersonal adquireix en funció del temps i de l'acció.* Grupalitat com a qualitat gradual de la naturalesa grupal de la interacció presentarà una gradació continua que partirà de l'"agrupament", és a dir, menor intensitat de les qualitats grupals distintives, al "grup" en les quals es manifesten les intensitats més elevades de tals qualitats. La naturalesa específicament grupal, serà aquella inter-acció i inter-relació entre un conjunt de persones que gaudeix de les característiques explicades en l'apartat anterior com definitòries del col·lectiu dins la teoria psicològica del col·lectiu. Del grau de grupalitat en resultarà una activitat grupal qualificada amb una específica

capacitat d'influència del grup sobre els seus membres, i una específica vinculació de l'individu cap al grup.

No tots els agregats posseeixen la mateixa força, ni la seva activitat social gaudeix de qualitats específicament grupals. En el continuum agrupament-grup, avançar cap al grup significa l'aparició dels fenòmens pròpiament grupals, significa avançar en una activitat social que adquireix progressivament uns determinats atributs i magnituds, és a dir, més grupalitat en la seva activitat. La grupalitat és doncs la interacció social que en el transcurs del temps i condicionada pel context situacional esdevindrà activitat amb uns determinats graus de qualitat pròpis de la naturalesa grupal. En aquest sentit, la grupalitat reflecteix quant desenvolupat està el grup en un moment donat.

Les qualitats i la intensitat de l'activitat grupal definiran les diferències entre agregat i grup. Entre un pol del continuum: un col·lectiu amb possibles categories compartides o un agrupament amb consciència de similituds i l'altre pol: la màxima identificació grupal. La denominació grupalitat es refereix tant als grups de tasca, als grups informals, com als grups socials. L'alta o baixa grupalitat està sempre en funció de l'acció i el temps fins i tot en els grups socials amplis. Aquests tindran més o menys grupalitat en funció de l'acció, social o política, inclosa l'expressió més reduïda d'acció com podria ser un discurs verbal dels seus caps a través dels mitjans de comunicació de masses, o la col·locació d'un emblema un dia simbòlic en el lloc adequat. Es generarà grupalitat a partir de la categorització social compartida però només amb presència d'acció conjunta i temps es desenvoluparà la grupalitat que arribarà a distingir un agrupament d'un grup. I viceversa, l'acció conjunta pot arribar a generar, amb el temps, una categorització social compartida a partir de l'activitat grupal que negocia significats i valors individuals arribant a una coincidència d'orientacions valoratives que generarà augments de la grupalitat i

diferenciarà un agrupament de grup.

Desplegarem dos exemples del continuum on es desplaça la grupalitat. El primer, *parteix de l'acció mínima conjunta amb una base de categoria social compartida*. El segon, partirà d'una acció conjunta forçada amb un mínim o inexistent categoria compartida, com solen ser molts dels grups laborals. Sentir-se dona, sentir-se feminista i militar en un grup del moviment feminista són tres graus diferents en el continuum de grupalitat. Com ser internacionalista, nacionalista i militar en un partit independentista. La categoria dona pot ser important en la identitat d'una persona i sobresortir aquesta característica entre altres, es forma part d'un col·lectiu molt ampli, d'una identificació endogrupal específica que es contraposa a un exogrup (les persones categoritzades com a homes per sexe o per gènere). Es tracta del pol agrupament. Apropant-se a l'altre extrem del pol, la militància en el feminisme, en grups per a l'alliberament de la dona de l'opressió de l'ordre patriarcal, o en la versió més radical, partits polítics feministes que consideren la dona com a classe social oprimida i la lluita de les classes home-dona com la forma d'entendre la societat i el camí per a l'alliberament. En els punts mitjos del continuum trobarem dones (i actualment també homes) que treballen en els seus entorns personals i socials per a una actuació no predeterminada pels rols estereotipats de gènere, però que en moments donats participen en grups d'acció social com: grups d'estudis històrics per recuperar un passat no androcèntric, grups de promoció professional per a la dona en tot tipus d'ofici en barris industrials, grups de recerca d'una nova identitat masculina, grups d'acolliment i suport a les víctimes de la violència domèstica, etc. Així doncs, seran grups que iniciats per una característica social identificativa, quallen en l'activitat conjunta i en el pas del temps. Agrupaments que compleixen condicions per a esdevenir amb grupalitats elevades. Persones individuals que comparteixen no només categories socials i, per tant, una identitat comuna, sinó també algun grau d'acció

conjunta desplegant una estructura i procés social marcats pel temps, desenvolupant diferents rols, estatus, valors i normes que implicaran actituds, comportaments i idees pròpies del grup. Seran factors com l'escassetat de persones, de temps i recursos (per la participació voluntària i minoritària), la voluntat de repercussió social (atenció necessitats socials i projecció externa), la necessitat d'autofinançament, d'afiliació, de sentir-se algú o de compartir el sofriment, etc. que faran dels membres d'aquests grups socials persones que es necessiten mútuament.

Si, en l'exemple anterior, s'ha partit de l'acció mínima conjunta amb una base de categoria compartida, el següent parteix d'una *acció conjunta forçada amb una mínima o inexistent categoria d'identitat social compartida*, com solen ser molts dels grups laborals: un nombre de persones exigides a treballar conjuntament en una acció concreta amb uns objectius concrets. L'encàrrec de millorar el disseny d'un producte aplega a tècnics de diferents branques o diferents habilitats. O per exemple, l'aplicació per primera vegada d'uns mètodes radicalment nous d'ensenyament a infants amb discapacitats psíquiques i físiques. Allò que, en principi, els uneix és l'encàrrec, la tasca i probablement l'objectiu, i només serà en la mateixa activitat conjunta i amb el temps, on es pot generar similituds, objectius, coincidència en les valoracions, unitat, empatia i altruisme, cooperació, cohesió, pressió, etc., a través dels significats projectats, a través de les actuacions i de la negociació entre ells.

El concepte grupalitat, relativament nou ja que està en la línia d'altres autors com mostra l'exposició de la problemàtica del grup, s'equipara entre els conceptes existents al de desenvolupament grupal i es distingeix vers altres conceptes com el de cohesió. El concepte desenvolupament grupal inclou l'acció i distingeix qualitats canviants en funció del temps, i en sí mateix, conté la gradació definida en el concepte grupalitat. Altres

conceptes propers no són adequats al concepte grupalitat. Cohesió és un concepte proper, però tot i que es pot graduar la intensitat del fenomen, teòricament no inclou el transcurs del temps. Conceptualitzat com atracció, sigui interpersonal o social, representa un sol atribut del fenomen grupal. La grupalitat com a desenvolupament abasta un ampli ventall de qualitats de la naturalesa grupal. La cohesió ha estat generalment conceptualitzada en termes dicotòmics d'emoció-acció, acció-cognició, o cognició-emoció. Tanmateix, el desplegament de les relacions i distincions entre cohesió i desenvolupament grupal seran exposades en el proper apartat, després de presentar el concepte de desenvolupament grupal escollit per representar, i finalment operacionalitzar, la grupalitat a l'estudi empíric.

En el concepte de desenvolupament grupal, i per tant en el de grupalitat, s'ha emprat el criteri de naturalesa grupal de la teoria marxista del col·lectiu, dins una posició materialista, assumint el concepte de grup i per tant de desenvolupament grupal d'aquesta teoria.

3.3. GRUPALITAT O DESENVOLUPAMENT GRUPAL

3.3.1. Concepte

Diferents models teòrics de desenvolupament grupal han estat formulats. En la posició interaccionista, Tuckman (1965; Tuckman i Jensen 1977), en la psicoanàlisi, Bennis i Shepard (1956) i en una posició de síntesis, Worchel (1992, 1994) ha desenvolupat el que anomena model preliminar de formació i desenvolupament del grup. Tuckman, descriu el desenvolupament en dos aspectes: l'estructura del grup o forma en que els membres es relacionen entre ells, i la tasca o forma d'actuar dels membres en relació a la mateixa. Bennis i Shepard, consideren que el desenvolupament del grup

arriba per la resolució de les relacions amb l'autoritat i les relacions d'amor, és a dir, poder i emoció. Ambdós estan enfocats majoritàriament amb grups d'entrenament (*training-groups*). El model de Worchel et al. està concebut per abarcar tot tipus de grups siguin, grans o petits, d'assignació lliure o obligada, grups de tasca o socials, és encara en fase preliminar, com ell mateix indica. De moment, més decantat cap a grups socials, està basat en el recull de característiques dels anteriors models i amb estudis recentment desenvolupats amb grups polítics en formació, amb la pretensió d'abastar aspectes individuals, grupals i intergrupals i de revolució socials, i aspectes de formació tant com de desenvolupament dels grups (1992, pàg. 186 i 187).

La teoria psicològica del col·lectiu desplega el concepte de nivells de maduresa o desenvolupament grupal. S'entén per *desenvolupament grupal* un procés gradual i relativament llarg que permet el trànsit d'un determinat estat qualitatiu cap a un altre sota la influència de condicions externes i internes, objectives i subjectives (Umansky, 1975 a Fuentes, 1993). Per Umansky, cada grup pot estar situat teòricament en un punt del continuum positiu que va del no col·lectiu al col·lectiu. A mesura que es van assolint nous graus de maduresa social tindran una nova expressió quantitativa i qualitativa i es reflectiran en la comunicació i la interacció entre els seus membres. Els paràmetres de desenvolupament són per Umansky el nivell de cooperació i el nivell d'autonomia que en la seva màxima expressió, és a dir, en el nivell més alt es dona una identificació amb el grup i es produeix un procés de cohesió intragrupal que constitueix la base interna del grup per al seu pas a un nivell superior: el col·lectiu (Umansky, 1975 a Fuentes, 1993, pàg. 28).

M. Fuentes (1993) critica els models anteriors de diferents posicions teòriques i també revisa la teoria d'Umansky, per arribar a desplegar teòrica i empíricament el constructe "desenvolupament grupal". A través del concepte activitat, integra diversos components: el conatiu o

d'acció, la tasca serà entesa com un procés estructurant del grup, en el que convergeixen les valoracions dels membres del grup i també els aspectes emocionals i motivacionals. L'autora ha desenvolupat en el decurs dels últims anys, les característiques psicosociològiques del grup en la seva vessant temporal en grups formals i informals, formulant les característiques pròpies de cada nivell o etapa, i ha contrastat la seva operacionalització i instrumentació.

El desenvolupament grupal és l'adquisició que fa el grup de qualitats psicosociològiques que permeten formar la seva estructura social i un funcionament diferencial a mesura que passa el temps. Defineix *desenvolupament grupal* com segueix: “ El desarrollo alcanzado por un grupo es una consecuencia de la singularidad que adquiere, para cada grupo, la presencia e interacción de un conjunto de factores sociopsicológicos, denominados *parámetros de desarrollo*, que tienen una incidencia determinada, puntual en atención al carácter y tipo de actividad que el grupo realice y lo que es más importante, a la valoración que hace la membresía del efecto social que esta actividad proyecta” (pàg. 42, Fuentes,1993). Aquest concepte de desenvolupament grupal serà emprat com representant del concepte de grupalitat abans definit, per diverses raons d'ordre teòric i d'investigació:

a) es troba en les coordenades teòriques d'acció i temps, elements fonamentals de la definició de grupalitat del present estudi,

b) s'adequa a la gradació inherent del concepte de grupalitat proposant nivells seqüencials de desenvolupament grupal, tipificats sistemàticament possibilitant una descripció successiva dels canvis.

c) com s'ha dit abans, la influència de l'acció, a través del concepte integrador d'activitat grupal, és tinguda en compte com a formadora del grup, en la descripció dels nivells i, fins i tot, en l'operacionalització, per la qual cosa fa del concepte de desenvolupament grupal d'aquesta teoria, un constructe idoni per estudiar empíricament els

grups de tasca, tant naturals com de laboratori, ja que la tasca és una de les raons principals al voltant de les quals té sentit el grup.

d) es manté la interacció entre els components afectius, cognitius i conatius pròpis de la teoria marxista del col·lectiu, aportant una integració alternativa a l'unitat en la dicotomia (Munné 1985).

e) la teorització sobre el nivell de desenvolupament grupal s'ha mostrat productiva per a la comprensió dels fenòmens grupals.

Les comprovacions empíriques demostren la relació estreta entre el nivell de desenvolupament grupal i fenòmens grupals per excel·lència: la influència social i la cohesió. El nivell de desenvolupament grupal està altament correlacionat amb la quantitat i tipus de cohesió, amb la unitat d'orientació valorativa (element constitutiu de la qualitat de ser grup i no agrupament) i amb la capacitat d'influència social d'un grup sobre els seus membres (Fuentes, 1993 i col.). Conceptualment, aquest constructe conserva els elements integradors de la perspectiva materialista, abans ressaltats. A partir d'aquest moment es parlarà indistintament de nivell de desenvolupament grupal (NDG) o grupalitat

3.3.2. Nivells de desenvolupament grupal

Els nivells de desenvolupament grupal corresponen a graus de grupalitat. Els cinc paràmetres o factors del desenvolupament grupal, concretats són: el valor social del contingut de l'activitat (vsca), la comunicació i les relacions interpersonals (ri), les metes grupals (omg), el lideratge, direcció i l'organització grupal (og) i la influència del grup sobre els seus membres (igm). A partir dels diferents grups formals i informals estudiats (grups de treballadors industrials, grups d'estudiants, grups

d'amistat associats en activitats recreatives o artístiques i grups de joves³) es caracteritza el comportament dels tres nivells de desenvolupament grupal (Fuentes, 1993) o nivells de grupalitat.

Els grups amb *nivell alt de desenvolupament* posseeixen com a mecanisme integratiu de les relacions interpersonals la unitat d'orientacions valoratives entre els membres del grup en qüestions *importantes i significatives* pel grup i la societat. La cohesió grupal no és només quantitativament més elevada, sinó sobretot qualitativament diferent perquè és l'expressió d'una unitat harmoniosa d'acció, judicis i afectes. La unitat d'interessos, metes i motivacions es constata produint una força col·lectiva alta que redunda en una activitat grupal coordinada i satisfactòria, i en l'enriquiment i el desenvolupament de la personalitat dels seus membres. Les metes i finalitats del grup i per tant també les activitats grupals corresponen als seus desitjos i necessitats individuals. L'avaluació, assignació i selecció que els membres fan dels altres membres es basa en el criteri de participació i aportació individual en el treball grupal, més que en simpaties o antipaties. Les relacions interpersonals afectives no es manifesten de forma irracional, sinó que es consoliden en la mesura que produeixen i repeteixen relacions satisfactòries en relació a l'activitat objectal del grup. En l'expressió de la motivació cap a l'activitat grupal, coincideixen els motius per les relacions interpersonals amb els motius per la realització de les tasques (les estructures funcionals i afectives són harmòniques), i és més important el "que es fa", "perquè es fa" i "amb qui es fa" (a diferència del nivell mitjà en què el més important és "amb qui es fa", i en el nivell baix on la motivació cap a l'activitat grupal és gairebé inexistent). La selecció interpersonal es veu motivada per criteris funcionals mediatitzats pels principals valors i objectius del grup. En un nivell alt de desenvolupament grupal solen ser eficients en el

³ Fuentes (1993) parla literalment de grups formals de joves que realitzen tasques d'alta rellevància i significació social" (pàg. 38). Probablement es tracti de grups de militància política a l'entorn d'un partit únic.

compliment de les tasques i exerceixen una gran influència en els seus membres. L'estructura formal i informal és definida i està en funció de l'activitat grupal socialment considerada. L'organització grupal és clara, delimitada i una coordinació (direcció, lideratge) adequada propiciarà la rellevància de l'activitat i metes grupals en la significació subjectiva de la implicació individual en el grup.

S'entén per *nivell mitjà de desenvolupament grupal* aquells grups que posseeixen una estructura formal i informal definida, però la seva integració està basada en una unitat afectiva en el sentit de que la valoració interpersonal es construeix a base d'antipaties i simpaties de tipus emocional i sovint força superficials. Alguns casos també inclouen la unitat d'orientacions valoratives en relació a qüestions d'importància pel grup (aspecte valoratiu parcialment o ocasionalment considerat). La motivació cap a l'activitat grupal és la interacció i amb qui s'interacciona més que la motivació pels objectius grupals o per la tasca (interessa més "amb qui es fa" que el "perquè" o el "què").

No totes les activitats que realitza el grup tenen una clara significació social pel mateix grup i les realitzen més per disciplina que per un convenciment sobre la seva necessitat. La unitat d'interessos, metes i motivacions és temporal, precària o parcial i fins i tot pot no donar-se. Això no significa que les metes grupals estinguin indefinides o gens compartides. Les metes grupals estan ben delimitades però serveixen basicament per mantenir el funcionament del grup impedit que es vegi afectat per alguna circumstància. Es tractaria d'una forma de garantir el nivell assolit pel grup, però alhora en no poder ser qüestionades també impideix el pas a estadis posteriors de desenvolupament. Les relacions interpersonals s'han format des de l'estructura formal del grup, i tot i ser positiu perquè estan en funció de la tasca grupal (i els permet ser eficaços) no comporten unes estructures

de relacions informals estables i globals del grup. Això es manifesta amb l'aparició de relacions interpersonals en forma de duo o tríada (subgrups). Les relacions interpersonals tenen exclusivament un caràcter funcional. Els grups de nivell mitjà de desenvolupament fan actuacions grupals globals però aquests tipus d'actuacions no són continuades i constants. Aquestes accions grupals exerceixen influència sobre els seus membres però sempre que no impliquin conseqüències indesitjables per als subjectes. Aquesta influència està sempre mediatitzada per l'acció de subjectes més influents. El grup encara s'expressa exclusivament a través del llenguatge i les accions dels seus membres més destacats i no amb tots i qualsevol dels seus membres com es dona en el nivell alt de desenvolupament. L'organització del grup no és clara. Les tasques no estan clarament delimitades per cada membre la qual cosa impossibilita una valoració interpersonal adequada (segons els criteris dels beneficis a la tasca conjunta) de l'aportació individual al grup inclinant-se cap a valoracions des d'afinitats afectives. L'autodisciplina en el sentit d'autocontrol no s'exerceix amb una estructura organitzativa confusa, per això aquest control s'ha d'exercir més des d'alguns membres i no des del mateix grup.

Un grup de *nivell baix de desenvolupament* (quasi agrupament) és aquell en que la motivació cap a l'activitat grupal és reduïda pràcticament a la simple suma dels motius de cada un dels membres (sense cap mena de coincidència de motius i criteris de valoració, és a dir, d'unitat valorativa) o la resultant d'aquesta suma que sol ser l'expressió de la dominància d'un dels seus membres. La coincidència de criteris de valoració de l'activitat grupal i de motivacions per la mateixa i per participar en el grup és mínima (unitat d'orientació valorativa molt baixa). Les metes grupals són quelcom extern al propi grup, i no constitueixen motivacions per a les persones integrants més enllà del que és estrictament necessari perquè la persona continuï formant

part d'aquest grup. Les persones d'aquests grups tendeixen a posar per davant els interessos individuals sobre els grupals o socials. De fet, el grup té fonamentalment una existència formal, no existeix com a fet psicològic i gairebé no exerceix influència sobre els seus membres. Els comportaments són força individualistes i escassament grupalistes. L'activitat grupal és doncs molt minsa i l'existent és forçada sovint per l'estructura formal i/o social externa al grup. L'estructura social formal i informal del grup és indefinida. Les relacions interpersonals són escasses, basades en antipaties i simpaties mútues però amb lligams força dèbils, comporta fins i tot que l'estructura formal (no l'informal com en el cas de nivell mitjà) estigui formada per duets o tríos i individus aïllats. L'organització del grup és baixa, però dominarà la presència de persones o persona amb un lideratge fort, al voltant de la qual giraran les accions del grup.

Les característiques de cada un dels nivells poden donar-se en un grup i això es interpretat per la teoria com a *moments de transició* que han portat a considerar dos nous nivells: *mitjà-baix i mitjà-alt*. Marcar nivells intermitjos està condicionat per la no quantificació de les proves que es realitzen amb entrevista estructurada o de comparació de parells, sense respostes escalars. En el present estudi s'ha passat la prova a mesures quantitatives contínues. Aquesta concepció marca el límit més alt de grupalitat en un funcionament harmònic del grup, en què la seva possibilitat d'eficiència és màxima, i associat implícitament a les millors possibilitats de satisfacció del grup i per tant també de l'individu. Les primeres etapes són relativament ràpides en el temps però en la mesura que augmenta la grupalitat apropant-se a nivells mitjans i superiors necessita de més temps.

Els *paràmetres de desenvolupament* poden tenir comportaments i pesos diferents *en funció del tipus de grup i de l'activitat* assolint nivells de desenvolupament diferents a l'aconseguit en el conjunt del grup. I el mateix

s'ha de dir del nivell total. Es ressaltava abans la idoneïtat d'aquest concepte com a criteri de grupalitat en els grups de tasca. Cada tipus d'activitat posseeix el seu diapasó com a condicionador de les relacions interpersonals i del seu valor social així com també de la seva força com a formadora de grups amb el nivell alt de desenvolupament. S'accepta el caràcter condicionador de l'activitat en el sentit de ser la base sobre la qual es construeixen els processos grupals, però no en un sentit determinista, ja que els processos grupals mantenen una relativa independència de l'activitat, però aquests sempre es veuen travessats per l'activitat (Fuentes, 1993, pàg. 27). Resulten coherents amb aquests supòsits els resultats de diferents recerques sobre el nivell de desenvolupament grupal que mostren els *grups formals* com tenint uns nivells més alts de desenvolupament i els *informals* nivells mitjans i baixos. Els grups formals puntuen alt en l'orientació a les metes, el valor social del contingut de l'activitat i l'organització, i també alt però més discretament en relacions interpersonals, i en influència del grup sobre els seus membres. Resultats consonants en la necessitat d'aquests grups de garantir un funcionament exitós en l'execució de la tasca encomanada. En canvi, els *grups informals* els valors més elevats que resulten són les relacions interpersonals i influència del grup sobre els membres, fins i tot a vegades per damunt de la tendència mitjana o baixa de les altres dimensions i del nivell global. En el nivell baix de desenvolupament també ressaltarà la direcció dins la dimensió organitzativa.

3.3.3. Cohesió grupal i nivells de desenvolupament grupal

Com s'apuntava en l'apartat 3.2.3., la definició i mesura de la grupalitat, ha de revisar les relacions i distincions amb el concepte cohesió. Reseguirem les perspectives interaccionista i cognitivista per proposar la

perspectiva materialista i els seus desenvolupaments teòrics i empírics com una proposta integradora i contrastada.

En la perspectiva *interaccionista* es defineix cohesió des de la dimensió d'atracció interpersonal, accentuant l'aspecte afectiu i/o de satisfacció de necessitats. Una de les últimes revisions del concepte cohesió, dins la perspectiva interaccionista, mostren les enormes dificultats de precisar les definicions de cohesió i sobretot mantenir coherència entre les definicions nominals i les operacionals (Mudrack, 1989). Si bé existeix un acord notable sobre el que representa, apareix com un concepte indefinible, si es vol explicar adequadament la naturalesa multidimensional de la cohesió. Tradicionalment, s'ha definit la cohesió, sempre d'una forma molt intuïtiva, "atomista" segons Mudrack, com allò que manté unit al grup, "la totalitat de forces resultants que actuen en els membres per romandre en el grup; en altres paraules, cohesió és l'atracció dels membres d'un grup a ser membres d'aquest grup (*attraction to membership*)" (Festinger, Shachter i Back, 1950 a Mudrack, 1989), resistint a les forces disruptives, acompanyat de sentiments de solidaritat, harmonia i compromís per part dels membres del grup. Moreno i Jennings, (1937) entenen la cohesió grupal com l'estructura afectiva de teles positives (eleccions recíproques) i proposen una definició en la mateixa línia, la cohesió són les forces que mantenen l'individu en "l'agrupativitat" (*grouping*) en la qual està. Mudrack (1989) proposa, per la futura recerca, abandonar les definicions que emprén la metàfora de "l'àtom" i apropar-se a una definició multidimensional que s'atansaria a dimensions com el compromís cap al grup, o el compromís cap a la tasca, i l'atracció cap al grup. Les definicions més actuals especialment desenvolupades amb recerca sobre equips esportius tenen en compte tant l'atracció interpersonal com l'atracció cap al grup, en els aspectes socials i en els de tasca (Carron 1982). La multidimensionalitat de la cohesió sembla també recolzada pels resultats de la revisió de Mullen B. i Cooper C. (1994) sobre les relacions entre cohesió i

execució (*performance*) grupal. En el model de l'efecte cohesió-execució, la primera està composta per tres dimensions: l'atracció interpersonal, el compromís cap a la tasca i l'orgull de grup. Ressaltem doncs, com les darreres recerques apelen a definicions i conceptualitzacions integradores d'aspectes afectius i de tasca, i operacionalitzacions que apelen tant a l'atracció interpersonal com a l'atracció cap al grup i cap al grup social. Així s'atansen als criteris integradors dels conceptes derivats de la teoria del col·lectiu de la psicologia social marxista.

En l'*orientació cognitivista* la cohesió és entesa com a atracció social, i no interpersonal. Els individus se senten atrets per una categoria d'identitat social compartida que veuen en les altres persones i s'identifiquen amb el grup quan la comparteixen, tant si és positiva com negativa. Realcen els mecanismes cognitius de categorització social com el mecanisme per excel·lència que permet formar la cohesió i no per atraccions de simpatia o antipatia de tipus afectiu. I l'atracció cap a les persones serà per un tret social (relacionat amb la identitat) i no per trets individuals (Turner 1987). La cohesió ha posat en marxa el procés de despersonalització que ressalta la saliença de les similituds comunes. A partir d'aquí els individus podran identificar-se amb el grup i comportar-s'hi com a membres.

En l'*orientació materialista*, la cohesió és entesa en dues dimensions: una, com a integració dels vincles conductuals, afectius i valoratius de les relacions interpersonals; i l'altre, en un sentit genètic, la cohesió va adquirint qualitats diferents en funció del nivell de desenvolupament grupal. En els recents desenvolupaments de l'orientació materialista, la mateixa autora, M. Fuentes (1993), seguint a Nemov i Dontsov, confronta els constructes cohesió i nivell de desenvolupament grupal. La dependència teòrica i empírica d'ambdós constructes és molt alta. Si comparem ambdós conceptes veiem com la cohesió en principi aparentment reduïda a les afinitats electives personals de tipus afectiu

després els vincula a altres paràmetres. Els nivells de desenvolupament grupal abracen a més dels vincles interpersonals, altres aspectes relatius als objectius del grup (o metes), els valors i l'organització del grup, que no són ignorats pel concepte cohesió. Conseqüent amb les bases teòriques, els vincles personals estan mediatitzats pels valors i les metes, de tal manera que construeix un concepte integrador i a la vegada també genètic.

Els canvis qualitius en la cohesió són descrits en funció dels nivells de desenvolupament grupal. L'autora estima la cohesió grupal com la base sobre la qual s'erigeix la grupalitat com a construcció particular dels processos d'organització i dinàmica del grup. En el present estudi es considera que el concepte de nivell de desenvolupament grupal i el desplegament descriptiu del mateix, és, de moment, l'exponent més complet teòricament i descriptivament de la grupalitat tal com ha estat definida en aquest estudi. Considera la cohesió com un fenomen tridimensional que integra els aspectes afectius, conductuals i valoratius (de la tasca i les metes grupals). La cohesió és un *producte* de la integració dels membres del grup en el desenvolupament de l'activitat conjunta socialment condicionada. Recollint les idees d'autors soviètics i del mateix Petrovski, la cohesió valorativa es basa no en els sistemes de comunicació i la interrelació que provoquen, sinó en l'activitat grupal que està condicionada socialment. La cohesió està constituïda per la coincidència en les normes i valors que regulen l'activitat i la tasca col·lectiva. Fuentes ressalta que la realitat objectiva que s'aporta al grup no és altra que la representació subjectiva individual de les finalitats, tasques i valors grupals. La defineix així: "La cohesión de un grupo se estructura desde la presencia y participación de sus miembros quienes, teniendo como base la actividad conjunta, entretejen un sistema de vínculos interpersonales que no puede ser entendido como una simple reproducción de la individualidad de cada miembro, sinó como portador de un "individual" redimensionada desde su ubicación física y su presencia psicológica en un contexto

grup al específic” (pàg. 116).

Dels estudis empírics desenvolupats al respecte, Fuentes conclou que la cohesió que caracteritza cada grup posseeix peculiaritats diferents en dependència del grau de maduresa sociopsicològica que el grup posseeix i només en aquesta relació es pot analitzar la influència de la cohesió sobre l'efectivitat del treball grupal (pàg. 105). La integració de les relacions interpersonals té diferents tipus de lligams i aquests coincideixen amb els nivells baix, mitjà i alt del desenvolupament del grup (resultats de l'anàlisi factorial dels tipus d'integració en cada nivell de desenvolupament). De la mateixa manera, els índexs de cohesió augmenten a mesura que s'incrementa el grau de maduresa psicosocial, a excepció de la integració afectiva (mesurada amb la tècnica sociomètrica). La *cohesió* que tipifica el *nivell baix* de desenvolupament grupal és bàsicament una integració de tipus afectiu que a més invadeix fins i tot l'escassa cohesió del tipus conductual i valoratiu. Els seus comportaments estan molt mediatitzats per l'afectivitat dels vincles interpersonals, és a dir per les xarxes d'acceptació i rebuig interpersonal en el grup. La cohesió grupal que configura els grups de *nivell mitjà* és una conseqüència de la unitat afectiva i valorativa, i la cohesió conductual queda relegada en un pla independent i secundari. En ambdós tipus de grups els valors de la cohesió afectiva són més alts que els de la cohesió valorativa i conductual (unitat en el pla de l'acció grupal conjunta). La cohesió que caracteritza els grups de *nivell alt* és una interacció i integració constant dels tres aspectes de la cohesió. Això suposa un vincle afectiu i valoratiu amb la tasca que resulta mediatitzadora del sistema de vincles interpersonals. La realització de l'activitat comuna del grup és la base on es teixeix la unitat o integració dels judicis valoratius i de les afinitats afectives. Fuentes (1993) conclou que la cohesió mesurada només en termes de simpaties i antipaties de tipus emocional pot emascarar una real i objectiva cohesió que va més enllà de les relacions afectives. Aquesta

interpretació és constatada per les recents revisions sobre cohesió abans explicades. L'estudi de la naturalesa dels mecanismes grupals d'influència social porten a M. Fuentes a aprofundir en els conceptes d'activitat i orientació valorativa en l'activitat. No relaciona el grau de grupalitat amb el grau de capacitat d'influència social. La relació entre finalitats, motivació i interacció interdependent constituirà el nucli de les seves conclusions teòriques.

3.4. CONDICIONS SITUACIONALS DE LA GRUPALITAT

Tot grup és fruit de la interrelació social dels seus membres que conformaran l'activitat grupal. Però el grup esdevé en un entorn, en uns condicionants externs i estructurals pròpis de la situació que afavoriran o inhibiran en si mateixes la magnitud i la velocitat de la qualitat grupal del seu desenvolupament.

Les condicions externes i estructurals, que anomenaré situacionals, d'un departament administratiu d'una gran empresa no són les mateixes que les d'un equip de rescat de bombers. No són iguals les d'una colla d'amistat d'adolescents que les d'un grup il·legal de militància violenta; no són iguals les d'un grup social d'activitats de muntanya que les d'un grup d'escalada d'alt risc. Els grups estudiats en aquesta recerca seran avaluats per conèixer els graus de grupalitat i les qualitats grupals innovadores. Però, si es pretén aprofundir en les conclusions de l'estudi des d'un nivell d'anàlisi grupal, han de ser descrits i identificats des de l'entorn situacional que condiciona la seva existència, amb certa independència de les circumstàncies excepcionals que poden passar en el decurs de la seva existència. Amb tal objectiu es presenta un esquema teòric que ho permeti. La teoria i la recerca en grups ha desenvolupat àmpliament alguns d'aquests

condicionants que se sintetitzen seguint la descripció del context situacional d'un grup que realitza S. Ayestarán (1996). Es proposen lleugeres modificacions de contingut només en la primera condició.

Anomenarem *condicions situacionals* les circumstàncies del context que envolta a un grup o agrupament, i que configuren punts de partida per la seva activitat grupal. En la definició de la situació interven quatre tipus rellevants d'entorns condicionants:

a) *les condicions funcionals*: són els recursos, el tipus de tasca i el tipus de recompenses en què es troba immers un grup per tal d'acomplir els seus objectius. Les tasques que tenen encomanades els grups generen una interacció més o menys grupal o diàdica, intensa, i més o menys interdependent segons siguin rutinàries o desestructurades, concretes o abstractes, repetitives o creatives, sumatives o conjuntives (Cohen, 1994). Els estudis sobre grups cooperatius per l'aprenentatge mostren que l'estructura de recompenses, el repartiment dels recursos entre els membres, el tipus de tasca i l'avaluació del funcionament grupal generen més o menys interdependència social positiva (o cooperativitat en termes de M. Deustch) i més o menys possibilitats d'incrementar la qualitat i la quantitat de l'aprenentatge i del rendiment acadèmic. Així mateix la classificació de tasques (de Steiner) condiciona la productivitat grupal (González, 1995) versus la individual. Els estils de comportament dels diferents rols grupals conformaran un o altre tipus d'activitat grupal.

b) *les condicions personals* o la composició del grup: els mecanismes psicològics dels membres del grup, siguin d'ordre cognitiu, afectiu o emocional, formen part del grup i evidentment condicionen la mateixa activitat grupal. Ha estat profusament estudiat per la psicologia dels grups. Les actituds, les aptituds, el gènere, l'edat, l'homogeneïtat o heterogeneïtat, la personalitat, etc. són característiques personals que influeixen en la interacció i interrelació grupal. La grandària del grup, i

l'estabilitat dels membres també es trobaran en aquest apartat.

c) *les condicions socials*, entenent per social l'estructura intergrupals de la societat des d'una doble perspectiva: 1) la diferenciació dels rols intragrups està influïda per les categories socials i condueix a la formació de subgrups dins els grups, i 2) la perspectiva de la posició ocupada pel grup dins l'escala del poder social. Els grups tenen funcionaments diferents segons si pertanyen a classe social alta, mitja o baixa.

d) *les condicions culturals*, és a dir, els valors, creences socials dominants de la societat i en l'entorn institucional en el qual es desenrotllen els grups. Els grups no poden ser entesos en el buit cultural, inclòs quan els grups són contraculturals.

Capítol 4

QUALITATS GRUPALS INNOVADORES

4.1. Antecedents recents

4.2. Model conceptual de grup de McGrath

4.3. Estructures i processos grupals que afavoreixen la innovació

4.3.1. Composició del grup

4.3.2. Dimensió de treball

4.3.3. Dimensió de comunicació

4.3.4. Dimensió d'afecte

4.3.5. Dimensió de poder

4.3.6. Entorn social i cohesió

Capítol 4 QUALITATS GRUPALS INNOVADORES

Els grups que innoven estan compostos per persones amb actituds favorables al canvi, amb actituds creatives altes. Són grups que posseeixen normes per innovar, recolzen les idees noves i les iniciatives per portar-les a la pràctica (West, 1990). tanmateix, la simple suma de les actituds i aptituds creatives dels individus no palesen la productivitat creativa i innovadora del conjunt de membres. L'activitat grupal més o menys desenvolupada esdevé una variable amb entitat pròpia i un valor acumulatiu sigui per facilitar o inhibir la innovació creadora o recreadora, tal com s'hipotetitza en el present treball. Fins ara, s'ha explicat la característica grupal que distingeix la interacció interpersonal de la pròpiament grupal, la grupalitat o nivell de desenvolupament grupal. S'ha ponderat el "què és" del nivell d'anàlisi grupal. En aquest capítol es desenvolupa el "com és". Les preguntes són: com és el grup que intercedeix favorablement per la innovació?, quines qualitats d'interacció grupal caracteritzen els grups innovadors i creatius?

4.1. ANTECEDENTS RECENTS

La síntesi descriptiva, situada específicament en el nivell d'anàlisi intragrupal de les qualitats dels grups innovadors, es presenta en aquest estudi a partir de la revisió de la recerca sobre innovació i creativitat centrada en el mateix nivell d'anàlisi. S'han deixat a banda aquelles recerques que empren el grup de forma colateral ja que en realitat se situen en el camp intrapersonal. La recerca sobre creativitat grupal o innovació en grup ha estat abordada empíricament de diferents maneres. Les fonts consultades es poden agrupar de la següent manera:

a) les recerques sobre creativitat i grups petits, generalment en laboratori (Abric, 1971, 1984; Hare, 1982; Amabile, Goldfarb i Brackfield, 1990; Paulus i Dinzolet, 1993; Siau, 1995, entre altres);

b) les recerques sobre tècniques grupals de creativitat en el canvi d'actituds (Rogers, 1970; González, 1981; González, 1983; González i Cornejo, 1986);

c) investigacions sobre els equips de recerca i desenvolupament (R&D), (Katz, 1982; Amabile i Gyskiewicz, 1987; Payne, 1990; Thornburg, 1991; Kolb, 1992, entre altres).

El grup de R&D és considerat com un grup natural de tipus creatiu ja que la tasca encomanada és complexa i incerta i explícitament han de buscar elements nous del producte en el qual treballen. Tendeixen a una interacció grupal perquè es troben en un mateix departament, i l'estructura de les metes o de la tasca pot ser interdependent. Altres tipus de grups a les organitzacions, com els grups de decisió, de qualitat o de projecte, no tenen un encàrrec relacionat tan clarament amb la recerca de novetats (Silva, 1992; González et al., 1995).

d) estudis situats en el marc de la psicologia de les organitzacions: els aspectes grupals de les recerques sobre models d'innovació organitzacional (Seers, 1989; Kanter, 1988; Scott i Bruce, 1994, entre altres

Quin és el grup que promociona el canvi? Les referències més properes són dues: les recerques experimentals de camp de González sobre modificació de les actituds creatives a través de tècniques grupals, que es recapitulen tot seguit; i les recerques empíriques de West i Anderson (1993), Burningham i West (1995), sobre clima d'innovació en els equips que ha estat explicat i revisat en l'apartat 2.2 i serà recollit també en el decurs d'aquest capítol. En la gènesi del present treball, la pregunta anterior té un antecedent: quin és el grup que modificava i augmentava de forma clara les

actituds favorables cap al canvi en les investigacions de González (1981). Cal tornar als seus treballs per “descobrir” característiques com llibertat, autonomia, confiança, conflicte, etc. que seran especificades, ampliades i refrendades per investigacions sobre grups laborals i/o sobre creativitat. L'autora ja situa en l'àmbit intragrupal la possibilitat de la innovació: “... el germen de lo que es nuevo surge en el ámbito intrapersonal, pero se explicita y se manifiesta la cosa nueva, se llega al acto que lo implica, en un ámbito interpersonal e intragrupal” (González, 1981, pag. 352).

Les recerques de González (1981) i González i Cornejo (1986) mostren que les tècniques creatives modifiquen substancialment les actituds creatives de vida o disposicions cap al canvi com a estil de vida. Les tècniques grupals creatives se situen en un àmbit interpersonal i intragrupal a través d'activitats d'implicació col·lectiva que afectaran els tres components actitudinals. Els resultats són concloents en dos sentits. Per una banda, les actituds no són modificades en les seves màximes possibilitats sino s'actua en els tres components emocional, cognitiu i conatiu. Per l'altra, són les tècniques creatives grupals que actuen sobre els tres components les que obtenen els increments més alts i les puntuacions més elevades en les actituds creatives posttractament. De les tres condicions experimentals, la conferència magistral (comunicació bilateral conferenciant-audiència), actuant només sobre el component cognitiu, és més eficaç que la tècnica de petit grup de discussió. I aquesta actua només sobre el component conatiu, augmentant les actituds creatives en cas d'actituds inicials baixes, però no les modifica en el cas d'actituds creatives altes (González, 1981, 1983).

Es pot concloure, doncs, que tot i no haver-se comparat tractament individual versus tractament grupal, el modificador més eficaç (en intensitat i en qualitat) de les actituds creatives han estat les *tècniques que conjuminen interacció grupal i condicions creatives*, és a dir, situacions pedagògiques afavoridores d'un pensament divergent (tècniques creatives),

del trencament d'actituds preestablertes i afermament de noves revaloracions en relació al contingut d'educació, estimuladores d'una actitud oberta i positivitzadora de la contradicció, el conflicte i el canvi, i de les característiques grupals de facilitació de la interacció entre iguals en un clima de llibertat, implicació i seguretat. Els trets característics que es dedueixen de la descripció de la situació grupal (González, 1981) glossats com a línies fonamentals d'una formació creativa (Roca Cortés, 1993) són: a) una relació més igualitària que jeràrquica entre formador-participants, de tal manera que els participants també poden decidir què faran i quins temes tractaran; b) conducció del grup com a facilitadora del mateix, responsable del procés grupal i promotora d'activitats a realitzar en els termes proposats pels participants i la mateixa formadora; c) les activitats són tècniques creatives dirigides als nivells cognitiu, emocional i conatiu de les actituds.; d) manteniment del rol d'expert, a través de proposar i exposar temes i reflexions sintetitzadors dels temes tractats; e) creació d'un clima grupal de confiança i comunicació fluida, trencant estereotips i restant oberta al conflicte, acceptant-lo i conduint-lo de forma productiva.

Una revisió àmplia del grup favorablement mediador de la innovació ha portat a fonts i continguts dispersos. Els resultats de les recerques apunten múltiples característiques psicosocials del funcionament grupal, escassament vinculades ni a models teòrics ni a teories grupals específiques, en consonància amb la tendència atèdrica de la recerca empírica en grups dels anys vuitanta i començament de la dècada dels noranta (González i Cornejo, 1993). L'escassa vinculació a la conceptualització pròpia de les teories de grups es reflecteix també en la recerca de West, tal com s'ha argumentat amplament en la revisió crítica dels seus treballs. Seguint amb la pretensió de situar aquest estudi en un nivell d'anàlisi grupal, també les característiques innovadores dels grups, i no solament la

constatació de la naturalesa grupal, seran desenvolupades des de la teoria específica de grups. La síntesi descriptiva i actualitzada de les característiques grupals que afavoreixen la innovació, esdevenint el constructe qualitats grupals innovadores, es plantejarà a partir del model de grup de McGrath, situat per la compilació de González (1995) de les teories grupals en una orientació teòrica sistèmica. Descriurem el model conceptual de McGrath, per després explicar els processos i les estructures grupals que influeixen en la producció innovadora i creativa.

4.2. MODEL CONCEPTUAL DE GRUP DE McGRATH

El model de referència per l'anàlisi dels grups de McGrath (1970, 1984, 1991) és un dels models més holístics; es tracta d'un marc conceptual general en el qual es concreten les direccions de les relacions lògiques entre els conjunts de variables, ja que les relacions més específiques entre variables corresponen a microteories més substantives (González, 1995), introdueix la tasca i l'entorn com a conjunt de variables influents dels processos i estructures grupals, i per tan és adequat al tipus de grup objecte d'estudi.

El model de McGrath de 1984 es basa en la determinació de sis grans classes de variables,⁴ entre les quals hi ha unes relacions generals bàsiques, de les quals quatre són estrictament grupals (intra i intergrupals). Són, per una banda, les propietats dels individus (nivell intraindividual) i les propietats de l'entorn (nivell social i societal), i per l'altra banda, la "situació o estructura grupal", "la tasca/situació", "l'escenari de comportaments" i "l'acció grupal o procés d'interacció grupal". El procés d'interacció grupal

⁴ En l'edició de 1984 McGrath revisa el model publicat el 1970, on bàsicament manté l'estructura però aclareix alguns elements a partir de la reducció de classes de variables grupals que passen de 7 a 4, i amplia el modelatge del procés d'interacció grupal.

(o grup interactuant) és el comportament pautat dels membres del grup establert en l'escenari de comportament en relació a la tasca/situació i a l'ambient. "L'estructura grupal" o grup estructurat és el patró de relacions *potencials* entre els membres del grup, amb independència de les interaccions concretes que tinguin lloc realment en el grup. Es pot definir en termes de composició del grup (homogeneïtat-heterogeneïtat, sexe, edat, etc.), divisió del treball en tasques, estructura de comunicació, de poder o de relacions interpersonals. És el *grup establert* ("standing group") en contraposició al *grup interactuant* ("acting group"), dues formes descriptives del mateix grup; una, del posicionament més permanent, estàtic i constant del grup, i l'altre, una descripció de l'esdevenir, de l'actuació o acció del grup.⁵ Una altra classe de variables són les agrupades en la "tasca/situació". És el patró de relacions que es deriva d'un conjunt de variables que tenen a veure amb la tasca i les funcions a desenvolupar pel grup entre les influències de l'entorn. En aquest entorn social s'ha de tenir especial cura de les múltiples pertinences grupals dels individus membres d'un grup actuant i de les relacions intergrupals amb exogrups i supragrups. El grup actuant (acció grupal) o procés d'interacció grupal és la peça central del model. S'hi associa estretament l'escenari de comportament, és a dir les pautes de relació del grup i la tasca.

Les similituds entre "escenari grupal" (*behavior setting*) i "l'acció grupal", que gairebé portarien a la seva desaparició per redundància, se sostenen per l'autor per la funció d'ajust que aquest té en el model. L'escenari grupal és un ajust adient entre l'entitat estructurada (grup establert o estàtic) i la tasca/situació com un conjunt estructurat de requeriments, demandes, oportunitats, restriccions i possibilitats. Així resulta una conceptualització adequada a preocupació constant de McGrath en no estudiar aïlladament els grups sinó incloure-hi sempre el seu entorn social. El

⁵ La relació entre aquests dos conceptes és comparable a la relació entre la fotografia fixa i la mòbil, entre la fotografia i el cine, quina és menys realitat que l'altra? o, quines dues realitats presenten?

mateix autor descriu un exemple eloqüent a través de la metàfora de l'orquestra. Un concert musical concret (escenari de comportament i procés d'interacció grupal) és vist, principalment, com una juxtaposició d'una orquestra específica (grup establert) amb un repertori específic de composicions musicals (tasca/situació), unes propietats dels membres de l'orquestra (músics, afinadors, intendants, gerents, directors, etc.) i de la sala de concerts, la ciutat, i potser el moment de l'any. I hi afegiria, per ser més fidels al model conceptual, el moment biogràfic (passat i futur) tan del grup com de l'entorn, tan de l'orquestra com de la sala de concerts o institució. El procés d'interacció grupal és considerat un *efecte* on recau la influència de les altres variables i alhora *influeix* en totes les altres classes de variables. Aquest procés es comporta en el present, en relació al passat i al futur esperat. L'activitat que s'hi desenvolupa inclou propietats generals estructurals com: nivell i taxa d'interacció, distribució de la participació, amplitud de la implicació dels membres, etc. (en aquest apartat, l'autor no és més explícit).

El *procés de grup* implica l'existència de diversos fluxes dins el grup, entre els quals s'ha de destacar el *flux de treball*, el *flux de comunicacions o d'informació*, el *flux d'influència* i el *flux d'afecte interpersonal* (model de 1970). En la revisió de 1984 ho exposa com un micromodel en tres fases: primer els processos, després la interacció i finalment els resultats descrits en termes de pautes (*pattern*). La forma de la interacció és la comunicació; el contingut de la interacció són la tasca, l'afecte i el control, i les conseqüències de la interacció són els impactes mutus. Els resultats del procés d'influència són els *canvis* siguin en els participants, la comunicació, la tasca o les relacions interpersonals. El desenvolupament teòric de McGrath ha conegut el seu darrer episodi en l'article "Time, Interaction and Performance. A theory of groups" (1991) on sintetitza la formulació conceptual sobre la naturalesa dels grups, la seva

interacció i l'execució (o acompliment com a traducció de *performance*); tracta els grups dinàmicament, i considera en especial el context físic, temporal i social dels grups en línia amb la seva tradició teòrica. Tanmateix, no es coneixen els treballs d'investigació conseqüents a les proposicions teòriques formulades en l'article, però s'aprofiten les descripcions sobre els modes d'activitat que complementen el model anteriorment descrit.

En síntesi, en relació amb *la conceptualització del grup*, tan de l'estructura com del procés d'interacció, McGrath proposa quatre dimensions definitòries, sigui en termes estàtics (*patró de relacions*) o en termes dinàmics (*flux de comportaments*): a) *patró i flux de treball*: els processos i estructures d'acció que tenen a veure amb l'execució de la tasca, la distribució de rols de tasca i la taxa d'interacció; b) *patró i flux de comunicació*: processos i pautes de comunicació i implicació dels membres; c) *patró i flux d'afecte*: procés d'atracció i pautes de relacions interpersonals, que exerceix una funció de suport dels seus membres i manteniment del benestar; d) *patró i flux de poder*: estructura i distribució del poder, del control d'eleccions i compliment de normes, de la participació i els fluxos d'influència. Aquests quatre elements del model permetran l'organització dels continguts dels resultats de recerques amb molt diverses finalitats descriptives. Haver aïllat aquestes quatre dimensions permetrà investigar des de l'anàlisi de la teoria de grups i comparar, en diferents espais socials com són organitzacions empresarials, organitzacions administratives i professionals, associacions, etc., espais socials menys preorganitzats com associacions, etc.

En el present estudi, s'utilitzen dos models teòrics per entendre i descriure els dos constructes principals d'aquest estudi: la grupalitat i les qualitats grupals innovadores. Per entendre i copsar teòricament la naturalesa pròpia de la interacció grupal s'ha considerat especialment idònia, per les seves qualitats explicatives integradores, la teoria psicològica del

col·lectiu de Petrovsky. Una teòria explicativa, en el sentit d'un nivell de formalització del tipus de teoria d'abast mitjà (segons el ventall epistemològic exposat per Munné, 1989), situada en una orientació materialista. Per sintetitzar amb base teòrica les descripcions de l'estructura i processos grupals de fonts tan diverses, s'ha escollit un model teòric que per la seva amplitud i nivell descriptiu facilitarà una síntesis. És un model teòric proper al model epistemològic estructuralista. Estan enmarcats doncs, en dos models epistemològics diferents, el genetista i l'estructuralista, no obstant això complementaris, si accepten la invitació a recolzar-se alternadament en ambdós models i teoria per ser dos aspectes inherents de la realitat (Munné, 1990). Fins i tot, McGrath emprà conceptes propis de la teoria de sistemes, una de les teories que aposten per la secundarització del debat epistemològic entre dialèctics i estructuralistes (Munné 1989). Ambdós autors i enfocaments es complementen, tenint en comú, entre altres coses, i com a rellevants per l'objecte d'estudi, el treball, l'acció i el temps. Ambdós marcs teòrics s'han mostrat útils pels objectius pretesos de fonamentació teòrica de cada una de les variables principals de l'estudi. L'estudi de camp contrastarà empíricament la seva oportunitat.

4.3. ESTRUCTURES I PROCESSOS GRUPALS QUE AFAVOREIXEN LA INNOVACIÓ

Considerant explícitament el grup en un nivell intragrupal, ordenarem a partir del model teòric de grup de McGrath les característiques grupals extretes de la revisió de recerques.

En síntesi, les *qualitats grupals per la innovació* seran:

Un grup *compost* per subjectes amb actituds creatives de vida en el sentit de disposició cognitiva, conativa i emocional favorable al canvi. De

composició estable i heterogènia quant a formes d'encarar els problemes i les situacions. I la relació del grup amb el seu entorn és col·laborativa i oberta.

En la dimensió del *treball*: un enfocament integrat de treball des de la llibertat i l'autonomia del treballador sobre la seva tasca, on els objectius del treball són clars, es valora críticament el treball dels seus membres i s'aspira a un treball de qualitat. Serà un grup que acceptarà idees noves i arbitrarà recursos per desenvolupar-les.

En la dimensió de *comunicació*: una comunicació oberta que suposa informació compartida, expressió lliure de comentaris personals i discussió fluida, en la qual es comenta mútuament el treball de cadascú, en una anàlisi reflexiva de les pràctiques que no suposa el judici de la persona, i un grup que autoavalua el seu funcionament com a tal.

En la dimensió *d'afecte*: el medi ambient no serà amenaçador (seguretat psicològica), els membres del grup s'ofereixen suport mutu i consistent com a base de la col·laboració, el tò afectiu del grup serà estimulant i la gestió del conflicte en el si del grup serà d'acceptació.

En la dimensió *de poder*: l'exercici del poder serà distribuït tendent a l'igualitarisme tan en el lideratge (sigui formal o informal) com en la garantia de participació de tothom en les discussions, en les tasques principals i en la presa de decisions sobre el treball, per tan els objectius seran negociats i compartits. Es donarà una acceptació de la diversitat quant a opinions i quant a capacitats i rendiment.

4.3.1. Composició del grup

L'homogeneïtat dels membres provoca un augment de la cohesió i més rapidesa en la seva aparició, però alhora cohesions molt altes poden ser inhibidores de la innovació (Crosby, 1968). En equips ja entrenats per la

seva tasca, els equips innovadors són més *heterogenis*. Els estudis de Thornburg (1991) sobre la influència de la *diversitat* (en perspectives d'orientació dels problemes) i la mida del grup en els grups de “pluja d'idees” (*brainstorming*) ha obtingut els següents resultats quan la productivitat creativa ha estat mesurada en termes de qualitat -pensament divergent- més que en termes de quantitat d'idees (fluència): les díades obtenen millors produccions creatives que els grups reals d'interacció (quatre membres), i aquests, més alta que els grups nominals (actuació individual en presència dels altres). Encara més, quan hi ha diversitat d'orientacions la producció individual és més alta si prèviament els individus han passat per sessions grupals de “pluja d'idees”. Sembla que el grup actua de catalitzador de l'activitat individual subsegüent. I estranyament, la diversitat influeix més en la productivitat grupal quan es tracta de grups nominals que quan es tracta de grups en interacció. Així, sembla que la diversitat sigui alta o baixa, el grup sempre produeix el mateix. És possible que la interacció grupal provoqui de forma inherent la diversitat. Des d'aquest argument, sembla doncs més inhibitori per a la creativitat grupal la homogeneïtat que la diversitat. La diversitat de posicions funcionals i bagatges, estudiada en grup de productes nous, s'observa com a favorable a la creativitat en la resolució de problemes, afavoreix la comunicació externa més enllà dels límits del grup i s'associa a altes puntuacions de creativitat, però si suposa inestabilitat de l'equip discapacita per a la implementació (Ancona i Cadwel, 1992).

Tanmateix, el grup ha de saber controlar i aprofitar les diferents contribucions que els membres porten al grup, a partir d'una visió positiva. I aquesta ha de dipositar-se en un espai de coincidència col·lectiva sense la qual el mateix grup no existiria com a tal. La diversitat del grup també ha de considerar els diferents ritmes d'assimilació i execució dels membres del grup, aprofitant-los o estimulants-los segons sigui el signe del ritme. No pot

abandonar els més febles si els considera membres del grup, alhora no pot permetre que un o pocs membres acaparin sempre la producció, quan l'objectiu de la innovació és que tothom canviï. Com es veurà més endavant, el grup necessita mantenir una orientació de qualitat per poder innovar.

Ni el *pressupost*, la *mida* del grup, ni l'*estabilitat* de l'equip són bons predictors del clima d'innovació dels equips (West i Anderson 1993; Amabile, 1988) i potser afecten més l'efectivitat de l'equip o l'aplicació de la innovació. En grups petits d'assignació obligada i amb una estructura de tasques i recompenses, escassament promotora de la interdependència grupal positiva, la inestabilitat dels membres del grup pot resultar ser un factor clar d'improductivitat grupal o de baixíssima grupalitat. Katz (1982) suggereix que l'estabilitat combinada amb la longevitat -grups de més de cinc anys- disminueix la producció i l'execució de grups de projecte.

4.3.2. Dimensió de treball

Associades a la innovació, Meadows (1981) en un estudi d'equips de recerca d'indústries químiques i de telecomunicacions, s'han trobat algunes de les característiques d'"organicitat" (sistemes orgànics versus sistemes mecànics de Burns i Stalker, 1961) a les estructures grupals. Un *enfocament integratiu de la tasca* versus un enfocament fragmentat i d'assignació arbitrària de les tasques, significa que les capacitats de tots els membres contribueixen a la tasca comuna, el treball no és aïllat sinó en equip, amb *llibertat* d'accés en la presa de decisions del grup també pel que fa a l'assignació de tasques, aconsellat més que ordenat en les instruccions necessàries per treballar. Altres característiques significativament associades del constructe organicitat en el grup són explicades en les dimensions teòriques corresponents.

L'orientació a la tasca de l'equip és especialment assenyalada pel constructe de clima d'equips innovadors (West, 1990). És entès com un clima orientat cap a l'excel·lència compartit pels membres, això suposa que els equips controlen les actuacions, *avaluen contínuament i críticament* les seves tasques i resultats i mantenen una aspiració constant d'execució de qualitat. Ha estat comprovat com un bon predictor, juntament amb els altres factors de la innovació, en equips directius de centres hospitalaris, en departaments d'una companyia petroliera (West i Anderson, 1993; Burningham i West, 1995). L'orientació a la tasca i a una tasca de qualitat pot resultar disminuïda si el judici ha de ser "suspès" per afavorir la creativitat. Així ho resalten els resultats dels grups de la tècnica "pluja d'idees" o *brainstorming*. Una lectura des dels fenòmens grupals més que des dels individuals proporciona la compensació a la pèrdua de creativitat dels grups interactius. La necessitat d'una *orientació cap al treball de qualitat i mantenir-la* se sustenta també en els resultats que avalen la hipòtesi que la pèrdua de productivitat creativa dels grups de *brainstorming* es atribuïble al descens de la participació i el compromís en la tasca (*social loafing*), Petty i Harkins i Williams, 1980). En una interpretació més propera als fenòmens grupals, Paulus i Dzindolet (1993), hipotetitzen i comproven que la creació d'un estàndard grupal de baixa execució durant la realització de la tècnica porta a la pèrdua de la producció creativa dels grups interactius de *brainstorming* versus els grups nominals. De la mateixa manera, i encara que amb escenaris individuals, treballar amb una meta de creativitat que és conscient però que no ha estat assignada externament augmenta la producció creativa (Shalley 1995). La pèrdua es veu compensada quan es crea un estàndard alt en el grup interactiu (Paulus i Dzindolet, 1993). En la mateixa línia es poden interpretar els experiments de Glover (1979) sobre dimensions del procés creatiu. El context no avaluatiu afavoreix la riquesa d'elaboració (capacitat d'enriquir la resposta) i la originalitat (rarsa de les respostes

propostes) de la producció del grup i redueix la fluïdesa (nombre de respostes diferents) i la flexibilitat (nombre de diferents tipus de respostes). El context avaluatiu i competitiu afavoreix la fluïdesa i la flexibilitat i redueix l'elaboració i l'originalitat. Amb la distinció, controlada per l'experiment, de que *la competició intergrupala (o centració en la producció del grup) és més productiva que la competició intragrupal* (o interpersonal, centració en la producció del individu). Coincideix amb els resultats, esmentats anteriorment, de Paulus i Dzindolet (1993) en el sentit que aconseguixen augmentar i mantenir un estàndard alt a partir d'informar al grup interactiu dels resultats d'altres grups (discriminació intergrupala).

Una altre aspecte de la dimensió de treball són les qualitats dels objectius. En el constructe de clima innovador, West i Anderson (1993) també inclou *objectius de l'equip i visió del treball clars i compartits* pels seus membres, basant-se en les recerques de Peters i Waterman (1982) on s'evidència la gran importància per a la predicció del funcionament de les organitzacions dels valors, opinions i visions i sobretot en les de Pinto i Prescott (1987) sobre 400 equips de projecte en el qual la visió clara era l'únic predictor de l'èxit en totes les etapes del procés d'innovació, entre els que es van estudiar. Si bé aquest factor pel seu contingut temàtic està correctament assignat a la dimensió "treball", es proposa una altra perspectiva que l'ubica millor a la dimensió "poder". Concretament el fet de compartir els objectius. Allò que és peculiar del treball en grup és que objectius i visió siguin comuns, formin part de la unitat o coincidència de valoració, per tan seran més o menys coincidents i ineludiblement negociats. Però el marge de negociació, i per tan de participació real de cada un dels membres, dependrà del caràcter que pren l'eix del poder dins el grup. Els pols extrems són la jerarquia i l'igualitarisme (Ayestaràn, 1993) i el punt on se situa el grup vindrà determinat pels seus processos condicionats per l'organització formal, l'estil de lideratge formal, l'estil del lideratge informal,

el tipus de tasca i el tipus de recompenses, entre altres factors. Des d'aquesta lectura, la negociació per compartir és una funció del poder més que del treball. Així els objectius clars, permanexeran en la dimensió treball, però els objectius compartits seran inclosos en la dimensió de poder.

La tasca ha de representar un repte, *un desafiament* per al professional que l'ha de tirar endavant, ha de ser important per a la persona. Aquestes característiques individuals també es donen en les recerques sobre clima innovador en R&D (Amabile i Gyskiewicz 1987). Es a dir, la tasca ha de ser motivadora pel subjecte i per tant també pel grup. La importància social de la tasca influirà en la capacitat motivadora sobre l'individu i per tant sobre l'activitat grupal de la qual en pot acabar sent membre.

L'*autonomia* en el treball és ressaltat com a important per la creativitat i l'execució creativa en multitud d'investigacions. La llibertat per decidir el què i el com fer el treball per aconseguir els objectius del projecte, un sentit de control sobre el pròpi treball, és un dels aspectes més ressaltats en les investigacions sobre innovació i creativitat en els equips de recerca (Andrews i Farris 1967, Siegel i Kamereer 1978; Graen i Scandura 1987, Glover, Ronning i Reynolds 1989, Kolb, 1992, Scott i Bruce, 1994). En els relats d'Amabile i Gyskiewicz (1989) l'autonomia operacional o llibertat és la principal qualitat de l'entorn afavoridor de la producció creativa esmentada en un 74% dels casos almenys una vegada. I la seva manca és col·locada en segon lloc (un 48%) de les qualitats d'entorn que inhibeixen la creativitat.

En l'enfocament centrat en la persona, algunes de les condicions més importants dels grups de trobada com a experiència intensiva de canvi són la *llibertat* i el poder atorgats a la persona per la construcció de la seva experiència en aquell espai i de la participació en la construcció comuna de l'experiència grupal. No sembla tractar-se només d'un requisit ideològic com d'una variable psicològica en el sentit de responsabilitzar i per tan implicar

cadascú en l'experiència de canvi, que només pel fet de prendre la iniciativa, pot ser que sigui més durador (Rogers, 1959, 1969 i 1970).

Compatibilitzar la llibertat personal, l'autonomia individual i el treball integrat no fragmentat és un dels equilibris més importants del treball en grup. La similitud, la comunalitat, la unitat és el que possibilita el funcionament del grup, però per mantenir la creativitat del grup i les seves possibilitats d'innovació és imprescindible deixar espai per la diferència i la individualitat. S'ha de poder ser diferent del grup sense entrar amb dificultats amb els altres i amb el mateix grup. Els límits d'aquesta diferència estan en els fonaments del que és comú, en l'essència de les coincidències i en les orientacions valoratives socialment condicionades. En conseqüència, l'acceptació i maniobrabilitat *de la diversitat* serà una característica essencial en el grup que ha de mantenir les condicions d'innovació. Bennis i Sheppard (1956) defineixen el grup madur com, entre altres aspectes, aquell que sap acceptar les diferències individuals entre els participants. Aquest serà un aspecte inclòs en la dimensió de poder, doncs el control de les diferències significa més o menys distribució de la participació i del poder.

Per garantir el manteniment de l'execució (*performance*) del grup és imprescindible mantenir la motivació social dels membres del grup i la seva coordinació. La primera, provindrà de la mateixa tasca d'innovació o del sentit de repte del problema i de la pressió (o interacció) dels membres del grup. El manteniment d'*un nivell alt de coordinació* pot provenir de l'execució del lideratge del grup o de la pobre integració dels esforços dels membres del grup o del sistema de recompensa inapropiats (Hackman i Morris, 1975). Dels treballs de Glover (1979), es recull l'idea de que mantenint una grupalitat suficient com per sostenir una certa competitivitat intergrup, almenys entesa com a repte per sortir exitós de la recreació o la creació, s'aconsegueixen nivells de producció creativa adequats. Així, vetllar

per la construcció, la integració i el manteniment de l'equip serà una funció necessària per a aquells grups amb una línia base de grupalitat baixa.

4.3.3. Dimensió de comunicació

La creativitat i la innovació suposen l'*acceptació d'idees noves i suports efectius* perquè aquesta es pugui portar a la pràctica. Marcada la pauta en l'estudi de la mesura del clima d'innovació de Siegel i Kaemmerer l'any 1978, aquestes característiques han estat repetidament confirmades per tots els estudis empírics i es tracta d'uns factors clàssicament inclosos en qualsevol estudi o model teòric sobre clima o comportament innovador. A més de reconèixer aquesta característica, serà necessari una comunicació oberta en el grup, tan intragrupalment com en relació amb l'exterior, més enllà dels límits del grup.

S'entén per *comunicació oberta* compartir la informació entre els membres del grup i mantenir-se sempre mútuament informats, consultar-se per l'avaluació de la feina o pels dubtes i també pels errors en un ambient expressió lliure i confiada (Aram, Morgan i Esbeck, 1971; Kanter, 1988; King i Anderson, 1990). Ha de permetre fluir les idees, la discussió, una expressió lliure i personal, expressar el desacord sense temor a represàlies, expressar els dubtes i els errors o fracassos (Rogers, 1970; Siegel i kaemmer, 1978; Amabile i Gyskiewicz, 1987). La influència social del grup és més visible en tasques de resolució de problemes no estructurats, és a dir, que requereixen alts nivells de creativitat (Bateman, Griffin i Rubinstein, 1987; Cohen, 1994). La informació social que proporciona l'entorn de treball en aquests casos d'elevada incertesa és més necessària, i per tan resulta més influent. Així, els grups creatius, que ineludiblement han de conviure amb la incertesa, són més dependents del entorn de treball. Aram, Morgan i Esbeck (1971) mostren que

la comunicació oberta forma part del constructe “col·laboració d’equip”. En un estudi de 16 grups de producció d’un centre de desenvolupament on s’apleguen científics, enginyers i tècnics de laboratori es mostra que la “col·laboració d’equip” està directament i proporcionalment relacionada amb la satisfacció individual pel treball (oportunitats per autorealitzar-se en la professió, en les condicions de treball i en l’estatus), i només el factor “presa de risc documentada en el coneixement” (participació possible en la presa de decisions, presa de riscos i escollir els recursos més experts) està relacionada amb l’execució individual. En el constructe de col·laboració d’equip s’hi inclouen tres factors: la presa de risc, la comunicació oberta i la solució de problemes a través del suport i la integració dels membres de l’equip. Interpretant el model de McGrath, el factor “suport” es trobarà en la dimensió afecte i no en la dimensió de comunicació. L’interès d’aquesta recerca rau en la conceptualització del fenomen de col·laboració.

El fenomen consubstancial al grup, la pressió per la conformitat o la influència normativa augmenta en la mesura que el grup és més rígid en les seves normes i valors o els seus límits més tancats. Pot arribar a restringir-se molt la discrepància sota l’amenaça de càstig, d’estigmatització o expulsió. Però a la vegada, les discrepàncies continuades, esteses i en aspectes substancials pel grup porten a la seva dissolució física (si es tracta d’un grup de lliure adscripció) o real (físicament junts però no conjuntament). Les expectatives de conformitat del grup han de ser baixes, encara que no podem dir que sigui inexistent ja que, per la mateixa naturalesa grupal, és impossible que no existeixi. És clar, sempre que el grup sigui realment un grup; o que el grup sàpiga compatibilitzar, en la seva representació social, la diversitat, l’obertura i el manteniment del grup. Altrament són grups tancats, on la restricció de les diferències és molt alta, són viscudes com amenaçadores de la unitat del grup i generalment són evitades pels membres dels mateixos. Per tant les novetats que poden o podrien qüestionar les

orientacions valoratives del grup són ignorades o denostades. La dialèctica individu-grup, individualisme-col·lectivisme, és constant en els grups creatius i innovadors, i es projecta en diferents processos grupals. En aquest cas, el de la comunicació.

La controversia constructiva (Tjosvold i Field, 1985) constitueix un exemple clar de comunicació oberta per la creativitat. Explorar opinions oposades, tot argumentat i contrargumentant de forma oberta sense buscar ni la concurrència ni el consens, produeix un augment de la qualitat en la presa de decisions dels equips. La controversia produeix més incertesa en la percepció dels coneixements que tenen els subjectes, però en canvi exploren molt més a fons les qüestions que les altres posicions de discussió. És necessari, no obstant això, que en el cas de la creativitat grupal aquesta oposició no sigui viscuda agressivament o amb objectius de dominació. Si fos així, la necessària suspensió dels judicis per possibilitar el pensament divergent no seria present i probablement no tindria efecte. Podem concloure que, en el grup, la discussió fluida, la recerca de contraris i d'altres maneres de veure una mateixa cosa o tema són beneficioses per la condició creativa tal com mostren les recerques sobre creativitat individual, quan els membres del grup es representen (en termes d'Abric, 1971) aquesta activitat com *una exploració útil no amenaçadora ni pels subjectes ni pel grup*. La controversia constructiva ha de tenir unes condicions grupals comunicatives, valoració positiva conscient del pensament divergent, confiança entre els membres del grup i escassa competició interpersonal. La discussió oberta dels desacords i les autoavaluacions de l'execució en el treball són alguns dels factors resenyats com a especialment influents en l'estudi de Birnbaum (1983) de grups de treball amb activitats científiques, citat per Payne (1990) com un dels estudis més interessants al respecte. La resta de factors, encara que relacionats amb altres dimensions, són rols i tasques clares i ben assignades, divisió horitzontal de la labor, participació en les decisions,

integració d'equip i reducció de la inestabilitat.

Un altra aspecte important en els patrons i fluxos de comunicació grupal és l'autovaloració del pròpi grup. Bennis i Shepard (1956) defineixen el grup madur, entre altres coses, com el grup en el que els participants tenen consciència dels processos del grup i de la seva implicació en ells. *L'avaluació del funcionament del grup* millora el rendiment individual i el rendiment grupal en situacions grupals cooperatives d'aprenentatge, sobretot quan els membres exerceixen rols grupals (Johnson, Johnson, Stanne i Garibaldi, 1990). S'entén *l'avaluació del funcionament grupal (processing)* com la revisió d'una sessió grupal que identifica les accions dels membres que han representat ajuda i les que no, per finalment decidir quines canviar.

Els canvis en la *qualitat dels intercanvis entre els membres* de l'equip (TMX) estan significativament relacionats amb els canvis en les actituds positives i la satisfacció cap al treball. La relació és directament proporcional. S'entén per *intercanvis qualitativament alts* els que es caracteritzen per nivells alts de *confiança mútua* entre els membres, cooperació i col·laboració en el treball, *ajuda mútua, reconeixement del potencial i respecte, comprensió mútua* dels problemes, *feedback* sobre les relacions mútues en el treball i sobre els procediments i continguts de la mateixa tasca. En aquestes condicions, els individus tenen recursos addicionals disponibles en la forma d'idees donades, rebudes i algunes de compartides i *feedback*. Les unitats que treballen així són aquelles a les quals s'ha donat força autonomia en el seu treball i el supervisor del departament o unitat actua més de coordinador que de director en el sentit més tradicional del terme. Es tracta d'una línia de recerca (Seers i Graen, 1984, Seers, 1989;) estudiada en una indústria de manufactures de l'automòbil que mostra la importància i l'efectivitat de la qualitat de l'intercanvi entre iguals (una versió de grups semiautònoms) envers la qualitat de l'intercanvi entre el líder

formal i el subjecte, i la possibilitat d'emprar la motivació entre iguals com una variable per augmentar l'efectivitat i la motivació dels subjectes en el treball.

La innovació presenta condicions d'incertesa i d'aprenentatge professional que requereixen de suport i motivació continuada en el treball. Quan es pretenen condicions innovadores, aquests aspectes s'han de tenir present en entorns de treball jerarquitats, seran consubstancials en entorns organitzacionals on predomina la relació entre iguals més que la relació jeràrquica. En relacions formalment bastant horitzontals de treball, com és el cas de les organitzacions educatives públiques d'ensenyament no univversitàri del país, o alguns equips quasi autònoms de serveis socials o de salut, els efectes de la qualitat d'aquesta relació es mostren especialment escaients. De la descripció de la qualitat d'intercanvi entre membres dels equips (TMX, "team-member-exchange") alguns aspectes pertanyen a la dimensió grupal de comunicació com el *feedback sobre les relacions mútues i sobre els continguts del treball*, i altres a la de l'afecte, mutu reconeixement i respecte, suport i ajuda mútua, i comprensió dels propis problemes per part dels companys de l'equip. La comunicació col·laborativa permet la construcció de l'equip, en el sentit de ressaltar allò que és comú i compartit i de proporcionar intercanvis positius entre els seus membres. El constructe TMX és diferent a la cohesió d'equip i a l'efectivitat de les reunions, però estan correlacionats significativament i positivament. Si s'analitza el factor d'efectivitat en les reunions, veurem que conté ingredients que tenen a veure amb el treball com són la seva productivitat subjectiva, amb la dimensió de la comunicació com són l'expressió de les idees, i el mantenir-se informat, i amb l'afecte com són la creació i la resolució de conflictes. Es consideren les reunions efectives quan són espai on es poden expressar idees, quan s'informa i s'és informat, quan no es produeixen tensions i existeixen conflictes es resolen, quan és productiva i no es malgasta el temps.

La *comunicació tècnica* dins i fora dels límits del grup ha estat també estudiada en equips de recerca R&D i grups de projecte de serveis tècnics per Katz (1982) i col·laboradors. La reducció de la comunicació externa (amb altres professionals i amb altres membres de l'organització) dels grups, l'aïllament, disminueix la bona actuació tècnica dels grups de projecte. Aquesta reducció està directament relacionada amb l'augment de l'estabilitat dels membres del grup en el decurs del temps. La comunicació intragrupal augmenta progressivament amb el pas del temps, arribant al seu punt culminant el voltant dels quatre anys, però als cinc anys o més disminueix considerablement i afecta també la disminució de l'actuació del grup de projecte. Així, la comunicació tècnica (relativa al projecte) influeix directament en la consecució dels objectius d'investigació aplicada. Es conclou que aquesta comunicació ha de ser mantinguda i renovada per tal de mantenir bons estàndards de rendiment. L'*estabilitat* dels membres d'un grup és una variable medidora de la comunicació tècnica grupal que a mesura que augmenta l'estabilitat s'observa una disminució de la comunicació intragrupal i sobretot fora del grup. En les recerques elaborades fins ara amb grups naturals de R&D, les variables efectivitat i creativitat estan quasi bé sempre superposades ja que es dona per fet que la producció dels grups de recerca és una producció creativa.

La *suspensió del judici* en la comunicació és el factor clau en els grups de "brainstorming" efectius (Osborn 1963; Paulus i Dzindolet, 1993). Suspendre el judici significa que les valoracions no interrompan l'expressió d'opinions i anàlisi, que les idees no seran immediatament rebutjades o especialment afalagades produint un clima de permissivitat que facilita l'exploració d'idees estranyes i noves. L'expectativa d'avaluació disminueix clarament la creativitat en tasques verbals com han mostrat els últims experiments d'Amabile i col·laboradors (Amabile, Goldfarb i Brackfile, 1990), a excepció de determinades condicions com són l'assumpció lliure (i

no assignada externament) d'una meta de creativitat (en escenaris individuals, Shalley, 1995). I com també mostra l'estudi de la mateixa autora d'equips científics R&D (1988). Aquests resultats són incompatibles amb la necessitat d'avaluació personal i grupal (Harkins i Szymansky, 1989) per contrarrestar els efectes de la reducció de la motivació que pot apareix com a fenomen grupal (*social loafing*). La suspensió del judici s'ha de fer compatible amb el manteniment de l'orientació a la tasca i a la tasca de qualitat, tal com ja s'ha exposat i debatut en la dimensió de treball. Així, no es pot oblidar la necessària anàlisi reflexiva sobre les pràctiques professionals i els nous aprenentatges també imprescindibles per un treball de qualitat. La suspensió del judici es referiria també amb el saber diferenciar entre anàlisi i judici valoratiu, de tal manera que es distingeixi entre anàlisi professional i atribució personal de judici, a la vegada que és possible fer-ho en un ambient de confiança i acceptació.

4.3.4. Dimensió d'afecte

En aquesta dimensió hi ha dos aspectes que s'han mostrat especialment rellevants: a) un medi ambient grupal no amenaçador que doni seguretat psicològica; b) una col·laboració i suport mutu garantit; i c) l'acceptació i la gestió positiva del conflicte. Tres elements imprescindibles per una dinàmica grupal innovadora que a causa del processos de canvi i creació ha de donar suport a persones en situació d'incertesa més o menys perllongada, que han d'abordar contradiccions professionals, que han d'afrontar la diferència en contra de la inèrcia de la rutina, que han d'arriscar-se.

Un *medi ambient no amenaçador* que proporciona un clima psicològic de seguretat és un entorn on no s'infravalora la persona, on no s'agredeix l'autoestima o la identitat, on hom es pot mostrar feble, insegur, dubitatiu, fins i tot descontrolat. És un medi on el to afectivoemocional s'aproparà a l'empar, a la companyia, a sentir-se igual a algú, on les emocions sentides i conegudes són aquelles que orienten vitalment cap a la supervivència i cap a l'autocreació (Wukmir, 1961, 1967). Serà un medi on hi ha confiança, llibertat mútua, per explorar les emocions, les contradiccions, acceptar-se en el que és i en les potencialitats permetent disminuir defenses per escoltar-se sense prejudicis ni judicis coaccionadors, assajar nous comportaments i percepcions i aprendre dels altres (Rogers 1970). La vessant emocional-personal d'allò que és professional s'ha vist reclamada en diversos camps no clínics. S'ha mostrat imprescindible, en el camp de la innovació educativa, enaltir la dimensió personal del canvi oblidada o emmascarada en el paradigma tecnològic del canvi o fins i tot en el del professional reflexiu de Schön (Olson, 1987). els models tèorics i les recerques sobre innovació organitzacional que tenen en compte la interacció entre els iguals recuperen aquesta dimensió del paradigma humanista-personalista, com són el cas de Scott i Bruce (1994), Woodman, Sawyer i Griffin (1993) i en el nivell d'anàlisi grupal les recerques de Birmingham i West (1995).

En el cas dels grups de treball allò que s'explorarà no serà l'esfera íntima de la persona, però sí l'esfera professional en les vessants més personals i emocionals, en contraposició a les vessants més tècniques pròpies de l'objectiu que els aplega (Roca-Cortés, 1993). No es pretén que en aquest àmbit els grups de treball siguin grups de psicoteràpia en el sentit de modificació de la personalitat o de les relacions interpersonals; tanmateix les qualitats d'un clima psicològic de seguretat s'han mostrat com una estratègia d'intervenció vàlida per al canvi d'actituds (González 1981; González i

Cornejo, 1986), i tal com relata el mateix Rogers per canvis professionals i organitzacionals (Rogers, 1970). Il·lustra els canvis resultants de l'experiència amb relats de diverses persones que han passat per una experiència grupal de l'enfocament centrat en la persona, en què manifesten l'impacte percebut en les seves maneres de veure i fins i tot en les seves maneres d'actuar en les relacions interpersonals, en la projecció vital i en la projecció professional i modificacions organitzacionals en un centre educatiu especialment conflictiu. La revisió de Gibb J. R. (1970) publicada al *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*, sobre els efectes dels entrenaments en relacions humanes inclou en la revisió 269 investigacions sobre la temàtica i conclou: "les proves de què les experiències de capacitació grupal intensiva produeixen efectes terapèutics són contundents" (pàg. 128). Es produeixen canvis en la sensibilitat (més consciència dels propis sentiments i percepcions i dels aliens, sinceritat i autenticitat), l'aptitud per manejar els sentiments (ser-ne amo i ser congruents amb la conducta), la direcció de la motivació (autorealització, autodeterminació i compromís), les actituds cap a una mateix (autoestima, congruència entre la persona projectada i la realitzada) i cap als altres (més acceptació, menys autoritarisme i coparticipació), i la interdependència (la competència interpersonal, el treball en equip per solucionar problemes i una conducta positiva com a procediment directiu) (pàg. 129).

De les característiques d'aquestes cites se'n ressaltaran dues que resulten d'interès per als grups innovadors. Gibb (1970) conclou que per a una eficàcia òptima és necessari que l'experiència sigui significativa pel subjecte respecte al medi vital organitzacional de la persona (i al seu medi vital familiar) i que les relacions de consulta eficaces sobre una base contínua són també importants per determinar la repercussió sobre la persona de les sessions grupals. Es refereix a l'atenció individual de consultes personals a més del treball en grup, es refereix a un seguiment continuat de cada membre

del grup amb necessitats peculiars que ell o ella considera que estan al marge del grup. Es pot concloure que, en el cas dels grups de treball amb qualitats grupals innovadores, seria també necessari que el grup doni suport en funcions de les necessitats individuals. O a través del rol de lideratge sigui formal o informal, o a través de la col·laboració i suport mutu entre iguals, i sempre atenent a la diversitat.

Aquest clima psicològic de seguretat facilitat permet també desenvolupar l'escolta activa o suport consistent. Es tracta d'una de les característiques principals del que Rogers anomena "relació d'ajut", i del qual diverses investigacions han mostrat els efectes terapèutics i de creixement personal, en concret sobre l'autoestima i els aprenentatges (Rogers, 1984). S'entén per escolta activa una forma d'atendre en que es tendeix a una acceptació incondicional de la persona que parla, atorgant confiança i capacitat, atorgant-li realitat i veracitat al que està explicant, una escolta sense judicis precipitats ni prejudicis que aporta una sensació d'empar, comprensió i suport coherent. El terme medi ambient no amenaçador ha estat extret de West i Anderson (1993). Morrish (1976) analitzant les tècniques emprades pels agents de canvi en les innovacions que es desenvolupen en les organitzacions educatives i conflueix en els aspectes abans esmentats: entorn lliure, experimentació de nous rols i relacions i condicions lliures de risc, obtenint una obertura a les relacions mutues, a la discussió dels problemes comuns, la comunicació dels malentesos i estereotips. A l'augmentar la comunicació, augmenta la disposició a cooperar. (pag. 160).

Un altre aspecte inclòs en la dimensió afecte és el *suport mutu*. Aquest aspecte forma part del constructe d'interacció col·laborativa o de qualitat entre iguals en recerques sobre grups de treball a les organitzacions, que han posat en relleu la seva relació amb una satisfacció alta i actituds

positives vers el treball (Aram, Morgan i Esbeck 1971; Seers 1989). En condicions d'innovació el *suport mutu* forma part d'aquell medi ambient que permet prendre riscos en tan que els altres també els estan prenent i en tan que confies i saps que seràs ajudat en cas de dificultats. La qualitat de l'intercanvi entre els membres del grup (satisfacció, coordinació, qualitat i quantitat de tasques realitzades pels membres -WGx), conjuntament amb la qualitat de les relacions del subordinat amb el líder formal (LMX), estan directament i positivament relacionades amb la percepció del clima innovador (Dunegan, Tierney i Duchon, 1992). Aquestes característiques grupals permetran la presa de risc, característica imprescindible dels entorns creatius (Nyström, 1990; Burnside, 1990; Amabile, 1988; Kanter 1988).

El tercer aspecte considerat en aquesta dimensió és la *gestió i maniobra del conflicte*. De la mateixa manera que la llibertat, l'acceptació del conflicte és considerat un aspecte imprescindible per l'actitud creativa de vida i per la innovació (Rogers, 1969, 1970; González, 1981; Ayestaran, 1993). Serà imprescindible per admetre la possibilitat de novetat que el grup accepti el conflicte com un fet propi de la mateixa dinàmica grupal, com una situació que ha de ser abordada, assumida i en tot cas positivitzada. La capacitat d'introduir un canvi en el sistema social i cultural del grup dependrà de l'estructura i la dinàmica del sistema grupal. Aquesta ha d'admetre l'aparició del conflicte intragrupal per tal que sigui possible la innovació. L'acceptació del conflicte intragrupal només serà possible en una concepció optimista de l'ésser humà que rebutgi l'única solució dels conflictes admesa, aquella en què preval el grup sobre l'individu perquè rebutja el membre i és inamovible com a grup, o perquè el grup es dissol (Ayestaran, 1993). Probablement els grups innovadors al límit d'un conflicte cabdal, fonamental en les orientacions valoratives grupals, no sobre procediments o de relacions interpersonals, sinó enfrontat a un conflicte de valors, creences o objectius bàsics que donen sentit a la col·lectivitat, tindrà

diferents opcions: o renéixer com a grup (potser amb diferent estructura d'estatus o amb membres diferents), o baixar el seu nivell de grupalitat als mínims resultant un grup difús (o agrupament) o dissoldre's. Molt probablement, en funció del tipus de grups i d'innovació, i davant la impossibilitat d'admetre tal renovació en el sí del grup, desencadeni una de les possibilitats anteriors. Aquest podria ser el cas de les innovacions recreadores autotiniades en grups d'assignació lliure.

Un grup que accepta el repte de la naturalesa intrigant del problema (o de la novetat i els seus resultats) i internalitza com a personal el sentit del repte, és un grup que s'arrisca o permet arriscar als seus membres, i per tant, ha de ser per naturalesa obert acceptant el conflicte intern i extern. El conflicte és també necessari en un grup la tasca del qual inclou l'aprenentatge. La interacció entre iguals i el conflicte sociocognitiu ha estat demostrat com un element de desenvolupament intel·lectual i d'aprenentatge, també en la interacció grupal propiament dita (Perret-Clermont, 1984; Slavin, 1990; Cohen, 1994).

4.3.5 Dimensió de poder

Un grup innovador es caracteritza per una *distribució del fluxe d'influència (poder) tendent a l'igualitarisme* en la participació, l'elecció i l'avaluació dels processos de treball. Aquests elements es poden deduir de les característiques de llibertat i autonomia abans esmentades. Sobre la distribució de l'autoritat i el poder, les recerques associen a la innovació en grup una tendència més igualitària que jeràrquica o desigualitària en tan que aposten per l'autonomia i la llibertat, per un lideratge col·laboratiu i una alta participació de tots els implicats. En la revisió de Cannon-Bowers et al. (1992) sobre els grups de treball en la indústria, conclouen que l'òptima

organització i comandament dels factors de comunicació del grups de R & D són, entre altres, una estructura i presa de decisions descentralitzada, especialment quan la tasca és complexa.

Un lideratge democràtic i col·laboratiu, que garanteixi la participació dels membres del grup en la tasca i en la presa de decisions, s'ha mostrat com a especialment distintiu de les condicions innovadores (Graen i Scandura, 1987; Kanter, 1988; King i Anderson; 1990; Payne, 1990; Kolb, 1992). Descentralització i lideratge col·laboratiu i democràtic conflueixen directament a un aspecte essencial en els processos grupals que afavoreixen l'innovació: la participació. Aquesta *participació* augmenta el compromís dels membres a treballar a fons en els problemes de la implementació d'una innovació i les resistències disminueixen (Lawler i Hackman, 1969; Wall i Lischeron, 1977). La participació en la presa de decisions suposa tenir més influència en el procés de canvi produint un augment de l'aportació d'idees noves i de formes millors de treballar (Kanter, 1988; King, 1990). Projectes d'augment de la participació en organitzacions industrials han donat com a resultat un augment de la capacitat d'innovació entre els treballadors (Duel i Frei, 1986).

Implicat en la participació i la tendència a l'igualitarisme, es troba la *cura en la facilitació de la participació dels membres del grup amb baix estatus* ja que al sostenir expectatives baixes sobre ells tendeixen a participar menys i a ser menys demandats pels seus companys (Cohen, 1984), un cercle tancat que pot comportar la desmotivació d'aquest membre o d'altres i finalment reduir la unitat del grup. En les reflexions de Morrish (1976), en que examina les tècniques emprades pels agents de canvi en les innovacions educatives, aquest explica obertament que al minimitzar l'estatus s'aconsegueix augmentar la relació amb la totalitat del grup i amb altres membres del grup, sense tantes suspicàcies. Per altra banda, facilitar la participació d'una forma conscient i preparada contrarrestarà els efectes de

la “inhibició en la participació” (*social loafing*) a les que pot tendir el procés grupal, tal com s’ha explicat en el capítol 2.

Un lideratge distribuït afavoreix la participació però alhora els líders poden exercir de forma natural o provocada aquesta funció. Els grups innovadors motivats d’una forma constant, poden contrarrestar l’aparició del mateix. Un líder que doni suport, confiança i autonomia als seus subordinats, que s’hi relacioni de forma càlida no impersonal, que mantingui lligams i respecte mutus té efectes positius pel comportament innovador (Cotgrove i Box, 1970; Graen i Scandura, 1987; Kozlowsky i Doherty, 1989; Scott i Bruce, 1994). El mateix es podria pensar en el cas de lideratge formal entre iguals, en el que els membres del grup seran, respecte al líder, “coordinats” en lloc de subordinats. Així mateix, el lideratge haurà de tenir focalitzada la seva atenció tan a la tasca com a les relacions interpersonals. Es ressalta també un *comandament bo del projecte* que sigui entusiasta, amb bones habilitats de comunicació, que protegeixi el projecte de l’equip de distraccions i interferències, que sapiga conjuminar les habilitats i els interessos dels treballadors amb les tasques del projecte, i una direcció clara però amb un estil de comandament que “no colli massa”. En un 65% dels casos, i en un primer rang d’ordre, és considerat com a afavoridor d’un entorn innovador (Amabile i Gyskiewicz, 1988) i la seva manca és considerada com a inhibidora en un 37% dels casos. Un lideratge formal que exerceixi funcions de representació externa i gestioni els recursos externs al grup (Kolb, 1992).

L’acceptació, maniobrabilitat i aprofitament de la diversitat en un grup serà característic de la seva capacitat d’innovació. El contingut, la gestió dels límits i espais de la diversitat hauran de ser elaborats pel grup i per tant també negociats. La tensió individu-grup és inherent a aquest. La tolerància de les diferències i les normes de diversitat han estat constatades com factors del clima social i com predictors de la creativitat i innovació

organitzacional (Siegel i Kaemmerer, 1978; Amabile i Grysiewicz, 1989) i del comportament creatiu dels individus dins les organitzacions (Scott i Bruce, 1994), en un estudi realitzat en un centre de R&D. No obstant això, en un grup s'ha d'anar més enllà de la tolerància. Es necessària l'acceptació de la diversitat, més que la tolerància. L'acceptació suposa que el grup ha de maniobrar-la i gestionar-la, per incloure allò que sigui profitós, i a la vegada controlarà el que pot tenir de perillós. Així es pot mantenir la grupalitat i a la vegada les condicions de diversitat que afavoriran la creativitat i la innovació. Les darreres recerques de West i Farr, (1990); West i Anderson, (1993); posen de manifest la rellevància d'aquest aspecte en els equips innovadors, una característica grupal que s'anomena "participació assegurada". Conjuntament amb les altres dimensions del constructe psicològic de clima per a la innovació d'equip s'ha mostrat significativament influent en l'execució innovadora (West i Anderson, 1993) en l'estudi de 37 equips directius d'hospitals d'Anglaterra. En un estudi anterior amb equips de salut (West i Wallace, 1991) resulten les principals variables discriminants de la innovació, el compromís d'equip i la col·laboració d'equip, a més dels factors del clima d'innovació com són les normes de diversitat i l'actitud de desenvolupament (actituds qüestionadores cap al sistema, flexibilitat en l'èmfasi en les fites pràctiques).

West (1993) proposa una dimensió en què la participació està basada tan en la facilitació de la mateixa des de la direcció com des d'un ambient o clima que la permeti. Aquest ambient ha de tenir les característiques de no ser ni conflictiu ni amenaçador. En el constructe que planteja aquesta recerca els aspectes afectius i la distribució de la influència en el treball estan dissociats. La separació dels aspectes afectius dels aspectes de poder permetrà utilitzar el constructe en tot tipus d'entorns de treball, siguin o no jeràrquics formalment, o amb entorns informals. I possibilitarà la distinció conceptual dels obstacles a la innovació que

provinguin de dues vessants de diferent naturalesa i potencial d'intervenció: les que provenen del fenomen grupal del “pensament grupal” i de la “reducció de la motivació” (extranyament anomenat en anglés ganduleria social), derivades del tipus de relacions interpersonals i les que provenen de conflictes per la consecució d'un poder més o menys focalitzat o de determinats estils de direcció o coordinació.

4.3.6. Entorn social i cohesió

Es tractarà per separat ambdós aspectes. *Pel que fa a la innovació i a les relacions del grup amb el seu entorn social* destacarem: les relacions integrupals, les comunicacions del grup amb l'exterior,

Entre les qualitats afavoridores dels entorns organitzacionals en l'estudi d'equips de R&D d'Amabile i Griskiewicz (1989) s'esmenta la *cooperació i col·laboració entre nivells i departaments* (42%) i entre les qualitats no afavoridores (i en primer lloc abans que la manca de llibertat), la manca d'aquesta cooperació (62% dels casos esmentat almenys una vegada), entre altres característiques com un sistema de recompenses inadequat, amb excessiva burocràcia i una escassa relació amb la innovació en general. En el mateix estudi s'assenyala, com inhibidor de la innovació, la competició interpersonal o intergrupals ⁶ que promou actituds auto-defensives (14%). Com s'ha explicat abans, la comunicació tècnica dins i fora dels límits del grup ha estat estudiada en equips de recerca R&D i grups de projecte de serveis tècnics per Katz (1982) i col·laboradors. La reducció de la comunicació *externa* (amb altres professionals i amb altres membres de

⁶ Aquestes dades contrasten amb els resultats experimentals de Glover (1979) que mostren la competició intergrupals com afavoridora de la quantitat de tasca realitzada, i la competició interpersonal com menys afavoridora que l'anterior. Tal contrast podria ser interpretat en termes de més o menys quantitat de competició seria més o menys inhibidora donada el “realisme” d'ambdós recerques. La d'Amabile és en grups naturals i la de Glover en grups de laboratori.

l'organització) dels grups, l'aïllament, disminueix la bona actuació tècnica dels grups de projecte i augmenta el risc al pensament grupal. La revisió de Cannon-Bowers et al. (1992) conclou que les tasques complexes dels equips de R&D es veuen beneficiades, entre altres aspectes, per la difusió de la responsabilitat en una *bona comunicació amb el seu entorn* i també interna.

La relació *innovació i cohesió* proporciona resultats controvertits. Les recerques vers aquest tema procedeixen bàsicament de la posició interaccionista amb l'inconvenient que les operacionalitzacions de la cohesió han sofert canvis. Les revisions que parlen sobre cohesió i innovació són més antigues, les recerques més actuals s'han preocupat sobretot de la relació entre cohesió i execució (*performance*). La revisió de King i Anderson (1990) és il·lustrativa de la situació ambigüa. Per una banda, s'argumenta que la cohesió alta facilita la innovació a través del fet que la identificació directa de l'individu amb el grup li proporciona més satisfacció procedent de l'acció grupal; i a la vegada no és responsable, en solitari, dels errors, la qual cosa és tranquil·litzadora. L'estudi de Keller (1986) indica que la cohesió és l'únic factor que correlaciona positivament amb l'efectivitat dels equips de R&D. Per altra banda, es conegut que l'alta cohesió comporta el risc del pensament grupal disminuint la qualitat de la presa de decisions (Mullen et al 1994), per tant sembla convenient l'heterogeneïtat per a la innovació, però a la vegada alenteix la creació de la cohesió o dificulta el seu manteniment (al menys quan el grup creu que la diferència és un estorb pel funcionament grupal). L'alternativa a aquesta disjunció es planteja ser estudiada per tres vies, probablement successives: a) la possibilitat que la incidència d'una cohesió exclusivament basada en l'atracció interpersonal⁷ tingui les seves limitacions ja que es tracta de grups de tasca, tal com destaquen els estudis de Mullen B.

⁷ En el capítol precedent, s'ha defensat un constructe de grupalitat que inclogues un concepte i operacionalització de la cohesió que integra les relacions interpersonals i la tasca, els elements afectius i conatius. El nivell de desenvolupament gupal (Fuentes 1993) de la teoria del col·lectiu és el constructe que compleix aquesta integració hi afegeix també l'element cognitiu.

(1994 i 1994a); b) que la cohesió, entesa en aquests termes, constitueixi un element important només en certs tipus d'innovació, c) que la relació entre cohesió i innovació tingui una corba semblant a la cohesió i "performance", és a dir, en forma d'U invertida, els mínims de cohesió i els màxims de cohesió no estarien relacionats amb la innovació.

Capítol 5

5. EL GRUP EN ELS PROCESSOS D'INNOVACIÓ RECREADORA EN CENTRES EDUCATIUS

5.1. Característiques dels grups en les organitzacions educatives de la xarxa pública

- 5.1.1. Agrupaments formals en els centres educatius de la xarxa pública
- 5.1.2. Línia base de grupalitat: condicions situacionals dels grups formals de professionals de l'educació

5.2. El grup en la investigació educativa sobre innovació

5.3.- Activitat grupal de les innovacions recreadores autoiniciades en centres educatius

- 5.3.1. Activitat grupal de la fase inicial de confrontació
- 5.3.2. Activitat grupal de la fase mitja d'implementació
- 5.3.3. Activitat grupal de la fase final de consolidació

Capítol 5 EL GRUP EN ELS PROCESSOS D'INNOVACIÓ RECREADORA EN CENTRES EDUCATIUS

5.1. CARACTERÍSTIQUES DELS GRUPS A LES ORGANITZACIONS EDUCATIVES DE LA XARXA PÚBLICA

5.1.1. Agrupaments formals en els centres educatius de primària

Des del nivell d'anàlisi grupal, l'estructura formal de l'organització educativa descriu quatre grans blocs de grups socials: el professorat, l'alumnat, les famílies i l'administració educativa, sigui local, autonòmica o estatal. Amb pesos diferents, tots quatre participen de l'activitat educativa orgànica de tot centre. El funcionament del centre es fonamenta en dos òrgans de decisió: el claustre de professorat i el consell escolar on participen representants de tots els estaments de la comunitat educativa predominant el primer sobre el segon. La connexió dels quatre es materialitza en l'acte d'avaluació i en les decisions preses en el consell escolar. Ens centrarem en el funcionament del centre educatiu. El pes més important de la tasca educativa i de la seva organització en el centre recau sobre el professorat. Cada professora o professor té assignada la tasca d'ensenyar a un grup concret d'alumnat, i aquesta és l'activitat substancial de l'existència del centre. Per la gestió del centre educatiu només alguns professors tenen assignats les tasques corresponents: direcció, coordinació de cicle, encàrrecs de comissions o departaments específics, com els departaments temporals de matèria, la biblioteca, audiovisuals, etc., i la representació del claustre de professorat al consell escolar del centre.

Els agrupaments formals que apareixen en l'organització interna del professorat del centre són: a) l'equip directiu (direcció, cap d'estudis i

secretaria) escollits pel claustre i ratificats pel consell escolar; b) els cicles, agrupaments de professorat segons l'edat i nivell de l'alumnat trobem el parvulari o també preescolar que atén alumnes entre 3 i 5 anys i actualment anomenat segon cicle d'educació infantil; després el cicle inicial (6 a 8 anys) actualment anomenat primer cicle d'educació primària, després el cicle mitjà (9 a 11 anys) actualment anomenat segon cicle d'educació primària, i el cicle superior (12 a 14 anys). En aquests moments de transició, com s'ha reflectit en el treball de camp d'aquest estudi, a causa de l'aplicació de la Llei de Reforma Educativa de 1990, la majoria dels centres usen encara en la seva vida quotidiana les denominacions anteriors i només en les tasques administratives empren les noves. De fet, els cicles de parvulari i inicial són els que menys canvi han sofert, juntament amb el cicle mitjà. Les transformacions de més abast han estat en el cicle superior (de 12 a 14 anys) ja que en aquestes edats se centra la reforma estructural més important en allargar l'escolaritat i catalogar l'ensenyament dels 12 als 16 anys com a educació secundària obligatòria, en dos cicles de dos anys. Els departaments (agrupaments per matèries) també són agrupaments formals, tanmateix solen ser esporàdics com les comissions en funció dels encàrrecs. L'experiència organitzativa d'aquests últims anys han carregat el pes del treball grupal formal en els cicles (agrupament per període d'edat de l'alumnat). Molts centres, per iniciativa pròpia¹, tenen un altre grup, la comissió pedagògica, que aplega els coordinadors de cada grup i un membre de l'equip directiu. És un grup que representa al claustre, proposa, coordina, i porta a termes decisions del claustre. És un grup de naturalesa intergrupal dins el centre, que podria ser considerat, si així està construït, com el representant o orga executiu del gran grup de professorat que seria el claustre.

¹ El treball de camp ens ha indicat que durant aquest curs les inspeccions educatives han pressionat a formar aquestes comissions. Així, la seva simple existència no significa la seva eficàcia en el propòsit de connexió i coherència intra-centre, tant a efectes de treball com de creació o manteniment d'una senyal col·lectiva.

5.1.2. Línia base de grupalitat: condicions situacionals dels grups formals de professionals de l'educació

La descripció teòrica i sistemàtica dels grups de treball en els centres educatius té un doble objectiu: per una banda, aportar els coneixements de la psicologia dels grups una activitat freqüent en aquests entorns laborals i eminentment grupal; per una altra banda, acotar la línia base de grupalitat de la qual parteixen aquest tipus de grups de professionals, orientant l'abast de les conclusions de la contrastació empírica.

Les condicions situacionals funcionals, personals, socials i culturals de les quals gaudeixen els grups de treball de les organitzacions educatives són generadores d'un punt de partida baix, és a dir, d'una línia base de baixa grupalitat. Tot seguit es desenvolupa l'argumentació que sosté aquesta afirmació. Per després considerar *les activitats col·lectives*, malgrat la seva línia base, i algunes de les condicions que les generen. La grupalitat mesurada en un moment donat representa l'activitat grupal que desenrotlli el grup en diferents moments de la seva vida, en funció de les diferents condicions situacionals i altres factors que l'afectin.

En primer lloc analitzarem les condicions situacionals que *provenen de l'entorn organitzacional*. La institució educativa és una organització de professionals que gaudeixen d'una gran autonomia professional, i són anomenades organitzacions dèbilment encaixades, i, en la xarxa pública de titularitat pública, en tant que funcionaris o pertanyents a un sistema organitzat des de l'administració estatal són també anomenades burocràcies professionalitzades (Peiró i Luque, 1988). Considerats com a treballadors altament qualificats solen responsabilitzar-se directament del seu treball i no tenen ningú més qualificat que ell o ella que li instrueixi i ordeni què i com realitzar-la. Les direccions, almenys en els centre que depenen de

l'administració pública, tenen objectius bàsicament de gestió organitzativa, en qualitat més de coordinadors que de directors en un sentit tradicional. Més que directors en el cim de la línia jeràrquica són professionals dotats d'escasses prerrogatives d'autoritat laboral generalment dipositades sobre la inspecció, agents de l'aparell administratiu del sistema educatiu però externs al centre educatiu. Aquesta situació prové, entre altres raons, de l'elecció de l'equyip directiu per votació del claustre de professorat i no per designació de l'autoritat administrativa que només ratifica el resultat de la votació. En el cas de les administracions públiques, a l'autonomia del professional s'hi afegeixen les condicions de motivació pel treball propies del funcionariat, entorns laborals amb garanties de col·locació, amb sentit coporativista de gestió i en el cas de l'organització educativa sense carrera docent interna dins el centre. Aquestes característiques organitzacionals fan d'aquests contextos, entorns amb un eix de relacions de poder amb graus d'horitzontalitat més elevada, és a dir, més igualitàris que jeràrquics, i en els quals l'autonomia dóna llibertat i control al treballador sobre el seus propi treball. En el cas dels centres educatius de l'Estat espanyol, el poder relativament compartit es veurà augmentat cap a la participació socialment obligada, pel caràcter democràtic dels seus òrgans interns de govern atorgats per la legislació vigent. Algunes d'aquestes característiques són considerades per la psicologia social com a afavoridores d'un clima social innovador a les organitzacions i per això resulta a vegades sorprenent la qualificació constant d'aquest àmbit o als seus professionals com a molt resistents o escassaments orientats a la innovació. Aquesta contradicció ens fa pensar en un altra contradicció interna del sistema educatiu, la que succeix entre predeterminació curricular regulada legalment i administrativament i la forta autonomia professional, o considerant una interpretació més sociològica, els objectius d'obligatorietat i igualtat (actualment diversitat) i la funció de selecció social precoç que compleix

l'escola en algunes societats, o les propostes constants de reformes per adequar-se als canvis socials i les no massa generoses dotacions econòmiques a l'educació (o aterrant a la qüotidianeïtat, les escasses dotacions econòmiques als centres de titularitat pública).

En relació a les *condicions contextuais socials i culturals*. Com a *grup social* els professionals de l'educació i de l'educació primària són actualment un grup social amb un estatus mig. En concret, l'escola pública de titularitat pública, tot i l'espectacular millora en els últims quinze anys respecte a l'herència del règim polític i social anterior, en comparació amb escoles d'elit o de classe mitja-alta, gaudeix d'un estatus relativament baix, en general, sobretot a les gran ciutats. De fet, en les escoles de titularitat pública, s'han congregat les classes socials baixes i marginals (sobretot en les ciutats grans i mitjanes, a excepció de les més industrials) amb independència de la qualitat pedagògica dels centres. Entre altres coses, aquest fet sigui degut probablement a l'esbiaix classista de la llei que ordena el sistema educatiu en l'etapa obligatòria i les actuacions polítiques del seu desplegament, almenys a Catalunya². Contribueix també a les condicions d'estatus baix la feminització de l'ensenyament i el fet de que l'escolarització de masses ha desplaçat la funció explícitament selectiva a edats més elevades. L'estatus social també es reflecteix en les relacions intergrupals dins el centre: els cicles d'edats superiors gaudeixen de més prestigi social. Pel que fa a la diferència d'estatus per la professió, el centre no aplega professionals de diferent categoria social, tots són ensenyants i no existeix carrera professional docent dins els centres educatius, i la presència del personal no docent és minsa i no participa en el claustre, principal òrgan de decisió. Darrerament han aparegut en els centres altres professionals de

² Es troben escoles de clientela social interclassista en comptades ocasions segons alguns recents estudis (Cirem, 1994). El funcionament real del sistema educatiu, malgrat la llibertat d'elecció d'escola anunciada per la llei, resulta selectiu socialment des de l'inici de l'escolaritat als tres anys dividint les classes socials en diferents centres, amb les excepcions abans esmentades.

l'ensenyament no docents com són psicòlegs, fisioterapeutes, logopedes, que pel seu escàs nombre no plantegen especialment rivalitats i jerarquies intergrupals dins el centre, encara que en les relacions interpersonals incials es puguin reflectir les diferents procedències universitàries. Els valors socioculturals dels centres educatius marquen un grup amb individuació més lliure que assignada (la iniciativa de la conducta rau en l'autonomia de la persona i el control sobre les seves decisions) i amb una grupalitat (en el sentit de cultura col·lectivista) més baixa que alta, la qual cosa genera una implicació mínima en les activitats grupals quan no desdibueixen els límits dels grups formals de cicle.

Pel que fa a les *condicions de l'entorn funcional*. La mida dels cicles (de tres a 9 persones aproximadament) es mantenen dins el que es podria considerar acceptable per l'eficàcia del grup, i l'estabilitat tendeix a ser alta, encara que la disminució de la natalitat n'hagi provocat encara és localitzada. Si considerem alguns resultats, per bé que contradictòris, la composició bàsicament femenina (en general de més de 26 anys) proporcionarà un sentit de cultura més individualista que col·lectivista dins el punt mitjà (o més col·lectivista que individualista) de la cultura del país segons l'estudi de Morales, López i Vega, (1992). Però també proporcionarà més sentit de la col·laboració com a actitud interpersonal i de l'igualitarisme com a estructura grupal segons els resultats d'Arróspide i Cerrato (1996, no tenen en compte el factor edat). La *principal tasca encomanada al centre*, la docència, és d'actuació i responsabilitat individual, fins i tot d'espai individual. Cada professor o professora a la "seva" classe, la "seva" assignatura i el seu llibret. En principi, doncs, no existeixen tasques col·lectives relacionades amb la docència que siguin específicament encomanades als cicles i exigeixin decisions o actuacions col·lectives. Les decisions grupals necessàries per desenvolupar la tasca principal són mínimes. Així doncs, la tasca principal per a la consecució de l'objectiu

principal, en si mateixa, provoca una escassa interdependència social, ni positiva ni negativa, per tant, una interacció social individualista, en termes de Deutsch (1949). Només una tasca es realitza en cicle i és la de determinar quants repetidors de curs hi haurà i l'assignació a un curs. Exigeix una reunió a l'any. L'altra és la designació d'encàrrecs, inclosos els nivells on s'ha d'impartir la docència, i un cop cada tres anys la designació de l'equip directiu. En total, escassíssimes reunions. Meyers i Rowan (1983) ressalten la baixa interdependència amb arguments semblants. Pel caràcter fragmentat de l'estructura de les tasques, amb escassa integració de responsabilitats, sense supervisió i en un clima d'escasa interrelació. Els mestres estan acostumats a treballar aïlladament, cadascú a la seva aula. Ha estat ressaltat també per González (1987) com una de les principals característiques de l'organització educativa.

Recorreguen les diverses condicions situacionals de l'entorn descrites, es sensament deduïble que el grau de grupalitat de partida de la major part dels grups formals educatius és baix. Considerant el continuum de grupalitat, aquest entorn proporciona que els grups de tasca dels professionals de l'educació s'atansin més a l'agrupament que al grup, la interacció social dels quals tindrà escassa qualitat i intensitat pròpia de la naturalesa grupal. Considerant sempre aquest diagnòstic com línia base o punt de partida que proporciona l'entorn.

No obstant aixó, la presència de la interacció social és ineludible i el grup social hi és present. Si el grup de treball és escassament afavorit en les condicions estructurals, els grups socials són presents en la dinàmica interpersonal i social dels centres. L'autonomia, igualtat d'estatus i democràcia participativa, concedeixen importància als fenòmens psicosocials del grup social en l'organització educativa. La influència que s'exerceixi sobre les altres persones provindrà sobretot de poders originats en

l'expertesa, l'habilitat social persuasiva o el carisma, i molt menys del poder coercitiu. Així mateix, l'organització escolar pública que depèn organitzativament directament de l'Administració pública té una forma força democràtica i participativa d'accedir als llocs de direcció i gestió. El grups, siguin cicles, comissions, departaments o claustres, associacions de mares i pares, o la direcció general administrativa, es converteixen en un dels espais de poder més importants per influir sobre la resta dels membres i sobre l'activitat del centre. Per altra banda, amb aquestes condicions organitzacionals el control i la participació en la pròpia feina del treballador o treballadora és molt elevat, i és un avantatge quant a llibertat i per tant quant a factor afavoridor de la innovació. Però el grup de treball, que en principi gaudeix de baixa grupalitat, també es desenvolupa en els centres educatius. Repasarem l'aparició d'activitats col·lectives i les motivacions o circumstàncies que les propicien.

Activitats col·lectives

S'ha argumentat que el grau de grupalitat del *punt de partida* és baix però hem de recordar que *la grupalitat es genera en la intersecció de l'acció, espai i temps*. L'activitat grupal dinàmica pot generar més o menys grupalitat. No tots els professionals dels centres públics actuen de forma aïllada. Però la història no s'atura, com hem comentat abans. Malgrat aquestes condicions situacionals i històriques, *la mateixa autonomia professional de la qual gaudeix el professorat ha generat treball en grups dins el centre i centres que són "un grup", és a dir amb identitat grupal conscientment generada*.

La tradició pedagògica i organitzacional, fins i tot l'estructural, ha estat individualista. El pes d'aquest valor cultural ha predominat en l'escola dels anys 70 i inicis dels 80, i només les modificacions progressives d'algunes condicions situacionals, i la recuperació d'altres tradicions pedagògiques i

escolars han aconseguit progressivament trencar aquesta tònica proposant i desenvolupant una cultura escolar de treball conjunt, amb resultats més o menys comprometedors de la individualitat. Algunes condicions situacionals assolides en els últims anys podrien ser afavoridores de més grupalitat, com són la important presència de persones amb rols de gènere femení (el gènere femení sembla aportar posicions més col·lectivistes (Morales et al. 1992) i més cooperatives (Arròspide y Cerrato 1996) que el gènere masculí, l'edat jove de les noves incorporacions, l'estabilitat del professorat, augment de l'exigència social de les famílies i de la societat vers l'escola, i el valor social del treball en equip no menyspreat, almenys no prohibit, i fins i tot exalçat com a força de canvi. Entre les derivades de la cultura pedagògica, la principal és la concepció que la coherència pedagògica entre la docència impartida en diferents aules per diferents professors comportarà una millor qualitat de l'oferta educativa tant de la pròpia com de la comuna, millorant així la identitat professional a través també de la imatge del centre (o cobrint altre tipus de motivacions que porten a la innovació). Aquesta idea, crec que s'ha realitzat en el continuum de dos pols. En un extrem d'alta grupalitat, en la qual progressivament s'han anat consensuant, les idees, accions i objectius principals que guiarien l'actuació educativa i instructiva quotidiana d'un cicle o un centre (fins i tot vinculant del treball a l'aula). I en l'altre extrem de mínima aplicació de les activitats col·lectives (o generació de grupalitat) s'observen només alguns esdeveniments col·lectius com una festa cultural, o decidir els llibres de text (unificat pel nom de l'editorial) que com a mínim un mateix cicle, sinó tota l'escola, farien servir. Mentre el primer pol ha generat una dinàmica de discussió i col·laboració amb una cultura de compromís cap al col·lectiu, la segona ha suposat algunes reunions més que abans. Evidentment, en aquest segon cas les raons motivadores dels professionals gairebé no existeixen i es tracta més de factors externs. Alguns factors específics i externs al professorat han obligat a augmentar també si no la

maduresa grupal potser si la taxa d'interacció entre tots els membres de l'agrupament: a) la integració escolar de discapacitats ha obligat a la col.laboració entre els professors d'aula ordinària i els d'educació especial (es pot considerar una innovació sigui o no pensada previament com a tal); b) quan no ha estat per iniciativa del professorat, la progressiva introducció curricular i vehicular de la llengua pròpia del territori per pressió dels pares i mares o de l'Administració autonòmica, i c).les recents exigències (per l'aplicació progressiva de la reforma educativa) de documents escrits de producció col.lectiva com són el projecte educatiu del centre o el projecte curricular, i les exigències de crear una estructura interna de connexió entre els diferents cicles.

5.2. EL GRUP EN LA INVESTIGACIÓ EDUCATIVA SOBRE INNOVACIÓ

En la recerca del tractament del grup o del context grupal en la literatura d'investigació sobre innovació educativa, es troba bàsicament dos tipus de recerca. La investigació teòrica, extensa i àmplia (Escudero 1986), sovint de caràcter prescriptiu, sobretot en la dècada actual i la dels 80, i la recerca empírica sobre resultats i processos d'innovació. Sense pretendre ser exhaustiva, a partir de les recents revisions sobre innovació educativa publicades, i en un esforç per esbrinar el coneixement prescriptiu, del procedent de la investigació empírica o de la teòrica, *s'entén que el grup de professorat ha estat escassament tractat en qualsevol dels tres tipus de coneixement*. La majoria dels estudis intenten abordar la complexitat del fenomen des del sistema fins a l'individu, i en aquest recorregut, solen passar directament del nivell intraindividual o interpersonal al supragrupal, del centre educatiu (i/o el sistema, etc.) al professor.

Tot i reconèixer sempre la importància de la interacció social entre iguals i la participació compromesa per portar a terme les innovacions, com posen de relleu les síntesis de les condicions que ha de complir una innovació per resultar exitosa que ha glosat Fullan (1982, 1985) un dels principals autors en el tema, centrar-se en el nivell intragrupal o intergrupals ha estat més aviat escàs. El moment en que s'ha estudiat coincideix amb l'eclosió de la investigació grupal en la psicologia social, derivada dels treballs lewinians i dels laboratoris de formació. El reconeixement de les estratègies de col.laboració com a base dels processos de canvi en la innovació educativa ha estat assenyalat també en les conclusions d'un ampli estudi empíric de les innovacions educatives al país (De la Torre, Borrel, Tejada, 1995). En aquest recorregut, el grup de professors és enumerat més que descrit; en tot cas, escassament ³ considerat quedant desdibuixat com a unitat social i de treball. En general, l'únic grup que generalment es considera és el relatiu a la totalitat dels professors del centre. Altres assumptes com les estratègies d'estímul de la innovació des dels sistemes administratius o el lideratge dels directors han merescut més atenció. En aquest apartat, explicarem la presència del grup en la revisió realitzada.

En la *investigació teòrica* s'han desenvolupat models d'innovació educativa que s'han sintetitzat en tres enfocaments o paradigmes (House 1988): el tecnològic, el polític i el cultural. Segons M.T. González (1987), el primer dels enfocaments es preocupa per criteris de racionalització, tècnica, control i eficàcia; el segon (que anomena sociopolític) presta atenció a les condicions estructurals i sociopolítiques en les quals sorgeix i es construeix la innovació. El tercer, l'enfocament cultural, qüestiona la racionalitat tècnica dels assumptes humans i centra la innovació

³ L'exhaustiva revisió de De la Torre de 1994 constitueix una il·lustració de l'escassa importància que se n'ha donat a aquest nivell d'anàlisi en la investigació educativa. En el citat llibre, se li dedica un sol paràgraf, a la pàg. 76, al·ludint al grup exclusivament en el nivell de centre educatiu sense referir-se als grups de treball dels professors en la mateixa organització educativa, constatant que sobre ell recau la influència del clima, les normes i els objectius del lideratge.

en l'acció pràctica que la genera, en les microcultures i sistemes de pensament de les escoles i dels subjectes que innoven. L'enfocament cultural és el que explicita més la presència dels grups pels valors culturals en negociació o pels valors compartits, en centrar sobre la negociació de significats el fenomen de la innovació. L'enfocament polític suposa un conflicte d'interès que també podria ser representat per grups ideològics. L'enfocament tecnològic considera la innovació amb metes predeterminades i al seu consumidor un subjecte passiu.

En les “comptades”⁴ *investigacions empíriques*, el grup és ressenyat principalment en les realitzades als anys 65-75, i en la dècada recent s'ha reprès tímidament donat que la unitat social del centre educatiu és l'objecte central dels estudis (Boles, 1992; Sancho et al., 1992; Rubio, 1992). Morrish (1976) nomena tres agents de canvi social a partir de les disciplines que se n'ocupen: l'individu com a adoptant, la institució i el seu marc cultural, i el grup com a paràmetre clau. Considera que pot ser facilitador de la innovació o resistent al mateix el grup informal de professors units per vincles d'amistat o d'espai personal comú (residència, entreteniments, etc.). A tenor dels estudis realitzats en els anys 60 relatius sobretot a les causes del fracàs de les innovacions, Morrish (1976) descriu breument els grups resistents. Per altra banda, el mateix autor interpretant altres estudis revela el grup com a afavoridor de la innovació. Els grups resistents són vistos com a grups amb normes que assignen molt valor a la seguretat i a l'absència de risc. Els grups no innovadors veuen els membres innovadors com a persones que destrueixen la solidaritat interna del grup, transgredeixen la identitat del grup i es passarà a considerar-los elements

⁴ “Comptades”, és la qualificació que De la Torre (1994), en l'exhaustiva revisió sobre innovació educativa, assigna a la investigació educativa sobre innovació orientada al coneixement de la naturalesa, processos i components que més influeixen en la conducció d'innovacions (pàg. 358). També resulten ser escasses les avaluacions de les innovacions. Les últimes dècades de la investigació educativa sobre la innovació s'han centrat en la investigació i la reflexió teòrica (Escudero, 1986; De la Torre, 1994).

aliens. Encara que d'esquiltllenta, Morrish esmenta dues característiques dels grups amb una elevada grupalitat i tancats: l'expulsió dels membres del grup no adequats en la seva preocupació per mantenir els límits, i l'exigència de cohesió interna que l'autor anomena solidaritat. En un estudi de camp sobre les resistències al canvi d'Eicholz i Robers,(1964), (Miles 1967) el grup pot ser emprat pels no innovadors fins i tot per derrotar la proposta d'innovació. Així la pressió grupal interna i externa (intergrupala) serà emprada per inhibir no ja els innovadors de dins el grup, sinó per empènyer els indecisos a l'oposició, i inhibir les innovacions de dins el centre o el districte educatiu. Fins al punt que Miles (1967) quan defineix el perfil de la persona innovadora inclou la característica de no estar lligada a les normes locals de cap grup. Decididament, és un moment en què el grup, en les investigacions, és vist com a agent obstructiu.

Progressivament es passa a estudiar empíricament les formes d'afavorir agents de canvi i les innovacions exitoses (De la Torre, 1994). El grup comença a ser vist com a afavoridor de la innovació o com a element formatiu dels agents de canvi educatius. I això succeeix encara en els anys 70 i, tal com versen les recerques, en la confluència dels Laboratoris d'Entrenament en Relacions Humanes i el treball en grups (com és el *traininggroup* com a experiència de formació, l'entrenament d'equips a partir del Desenvolupament Organitzacional, etc.). Lippit (1967) realitza una recerca en què sollicita al professorat un comentari sobre les forces que obstaculitzen o beneficien la innovació. La força inicial és la mateixa pràctica innovadora. La segona més important era el suport de gestió del temps i de l'organització de les funcions del centre. En tercer lloc, esmenten les relacions socials entre els col·legues, entre el professorat i el director i el clima i les normes del sistema escolar com a organització. En la interpretació dels estudis i les propostes de Havelock (1973), Morrish (1976) diu: "Moltes vegades el procés [es refereix a la innovació] s'accelera utilitzant la cohesió de grup

com a catalitzador. En consens queda més fermament implantat en cada un dels membres pel fet que el grup pren una decisió o accepta un compromís, al mateix temps que la interacció millora les comunicacions entre els membres o condueix en general a una més gran interdependència del sistema (pàg. 159-160)”. L’expressió en una hipòtesi del concepte d’acceleració no s’ha trobat en cap altre estudi, dels revisats en el present, fins a la formulació teòrica de González i Cornejo (1993). Una vegada més, com s’ha explicat en les característiques grupals dels grups innovadors en els capítols anteriors, la grupalitat i la comunicació millorada a través del grup permeten una menor alienació i una millor receptivitat al canvi.

Miles (1955, 1964a) proposa diferents tècniques d’interacció apropiades pel camp educatiu entre les quals es destacaran les relacionades específicament amb els grups com són l’entrenament d’equips de treball, l’execució i negociació de rols, i el diagnòstic i resolució de problemes organitzatius que inclouen l’anàlisi grupal. Segons Miles (1964b) aquestes tècniques poden arribar a crear més confiança, rebaixar les angoixes i possibilitar l’esperit de participació en la tasca comuna. En els Laboratoris NTL de Bethel (Maine), Miles (1975), és un dels primers investigadors que segons Schein i Bennis (1975) aborda amb rigorositat l’avaluació investigada dels efectes dels entrenaments de Formació en Relacions Humanes. Ho experimenta amb directores de centres d’ensenyament en un disseny comparatiu amb grup control i experimental. Dels resultats a llarg termini, qualificats pels companys de treball, cal ressaltar que indiquen un augment de la flexibilitat (qualitats personals per a la innovació) i de la seguretat i poder com a director. Acompanyat de més sensibilitat respecte a les actituds igualitàries, les aptituds de comunicació i lideratges i les aptituds grupals com delegar més o ajudar a prendre decisions en el grup, i del seu manteniment socioafectiu. Aquestes qualitats en els directores poden afavorir les qualitats grupals necessàries per facilitar un grup innovador. Des d’un

constructe més ample, uns anys més tard, Miles i Huberman (1984) en una recerca empírica de dotze casos d'innovació educativa, col·loquen el clima cooperatiu en els centres com un dels factors rellevants que succeeixen en les innovacions exitoses. Coincideixen amb les investigacions d'Amabile i Gyskiewicz (1989) respecte al factor unitat i cooperació en el clima organitzacional com a predictor (entre altres) de la producció creativa. Estudis empírics més actuals d'innovacions iniciades pels mateixos professors posen en relleu, clarament i directament el treball en equip i en petits grups de professors. Boles (1992), estudiant les reestructuracions escolars que va comportar la integració escolar de discapacitats dels alumnes amb dificultats, posa de manifest que els canvis van ser possibles amb el treball en equip, el consens i la igualtat d'estatus. A Sancho et al. (1992), en el relat dels tres casos analitzats, les innovacions iniciades pel professorat parteixen d'una formació grupal que es va consolidant en l'intercanvi i posada en comú de les reflexions, en la participació consensuada i en la trajectòria del mateix canvi. I així mateix, es posen en relleu els inconvenients que sorgeixen quan la innovació esdevé, per diverses raons, una competició intergrupala entre els subgrups dins els grups o dins el centre.

Un recent i ampli estudi empíric revela les estratègies de col·laboració que sempre acompanyen les innovacions (De la Torre, Borrel, Tejada et. al, 1995). S'han estudiat dins el mapa escolar de la innovació a Catalunya, un total de 348 projectes d'innovació a partir d'un qüestionari enviat als centres i respòs pel professorat, corresponent a un 10 % dels centres educatius no universitaris de Catalunya, del que un 61 % tenien projecte d'innovació. Una lectura atenta al context grupal ens indica els següents resultats i conclusions. La iniciativa d'innovar surt en primer lloc de l'equip directiu del centre i, en segon lloc dels grups de professors (40%). Només en un 12 % es tracta d'altres agents externs. Per tant són innovacions gestionades en els mateixos centres i són els professors els principals agents i

protagonistes del canvi. Si les iniciadors són persones amb influència sobre els participants és una garantia d'èxit (notem que la influència social informal tant com la formal és rellevant, ja que moltes de les iniciatives no estan llençades per la direcció i en tot cas, aquests són escollits per votació). Els orígens s'atribueixen sobretot al desig de millora, a les necessitats sentides pel grup (notem que les necessitats ja no són individual i s'han col·lectivitzat, per tal de que siguin promotores de la innovació) i per la sol·lució de problemes. Es a dir, predomina l'origen intrínsec. Quan la iniciativa és curricular, d'aprenentatge o dels agrupaments de l'alumnat, sorgeix dels mateixos professors més que de la direcció i quan sorgeix d'aquest s'aprecia una disminució en la motivació i implicació del professorat malgrat és més elevat el nombre de professors que hi participa. És interessant constatar que quan la iniciativa parteix d'un departament o seminari les resistències que genera són més altes. Si considerem que els departaments en els centres de primària són intercicles, es pot interpretar que les dificultats podrien ser generades per una influència social minoritària exogrupal amb les dificultats pròpies de les relacions intergrupals. Si considerem el seminari com el grup formal dels centres de secundària (agrupament per matèries), les interpretacions són ja més complexes. Quan les iniciatives de la innovació sorgeixen del grup de professorat solen estar centrades en canvis de les pràctiques educatives a l'aula i presenten poques resistències i amb un grau de satisfacció força rellevant. Generalment responen a un desig de millora assumit per un grup de professors i professores. Aquest tipus d'innovació correspondrien a les estudiades en aquest estudi empíric. És doncs esperable que les actituds creatives d'aquests professors i professores siguin elevats. Solen tenir una durada superior a tres cursos. La durada del procés de discussió és superior a vuit mesos ja que es tracta de projectes amb certs nivells de complexitat. També constaten que les resistències són més elevades quan s'adapten projectes coneguts, en innovacions complexes i en

processos llargs de discussió. Es desatacaran dos de les conclusions d'aquest estudi en relació al tema que ens ocupa. Una, que la dimensió personal de la innovació s'ha revelat com la més decisiva en l'origen i desenvolupament de la innovació. Ressenyen en el treball de camp que la dimensió processal i estatègica ha merescut especial atenció pels qui han respòs al qüestionari. I dos, l'existència d'una motivació, satisfacció i alta implicació del professorat en els projectes en els que participen, fent pensar als autors que un dels possibles efectes d'innovar és la creació d'una cultura de col·laboració i d'implicació del professorat, que d'altra manera resultaria difícil d'aconseguir. Coincident amb un altra dada de l'informe, el 75% de projectes de les innovacions es desenvolupen en centre que comptem amb projectes anteriors. Entre les *resistències* a la innovació que aporten les dades d'aquest estudi, ressaltariem les tres primeres i les més freqüents: les mancances de temps, i d'elements organitzatius i de coordinació i els problemes d'horari. Totes elles aludeixen o repercuteixen a les dificultats del treball grupal. O bé perquè el grup no resulta eficaç o bé perquè no es posen d'acord amb el projecte innovador. Per altra banda, irremissiblement el treball col·lectiu vol sempre temps, tot i que l'aprenentatge d'un treball grupal eficaç pot disminuir-lo sempre és necessari el temps. Certament són conegudes les dificultats d'organització d'horaris en els centres de secundària i en els de primària el nombre d'hores per dedicar al treball de preparació individual i sobretot al treball col·lectiu és escassísim.

Observem doncs que el desenvolupament de l'activitat grupal esdevé de capital importància pel fet innovador i per la millora de la qualitat de l'ensenyament. Els autors ressenyen al començament, i al meu entendre les dades ho corroboren bastant que alguns renombrats investigadors de la innovació educativa consideren el model de col·laboració i cooperació entre el professorat i centres com el més indicat per plantejar una innovació curricular, elevant el model a categoria de paradigma.

5.3. ACTIVITAT GRUPAL DE LES INNOVACIONS RECREADORES AUTOINICIADA EN CENTRES EDUCATIUS.

A la llum dels processos psicosocials dels corpus teòric de la psicologia dels grups i la psicologia social, i de l'anàlisi descriptiu dels processos i fases propis del fenomen de la innovació que s'ha desenvolupat en els capítols precedents, es relatarà en forma temporal des d'una perspectiva conceptual *l'activitat grupal de la innovació recreadora autoiniciada de tipus fonamental en centres educatius*, específicament en centres de primària. Innovació que adapta un projecte innovador, iniciada des del mateix professorat que suposa canvis bastant radicals en les en les pràctiques educatives d'ensenyament exigint un canvi en el rol de l'ensenyant, en les seves maneres d'ensenyar, en la seva concepció de l'ensenyament, en els continguts i fins i tot en la concepció del coneixement que ensenya. Aquesta descripció es recolza en les dades de tipus exploratòri extretes de les entrevistes en profunditat sobre el grup i sobre el procés d'innovació realitzades a membres dels grups de la mostra de l'estudi empríric. Malgrat es podria considerar com resultats del mateix estudi empríric s'ha considerat oportú situar-les en aquest capítol per raons d'ordre temàtic i perquè aquesta exploració inicial nodreix el desenvolupament teòric que informarà les hipòtesis més concretes sobre l'activitat grupal i les qualitats grupals innovadores dels processos d'innovació, i qualificades també d'hipòtesi exploratòries en l'estudi empríric. D'altra banda, per a que aquestes hipòtesis poguessin depasar la mera narració precisen dels elements conceptuals i teòrics que el previ estudi teòric i de l'àmbit educatiu ha proporcionat.

En síntesi, el funcionament del grup en *cada una de les tres fases* és com segueix. En la *fase inicial o de confrontació* el grup és mediador de la decisió dels professors d'adaptar la novetat. Dins el procés d'influència

social el grup està centrat en la discussió, el conflicte i la presa de decisió sobre la proposta de canvi i les seves implicacions. Així mateix, el final d'aquesta fase se centrarà sobre la consciència d'entitat col·lectiva ja que s'ha de presentar a l'entorn com a unitat de decisió, i es presentarà com la millor de les situacions possible per tirar endavant el projecte. En la *fase mitja o d'implementació*, el grup està centrat sobre sí mateix. Ha de donar suport a l'aprenentatge, al risc i a l'incertesa i sobretot alentar i cuidar la producció innovadora individual i grupal. La cohesió i la identificació grupal augmenten quan la producció és satisfactòria. Prevalen les qualitats grupals més afavoridores del canvi creatiu com són el clima d'acceptació, diversitat i confiança, el suport mutu i la recerca de qualitat en el treball professional. En la *fase final de consolidació*, l'activitat grupal seguirà dues vies, la consolidació de la grupalitat i de les qualitats grupals aconseguides i/o les relacions intergrupals directes en pretendre que altres cicles iniciïn o continuïn la línia començada. Descriurem bastament, per cada una de les fases, les activitats grupals en cada una d'elles.

5.3.1. Activitat grupal de la fase inicial de confrontació

La *fase inicial o de confrontació* és la fase en què, conegut el nou enfocament i les noves pràctiques per una o una minoria de persones, es proposa que ho adopti i adapti tot el grup, o altres persones del grup, i així progressivament la resta. Té pretensions de millorar els resultats de l'ensenyament, i objectius (no sempre manifestos al menys al començament i en el cas de resistències notables) que arribi a consolidar-se com a línia d'equip. Durant aquesta fase, la minoria activa innovadora ha conegut aquest enfocament sigui a través de col·legues o formació externs al centre on treballa. En aquest sentit, les formacions realitzades des de la xarxa de

centres, serveis i institucions de la zona educativa, formacions sempre externes al centre actúen o d'agents disseminadors, però no d'agents actius de canvi interns al centre o d'assessors interns (facilitadors i formadors). L'agent de canvi interns la realitza aquell professorat que pren la iniciativa en la formació més innovadora o en iniciatives innovadores.

La font d'influència sol gaudir, generalment, de credibilitat i estatus alt en tant que solen ser professionals amb una preparació constant i nivells alts d'excel·lència. Però a vegades, solen ser membres joves i novells que encara no han tingut temps dins la vida del grup de guanyar-se les virtuts anteriorment esmentades. Quan la minoria activa és un membre jove i inexpert davant d'un grup amb alta grupalitat i tancat a novetats externes per considerar-se autosuficient i excel·lent, sovint la "nova" és aïllada si no refusada. Les condicions d'influència solen ser bastant variades. Aquesta situació d'influència social minoritària pot ser construïda intragrupalment, intergrupalmment o inclús intergrupalmment amb un context supragrupal de grup gran. La pressió del grup creatiu promotor del canvi sol anar acompanyada de formacions inicials puntuals (conferències, xerrades, a vegades cursets) que ells han aconseguit portar al centre, o han aconseguit que els seus companys i companyes acudeixin fora del centre (sol succeir només en condicions de suficient grupalitat). Així la font interna d'influència es veu generalment recolzada pel discurs d'una font experta externa que aporta bàsicament argumentació a favor de les idees noves, centrant el discurs en el contingut i descentrant-lo de les persones font d'influència. Rep un suport social extern al grup. A vegades sol ser recolzada per l'equip directiu del centre que a més a més del suport intern, facilita recursos organitzatius o d'experts. Aquest suport social, en ser extern al grup, tot i el seu estatus superior, no sempre afavoreix el canvi latent i més durador. S'eludeix en aquest apartat al terme més tècnic de conversió per les seves connotacions místiques, sovint sentides en l'observació empírica com a

expressió de resistències de tipus psicologització. Esmentant als membres de la minoria activa innovadora i el seu entusiasme s'expressen comentaris com “sembla una il·luminada” “es creu en possessió de la veritat”, “ens volen imposar el que ells pensen”, etc.

Durant aquesta fase els agents inicials de canvi, les professionals més arriscades comencen a implantar aquest nou enfocament dins la seva aula. Aporten al discurs d'influència els bons resultats del seu treball, els comentaris sobre la seva iniciada experiència i també mostren els recursos disponibles. Aquesta és també una forma de convèncer que al·ludeix directament al propòsit final: que vulguin (no només acceptin, encara que a vegades resulta així) canviar les pràctiques professionals dins l'aula. En el cas que ens ocupa, mètodes d'ensenyament que s'han fet servir des de l'inici de la seva vida professional, fins i tot, en alguns casos eren innovadors en aquell moment. Si es tracta de persones amb una actitud més o menys creativa de vida, actituds obertes i disposades, progressivament aniran acceptant la proposta. Les més reticents solen quedar-se a l'expectativa, per actituds creatives més baixes, o es presenten fortes resistències per contrarguments psicologitzants o denegant el contingut, per desconfiança cap al grup o per estar molt convençudes del que ja realitzen considerant que ja és molt o més innovador (encara que anterior a les noves propostes). Aquesta fase, fins a arribar a la decisió d'implementació sol durar aproximadament un curs (període d'un any natural generalment), en el cas més favorable, és a dir, en que el grup té una grupalitat considerable. O si es tracta d'una situació més desfavorable per una grupalitat escassa, o per resistències importants, pot durar aproximadament un curs o curs i mig.

Al final d'aquesta etapa se sol·licita del grup una decisió explícita de canvi de pràctiques, una decisió interna i sovint també externa. Aquesta fase és la última, cas de resultar fracassada, i suposa que només han procedit

al canvi de pràctiques les agents iniciadores del canvi, fins i tot amb canvis de menys qualitat que d'haver estat o més formades o més motivades. Hi ha descoratjament i la grupalitat (més o menys) decreix de forma important. El grup es mostra passiu, i es dissol sentint-se escassament vinculats, o agressiu si es rebutja obertament, i el grup o grups es tanquen més. A vegades sol haver-hi fins i tot desercions del cicle i de l'escola, sobretot dels innovadors. Cas de resultar exitosa, el cicle comunica al claustre la seva decisió i sol·licita que consti en els canvis de cicle del professorat i en el currículum del centre. Les dades empíriques no són suficients per descriure les estratègies diferents de les minories influents segons el tipus de construcció grupal. Tantmateix s'observa consistència diacrònica, centració en la temàtica, credibilitat i suport social.

En aquest moment final, si el cicle consensuadament decideix que sí, els més resistents o es canvien de cicle o negocien amb el mateix situar-se en un nivell escolar que no destorbi la iniciació o els fonaments de la implementació, per més endavant acabar de prendre una decisió definitiva. En centres on el suport de la direcció és minsa se sol produir un fenomen interessant i és que alguns dels membres actius del cicle es proposen i surten escollits dins l'equip directiu. El cicle, el grup, s'assegura el suport del seu *entorn* immediat, o el rprova per saber que no interferirà.

Com és el grup que sustenta en el seu si el fenomen de la influència pel canvi de concepcions, d'actituds i de comportaments? Com és el grup que arriba a una decisió afirmativa d'implementar una innovació?. El grup en el qual succeeixen aquests fenòmens ha d'estar compost per membres que poseixin actituds insovadores, almenys aquells que prenen la iniciativa, i restar mínimament oberts a les idees noves. Ser un grup amb bastanta estabilitat dels seus membres. Ha de ser un grup amb un grau de grupalitat elevats o mitjans per tal d'activar un sentiment notable de pertinença positiva, per mantenir la voluntat de "ser grup" malgrat la

situació conflictiva i probablement desestabilitzadora que la pressió insistent de la novetat ha comportat, malgrat els conflictes d'independència o fins i tot d'amenaça de trencament del mateix grup. Per això, és un grup que ha d'acceptar la diversitat i el conflicte en el seu si. Ha de saber moure's en el conflicte i abordar-lo. Haurà de tenir bones i bons negociadors o intercessors en l'argumentació. Ha de mantenir un to grupal acceptable quan es desencadeni la tensió de la proposta plantejada de canvi, o perquè apareixen resistències fortes o per fer creïble que assumirà el *paior*-esforç que comportarà el canvi. Amb alta o baixa grupalitat, el grup o agrupament que elabora aquestes discussions en el decurs de la seva activitat innovadora augmentarà el seu grau de grupalitat, esdevindrà "més grup" si acaba adoptant la innovació. Es necessitaran mútuament per afrontar el risc i la inseguretat d'un canvi en les pràctiques professionals, i per tant en el resultat del seu treball, que fins ara els proporcionava els resultats esperats (i ja considerats com bons). La negociació no solament provindrà de la pressió pel canvi, sinó també pel fet de ser realitzada en comú, en grup, pel grup i des del grup. En les discussions sobre aquest tema no solament es delibera la bondat o idoneïtat de la nova proposta, sinó que també es negocien les implicacions de treball i els recursos per la seva posada en pràctica, les implicacions en els canvis d'imatge (status i identitat grupal) vers els altres grups de la comunitat educativa, els canvis d'estatus i el repartiment del poder d'influència i control dins el grup, l'assignació de rols i els estàndards de qualitat als quals es vol arribar i els ritmes d'assoliment, la negociació de la confiança en la fermesa dels compromisos individuals amb la tasca i amb el grup que portarà a sostenir esforços durant un temps considerable. Per tant, també s'expressaran i es posaran en comú els significats individuals projectats i sobre aquests significats i valors en relació a la tasca del grup i a l'activitat que aquesta ha de desenvolupar. El grup ha d'operar i desenrotllar una comunicació oberta i un intercanvi mutu, quan les persones que

discuteixen públicament canvis en les seves formes de treballar, formes que solen proporcionar identitat socio-professional i sobre les quals tenen plena llibertat i autonomia. Aquesta discussió pública té a més l'ingredient afegit de que les persones es veuen "exigides" (per la pressió de la font d'influència) a avenir-se a uns trets que seran comuns a partir de la realització de la innovació, per tant a compartir algun d'aquests aspecte i avenir-se a forma grup o més grup. Molt sovint, les discussions sobre la temàtica innovadora tenen ingredients, latents o manifestos, de negociació dels trets a compartir o del grau de vinculació de les decisions col·lectives, del grau de dependència-independència de l'individu vers el grup, del grau de fidelitat al grup, etc. (és a dir, trets de col·lectivisme o individualisme).

La interdependència grupal significa compartir, cedir i rebre, una negociació i equilibri constants entre els objectius individuals i els grupals (Lewin, a González 1995), entre els significats de les seves accions en el grup (Fuentes, 1993; Ayestarán, Martínez-Taboada i Arróspide, 1996), les valoracions sobre el contingut de l'activitat innovadora, sobre la tasca i sobre els criteris de funcionament del grup (les metes i la mateixa activitat grupal). Les negociacions es van desenvolupant en el decurs d'aquesta fase i també en la següent, sobretot en alguns aspectes. En algunes ocasions, alguns professionals han donat el seu vistiplau a la decisió afirmativa, però probablement no estiguin gaire convençuts, és a dir, el seu canvi és públic i una mica superficial i serà en el funcionament de la propera etapa d'implementació i aprenentatge on aquesta decisió o quedarà igual o potser arribarà a quallar en les seves pràctiques professionals quotidianes (probablement més influïda per la pressió de la majoria que de la minoria). El grup s'ofereix, a vegades veladament, altres conscientment i directament, com a moneda de negociació en el sentit de constituir ell mateix un recurs positiu pel canvi; Per compartir els fracassos en una tasca arriscada, no sentint-se sol en l'error i per rebre aportacions complementàries a les

capacitats i possibilitats de cadascun, com a acoïdora de l'esforç i de la tensió, etc. com a medi favorable en relació a les funcions que hi exerceix (descrites en el capítol 2). La credibilitat del grup i del seu funcionament també influeix.

Quan al final d'aquesta etapa el cicle, el grup porta la seva decisió al claustre de professorat (supragrup amb més o menys grau de grupalitat) per què consti en la vida del centre i sigui tinguda en compte per la resta de cicles, es produeix una manifestació externa de la grupalitat que referma el "nos". Es reforça la consciència d'entitat col·lectiva a partir del reforç del compromís cap a la innovació. Es ressalta la seva grupalitat no tant per competició com per diferenciació en un ritual públic de compromís compartit. Tot i així, la relació intergrupual pren saliença i es posa en marxa. Encara que és una decisió interna del cicle, i se sol·licita només l'aprovació sense pressionar perquè també la prenguin "ells" o "els altres", els altres grups del centre negocien les condicions. Sovint es dona el vistiplau perquè facin ús del centre i dels seus recursos per portar endavant la innovació però que no els impliqui a "ells" prendre la mateixa decisió a no ser que acudeixin al cicle innovador. En centres escassament favorables a la innovació amb aquest acord ja en tenen prou. En centres favorables a la innovació i/o amb una escassa articulació intrasupragrupal, els cicles o grups formals han rivalitzat pel temor a la pèrdua d'estatus en front dels privilegis dels posteriors. A vegades, les resistències mostrades per persones alienes al grup (direcció o per altres cicles) o ha comportat l'abandó o ha suposat un reforçament de la unió del grup i de la seva voluntat conjunta, augmentant així la grupalitat. La tensió intergrupual s'accentuarà quan assolida la implementació els altres grups comproven que ja no és una intenció, sinó una realitat exitosa, fins i tot pels usuaris del centre, les famílies.

Pel que fa a les *qualitats grupals dels equips innovadors (QGI)*, en aquesta fase, tal com s'ha descrit abans, el grup ha de posseir aquestes

qualitats en un cert grau o al menys desenvolupar-les en aquest trànsit, en cas negatiu no podrà afrontar els fenòmens necessaris per obtenir un canvi favorable al canvi. En funció dels successos descrits ha de predominar el poder distribuït, la garantia de participació real en les decisions, la negociació dels objectius i per tant compartir-los, l'acceptació de la diversitat i l'acceptació i bon maneig del conflicte. Les dimensions relatives a l'afecte i al poder seran bàsicament les que hauran d'activar-se especialment en aquesta etapa. Les altres dimensions apareixen en tant que han de fer creïble el futur de suport grupal, però probablement prendran més rellevància en les fases següents. Pel que fa a l'*entorn*, és un moment en que el grup està ben connectat a ell, ja que és un grup que aporta idees noves i que es manifesta publicament. Un grup tancat en ell, o amb il·lusió de cohesió (pensament grupal) no acceptaria de bon grat idees noves o les rebutjaria ràpidament

En relació al grau de grupalitat, l'observació empírica ens manifesta que es pot partir de mitjana-alta o mitjana-baixa grupalitat i que *les línies base* de grupalitat més o menys elevades influiran en la velocitat del procés d'innovació i en la magnitud del convenciment en la decisió d'innovació, especialment en aquesta primera fase. En cas d'escassa grupalitat inicial en aquesta etapa el grup es va construint implícitament, generalment al començament de forma latent. I si és una grupalitat adequada resulta més favorable pel reeiximent complet de la innovació. En cas de partir d'un grau de grupalitat més elevat, el grup es reconstrueix en les noves metes, en els nous trets d'identitat i fins i tot es reconstrueixen les noves estructures intragrupsals si és el cas (xarxa de comunicació, estatus i influència). I va adquirint nivells més alts de grupalitat. La primera fase sol durar menys temps. El procés de projecció en el grup i d'identificació amb el mateix va adquirint la força necessària per influir sobre les valoracions cognitivoemocionals i sobre les actuacions dels seus membres.

5.3.2. Activitat grupal de la fase mitja d'implementació

La *fase mitja o d'implementació* per la posada en pràctica de les noves pràctiques professionals, s'hi desenvolupa el canvi recreatiu iniciat. Tots els membres s'han implicat, amb major o menor grau de convenciment i ja és el moment de treballar per fer realitat el que ha estat una intenció per uns i un inici de realitat per altres. És un període d'incertesa, de recreació i creació, d'aprenentatge, de producció individual i grupal. És una fase de redefinició de la decisió d'innovació, de dedicació intensa al treball i de constatació de l'execució. Els i les professores assajen a la seva aula noves maneres de treballar, les modifiquen, les qüestionen i les reflexionen. Van observant els canvis que implica i en prenen consciència. Se'n adonen de les dificultats i les enfrenten. Van seguir un procés de formació i aprenentatge de les noves pràctiques i alhora conduïen les revaloracions i actuacions individuals del canvi. Descobreixen noves activitats i les proven. I ho comparteixen amb el grup. Aquest període sol durar entre un i dos cursos acadèmics. Juntament amb l'anterior se'n porta ja tres i quatre anys segons la intensitat de les resistències o la inestabilitat. *Com és el grup que promou el canvi de pràctiques professionals en tots els seus membres fins a arribar a portar-les a la pràctica?*

El grup ja bolcat a la producció del canvi, a la implementació real, tindrà una elevada orientació cap a la tasca. De fet la minoria es manté activa durant tot el procés d'innovació perquè sol liderar el procés i s'hi haurà afegit algun altre professional fortament convençut i amb qualitats adequades. En aquests moments els grups innovadors generalment van aconseguint recursos i es van autoorganitzant. Consensuen calendari i temps laboral intern i extra, si és necessari, es negocia la progressivitat de la innovació en els cinc nivells (de cinc a deu classes), es garanteix prioritzar l'assignació de mestre-curs pels qui estan realitzants la innovació,

s'acumulen materials adequats per donar suport al canvi (materials propis acumulats de les primeres iniciatives, materials portats des d'altres experiències), informació útil pels membres innovadors i a l'abast del grup, s'aconsegueix un expert en la temàtica en qualitat de formador i en la modalitat d'assessorament al centre (no curs) que acompanyi la innovació des de dins el cicle. El grup ha d'adaptar-se als diferents ritmes de canvi i assoliment dels seus membres per aconseguir una implementació de qualitat en tots ells i elles, alhora pressionarà i mantindrà la motivació i la fita d'innovació en comú. El procés de recreació suposa una interacció recíproca de les idees i pràctiques a adoptar i les condicions de l'alumnat i del professional mestre. Les innovacions que suposen canvis d'actituds (en les idees professionals i també en els actes i en la seva valoració emocional) i no són adopcions que exigeixen una fidelitat quasi rutinària, suposen la dificultat d'un canvi més profund, però tenen l'avantatge de donar més marge a la creació del propi entorn i a la recreació subjectiva sense deixar de tenir la qualitat dels nous criteris professionals. Les fa més arriscades però també més estimulants i satisfactòries en cas de reeixir. El que és un compromís de canvi individual a través del grup també és ara un canvi comptant amb el grup i del grup. El grup acorda continuïtat de criteris i seqüenciació de continguts en funció de la nova concepció educativa i de formes de comunicació amb les famílies. Serà grupal l'avaluació conjunta de resultats de cada classe, els alumnes que tinguin en comú, i aquelles tasques que han acordat realitzar conjuntament per les possibilitats de qualitat i satisfacció professional que suposi el treball conjunt.

Així doncs, en aquesta fase, el grup compleix una doble funció. Per una banda afavoridora del canvi i de l'aprenentatge professional pràctic dels membres del grup. I per altra banda, garanteix la continuïtat de la innovació, mantenint l'esforç individual, recolzant les dificultats, alentant els encerts, evitant els abandonaments. Ha de mantenir una unitat valorativa per

seguir exercint pressió a la conformitat i capacitat persuasiva i alhora acceptar i manejar la diversitat, les discrepàncies i el conflicte. Una vegada més, un delicat equilibri entre cohesió i conformitat per una banda i conflicte i innovació per una altra. Els valors col·lectius no s'imposen externament perquè hom pot marxar o abstenir-se sense més perjudici -si ho és per ell o ella- que no participar de la vida grupal. Les orientacions valoratives tenen la força que té la seva unitat com a resultat de la construcció subjectiva, entre tots els membres, dels significats de la tasca educativa i els significats de la innovació per la millora.

En relació a la *grupalitat*, en aquesta fase s'ha de mostrar especialment forta. Presa la decisió d'arriscar-se, la necessitat mútua per afrontar el canvi individual i grupal és molt alta. Del grup es reben recursos de tot tipus i al grup també se li han de passar comptes. Alhora al grup se li demana suport i recursos. El grup, i l'assessora o assessor expert, es converteix en la referència de control de qualitat. Pel que fa a *l'entorn*, el grup de treball en aquesta fase està especialment centrat en el seu propi treball i seria lògic pensar que participa menys del centre. Fins al punt que a vegades els seus membres estan temporalment exempts de tasques de centre.

El grup que acompanya el procés de canvi dels processos d'innovació recreadora autoiniciada posseeix *les qualitats grupals dels equips innovadors* descrites en el capítol anterior, ressaltant especialment el desenvolupament de les qualitats de la dimensió de comunicació i de les de treball. La llibertat i l'autonomia són contingents a la seva condició laboral, així com el poder distribuït en la seva estructura. En cas de grupalitat, l'estructura de poder intragrupal sol ser més horitzontal o igualitarista que vertical o jeràrquica, però no s'exclou aquesta última possibilitat ja que la mateixa activitat grupal genera les estructures d'estatus i els valors socials jeràrquics. En definitiva, amb condicions situacionals inicials favorables

l'estructura igualitarista s'ha de construir (i generalment també s'ha de mantenir).

Les qualitats de la comunicació com són l'obertura i l'expressió lliure, de respecte i suport mutu, es desenvolupen especialment. El grup és capaç d'autoavaluar-se explícitament per saber quins comportaments són funcionals pel grup i per la tasca que està realitzant i quins no. S'apren a treballar en grup. Les qualitats del treball també es desenvolupen, sobretot l'anàlisi reflexiva conjunta de les pràctiques educatives de cadascuna sense judicis personals o coactius, sinó aportant criteris i recursos professionals que poden i són debatuts. Es tracta de parlar des de les idees i els arguments i no des de les persones, amb un talant obert i no per això menys convençut (capacitat d'autoreflexió abstracta més que concreta). La discussió professional esdevé progressivament viva i suggerent, nodrint els seus membres i la mateixa vivència grupal positiva. El tò afectiu del grup és de confiança, d'acceptació "gairebé incondicional", d'acolliment, i de suport mutu i estimulant. No s'eviten els conflictes als quals no es tem perquè s'aborden. Tanmateix és un moment en que els conflictes tenen a veure amb qüestions no relacionades amb els valors principals de la unitat d'orientacions, o el fet d'innovar. L'experiència positiva de cooperativitat comportarà més confiança en el grup, més aprenentatge de treball en equip i una millor organització interna que permetrà emprar els recursos grupals. La qualitat dels intercanvis intragrupals pot ser millorada si la construcció de l'equip està en el punt de mira dels seus integrants i sobretot dels qui exerceixen funcions de lideratge. L'acceptació de la diversitat en aquesta fase és especialment necessària per garantir que hom participi, fins i tot els de més baix estatus, i per garantir la millor qualitat possible en el nou enfocament implementat a través d'estimular la millor recreació possible de les noves pràctiques professionals.

5.3.3. Activitat grupal de la fase final de consolidació

El grup està arribant al final de la seva fita. Si s'ha arribat amb èxit els innovadors estan satisfets del seu treball personal i també del grup. El grup està satisfet. Es fan els preparatius per tal que el nou enfocament (i les noves pràctiques) formin part del currículum del centre. Un moment de recapitular, ordenar i fins i tot embellir les seves conquestes. Alguns grups editen el seu treball col·lectiu (tant l'acumulació de l'individual com el realitzat en tasca grupal), el preparen per ser durable i consultable. Es preparen materials i recursos per tal que pugui ser emprat per nous entrants al cicle. La tasca és consolidar i sobretot institucionalitzar un nou enfocament, una nova línia en una de les matèries. És el moment també de presentar els resultats finals als externs al grup. Es presenten als pares i mares, al claustre i al consell escolar.

En aquesta etapa final, la tasca grupal és una de les principals actuacions del grup, tant per la seva qualitat de mediadors com perquè els motius de coherència interna de l'oferta educativa faran que es prenguin decisions de coordinació i d'objectius específicament grupals. El grup probablement es trobi més cohesionat i identificat encara que l'esforç intens d'acció conjunta vagi disminuint progressivament el de representació del grup va en augment. Les *qualitats grupals innovadores* es mantenen durant un temps si es manté el grau de grupalitat. Esdevenen comentaris il·lustradors del canvi: “es sorprenent veure com aprenen els nens ... cada dia em sorprenen”, “veig a l'alumnat d'una altra manera”, “ja no puc tornar enrera”, “mai podria tornar a treballar com abans”, “he començat a aplicar alguns dels criteris nous a altres matèries i activitats d'ensenyament”, “hauria de fer el mateix amb mates i experiències socials i naturals”. Els canvis d'actituds i opinions són duradores i, a vegades, generalitzables a altres àmbits, però quan és tracta de pràctiques professionals no rutinàries, és imprescindible un adequat procés de canvi

creatiu i d'implementació a la pràctica, immers en un grup amb qualitats grupals innovadores. En aquests moments solen haver-hi dos camins. En un d'ells el grup es limita a la consolidació interna de la innovació dins el cicle i potser continuen la recerca d'altres idees noves en altres matèries però sempre pel seu cicle. L'altra via és la voluntat que aquestes innovacions arribin a altres cicles, a altres grups del centre. La *grupalitat* està en un punt màxim. Però a la vegada comença la clausura d'una tasca i d'uns bells moments intragrupals. Centrat fins ara en el treball grupal, a partir d'aquests moment comença a activar les seves relacions exteriors. Si continuen la seva tasca intracicle, potser continuarà una mitjana o alta grupalitat. Si no continuen la tasca intercicle i/o continuen una tasca més intergrupals, la grupalitat, tal com s'ha definit, també *disminueix* en tant que l'activitat grupal no és realitza en l'acció-temps conjunt dels membres del cicle, sinó que sol ser portada pels membres més actius i creatius d'aquest. En la relació intergrupals el seu comportament és bastant prototípic (representen i són el cicle "innovador", el cicle inicial...) i l'acció conjunta es desenvolupa tant en el si del gran grup (claustre, equip directiu, comissions intercicles, etc.) com en el petit grup de cicle. El grup innovador és, des de dins i des de fora, qualificat ja com a grup, fins i tot el seu estatus és probablement més alt, almenys quan la temàtica de la innovació ja no és tan minoritària socialment.

Si es proposen influir sobre la resta de cicles, sobre el centre, el procés d'innovació recreadora autoiniciada explicat en aquest apartat comença la seva trajectòria una altra vegada però amb una qualitat específica per les conseqüències en el comportament social: la saliência de la categorització intergrupals. Els mecanismes del comportament intergrupals (intercicles, intergrups informals, intergrups socials de la comunitat educativa) i les seves relacions amb el gran-grup (centre) i l'entorn educatiu i polític, constituïran una condició essencial per a la comprensió, la recerca i la conducció, si s'escau, del procés innovador.

Capítol 6

ESTUDI EMPÍRIC

6.1. Hipòtesis

6.2. Disseny de l'estudi i de la mostra

- 6.2.1. Descripció de la mostra
- 6.2.2. Descripció dels grups i dels centres
- 6.2.3. Descripció dels grups de comparació
- 6.2.4. Variables i nivells d'anàlisi de dades

6.3. Treball de camp

- 6.3.1. Selecció dels grups control i experimental
- 6.3.2. Selecció definitiva del grup i dels membres del grup
- 6.3.3. Recollida de dades

6.4. Instruments de registre

- 6.4.1. Escala de Nivell de Desenvolupament Grupal o NDG
- 6.4.2. Escala de Qualitats Grupals Innovadores o QGI
- 6.4.3. Escala d'Actituds Creatives del Professorat o ACP
- 6.4.4. Escala d'Identificació Grupal o EIG
- 6.4.5. Entrevista semiestructurada sobre l'activitat i l'estructura grupals i el procés d'innovació.

6.1. HIPÒTESIS

L'estudi pretén constatar empíricament les característiques grupals que acompanyen les innovacions recreadores. Concretament les de tipus autoiniciat, és a dir, originades des de categories laborals no directives i adreçades i desenvolupades en aquest mateix nivell. Les innovacions recreadores autoiniciades estudiades en el present estudi empíric, es donen en centres educatius de la xarxa pública, és a dir, organitzacions burocràtiques professionalitzades dèbilment encaixades.

En síntesi, es realitzen les següents preguntes a constatar: a) si el grup, la naturalesa específicament grupal, és present o no en les innovacions i, concretament, en les innovacions recreadores autoiniciades en centres educatius de primària i en quin grau; b) si el grup que promou un canvi d'actituds portat a la pràctica en unes noves pràctiques professionals inserides en l'exercici quotidià, posseeix les qualitats grupals innovadores investigades prèviament en contextos d'organització empresarial o de laboratori; c) l'augment de les qualitats grupals innovadores i de la grupalitat és degut al mateix procés innovador o el grup en qüestió ja les posseeix per endavant. S'hipotetitzen les respostes en el cas de la mostra estudiada, les innovacions recreadores autoiniciades en centres educatius: a) el grup (no l'agrupament) és imprescindible per als processos d'innovació recreadora autoiniciada en centres educatius; b) el grup promotor de canvis reals de pràctiques professionals és aquell grup (no agrupament) obert a les idees noves, compost per individus amb actituds creatives de nivell mig o altes favorables als canvis, que té prou força i maduresa com a grup (mitjana o alta grupalitat), i alhora que posseeix unes qualitats grupals facilitadores de la innovació.

Les hipòtesis principals d'aquest estudi són:

1. Els grups de professorat en centres educatius públics de primària que estan en procés d'innovació presentaran un grau de grupalitat distintivament més elevat que els grups no innovadors.

2. Els grups de professorat en centres educatius públics de primària en procés d'innovació aconseguiran un grau distintivament més elevat de qualitats grupals d'innovació (QGI) que els grups no innovadors.

Les qualitats grupals dels grups innovadors de professionals de l'educació en centres educatius públics seran les següents, en la:

a) dimensió del treball: orientació de qualitat en el treball, objectius de treball clars i suport a les idees noves.

b) dimensió de la comunicació: comunicació oberta (expressió lliure, discussió fluida, informació compartida), expressió fluida de les anàlisis i valoracions professionals i autoavaluació del funcionament grupal.

c) dimensió de l'afecte: medi ambient interpersonal no amenaçador (seguretat psicològica), suport mutu consistent com a base de la col.laboració, to afectiu estimulants i acceptació del conflicte.

d) dimensió del poder: participació assegurada de tots els membres en la presa de decisions i en la discussió, objectius negociats i compartits, poder distribuït, acceptació de la diversitat.

e) de composició: estable i ben connectat amb l'entorn.

3. Les actituds creatives seran significativament més elevades entre els membres dels grups innovadors que entre els membres dels grups no innovadors.

Hipòtesis secundàries:

4. Existirà una correspondència entre les fases de la innovació i els nivells de maduresa grupal i les qualitats grupals innovadores, de tal manera que augmentarà el nivell de grupalitat a mesura que transcorren les

fases de la innovació. La puntuació de grupalitat de la fase final serà més elevada que les anteriors i la de la fase mitja més elevada que la grupalitat de fase inicial. De la mateixa manera amb les qualitats grupals innovadores.

5. Les actituds creatives es mostraran cada vegada més elevades a mesura que transcorren les fases de la innovació. En els grups en fase inicial seran menors que en les de fase mitja i aquestes menors que les de fase final.

Hipòtesis exploratòries:

6. El comportament de les dimensions del desenvolupament grupal i de les qualitats grupals innovadores en el decurs temporal del procés psicosocial de la innovació seran diferents. Es pressuposen les següents hipòtesis.

Per aconseguir la difusió del canvi, que es desenvolupa principalment en la fase inicial, les negociacions sobre l'estatus davant el canvi i les garanties de participació en aquest canvi s'han de resoldre en aquesta fase, ja que la següent es focalitza en el sosteniment de la incertesa pel canvi i l'aprenentatge professional serà prioritari. Per la mateixa raó, les discussions sobre el valor social de l'activitat proposada i les metes sobre el funcionament grupal es donaran en aquesta fase, en la qual s'anirà construint una unitat a partir de les coincidències de valors i finalitats i de les successives reconstruccions col·lectives de les aportacions individuals. La dimensió del treball es mantindrà en l'etapa mitja o augmentarà lleugerament, ja que tot i la segona fase és una etapa de canvi en les pràctiques, l'acceptació de la diversitat de ritmes d'adquisició per mantenir la conversió cap a la innovació farà que les exigències de qualitat en el treball augmentin a mesura que ja sigui prou clar que els més resistents o endarrerits estan incorporant les pràctiques professionals noves en el seu treball quotidià. En termes generals sol succeir a l'acabament de la fase mitja i sobretot a la fase final. Per tant s'hipotetiza que:

6.1. Entre la fase inicial i la fase mitja es mantindran similars puntuacions en cada una de les següents dimensions grupals: el valor social del contingut de l'activitat, l'orientació a les metes sobre el grup, el poder distribuït i en l'orientació al treball de qualitat o es mantindran similars puntuacions o augmentaran lleugerament.

En la fase mitja, pel canvi de pràctiques, quan l'esforç de les noves valoracions ha de portar-se a l'acció individual i el grup s'eregeix com suportador de la incertesa, quan la revaloració ha de passar de la intenció a la pràctica quotidiana de cada membre i ser compartida en el grup i des del grup, el grup disminueix la intensitat del seu interès pels altres cicles i per l'organització, concentrant-se en la seva tasca i en el seu grup. Així s'hipotetitza que:

6.2. La variable connexió amb l'entorn disminuirà de la fase inicial a la fase mitja per tornar a ser més elevada en la fase final.

Aconseguida la decisió inicial de canvi, el grup esdevé focalitzat cap a la transformació de les pràctiques professionals i el moment de la incertesa ha arribat. Les qualitats grupals que li donen suport seran les més rellevants en aquest moment. Així mateix el grup ja no discuteix tant per la presa de decisions, sinó que ha de passar a l'acció i en tot cas a la planificació de l'acció, l'organització grupal ha de ser una ocupació rellevant. Per tant:

6.3. S'augmentaran sensiblement les puntuacions entre la fase inicial i la fase mitja, cada una de les següents dimensions grupals: l'organització grupal, les relacions interpersonals, la comunicació, l'afecte i la influència del grup sobre els seus membres.

En l'última fase es produeix un efecte de categorització i diferenciació intergrupals, per la voluntat de consolidació interna de la innovació, i/o influència del grup innovador dirigida a exogrups i a intrasubgrups si es pren com a referència de construcció de l'entorn social

immediat, és a dir, el gran grup que seria el centre. Per un probable efecte d'aprenentatge de treball en grup i satisfacció del treball aconseguit les qualitats grupals innovadores també augmenten:

6.4. Totes elles augmentaran en l'etapa final respecte a l'etapa mitja o inicial del procés innovador. Tant les dimensions de la grupalitat com les de les qualitats grupals innovadores.

El conjunt d'aquestes hipòtesis permetrà conèixer el perfil general dels grups innovadors i no innovadors, i els grups en les diferents fases de la innovació, tenint en compte la múltiple caracterització empírica.

Altres anàlisis exploratòries:

7. Les relacions entre els diversos constructes teòrics estudiats:

7.1. entre grupalitat i qualitats grupals innovadores;

7.2. relació entre “desenvolupament grupal”, “identificació amb el grup” com a definidors de la grupalitat des de diferents perspectives teòriques, contrastant una concepció que fa prevaler els aspectes cognitius (identificació) vers una concepció integradora en l'acció (cognitivo-afectivo-emocional) i la variable “cohesió” extreta del NDG com a versió simplificada.

6.2. DISSENY DE L'ESTUDI I DE LA MOSTRA

El disseny d'aquest estudi és un disseny comparatiu de grup control no equivalent i grup experimental. Aquest està compost pels grups innovadors i el grup control pels grups no innovadors, amb un sol enregistrament del fenomen grupal a partir de qüestionaris sobre la descripció del grup que en són membres, amb ítems d'escala tipus Likert i d'una entrevista semiestructurada sobre el grup a dos membres d'aquest.

La *mostra* està composta per 36 grups de professorat de 24 centres d'Ensenyament Primari de la ciutat de Barcelona i la comarca del Barcelonès. Es tracta de cicles dins els centres educatius, agrupacions de professorat que imparteix ensenyament a unes edats determinades dels infants (de 3 a 7 anys) i això permet mantenir algunes similituds en la seva tasca docent a l'aula. Són grups naturals que poden ser mutuament conscients dels altres membres i potencialment en interacció amb l'altre (McGrath, 1984) i presentaran un major o menor grau de grupalitat. La mostra és homogènia en ambdós grups de comparació, com es descriu més endavant, i mantenen una notable equivalència.

Es disposa de 22 grups innovadors, formats per 23 grups de Parvulari, Cicle Inicial o ambdós junts (9, 7 i 7 agrupaments, respectivament). Els 14 grups no innovadors es distribueixen en 6 grups de Parvulari, 6 grups de Cicle Inicial i 3 grups de Parvulari i Cicle Inicial. Es tracta de l'agrupament organitzacional que ensenya a l'alumnat de 3 a 8 anys; Parvulari, actualment anomenat Segon Cicle d'Educació Infantil, s'ocupa dels de 3 a 5 anys; i Cicle Inicial, o actualment Primer Cicle de Primària, s'ocupa dels de 6 a 8 anys.

Segons la fase d'innovació en la qual es troben, els grups innovadors es distribueixen de la manera següent: 11 grups es troben a la primera fase, 5 grups a la segona i 6 a la tercera. El nombre total de subjectes de la mostra és de 179. Als questionaris de creativitat han respost 113 entre els innovadors i 37 entre els no innovadors.

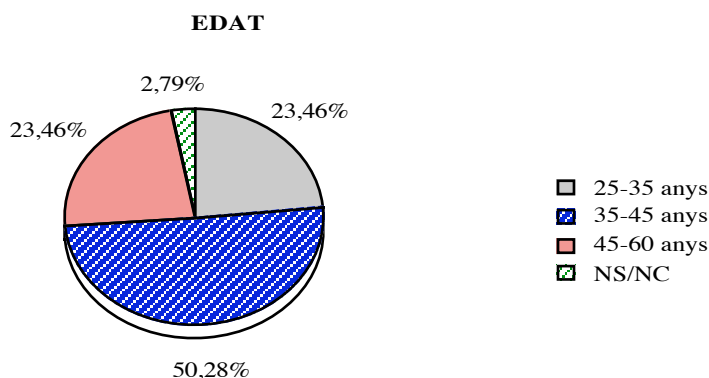
	INNOVADORS	NO INNOVADORS	TOTAL
GRUPS	22	14	36
SUBJECTES	121	58	179

6.2.1 Descripció de la mostra

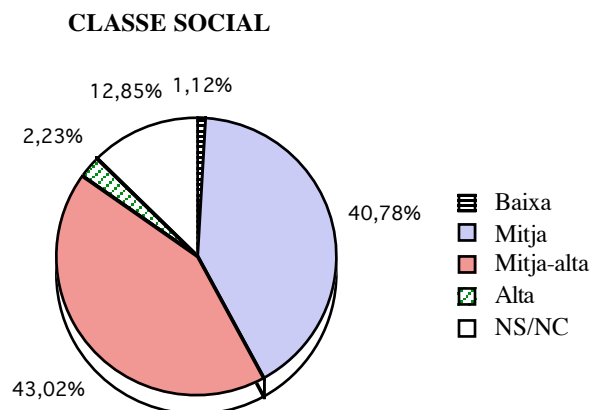
Els subjectes

En síntesi, són 179 professors i professores d'ensenyament general bàsic, de 41 anys de mitjana (entre 28 i 58 anys), casats o aparellats de fet, amb fills, majoritàriament de classe mitja i dones. Són professionals establertes (mitjana de 17 anys) i amb una antiguitat mitjana en el cicle educatiu de 9 anys. La gran majoria gaudeixen d'estabilitat contractual per ser funcionaris i d'estabilitat en el centre on es troben actualment, i majoritàriament sense intencions de marxar degudes a l'escola.

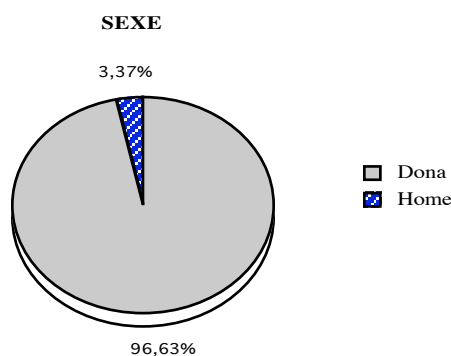
La mitjana d'edat se situa en 41 anys, amb una desviació típica de 6,58, sent el valor mínim 28 anys i el màxim 58. El 50% de la mostra se situa entre els 35 i els 45 anys. Respecte l'estat civil, un 77,8% dels subjectes estan casats o aparellats, un 19,2% estan solters i un 3% estan separats o divorciats o són vídus. Un 74,1% dels enquestats tenen fills i un 25,3% no en tenen.



La classe social subjectiva és majoritàriament la classe mitja-alta (46,8%) i la classe mitja (46,8%). Les classes baixa i alta representen un 1,3% i un 2,6% de la mostra respectivament.



La variable sexe presenta una distribució d'un 96,6% de dones i un 3,4% d'homes. Aquesta diferència correspon a la realitat educativa de les aules d'ensenyament infantil i primari, on la majoria dels professors són dones.



El nivell escolar correspon al curs que imparteixen actualment els subjectes. El Cicle Inicial o Educació Primària comprèn un 14,2% dels subjectes al primer curs i un 14,8% al segon curs. Els grups es distribueixen bastant uniformement en els tres cursos del Segon Cicle d'Educació Infantil

(Parvulari de 3, 4 i 5 anys). Un 6,8% són mestres d'Educació Especial i un 6,3% tenen una funció de suport dins el cicle (Internivell). La resta no han assenyalat el nivell en què exerceixen aquest curs, tanmateix se sap que corresponen al cicle. Es tracta normalment o d'oblits o de precaucions davant la possible identificació indirecta (tot i que entregava l'enquesta amb garanties d'anonimat, en un sobre individual tancat).

L'antiguitat al cicle dels subjectes presenta una mitjana de 9,3 anys amb una desviació típica de 6,2. El valor mínim és de 1 any i el màxim 31 anys, encara que el 50% de la mostra se situa entre els 4 i els 14 anys. La mitjana de l'antiguitat del subjecte al cicle i a l'escola és de 5,7 anys, el 50% de la mostra presenta una antiguitat que oscil·la entre 1 i 9 anys. La variable antiguitat en la professió presenta una mitjana de 17,7 anys i una desviació tipus de 6,7. L'antiguitat professional definitiva presenta una mitjana de 10,4 anys i una desviació tipus de 7,2. El 50% de la mostra està situat entre 13 i 22 anys d'antiguitat en la professió i entre 5 i 14 anys d'antiguitat com a funcionari definitiu en la plaça que actualment ocupa. El 82,5% dels subjectes no tenen intenció de marxar de l'escola, la resta justifica la seva intenció de marxar per motius professionals (7,3%), personals (6,2%), de dinàmica de l'escola (1,7%) o bé tenen diversos d'aquests motius (2,3%).

6.2.2. Descripció dels grups i dels centres

En síntesi, els grups (cicles segons la denominació formal de l'organització) estan formats per una mitjana de 5 persones. En tots els cicles, la totalitat o més de la meitat dels membres han respost als qüestionaris. En un sol cas ha respost un terç del nombre total de membres del grup.

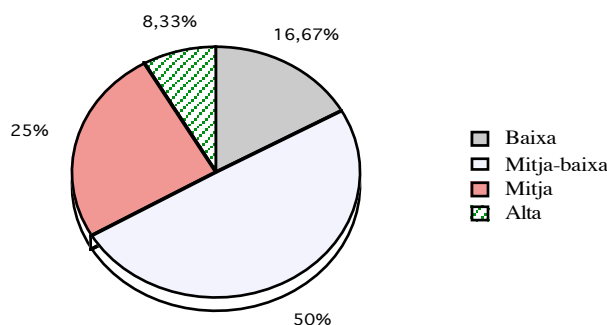
La mitjana de la mida dels grups és de 5,5 membres, amb una desviació tipus d'1,96. S'ha treballat amb grups formats des de dues fins a

dotze persones, sent el valor més freqüent de sis persones. La mostra està composta per dos grups de dues persones (totes les membres d'ambdós grups han contestat al qüestionari), 3 grups de tres persones, 6 grups de quatre, 4 grups de cinc, 11 grups de sis, 6 grups de set, 3 grups de vuit i 1 grup de dotze persones. Respecte al tipus de grup, un 38,9% són de Parvulari o Segon Cicle d'Educació Infantil, un 33,3% són de Cicle Inicial o Primer Cicle d'Educació Primària i un 27,8% dels grups estan formats per mestres de Parvulari i Cicle Inicial.

Els centres on estan inserits els grups

Les característiques dels centres són heterogènies, tant en els grups innovadors com no innovadors, mantenint característiques equivalents. Es tracta de centres d'Ensenyament Primari (anteriorment denominat Educació General Bàsica) de la xarxa pública de Barcelona ciutat, l'Hospitalet, Sant. Joan Despí i Segur de Calafell. La majoria de centres van ser fundats durant els anys 60 i 70. El seu professorat és estable, amb una edat mitjana de 42 anys. Tenen uns 380 alumnes de mitjana i les procedències d'aquests són bàsicament de classe mitjana-baixa i baixa.

PROCEDENCIA SOCIAL DE L'ALUMNAT



La mitjana d'anys de vida dels centres és de 34 anys amb una desviació tipus de 18,38. El centre més antic va ser fundat l'any 1917 i el més

recent l'any 1985. La majoria dels centres tenen 11 o 22 aules, que signifiquen una o dues línies d'Educació General Bàsica. El nombre d'aules dels centres varia entre 8 i 29. El nombre de professors per centre varia entre 13 i 36 professors, sent la mitjana 22,2 i la desviació tipus 6,6. Els que tenen una línia educativa tenen entre 13 i 20 professors, els centres que tenen dues línies educatives tenen entre 22 i 30 professors. En un dels centres existeixen tres línies i 36 professors.

El professorat es manté molt estable en un 66,7% dels centres i en un 33,3% dels centres s'observa un grau mig d'estabilitat. L'edat mitjana del professorat és de 42 anys amb una desviació tipus de 3,5. El 55,6% dels grups presenten una mitjana d'edat que se situa entre 40 i 43 anys. Els centres tenen una mitjana de 382 alumnes amb una desviació tipus de 136. El centre que acull menys alumnes en té 158 i el que més en té 700. El 50% i el 25% dels alumnes provenen de la classe mitja-baixa i baixa respectivament. Un 16,7% dels alumnes estan situats a la classe baixa o marginal i un 8,3% a la classe alta.

6.2.3 Descripció dels grups de comparació

		INNOVADORS	NO INNOVADORS
Sexe	<i>Dones</i>	96,2%	96,2%
	<i>Homes</i>	3,8%	3,8%
Edat	<i>Recorregut</i>	28-53 anys	29-58 anys
	<i>Mitjana</i>	39 anys	42 anys
	<i>Percentil 50</i>	38 anys	42 anys
	<i>Percentil 75</i>	43 anys	48 anys
	<i>Percentil 100</i>	53 anys	58 anys
Fills	<i>Moda</i>	37 anys	35 anys
	<i>Sí</i>	78%	83%
	<i>No</i>	22%	17%

		INNOVADORS	NO INNOVADORS
Classe social	<i>Baixa</i>	10%	
	<i>Mitja</i>	49%	55%
	<i>Mitja-alta</i>	46%	45%
	<i>Alta</i>	4%	
Antiguitat cicle-escola	<i>Recorregut</i>	1-18 anys	1-19 anys
	<i>Mitjana</i>	6 anys	5 anys
	<i>Percentil 50</i>	4 anys	2 anys
	<i>Percentil 100</i>	5-18 anys	3-19 anys
Antiguitat cicle	<i>Mitjana</i>	10 anys	9 anys
Antiguitat professional	<i>Mitjana</i>	17 anys	19 anys

6.2.4. Variables i nivells d'anàlisi de dades

Les variables *principals* de l'estudi són: Nivell de Desenvolupament Grupal (NDG), Qualitats Grupals per a la Innovació (QGI), Actituds Creatives cap al Canvi (AC), com a variables independents, i Innovació (IN) i Fases de la Innovació (FI) com variables dependents. Les hipòtesis principals de l'estudi es contrastaran a partir de la prova de decisió d'associació entre el Nivell de Desenvolupament Grupal, les Qualitats Grupals Innovadores i les Actituds Creatives amb la Innovació o no Innovació i les Fases de la Innovació (Inicial, Mitja i Final). S'han recollit també variables *descriptives* dels grups (composició, estructura i activitat grupal) i de l'entorn (centre). S'han recollit dades socials i professionals dels subjectes, dels grups i dels centres per identificar les unitats d'anàlisi i controlar l'homogeneïtat de la mostra. La variable "entorn" (la vinculació del grup amb l'entorn organitzacional) ha estat extreta del nivell de desenvolupament grupal (NDG) com a constructe propi ja que en el

concepte de desenvolupament grupal hi ha els ítems repartits en diferents paràmetres. Amb objectius tant descriptius com de contrastació de constructes teòrics s'han desenvolupat variables que anomenarem *de contrast* com són la "identificació grupal" (EIG) des del punt de vista de la teoria de la identitat social i la variable Cohesió (percepció d'unitat) , per contrastar teòricament el nivell de desenvolupament grupal com a criteri de grupalitat (en virtut de la hipòtesi exploratòria 7. L'EIG serà emprat també com a criteri de validesa externa del constructe Nivell de Desenvolupament Grupal. Altres variables extretes de l'entrevista semiestructurada al grup s'han emprat com a validesa (o control de sinceritat) per les respostes a NDG i QGI.

Els ítems, per bé que contestats per un individu membre del grup, pregunten pel funcionament i característiques del grup i no sol·liciten la vinculació de la persona amb el grup o agrupament formal en què es troba. Les dades del nivell de desenvolupament grupal (NDG) i les de les qualitats grupals innovadores (QGI) s'obtenen a partir d'enquestes a membres del grup que actuen com a jutges del seu propi grup i el descriuen. Altres són autoposicionaments de la persona respecte al seu grup com en la Identificació amb el Grup (EIG) i la Valoració Individual de la Vinculació al Grup (OVIM), o respecte a actituds i opinions individuals en les Actituds Creatives (AC). Les dades de les enquestes han estat contrastades amb una entrevista amb el coordinador del grup (cicle) i/o un membre antic en el cicle. En aquestes entrevistes s'han obtingut també les informacions complementaries (a les dels jutges experts avaluadors) sobre la Innovació del Grup (IN) i la Fase de la Innovació (FI).

La variable *Innovació*, en aquest estudi es refereix a la realització d'innovacions en les pràctiques professionals, innovacions recreadores en tant que tals pràctiques són novedoses pels subjecte que les incorpora i les aplica respecte a les realitzades per ell o ella fins al moment, però ja creades

per altres professionals. Aquesta variable té dos valors *innovadors* i *no innovadors*, que defineixen els grups a comparar i la variable dependent. En aquest estudi *els innovadors* són aquells grups o cicles els membres dels quals estan portant a terme un canvi d'enfocament de tipus fonamental en les seves pràctiques professionals d'ensenyament, sigui en les formes d'ensenyar el llenguatge escrit i la lectura i escriptura com l'ensenyament de les experiències (denominació que reben els continguts de ciències socials i naturals en el curriculum escolar de l'alumnat de 3 a 8 anys), estiguin en la fase inicial, mitja o final de la innovació. En el cas de la fase inicial, ja s'han portat a terme alguns dels passos inicials (com per exemple, conferències d'experts sobre el tema, discussions en el grup sobre el contingut i conveniència del canvi) que reflecteixen clarament el procés de difusió i confrontació de la primera fase (tots ells ja han comptat o compten amb experts que els informen o incien la formació i això indica una afirmació explícita o latent de l'acceptació de la novetat). Per tant, la variable Innovació és referent a innovacions realitzades i /o en procés de realització. *No innovadors* són aquells grups o cicles els membres dels quals no estan portant a terme cap canvi professional com el descrit abans, ni ara ni en els últims 5 anys. Ha estat formalitzada per experts i per la investigadora (a partir de l'entrevista semiestructurada), seguint els criteris i procediments que es detallaran en l'apartat de selecció dels grups.

La variable *fases de la innovació* té tres valors: fase inicial, fase mitja i fase final, que defineixen les condicions d'investigació a comparar entre els grups innovadors. La Fase Inicial correspon a la fase de confrontació (subjau, principalment, el procés de difusió), Fase Mitja correspon a la fase d'implementació (subjau principalment el procés de canvi recreatiu) i la Fase Final correspon a la fase de consolidació (hi subjau, principalment, l'acabament del procés de canvi i el procés d'institucionalització). Les tres fases han estat descrites en el primer capítol.

Ha estat formalitzada de la mateixa manera que la variable innovació, per jutges experts i per la investigadora, seguint els criteris que es detallen en l'anàlisi de contingut de l'entrevista semiestructurada al grup.

La variable *Nivell de Desenvolupament Grupal o Grupalitat* (NDG) és el grau d'intensitat i qualitat d'atributs pròpis de la naturalesa grupal presents en la interacció social d'una associació de persones. El grau de grupalitat correspon al nivell de desenvolupament del grup. Està compost pels següents ítems del qüestionari general "El perfil de los ciclos" (veure annex): de l'1 al 8, del 20 al 23, del 25 al 30, del 38 al 46 i del 50 al 53. Per a l'escala definitiva han estat eliminats els núm.: 2, 7, 29, 30, 38 i 43. Les dimensions són les següents: a) *Organització* (OG) compost pels ítems 1, del 3 al 6 i 8; b) *Valor Social del Contingut de l'Actividad Grupal* (VSCA), compost pels ítems del 20 al 23; c) *Orientació vers les Metes* (OM) del Grup, compost pels ítems del 25 al 28; d) *Relacions Interpersonals* (RI), compost pels ítems del 39 al 42 i del 44 al 46, i e) *Influència del Grup sobre els seus Membres* (IGM) compost pels ítems 50, 51 i 53.

Les *Qualitats Grupals Innovador* o QGI, són les estructures i processos grupals que afavoreixen la innovació i han estat descrits concretament per l'estudi empíric en l'hipòtesi 2 i de forma més amplia en el capítol 5. Les QGI corresponen als ítems: 9, 10, del 12 al 16, 18, 19, del 32 al 37, del 47 al 49, 54 i 55 del qüestionari original "El perfil de los ciclos" (veure annex). En l'escala definitiva s'han eliminat els ítems 11, 17, 24, 31, 35 i 52. Les dimensions són les següents: a) *Orientació al treball*, compost pels ítems 9, 33, 49, 54 i 55; b) *Comunicació* compost pels ítems 10, 12 i 13; c) *Afecte*, compost pels ítems 14, 35, 37 i 47, i d) *Poder*, compost pels ítems 15 al 18, 32, 34 i 36.

La variable *Identificació Grupal* (EIG) és el grau en que es

manifesta la vinculació entre un individu i un grup⁵ a través del procés de categorització o identitat . L'EIG comprèn de l'ítem 56 al 58 i del 60 al 63, del qüestionari original "El perfil de los ciclos". En el procés de depuració psicomètrica de la prova ha estat eliminat l'ítem 59. Amb les següents dimensions: a) Vinculació I-G cognitiva: 63; b) Vinculació I-G emocional: 57, 58, 61, 63, i c) Oposició Individu-grup: 56, 60.

La variable *Actitud Creativa* (AC), és el grau de disponibilitat favorable i oberta al canvi com a estil de vida, en els seus components cognitius, conatius o d'acció i afectius. Les *Actituds Creatives* comprenen els següents ítems i dimensions: a) Component Cognitiu: de l'ítem 1 al 7; b) Component Conatiu: de l'ítem 8 al 14, i c) Component Emocional: de l'ítem 15 al 24.

Altres variables han interessat pel seu valor conceptual i s'han extret, com han estat la cohesió i les relacions amb l'entorn. Són confeïdes amb ítems de la prova de Nivell de Desenvolupament Grupal. La variable "entorn" representa les relacions del grup de amb el seu l'entorn socioorganitzacional (relacions intergrupals i supragrupals), en el sentit de col·laboració i participació en els interessos del gran grupa. S'ha procedit a la següent operacionalització: ítems 7, 22, 29, 42 del NDG. La variable "cohesió" representa la percepció d'unitat que tenen els membres del grup sobre el seu grup. No es tracta d'una operacionalització basada en l'atracció interpersonal o cap al grup, ni amb el sentit d'orgull de grup. S'ha procedit a la següent operacionalització: ítems 8, 27, 45, 46 i 50 del NDG. També s'han inclòs dues preguntes relatives a "orientacions valoratives" (OVIM) vers l'activitat grupal, concretament, sobre el sentit individual de les activitats del cicle i la implicació actual del subjecte en aquest i corresponen als ítems 65 i

⁵ Prové de la necessitat de distintivitat positiva d'aquella part del seu autoconcepte que deriva del seu coneixement de ser membre d'un grup social associat al significat emocional i de valor que se'n deriva (Hinkle et. alt, 1989).

66 del qüestionari general.

A l'anàlisi de les dades s'han utilitzat diversos tipus de proves estadístiques (Domenech, 1975; Cornejo, 1986, Riba, 1987). Per a la confirmació de les hipòtesis que dirigeixen aquest estudi s'han utilitzat proves de comparació de mitjanes, tant paramètriques com no paramètriques. Per dibuixar un perfil descriptiu i covariant s'han utilitzat les proves de l'Anàlisi Multivariant de Correspondències per categories ordinals o nominals. Per valorar la rellevància d'algunes variables s'ha realitzat una anàlisi discriminant. S'han emprat els paquets estadístics SPSS (versió 5.0) i ANCORSIM (Cornejo J.M. versió 1.0).

Totes les anàlisis s'han fet a dos nivells: el nivell individual i el nivell grupal. El *nivell individual d'anàlisi* correspon a les puntuacions que sobre el grup han reflectit les escales contestades per cada subjecte. Es tracta de la percepció que cada subjecte té del seu propi grup, per tant l'anàlisi d'aquestes dades presuposa tants grups com subjectes. En el cas de les mesures amb escales de tipus Likert, amb els qüestionaris amb 4 o menys ítems no contestats, s'ha procedit a prorratejar les puntuacions finals i de les dimensions de l'escala. Els de més de cinc ítems sense contestar han estat desestimats.

El *nivell d'anàlisi grupal* consisteix en dos tipus de puntuacions sobre el grup: una, procedent d'estimacions de tendència central (mitjana) del conjunt de percepcions individuals del grup que tenen els seus membres, i l'altra, qualificacions (nominals o ordinals) de les respostes a l'entrevista semiestructurada en profunditat sobre el grup a membres del grup. Per cada grup, s'ha obtingut una puntuació grupal en cada una de les escales de mesura calculant la mitjana de les puntuacions individuals. En alguns casos les desviacions estàndards destacaven prou especialment i s'ha procedit a compensar la dissonància sempre que només fos provocada per un membre o màxim dos membres en un grup més gran. En aquests casos, a causa de

l'excessiva desviació per dalt o per baix de les puntuacions d'un sol membre del grup respecte a les dels altres membres del grup, han estat descartats pel càlcul atribut del grup. La compensació de la mitjana grupal només s'ha realitzat amb sis grups dels trenta-sis del total de la mostra, la desviació estàndard dels quals era entre 22,5 i 32 punts. Les discrepàncies es donaven en les dues variables principals. Estudiats els casos, un per un, s'observa que els elements distorsionadors són membres nous i procedents de grups més desenvolupats que percebien negativament l'actual grup, o membres en disonància de la cultura del grup, i fins i tot de l'escola, pendents de marxar de la mateixa, i en el cas dels no innovadors són algunes coordinadores del grup que estan fent un gran esforç per fer-lo funcionar i sembla que hagin respost al questionari més pel desig o grup ideal que pel grup real (com ens permet deduir les respostes a l'entrevista). Amb aquesta estratègia la puntuació final guanya en representativitat. L'estratègia ve a ser un apropament a l'estadístic moda, també de tendència central, és a dir, que gaudeix de més representativitat per no estar influïts pels extrems. A fi de controlar l'efecte en els resultats, s'estudien les modificacions que exerceix l'estratègia descrita i ens resulta que el grup dels no innovadors no varia pràcticament, i en els grups dels innovadors la modificació eleva en quatre punts la mitjana (dels 180 de l'interval de la puntuació possible). Realitzats els anàlisis principals, sense els càlculs ara descrits, els resultats eren els mateixos amb una diferència d'una a dos unitats en el nivell de significativitat.

6.3. TREBALL DE CAMP

6.3.1. Selecció de les condicions control i experimental

Amb aquestes característiques del disseny, s'han preseleccionat els centres que composaven la mostra definitiva en funció de la qualitat d'innovativitat. La selecció entre innovadors i no innovadors (variable dependent) ha tingut tres fases. La designació de les fases dels grups innovadors ha tingut el mateix procediment. Una *primera fase* en la qual els jutges experts fan una primera selecció dels grups innovadors i no innovadors, amb una entrevista directa amb els experts. Els experts són professionals de la psicologia educativa i la pedagogia que treballen en un sector educatiu i visiten setmanalment totes les escoles corresponents a la zona, amb una antiguitat de 10 a 15 anys en el sector. Per altra banda també es va consultar un equip de formadores que intervenen directament en diferents escoles per períodes de dos a tres anys. Als jutges experts se'ls exposa i discuteixen els criteris d'innovativitat, per passar a enumerar i descriure un seguit de grups que semblen acoplar-se a la definició. Es recullen els grups assignats amb més claredat i també els menys clars, a partir d'una descripció del període, contingut i procés de la innovació. Descriuen també l'escola on s'ubiquen aquests grups.

Concretament es consulten i visiten als Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica dels sectors educatius d' Hospitalet Est, Nou Barris, Zona Franca i Sants, Horta-Guinardó, les Corts i Santa. Coloma de Gramenet. També són consultades Assessoreres de Formació de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Es preseleccionen 34 grups innovadors i 14 grups no innovadors.

Els criteris emprats en aquesta preselecció són els següents (tal com van ser redactats en la carta enviada als experts):

a) Es considera *innovació* aquelles modificacions d'estil docent, de concepcions d'ensenyament o d'avaluació, o canvis organitzacionals substancials, que impliquin quelcom nou per a ells, o perquè adopten innovacions ja creades o perquè estan creant quelcom desconegut fins al moment en l'àmbit professional. Considerarem prioritàries les innovacions per iniciativa dels mateixos professionals i no una demanda externa de l'Administració. *No* considerarem *innovació* aquells canvis exclusius de material didàctic o instrumental com per exemple ordinadors o llibres, sí en canvi si aquests han suposat algunes de les modificacions esmentades anteriorment.

b) *Centres, o grups* de centre (cicles, departaments o altres que no formen part de l'organigrama formal, o són interescoles) en diferents *moments* del procés: 1) que iniciïn una innovació, perquè l'estan empenyent i ho estan aconseguint o no; 2) que l'estiguin realitzant, recolzada o no per formadors extrets dels recursos de l'Administració educativa; 3) que es trobin en un moment final, en el moment final d'un subgrup i el començament d'un altre.

c) Prioritàriament en escoles de primària, públiques, i en segon terme privades concertades (finalment aquestes últimes no han formen part de la mostra).

Una *segona fase* consisteix en una selecció predefinitiva feta per la investigadora després de l'entrevista semiestructurada, en la qual es torna a consultar els experts coneixedors en cas de dubtes. S'exclouen els innovadors dubtosos (o per haver finalitzat fa molts anys o per no restar clar el caràcter vertaderament o profundament innovador del seu canvi). Entre els no innovadors no hi ha dubtes. Els grups dubtosos queden exclosos d'ambdós grups empírics. En aquesta segona fase de la selecció es defineix

Una variable intervinent controlada per endavant és l'*origen col·lectivista del centre* educatiu. En el grup innovador (grup experimental) s'equilibren les escoles creades directament per l'Administració educativa i les assumides per l'Administració pública posteriorment a la seva creació per part de pares/mares i mestres (escoles pertanyents a l'ex-col·lectiu CEPEC). Alguns d'aquests centres van ser innovadors en la seva creació, als voltants dels anys 1968-1975, per l'ensenyament en català i alguns també per l'aposta per una escola moderna o activa en front de l'escola tradicional aclaparadorament majoritària en aquells moments. Es troben dins la xarxa pública des de fa 10 anys aproximadament havent conservat molts d'ells la majoria dels seus professionals. Donada la importància teòrica de la identitat col·lectiva en l'anàlisi de grupalitat a realitzar en l'estudi, a l'ajust de la mostra definitiva (en la segona selecció) es controla l'equilibri entre ambdós tipus d'escola. Tanmateix algunes de les escoles públiques, creades directament per l'Administració educativa han resultat, després de l'estudi, haver estat fruit de la reivindicació de col·lectius i moviments socials (associacions de veïns i sindicats). Aquesta variable intervinent serà tinguda en compte en la discussió dels resultats. La *tercera i definitiva selecció* ha estat la verificació dels criteris d'innovació prèviament suposades en el moment de la recollida de dades (entrevista semiestructurada en profunditat). Han quedat definitivament seleccionats els grups innovadors i els no innovadors i s'han inclòs totes les fases de la innovació. De tal manera que les *variable dependents* Innovació (IN) i Fases de la innovació (FI), han estat jutjades per dos experts, ambdós coneixedors del treball d'innovació o no innovació.

El procés d'innovació recreadora de tipus fonamental en els centres educatius tal com ha estat descrit en aquest estudi (des de la iniciativa de difusió fins a la seva consolidació i la possible extensió) dura entre 3 i 4 anys. En la mostra de grups innovadors hi ha grups en cada una

de les fases del procés d'innovació. Es realitza així un estudi del procés dels grups que acompanyen les innovacions, tot i les limitacions de no ser un estudi longitudinal (les dades són independents), que seran considerades en l'anàlisi i interpretacions dels resultats. Es van preseleccionar 34 grups innovadors i 20 de no innovadors, i la mostra final està composta per 22 grups innovadors i 14 no innovadors, tal com s'indica en l'apartat anterior.

6.3.2. Selecció definitiva del grup i dels membres del grup

Per la selecció definitiva dels membres dels grups s'han utilitzat criteris d'activitat de temps de permanència i d'identificació. S'han considerat membres del grup els mestres amb encàrrec de curs (mestres-tutors) i els mestres especialistes que intervenint en la mateixa edat d'alumnat també participen en la presa de decisions del cicle. No han contestat aquells professionals que portaven menys de tres mesos en el cicle (generalment per motius de substitució o ingrés recent). Els centres estan formats per diferents grups formals, els membres dels quals formen part del gran grup que és el claustre, però també esporàdicament formen part d'altres grups amb encàrrec, comissions, departaments per matèria o per especialitat, etc. Alguns cicles han realitzat, o estant realitzant, el procés d'innovació conjuntament amb el cicle proper, tanmateix en referir-se al cicle i al grup han considerat més adient subdividir-se en els cicles formals de l'organització. En altres no ha estat així. En virtut de l'esbiaix endogrupal, la recerca ha emprat el criteri d'adequar-se a la decisió del grup en preguntar-los quin era el seu funcionament habitual.

6.3.3. Recollida de dades

S'entra en relació amb el grup a partir d'una carta formal de sol·licitud, d'una referència des de l'equip d'assessorament o des dels formadors i d'una primera visita personal de contacte. La carta sol·licita la col·laboració en la recerca com a subjectes d'estudi, es presenta breument l'objectiu de la recerca i s'especifiquen les activitats demandades (veure annex). Posteriorment s'estableix contacte (telefònic i visita directa) amb cada un dels centres per tal de concertar una visita a direcció per després entrevisitar-se amb els mestres i els coordinadors dels cicles seleccionats. S'ha prestat atenció a la presentació de la recerca en el marc universitari i sense cap mena de vinculació amb el departament administratiu del qual depenen. I ha estat especialment cuidat aquest aspecte a causa de l'actual pressió suplementària de les normatives reguladores dels canvis derivats de la Llei de la Reforma Educativa.

Han estat necessàries dues sessions per cada grup per tal de completar el procediment de recollida de dades. En una primera sessió, amb la presència de tots els membres del cicle, es procedia a presentar i explicar directament els objectius de la recerca i l'abast de la demanda de col·laboració i s'entregaven els qüestionaris dins d'un sobre, amb la instrucció explícita de respondre'ls de manera individual i entregar el sobre tancat a la coordinadora o encarregada de la seva recollida. Es garanteix així l'anonimat, es contrapesa la pressió del grup i els efectes de desitjabilitat social en les respostes. Es presenten els qüestionaris i es fa lectura pública de les consignes inicials (veure el qüestionari "*El perfil de los ciclos*", a l'annex), posant especial èmfasi en la normalitat dels diferents punts de vista dins un conjunt de persones i la voluntat de recollir-les així. A més de les consignes habituals es posa especial èmfasi en què donin una visió del grup real i no de l'ideal. A la segona sessió es procedeix a la realització de

l'Entrevista semi-estructurada sobre el Grup amb els coordinadors i/o el membre més antic de cada cicle. Per disminuir l'efecte Rosenthal, es notifiquen els objectius de la recerca i la selecció del subjecte pel procediment de l'anomenat experiment "cec" amb dues estratègies: els objectius de la recerca tenen a veure amb el funcionament dels cicles segons les característiques estructurals del centre (dimensions, ubicació territorial, estabilitat del professorat, etc.), i s'ha situat la promoció i direcció de la recerca en la institució i en un referent plural més que en la investigadora present ("s'estan realitzant línies d'investigació", "hi estan treballant diversos investigadors i investigadores..."). S'ha evitat sempre emprar la paraula "grups", "estudi dels grups", substituint-la per cicles, treball conjunt, funcionament general, per tal d'evitar la categorització i el favoritisme endogrupal.

6.4. INSTRUMENTS DE REGISTRE

Per recollir les dades s'han utilitzat dos procediments: un qüestionari que han contestat els subjectes de l'estudi i una entrevista semiestructurada als coordinadors o persones més antigues de cada cicle (veure annex). El qüestionari presenta tres parts diferenciades: el "retrat" del cicle, la relació individual amb el cicle, i opinions personals sobre educació. La primera, anomenada *El perfil de los ciclos*, consta de 64 ítems on cada subjecte es posiciona en una escala de l'1 al 7 en sentències que descriuen el funcionament del seu cicle. No s'ha emprat la paraula grup, per tal de no augmentar la desitjabilitat social a través del mecanisme del favoritisme endogrupal i en cap moment se'ls ha categoritzat per contraposició a possibles exogrups competents, és a dir, altres grups-cicles comparables. Hi consta també un subapartat anomenat "Jo i el Cicle", en el qual es reflecteix la seva vinculació (graus i motius) i identificació amb el grup.

“*El perfil de los ciclos*” conté tres escales: l’Escala de Nivell de Desenvolupament Grupal (NDG), Escala de Qualitats Grupals Innovador (QGI) i Escala d’Identificació Grupal (EIG). L’anàlisi de la vinculació al grup (a més de l’EIG) consisteix en dues preguntes tancades sobre graus d’implicació i tres preguntes obertes sobre els motius de la implicació i el sentit de les metes. Els ítems de l’ENDG i el QGI estan barrejats per blocs temàtics amb la finalitat que el qüestionari sigui percebut com a coherent afavorint el manteniment de la motivació de resposta. La segona part, anomenada *Inventari d’Opinions sobre Educació*, consta de 24 ítems i correspon a l’Escala d’Actituds Creatives del Professorat. També s’ha dedicat un apartat a les dades professionals i socials dels subjectes.

L’*entrevista sobre el grup*, semiestructurada i en profunditat, a representants del grup té els següents objectius: a) recollir dades identificatives del centre; b) conèixer els processos d’innovació seguits pels cicles, i verificar finalment l’adacripció d’un o altre valor de la variable innovació (variable depenent); c) conèixer les estructures i processos grupals, per complementar les dades dels qüestionaris d’informació més tancada i visió més personalitzada i alhora contrastar algunes de les respostes als qüestionaris. S’ha entrevistat a informants qualificats, considerant com a tals els coordinadors dels cicles i el membre més antic. S’ha entrevistat sempre que ha estat possible a dos membres de l’equip, i en cas d’entrevistar-ne només un, s’ha fet amb el vistriplau dels membres.

6.4.1. Escala de Nivell de Desenvolupament Grupal o NDG

Està composta per 24 ítems amb resposta escalada de set punts (veure annex) que mesuren el nivell de maduresa i desenvolupament del grup amb les següents dimensions: Organització, Valoració Social del

Contingut de l'Activitat Grupal, Orientació vers les Metes del Grup, Relacions Interpersonals i Influència del Grup sobre els seus Membres.

Les *fiabilitats* de l'escala i de les seves dimensions, per una mostra de 175 subjectes, són les següents:

- Nivell de Desenvolupament Grupal (NDG, 24 ítems): Alpha de Cronbach = 0.898
- Organització (OG, 6 ítems): Alpha de Cronbach = 0.714
- Valoració Social del Contingut de l'Activitat (VSCA, 4 ítems): Alpha = 0.668
- Orientació vers les metes (OM, 4 ítems): Alpha = 0.322
- Relacions Interpersonals (RI, 7 ítems): Alpha = 0.802
- Influència del Grup sobre els seus Membres (IGM, 3 ítems): Alpha= 0.731.

Pel que fa als criteris de *validesa externa* emprats, les correlacions amb les variables qualitatives (extretes de l'entrevista semiestructurada) es troben en un nivell de significativitat del 0,01 i 0,001 i entre un r del 0,5 a 0,57 (veure apartat 10.5 de l'annex, taula 11); i les correlacions entre variables quantitatives (EIG) 0,69 amb una p de 0,001 en el nivell d'anàlisi individual (veure apartat 10.13 de l'annex, taula 19) i en el nivell d'anàlisi grupal una r de 0,84 amb una p de 0,001 (veure apartat 10.10 de l'annex, taula 10).

Aquesta escala és una versió adaptada de la "*Metódica para la indagación de los Niveles de Desarrollo del Grupo*", creada per M. Fuentes de la Universidad de La Habana (Fuentes, 1986). Es tracta d'una entrevista d'elecció de targetes descriptives del grup a partir de la comparació de parells, amb membres del grup que s'estudia. La metòdica consta de 87 formes conductuals que expressen els cinc paràmetres considerats: Valoració social del contingut de l'activitat grupal, Metes grupals, Organització grupal, Relacions interpersonals i Influència del grup sobre els individus.

La construcció de la mètrica va passar per l'observació participant de comportaments grupals i per entrevistes amb els membres dels grups per tal de recollir observacions conductuals. Foren recollides i analitzades 121 observacions segons el criteri de jutges experts, per tal d'ubicar-les en el paràmetre i nivell (alt, mig o baix) adequats. Es van rebutjar 68 ítems per la manca d'acord entre els jutges quant a la ubicació, resultant 53 ítems definitius. Es va repetir el procediment amb una mostra composta per estudiants universitaris, obtenint-se definitivament 87 ítems. La decisió final sobre el nivell alt, mig o baix en què es troba el grup en aquest procediment de registre és una fórmula que té en compte la quantitat i la proporció de targetes escollides de cada un dels nivells. Les últimes passacions realitzades (Fuentes 1993) proposen tenir en compte els nivells de transició (baix-mig i mig-alt).

L'adaptació ha consistit en: a) transformar l'entrevista individual amb targetes (comparació de parells) en un qüestionari escalar de correspondència mètrica (tipus Líkert); b) adequar el vocabulari i el contingut al context social i organitzacional dels professionals de l'educació reglada, al sistema social del país i a la parla del nostre país (s'ha mantingut en la llengua d'origen, la castellana), i c) augmentar la qualitat psicomètrica de la prova amb els resultats obtinguts en la mostra d'aquest estudi. Els enunciats verbals s'han extret de les característiques descrites en els diversos ítems de les targetes de la prova original (cada targeta solia mostrar més d'una característica), s'han formulat amb positiu i negatiu a efectes de compensar l'esbiaix d'aquiescència social (a vegades les característiques eren expressades en termes de aparició o no aparició d'un tret), i s'ha mantingut la gradació dels tres nivells en què el nivell baix de desenvolupament grupal correspon a l'1 del continuum de l'escala i el nivell alt al 7. S'han classificat les observacions en la mateixa dimensió (o paràmetres en la terminologia original de l'autora). El contingut variat ha estat sobretot en les referències

de vinculació del grup al seu entorn social i institucional, per raons de mostra i de sistema social. Per evitar que l'esbiaix de favoritisme endogrupal augmentés l'efecte Orne (interpretació positiva o recelosa de les característiques de la demanda) no s'ha emprat la paraula "grup" substituint-la per "cicle", i evitant-la amb adverbis locatius "aquí", "en general", etc.; ni expressions de pertinença o existència grupal com "teu cicle" o "vostre cicle". En aquesta primera fase d'adaptació, la prova consta de 30 ítems en total. Després del treball de camp, la prova observava una fiabilitat de 0.8396 (Alpha de Cronbach, que no és la definitiva) i es procedeix a augmentar les qualitats psicomètriques. Per eliminar els ítems es van tenir en compte els criteris de discriminació (correlació ítem-test), variabilitat (desviació típica) i dificultat (mitjana) dels ítems i coherència amb el constructe teòric que representen (validesa de constructe). Finalment es van eliminar sis ítems dels trenta inicials i se'n van girar dos, i així la prova definitiva per aquesta mostra i aquesta recerca va quedar presentada en 24 ítems (amb els alfas de cronbach resenyats abans).

6.4.2. Escala de Qualitats Grupals Innovadores o QGI

L'escala Qualitats Grupals Innovadores, QGI, està composta per 20 ítems (veure annex) tipus Likert amb resposta escalada de set punts que mesuren les qualitats d'un grup innovador en les dimensions grupals de Treball, Comunicació, Afecte i Poder. S'ha elaborat com a operacionalització de la síntesi de les característiques grupals innovadores realitzada en l'apartat 2.4. d'aquesta recerca. La decisió de construcció expressa del test per aquesta recerca obeeix al fet de no existir cap qüestionari testat que resultés adequat i fidel al constructe presentat i alhora fos prou breu com per no excedir un nombre respectable d'ítems totals del qüestionari general que es

presentaria als subjectes d'estudi. Tanmateix, s'han indagat i consultat proves de nivell d'anàlisi grupal. Donades les similituds amb altres dimensions d'altres proves es va procedir a seleccionar alguns ítems, fent servir el mateix enunciat verbal o adequant-lo a la mostra de la recerca. Altres són de nova creació, inspirats en els escasos qüestionaris específics d'anàlisi del grup que existeixen.

Del test de representació social del grup (Ayestarán S., Martínez-Taboada C. i Arróspide J., a Arróspide J. (1992) es van extreure els ítems sobre el conflicte. Del Team Climate Innovation (Anderson N.R. i West M.A., 1992) i del Grup Environement Scale de Moos (1986) després d'haver-los assajat en un sondeig amb grups formals i informals es van adaptar alguns ítems sobre els objectius de treball, orientació cap a la tasca i expressió emocional. Amb aquest propòsit també es va consultar el Qüestionari de l'Entorn de Grup de Carron A.V. en la versió experimental de Palmi (1996). En relació al poder i la comunicació es van adequar alguns ítems del Team Members Exchange Quality (Seers 1989, adaptat de Seers i Graen 1984) i de la prova Team Collaboration (Aram, Morgan i Esbeck 1971).

La *fiabilitat* de l'escala i de les seves dimensions per $N = 176$ es mostra a continuació:

- Qualitats d'Equip Innovador (20 ítems): Alpha de Cronbach = .9114
- Treball (6 ítems): Alpha de Cronbach = .8625
- Comunicació (3 ítems): Alpha de Cronbach = .7878
- Afecte (4 ítems): Alpha de Cronbach = .6591
- Poder (8 ítems): Alpha de Cronbach = .7479

Després del treball de camp, la prova observava una fiabilitat de 0.8739 (Alpha de Cronbach) i es procedeix a augmentar les qualitats psicomètriques amb els mateixos criteris que la prova NDG. Finalment es van eliminar cinc ítems dels vint-i-cinc inicials i se'n va girar un; la prova

definitiva per aquesta mostra i aquesta recerca va quedar en 20 ítems (amb els alfas de cronbach resenyats abans). Pel que fa als criteris de *validesa externa* emprats, les correlacions amb les variables qualitatives (extretes de la entrevista semiestructurada) es troben en un nivell de significativitat del 0,01 i 0,001 i entre un r igual a 0,45 i un 0,61 (veure taula 11 de l'apartat 10.5 de l'annex).

6.4.3. Escala d'Actituds Creatives del Professorat o ACP

Aquesta escala és una adaptació de l'Escala de Actitudes del Profesorado de González (1981), González i Cornejo, 1986) estandarditzada i fiabilitzada amb professorat de secundària (correlació Alpha de 0,87, amb una significativitat del 0,0001) i posada a punt a partir del Teacher Questionnaire (Spring, 1979). Originalment contenia 78 ítems. La primera adaptació és una reducció a 27 ítems i a un contingut educatiu actualitzat, també per professorat de secundària, amb un alfa de Cronbach de 0,784 per una mostra de 22 subjectes (Roca-Cortés, 1993).

L'escala actual està composta per 24 ítems amb resposta escalada de set punts tipus Likert (veure annex) i lleugerament adaptada a professorat de primària quant a continguts i sensibilitat dels ítems. Apareixen com a dimensions els tres components d'actitud: cognitiu, conatiu i emocional. La *fiabilitat* de l'escala i de les seves dimensions per $n = 118$ és la següent:

- Actituds Creatives del Professorat (24 ítems): Alpha de Cronbach = .6883
- Component Cognitiu (7 ítems): Alpha de Cronbach = .5579
- Component Conatiu (7 ítems): Alpha de Cronbach = .5151
- Component Emocional (10 ítems): Alpha de Cronbach = .4698

6.4.4. Escala d'Identificació Grupal o EIG

L'escala que s'ha utilitzat en aquest estudi està composta per vuit ítems amb resposta escalar de set punts (veure annex). El coeficient Alpha de Cronbach és de 0.85 per a una mostra de 178 subjectes

Es tracta de l'escala tridimensional Group Identification Scale de Hinkle et al. (Hinkle, Taylor, et al., 1989) que procedeix de les investigacions sobre identificació i diferenciació de la teoria de la identitat social. L'escala d'origen està composta per nou ítems amb resposta escalar de nou punts, que mesuren tres dimensions d'identificació grupal: emocional, cognitiva i oposició individu-grup. El coeficient de fiabilitat (Alpha de Cronbach) de la pasació de Hinkle és també de 0.85 (estudiants universitaris que treballen en grup en un seminari d'introducció a la psicologia social). Es van usar vuit dels nou ítems originals, ja que el ítem no considerat era de contingut molt similar a un altre. Després del treball de camp, la prova observava una fiabilitat de 0.5532 (Alpha de Cronbach) i es procedeix a augmentar les qualitats psicomètriques amb els mateixos criteris de discriminació, variabilitat i dificultat dels ítems i coherència amb el constructe teòric que representen. Finalment, es van eliminar un sol ítem dels vuit inicials i la prova definitiva per aquesta mostra i aquesta recerca va quedar en 7 ítems.

Els subjectes han contestat dos ítems que formen les Unitats d'Orientació Valorativa que mesuren la seva vinculació al grup (veure annex) i també han donat resposta a tres preguntes obertes sobre els motius i la intensitat de la seva implicació en el grup. Aquestes dades seran objecte de posteriors estudis teòrics.

6.4.5. Entrevista semiestructurada sobre l'activitat i estructura grupals i el procés d'innovació

L'administració de l'entrevista ha seguit les directrius de fiabilitat i validesa pròpies de metodologies qualitatives (Crano i Brewer 1977, Lessard-Herbert et al., 1990). Per a una ràpida i eficaç relació de confiança, a més de les entrevistes prèvies formals, s'ha adequat l'aparença física de l'entrevistadora-investigadora a l'entorn dels informants, s'han presentat els continguts i motius de l'entrevista prèviament a fer-la i per descomptat s'ha garantit l'anonimat.

L'entrevista consta d'un guió que ha servit per administrar els estímuls (introduccions i preguntes, el protocol de l'entrevista es troba a l'annex) d'una forma estable per a tots els grups. S'han cuidat els enunciats i preguntes evitant la "directivitat", disminuint l'efecte d'aquiescència social i mantenint la motivació de l'informant. Les respostes estereotipades han estat reconduïdes cap a una interacció més sincera i espontània. De la mateixa manera, s'ha procurat esbrinar la visió personal de les entrevistades de la descripció d'activitats del grup i de la descripció de diferents visions del grup o d'una visió més global d'aquest. S'ha maniobrat a través de dues vies: la de seleccionar el discurs-estímul en el decurs de l'entrevista, i la triangulació en la recollida de dades (contrast de la informació a partir de diferents informants).

El contingut s'ha categoritzat en variables ordinals i nominals, de tres a cinc categories. Enumerarem les principals dades extretes (la categorització completa es troba a l'annex).

En relació al *grup-cicle* objecte d'estudi:

a) continguts de les *innovacions*, crònica historicobiogràfica d'aquesta i al final una valoració dels resultats en els alumnes, en el professorat i en el centre;

b) dades *estructurals* del grup: estabilitat, dimensions, edat, connexió amb el supragrup i innovativitat dels grups pròxims, i

c) *activitat grupal*: (seguint el model observacional d'anàlisi espectral de l'activitat grupal de Munné):

- nivell *cognitiu* del grup: aquelles que reflecteixen la força del grup sobre els seus membres com a independència individu-grup, vinculació dels acords i expressió espontània de la identitat grupal,

- nivell *temàtic*: tipus de continguts,

- nivell *funcional*: les accions del grup com són taxa d'acció conjunta (reunions), el tipus d'interacció i dedicació al cicle,

- nivell *afectiu*: ambient.

En relació al *centre*: a) dades socials i estructurals com la mida, nombre d'alumnes i professorat, edat del professorat, procedència social de l'alumnat, organigrama formal del centre, breu història (origen col·lectivista del centre, expressió de la identitat grupal, i despistatge d'elements especialment distorsionadors) i enumeració o abordatge d'innovacions.

Capítol 7

RESULTATS

7.1. Perfil distintiu dels grups innovadors i no innovadors i articulació amb les actituds creatives individuals

7.1.1. Descripció distintiva dels grups innovadors i dels agrupaments o grups no innovadors

7.1.2. Anàlisi dels grups amb perfils discrepants

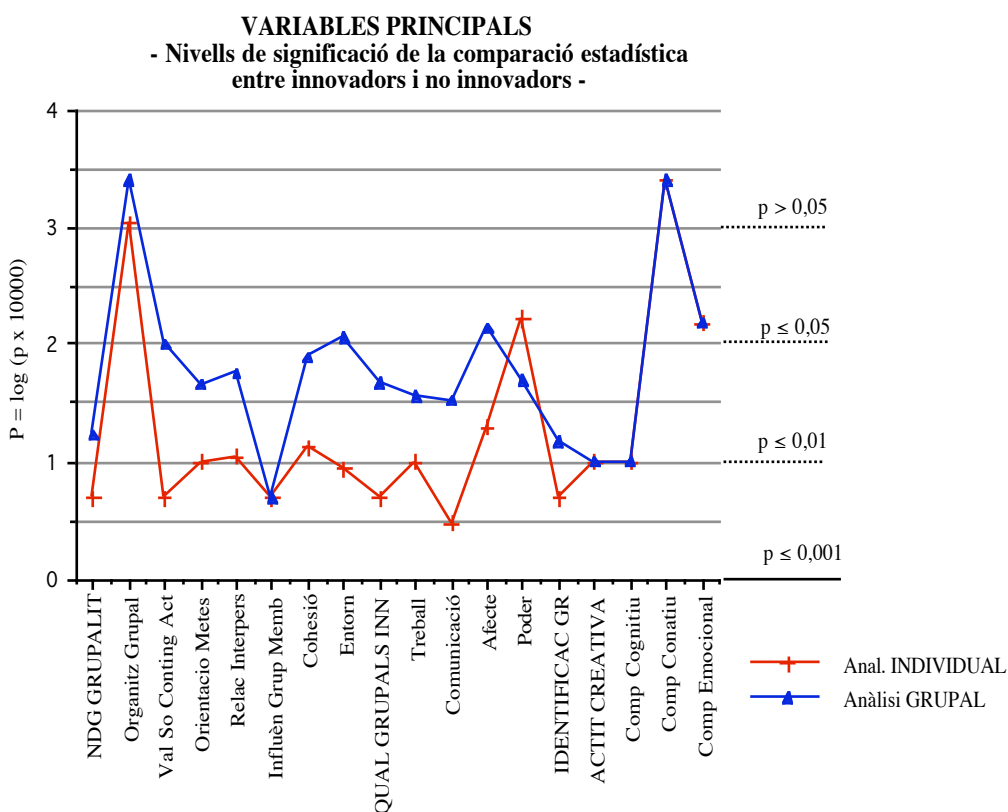
7.1.3. Aspectes comuns dels grups de tasca de professionals de l'educació en centres educatius de primària

7.2. Perfil de les característiques grupals de les fases de la innovació i articulació amb les actituds creatives individuals

7.3. Relacions entre les variables principals

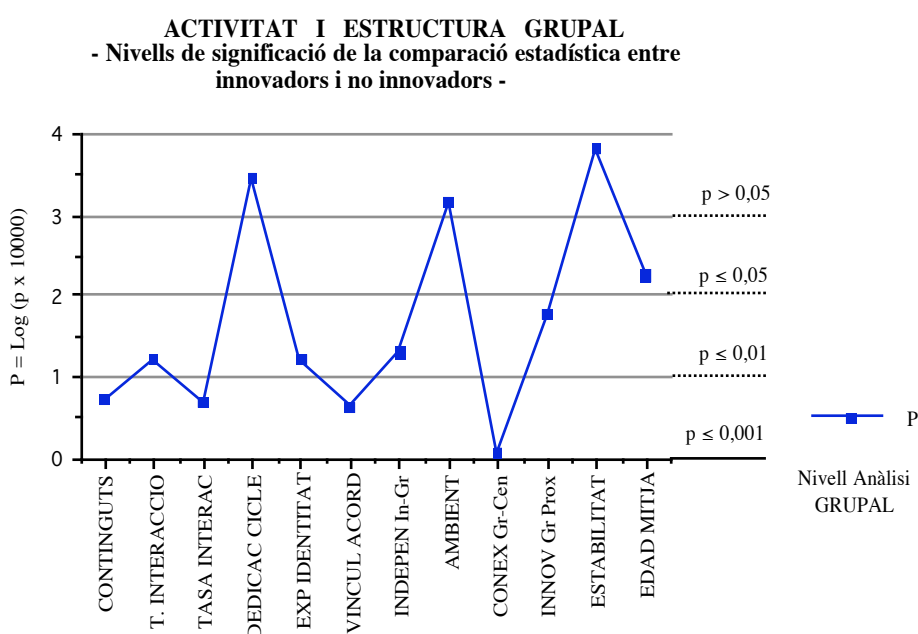
7.1. PERFIL DISTINTIU DELS GRUPS INNOVADORS I NO INNOVADORS I ARTICULACIÓ AMB ES ACTITUDS CREATIVES

Els grups innovadors presenten diferències significatives dels grups no innovadors en la majoria de les variables estudiades, en la grupalitat o nivell de desenvolupament grupal, en les qualitats grupals innovadores, en les actituds creatives, entorn, cohesió. Com és reflecteix en la gràfica 1. També són significatives en les característiques estructurals dels grups i les d'activitat grupal (entrevista), com es reflexa en la gàfica 2. Es confirmen les **hipòtesis principals 1 i 2** de l'estudi.



- Gràfica 1 - Nota: Les *variables principals* són: Grupalitat o Nivell de Desenvolupament Grupal, Qualitats Grupals Innovadores i Actituds Creatives. Els càlculs estadístics abreujats es troben a l'annex, taules de la 1 a la 7 i 16.

No són significatives les diferències relatives a algunes dimensions com l'organització grupal (NDG), el component conatiu de l'actitud creativa, i entre les variables qualitatives la dedicació al cicle, la percepció del to ambiental i l'estabilitat. Les diferències són o no significatives (o no) tan en el nivell d'anàlisi grupal (n= 22 i 14) com en l'individual (n= 121 i 57), i també en les proves realitzades en poblacions seleccionades. La gràfica 1 il·lustra aquesta síntesi dels resultats.



- Gràfica 2 - Nota: els càlculs estadístics abreujats es troben a l'annex a les taules 7, 8 i 9.

Les gràfiques 1 i 2 estan realitzades de la següent manera: els valors de l'eix d'ordenades corresponen al valor de la probabilitat p d'error amb què es prenen les decisions de les proves estadístique transformat en una mateixa magnitud que permetés visualitzar amb claredat les diferències entre els valors p .

Els **grups innovadors** es caracteritzen per *un grau de grupalitat o nivell de desenvolupament grupal alt* (en relació a la mostra estudiada) i *mitjà-alt i alt* (en relació a la puntuació total de la prova -veure annex-). Mentre que els **grups o agrupaments no innovadors** presenten nivells de

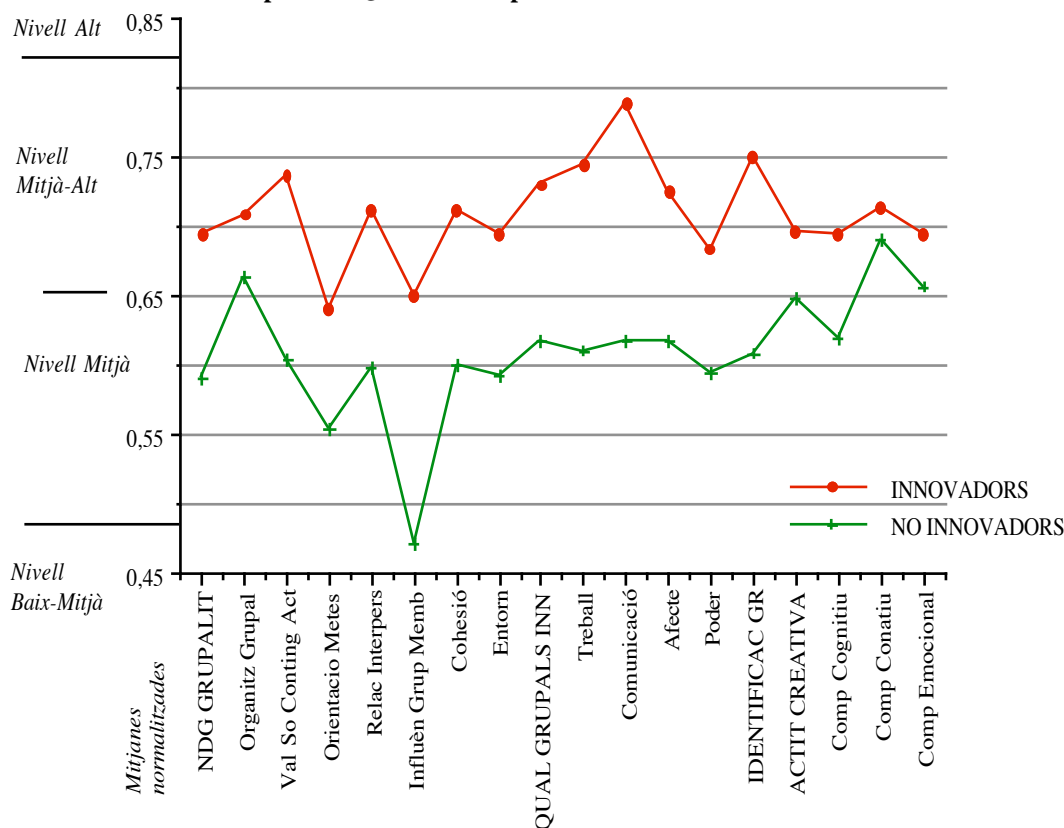
grupalitat *baixos* (en el límit de l'interval de la puntuació mitjana, en relació a la mostra estudiada) i nivells *mitjans* en el límit de l'interval mig-baix (en relació a la puntuació total de la prova). La grupalitat, dels grups no innovadors és bastant menor, atansant-se més a l'agrupament que no al grup, al grup difús que no al grup col·lectiu. Els grups innovadors mostren una desviació típica sensiblement més baixa (sd = 18 i 11) que els grups no innovadors (sd = 24 i 15).

Les dimensions més puntuades en els **grups innovadors** són el *Valor Social del Contingut de l'Activitat i la Influència del Grup sobre els seus membres*. És a dir, el valor de l'activitat com a generadora de motivació i de valors que conflueixen i es comparteixen i el valor del grup en si mateix al qual se senten identificats i creuen que els influeix professionalment i en menor mesura personalment. Les segueixen en segon lloc, les dimensions d'*Orientació a les Metes del grup i sobre el grup i el tipus de Relacions Interpersonals*.

La grupalitat és especialment intensa entre els grups innovadors, sent aquesta dimensió del NDG, *Influència del Grup sobre els seus Membres*, la variable més discriminant entre ambdós grups (observa el nivell més alt de significació estadística en la comparació - gràfica 1- i així també ho indiquen els resultats de l'anàlisi discriminant multivariant on es contempla totes les puntuacions incloses de les variables principals i dimensions, veure annex). És també la dimensió amb una correlació més elevada amb la puntuació total del NDG (veure annex taula 11). S'apunta com a variable predictora de la grupalitat, almenys en la caracterització dels grups innovadors.

Les gràfiques 3 (perfils dels grups innovadors i no innovadors), i gràfica 4 (pla de projecció de l'anàlisi qualitativa de correspondències múltiples), sintetitzen la descripció d'ambdós grups.

PERFELS DELS GRUPS INNOVADORS I NO INNOVADORS
- Grupalitat i Qualitats Grupals Innovadores i Actituds creatives -



- Gràfica.3 - Nota: els càlculs estadístics abreujats es troben a l'annex a les taules de la 1 a la 7 i la 16. Els intervals dels nivells corresponen a la puntuació normalitzada de la puntuació total de la prova.

Els **grups innovadors** es caracteritzen per presentar *nivells mitjans* (en el límit de l'interval de nivell alt, en relació a la mostra estudiada) de **qualitats grupals innovadores**, i *nivells mitjans-alts* (en relació a la puntuació general de la prova). Els **grups o agrupaments no innovadors** presenten nivells baixos (en relació a la mostra estudiada) i nivells mitjans en relació a la puntuació total de la prova (veure la distribució en la població general de les puntuacions a l'annex). La dimensió diferencial més significativa és la *Comunicació oberta*, seguida pel *Treball* (orientat a la qualitat i a les idees noves), l'*Afecte* (to afectiu d'acceptació i suport mutu i *Acceptació del conflicte*) i el *Poder distribuït*.

Els **grups innovadors** són grups amb una *capacitat elevada d'identificació grupal pels seus membres*, ben connectats a l'entorn al qual pertanyen i amb una alta percepció d'unitat (cohesió). Els grups innovadors, a l'escala d'identificació grupal, puntuen en un *nivell mitja-alt* amb tendència al límit alt i els **grups o agrupaments no innovadors** en una puntuació baixa amb tendència cap al límit de l'interval mitja, tan en relació a la puntuació general de la prova com en relació a la pròpia mostra. La *identificació grupal* es mostra, a l'igual que la Influència del grup sobre els seus membres, com una *variable altament distintiva* dels grups innovadors i no innovadors, pel seu elevat grau de significativitat i per mostrar-se com a discriminant en un primer pas de l'anàlisi parcial discriminant (supressió del QGI o del NDG, per les seves elevades correlacions -veure annex-).

Els **grups innovadors** estan compostos de membres les *actituds creatives* dels quals són significativament *més elevades* que les dels agrupaments o grups **no innovadors**. Les diferències són significatives en la puntuació global i en els components *cognitiu i emocional*, no així amb el conatiu que no presenta diferències. Es confirma la **hipòtesi 3**. Les proves s'han realitzat només en l'anàlisi individual. Destaquen com especialment significatives en la comparació, la puntuació general i el component cognitiu. Els membres de grups innovadors mostren una puntuació de nivell mitjà alt, mentre que els membres de grups no innovadors puntuen en un nivell mitjà.

En la *gràfica 4* s'han integrat totes les variables grupals i de centre de l'estudi, categoritzant les variables quantitatives en alt, mitjà i baix, en funció dels resultats de la mostra, i les variables qualitatives ordenades de menor a major. És una *representació gràfica completa i sintètica (pla de projecció dels eixos 1 i 2) del perfil distintiu d'ambdós tipus de grups*. Per facilitar la seva interpretació s'acompanya d'un breu diccionari d'etiquetes. Els resultats quantitius de l'anàlisi de correpondències corresponent es troba a l'annex.

DICIONARI D'ETIQUETES DE L'ANÀLISI DE CORRESPONDÈNCIES

VARIABLES IL·LUSTRATIVES (dependents)

NINOV (grup no innovador) **INNOV** (grup innovador)
NINNF7 (no innova) **FINAL7** (fase final de la innovació) **MITJA** (fase mitja) **INIC7** (fase inicial)

VARIABLES PRINCIPALS

<p>ndg (grupalitat - nivell de desenvolupament grupal) vcsa (valor social del contingut de l'activitat) og (organització del grup) om (orientació a les metes) ri (relacions interpersonalmentals) igm (influència del grup sobre els seus membres) eig (identificació grupal) ent (vinculació del grup amb l'entorn)</p>	<p>qei (qualitats grupals per la innovació) treb (orientació treball de qualitat) comu (comunicació oberta) afec (seguretat afectiva i suport mutu) pod (poder distribuït i participació motivada) coh (cohesió de la percepció d'unitat) uov (orientació valorativa: sentit + implicació)</p>
--	---

Totes aquestes variables tenen tres valors: **BAIX (b)** **MIG (m)** **ALT (a)**.
 Per exemple:

ndg b	ndg m	ndg a
ri b	ri m	ri a

VARIABLES SECUNDÀRIES

I. ESTRUCTURA GRUPAL

<p>- tp (grup de grandària petita) - edadj (grup jove) - pnin (grup pròxim no innovador) - mnest (molt inestable)</p>	<p>tm (grandària mitjana) edadm (grup de mitjana edat) pina (g. p. innov. actual) nest (inestable, 50 a 70% de membres nous)</p>	<p>tg (grandària gran) edadg (grup de edat gran) pinp (g.p. Innov. permanent) est (estabilitat elevada) nestd (inestable però definitiu)</p>
--	---	---

II. ACTIVITAT GRUPAL

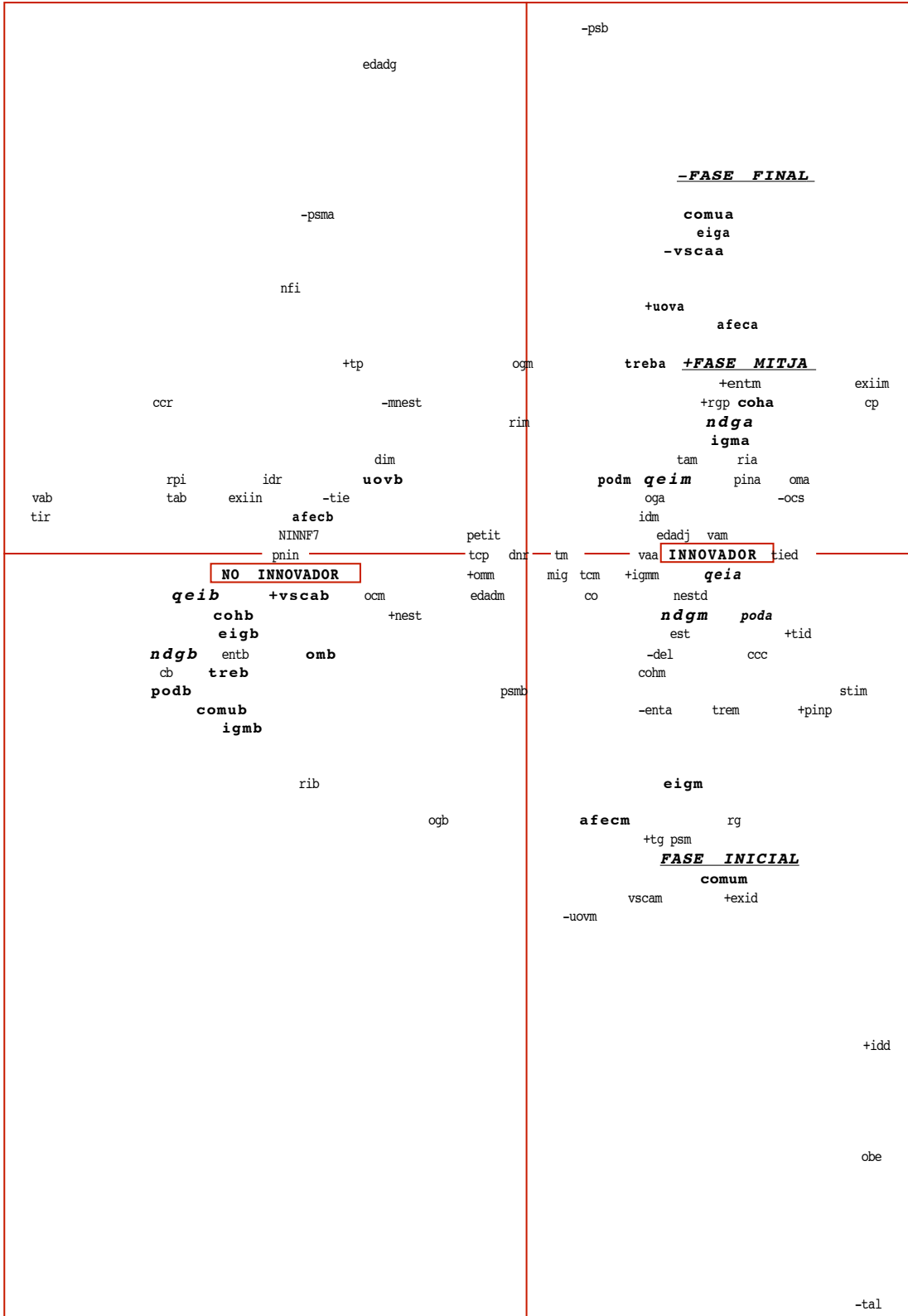
<p>- cp (continguts pedagògics) - tab (taxa activitat 3 reunions al mes) - dim (dedicació al cicle improvisada) - rpi (relació de l'individu amb el grup més de parelles i individual) - vab (no es compleixen els acords que es prenen) - idr (no s'expressa una identitat grupal) - tir (no hi ha interacció, ni d'exposició ni escolta)</p>	<p>co (organitzatiu-informatiu) tam (entre tres i cinc reunions) dnr (dedicació punt mig) rgp (relació tan grupal com de parelles) vam (vinculació dubitativa o condicionada) idm (expr. id. gr. implícita) tie (interacció d'exposició en un 80-90%) tied (exposició 65% discussió 35%)</p>	<p>cb (continguts burocràtics) tal (més de cinc reunions) del (dedicació elaborada) rg (relació més grupal que de parelles o individual) vaa (acords vinculants i es compleixen) idd (ex. ident. grupal directa) tid (discussió més 50%)</p>
---	---	---

III. CENTRE

<p>- ccr (no hi ha connexió cicle-centre) - tcp (grandària petita del centre) - ocn (origen individual o administratiu del centre) - nfi (centre no favorable a la innovació) - exiin (no s'expressa la identitat del centre) - psma (procedència social de l'alumnat de classe mitjana alta)</p>	<p>obe (centre obert a la innovació) exiim (expressió implícita) psm (classe social mitja) psmb (cl. social mitja-baixa)</p>	<p>ccc (connexió cicle-centre) tcm (grandària mitjana del centre) ocs (sorgeix d'un col·lectiu social de famílies i/o mestres) stim (estimula la innov.) exid (exp. directa de la ident.) psb (classe social baixa més marginal)</p>
--	---	---

PLA DE PROJECCIÓ de l'ANÀLISI MULTIVARIANT de CORRESPONDÈNCIES

EIXOS: 1 / 2 coord: -0.13; 0.08 coord: -0.09; 0.0
80.39 % - 12.87 %



Les **característiques estructurals** dels grups com l'edat mitjana del grup (39 anys en els innovadors i 43 en els no innovadors), l'estabilitat, i la grandària del grup *no* s'han mostrat significatives en les comparacions de mitjanes. Tanmateix en l'anàlisi de correspondències múltiples trobem que només l'*edat jove (edadj)* caracteritza els grups innovadors mentre que l'edat mitjana i l'edat gran no caracteritza els no innovadors. També, caracteritza els innovadors, l'estabilitat-inestabilitat no els distingeix però *la inestabilitat (nest)* caracteritza els no innovadors i la inestabilitat que ha passat a ser definitiva (membres del grup arribats en els últims dos cursos sabedors que aquest lloc és estable o definitiu *-nestd-*) als innovadors.

Pel que fa a l'**activitat grupal** (veure gràfica 2 i gràfica 4) enregistrada a través de l'*entrevista qualitativa* observem diferències significatives en totes les característiques, a excepció de la dedicació al cicle i els tipus d'ambient. En les pròpies del *nivell cognitiu*: vinculació dels acords, independència individu-grup, expressió espontània de la identitat grupal; en el *nivell funcional*: nombre de reunions (taxa d'acció conjunta) i tipus d'interacció (discussió o exposició); i en el *nivell temàtic*: els continguts de les reunions del grup. Aquests resultats contrasten amb la significativitat de la taxa d'acció i de la dimensió d'afecte dels processos grupals del QGI, tanmateix van ser aconseguïdes a partir de preguntes amb respostes que donaven escassa informació (els responents mostraven reticències a respondre per massa reduccionista i finalment contestaven sobre quatre possibilitats de resposta escassament disjuntives). La taxa d'acció i la dimensió quantitativa afecte s'han mostrat com a índexs amb més qualitats de fiabilitat i sensibilitat. L'anàlisi de correspondències, matitza que els valors mitjos i alts de cada una de les variables significatives en la comparació de mitjes s'associen als grups innovadors i els valors baixos als grups no innovadors. Serà reflectit en la descripció del proper apartat.

Pel que fa als **centres** els resultats mostren que: la *connexió del cicle amb el centre* (valorada en l'entrevista qualitativa, i es constata també en la variable entorn estreta del qüestionari) resulta molt significativa en la comparació, sent menor en els no innovadors que en els innovadors. Que a més gaudeix d'un entorn organitzacional més favorable o no obstaculitzador de la innovació. En els grups innovadors s'observen diferències significatives ja que es troben en centres amb un origen col·lectivista, donat que es va crear per la pressió d'un moviment social veïnal o sindical o es van construir en l'associació de professionals i famílies que compartien unes necessitats socials no satisfetes, es caracteritzen també per l'expressió espontània de la identitat del centre, fent servir generalment la primera persona del plural i al·ludint aquesta trajectòria com a part de la identitat del centre.

7.1.1. Descripció distintiva dels grups innovadors i dels agrupaments o grups no innovadors

Caracteritzarem amb més *precisió la qualitat de les diferències* entre els grups innovadors i no innovadors a partir dels ítems significatius de la comparació estadística. Quan a la **presència de naturalesa grupal** en la interacció i interrelació interpersonal, pels **grups innovadors** les *activitats* del cicle tenen un fort valor social, constituint una forta motivació per participar-hi i per enriquir-les; els *objectius del grup* solen estar per damunt dels objectius individuals i hi ha correspondència entre els individuals i els grupals; es preocupa tan de les tasques docents quotidianes com de la millora professional dels seus membres, hi ha més voluntat d'unió que ens els grups no innovadors (tot i ser l'ítem que puntua més baix), tantmateix els grups innovadors se saben i senten units. Les activitats del grup tenen força sentit

per cada un dels seus membres. Les *relacions interpersonals* estan caracteritzades pel suport mutu més que pel comportament discrecional, existeix certa unió entre els seus membres i es conjumina l'existència de subgrups a partir de la correspondència de les finalitats amb les del grup, la valoració entre els membres del grup no depèn de les simpaties o antipaties personals (atracció interpersonal) ja que està mediatitzada per les aportacions individuals a la tasca i les finalitats i valoracions del grup. Les *relacions amb altres cicles* són bastant comunicatives i col.laboradores. La *influència del grup* sobre els seus membres és alta en el desenvolupament professional i també, encara que no tan, en el desenvolupament de les qualitats personals. La identificació amb les normes, valors i qualitats del grup és alta. La vinculació de l'individu amb el grup és elevada. Els seus membres s'hi senten molt còmodes, orgullosos del seu treball i amb ganes de romandre-hi. El seus membres se senten parts especialment importants del grup.

Pels **agrupaments no innovadors** l'interès per *les activitats* del cicle és menor, els hi resulten indiferents i poc motivadores per la participació en el grup; *els objectius i metes* individuals solen pesar més que les col.lectives i es preocupa només de les tasques docents i menys del desenvolupament de la professionalitat dels seus membres. En les *relacions interpersonals* predomina l'aïllament o "anar cadascú pel seu compte" vers l'ajut mutu, predominen els subgrups amb finalitats pròpies i disjunctes a les col.lectives, i la valoració dels membres del grup és més mediatitzada per afinitats d'atracció interpersonal, de simpaties o antipaties que pels criteris derivats de les finalitats de la tasca grupal. Les *relacions amb altres cicles* són rutinàries o inestables sense ser especialment tibants.

La *influència del grup* sobre els seus membres és minsa tan en el desenvolupament professional com en el de les qualitats personals. La identificació amb les normes, valors i qualitats del grup és mitjana. Els seus membres s'hi senten mitjanament còmodes i orgullosos del cicle. Els seus

membres no se senten parts especialment importants del cicle.

En relació a les **Qualitats Grupals Innovadores**, els **grups innovadors** sostenen una dinàmica grupal qualificada per una *orientació al treball* amb criteris de qualitat de tasca més que guiada per motius personals, els objectius del grup són bastant clars, el rendiment del grup el consideren força correcte, i busquen, accepten i desenvolupen les idees noves i noves maneres de veure les situacions. La *comunicació* és oberta i la informació compartida. Hom pot expressar força lliurement els seus dubtes o problemes professionals. El grup avalua les seves formes de treballar conjuntament i si no està satisfet en busca d'altres. El *tò afectiu* del grup és dinàmic i entusiasta, es pot parlar amb confiança i espontàniament sense temor a ser interpretat més enllà de les paraules dites. El grup afronta el *conflicte*, accepta les situacions de confrontació i intenta resoldre-les. El *poder*, estructuralment, no és jeràrquic sinó més aviat igualitarista, i en aquests grups està més clarament distribuït, els objectius són compartits i existeix força sentit del compromís. La *diversitat* és acceptada, les discrepàncies són expressades, hi ha discussions espontànies i les diferències s'aprofiten. Els **agrupaments no innovadors** sostenen un procés d'interacció grupal qualificada per una tendència, en el *treball*, a alternar les solucions de qualitat amb aquelles que no molestin a cap membre del grup, els objectius grupals no sempre són clars i consideren mitjanament correcte el rendiment del grup. L'acceptació i el desenvolupament d'idees noves tendeix a ser baixa. La *comunicació* és oberta, és una feina en què no es competeix internament, tanmateix s'és caut en l'expressió lliure i oberta de dubtes o problemes professionals, i prou reservat amb els coneixements o informació que cadascú té. L'autoavaluació del grup es dona però en menor grau, el funcionament del grup és més "sobre la marxa". El *tò afectiu* és més pessimista i passiu que no entusiasta. Hi ha confiança però també cal ser prudent per no ser mal interpretat. El *conflicte* és evitat que no enfrontat. El

poder és distribuït, també, però els objectius no són tan compartits, no se'ls senten tan seus i el compromís és més aviat baix que no alt. La *diversitat* no és directament acceptada, tampoc rebutjada perquè es manifesta (estructuralment es pot manifestar) però no s'aprofiten les diferències ni les discussions que provoca.

Pel que fa a l'activitat i estructura grupal, els grups innovadors solen ser actius, exposen, analitzen i discuteixen els assumptes professionals que pertocquen al grup i als membres que ho exposen, prenen acords vinculants i els fan complir i és discutit quan no es compleixen i/o es prenen acords que es podran complir; els continguts que discuteixen són més pedagògics i organitzatius que burocràtics i treballen més en grup i/o tant en grup com per parelles; solen expressar-se amb el “nos” i la primera persona del plural per referir-se a l'activitat que desenvolupen en el grup. Els grups són estables o amb estabilitat recien adquirida i amb edats més joves que no mitjans i grans. Els **agrupaments no innovadors** solen tenir menys nombre de reunions, amb continguts més burocràtics que d'organització general o pedagògics, més aviat exposen les seves opinions però no les analitzen i discuteixen conjuntament ja que “aixó és de cadascú” o “aquí hi ha molt respecte”, i les relacions de treball són bàsicament individuals. Prenen menys acords grupals i sobretot no són vinculants, de tal manera que si no es compleixen no se discuteix tal incompliment i tampoc es revisa l'acord. En altres casos s'està d'acord en no prendre acords que no es compliran i per tan se'n prenen pocs, deixant les decisions per direcció o passen a ser decisions individuals i no grupals. L'expressió de la identitat grupal és gairebé nul·la, quan parlen de la feina que desenvolupen empen verbs en impersonal.

Les **actituds creatives** dels membres dels **grups innovadors** es caracteritzen en l'aspecte emocional per una considerable tolerància a l'ambigüitat, la incertesa i la inseguretat, ser més flexibles en l'aplicació de

normatives. En l'aspecte cognitiu es caracteritzen per idees pedagògiques com, acceptar la diversitat o diferències d'aptituds, aprendre a partir més de la col·laboració que de la competició, promocionant una motivació intrínseca, i més a partir de la imaginació i el repte que de la rutina, de la comprensió que de la repetició. En l'aspecte conatiu, segueixen els criteris premarcats amb flexibilitat aplicant el seu criteri professional. Les **actituds creatives** dels membres dels **agrupaments no innovadors** es caracteritzen més aviat per evitar la incertesa i la inseguretat que per afrontar-la, més gust per la normativitat i pels controls externs que interns, amb idees pedagògiques més properes a l'aprenentatge per repetició, estimulat per la competició i esperant una homogeneïtat d'aptituds.

7.1.2. Anàlisi dels grups amb perfils discrepants

En primer lloc analitzarem les discrepàncies entre els grups innovadors i després entre els grups no innovadors. Entre els grups innovadors només un grup presenta un nivell de desenvolupament grupal mig, sent la puntuació més baixa dels grups innovadors. Es tracta d'un grup en fase inicial, amb individus que presenten encara fortes resistències a la innovació tractant-se de membres amb estatus dins el grup. Cal destacar també que entre els grups innovadors els grups amb qualitats grupals innovadores mitjanes-baixes i grupalitat de nivell mitja es tractaven de grups en fases inicials de primer any o grups petits de 2 membres. Alguns grups no innovadors han puntuat sobre nivells mitjans, en el nivell de desenvolupament grupal o grupalitat, més propi d'innovadors que de no innovadors. Aquestes dades ens indiquen clarament que existeixen grups amb alts graus de grupalitat que no són innovadors, altrament dit, no cal ser innovador per ser grup. L'entrevista qualitativa al grup ha permès determinar

que clarament no són innovadors en els últims set anys i s'ha constatat el seu funcionament grupal. Així es pot deduir que aquestes puntuacions més altes que baixes provenen de quatre fonts: a) grups amb tradició de treball amb grup al centre (pel seu origen col·lectivista) que en la seva fundació (fa uns 20 anys) van ser innovadors com a centre; b) circumstàncies especials, difícils i comunes a totes les membres del grup, i c) un notable efecte de desitjabilitat social en l'enquesta que discrepa clarament del contingut de l'entrevista.

D'aquestes tres fonts, els grups que pertanyen a l'última presenten uns nivells mitjans-baixos de qualitats grupals innovadores en consonància a la tendència general dels grups o agrupaments no innovadors i es caracteritzen per la seva alta inestabilitat en els membres del grup. El grup b, també inestable, i el grup a, estable, presenten qualitats grupals innovadores en el límit alt de la tendència general dels grups innovadors. Probablement ells se'n consideren però en la seva tasca actual i durant els últims set anys no han portat a terme cap innovació de tipus fonamental. Allò que si caracteritzava a ambdós és una recerca del treball de qualitat.

Entre els grups discrepants *cal destacar dos fenòmens grupals* interessants per la contrastació amb altres estudis. El primer té a veure amb el desenvolupament excessivament ràpid d'una grupalitat (s'anomenarà *grup a*). I el segon (*grup b*), té a veure amb la relació entre nivells de desenvolupament, la condició de grups obert o tancat i amb el diferent comportament de la variable grupalitat i qualitats grupals innovadores.

El grup a es tracta d'un grup juvenísim, gairebé un infant, amb tan sols tres mesos d'història comuna i amb un grau de grupalitat mitjà-alt però sense futur o almenys summament incert. Les circumstàncies fan referència a unes històries professionals individuals molt semblants (similitud de circumstàncies i probablement de valoracions actuals) i a un aïllament de la resta del centre producte del rebuig d'elles a la nova situació, de ser novingudes (presocialització) i de la reacció d'indiferència de l'escola

(entorn - relació intergrup) cap al seu rebuig fins i tot amb rivalitat amb el cicle proper. Es tracta de 6 professores, totes novingudes al centre i al grup, procedents de llocs de treball en reconversió i d'una especialitat (cicle superior: 11-14 anys) que no és la que actualment estant exercint, obligades a treballar en aquest centre, procedents de llocs estables i algunes d'elles amb prestigi professional, a la qual cosa s'afegeix la inestabilitat i inseguretat de la plaça que ocupen actualment. Aquest curs totes elles es troben accidentalment en un cicle amb un fort lideratge, i probablement el grup els serveix com a font, ancoratge i informació de cara al seu futur. No és un grup innovador tal com s'ha definit en aquesta recerca, però són professionals que han hagut de canviar molt ràpidament de formes de treballar ja que han passat d'ensenyar a 12-14 anys a 3-5 anys, i que reivindicava la seva manera de treballar amb els petits com a bona i millor que abans en la mateixa escola (intentant mantenir el prestigi). Si aquest grup continués amb un futur d'estabilitat, molt probablement hauria de reconsiderar el contingut de les orientacions valoratives i de la seva coincidència.

En el *perfil dels paràmetres de desenvolupament grupal* d'aquest grup en comparació amb el perfil general dels grups innovadors ressalta especialment un nivell altíssim de Relacions Interpersonals per damunt del valor mitjà/alt del paràmetre Valor Social del Contingut de l'Activitat del cicle. Aquesta inversió del resultat tendria especial relació amb la condició de novingudes; i el fet de que el valor del paràmetre Valor Social del Contingut de l'Activitat sigui alt pot interpretar-se com una voluntat de demostrar eficàcia i responsabilitat davant la resta del centre, especialment del grup de cicle més proper. També cal destacar que es tracta del grup amb la puntuació més alta en qualitats grupals innovadores. Contrasten aquestes dues puntuacions pròpies d'innovadors amb el resultat a la variable entorn (baixa i en la mitjana dels grups no innovadors) Potser caldria considerar que són innovadores per elles mateixes que el grup de cicle més proper (amb el

que avegades han de treballar) és innovador i que el grup està complint funcions d'acolliment, davant la incertesa, molt semblants a les condicions d'innovació. L'entrevista qualitativa realitzada amb la coordinadora del cicle i un altre membre, sent la primera probablement, mostra que l'interés en mostra una imatge de qualitat és una norma bastant marcada per la coordinadora, a la vegada que es reflecteix certa rivalitat amb el grup proper que és innovador. A les preguntes sobre l'ambient del grup les respostes eren clares i ràpides, molt bòniques (el tònic distès bromista vaig tenir ocasió de conèixe'l en una reunió amb el grup). Tot i que es tracta més de discussió de resultats, a efectes de connexió amb el relat, assajem la interpretació de que el perfil del grup i el conjunt de símptomes ens fa pensar en un fenomen proper al pensament grupal en tant que protegeixen la cohesió o la il·lusió de cohesió creada per "sobreviure" en les seves circumstàncies.

L'altre grup, el grup b, de perfil discrepant i interessant per les preguntes que desvetlla és un grup no innovador, amb una grupalitat de nivell mitjà (al límit del baix segons la mostra estudiada), i unes qualitats grupals innovadores molt baixes (les més baixes de la mostra). L'entrevista qualitativa ens ha mostrat un grup amb una jerarquia forta, suposem que acceptada o com a dinàmica accidental, o fins i tot com a valor assumit (les catorze membres llevat de tres tenen entre 50 i 65 anys). És un grup també bastant tancat. Les incidències del treball de camp confirmen clarament aquests qualificatius: després d'haver llegit l'enquesta, ja presentada al grup, la direcció consideren que es fan preguntes que poden molestar els membres del grup. Retornen les enquestes; però dues membres, en condicions de "clandestinitat", per temor a represàlies (expressat així explícitment pels subjectes), entreguen els qüestionaris. Es mostra, doncs, que la grupalitat mitjana o mitjana-alta, oberta o tancada, no garanteix unes qualitats grupals innovadores. Les relacions entre ambdues variables i les seves implicacions seran abordades més endavant.

7.1.3. Aspectes comuns dels grups de tasca de professionals de l'educació en centres educatius de primària

En aquest apartat descriurem aquelles característiques comunes als grups formals de professionals de l'educació d'aquesta mostra, siguin o no innovadors. Consisteix en el desplegament dels *ítems i variables no significatius en la comparació de mitjanes*. Les particularitats que en resultaran no són generalitzables al conjunt de grups educatius de professionals de centres educatius, ni a les subpoblacions possibles de primària i dels primers cicles d'educació infantil i primària, perquè la mostra no ha estat elaborada amb criteris de representativitat o validesa externa.

Aquesta descripció té dues finalitats, per una banda, conèixer empíricament els aspectes grupals que no incideixen en la innovació d'aquest tipus de grups formals, abundant en els raonaments propis de la validesa interna d'un estudi amb grup control; i apuntar alguns trets generals dels grups educatius estudiats en aquesta mostra, per contrastar-ho amb les seves condicions contingents desenvolupades en anteriors apartats.

Entre els paràmetres de la grupalitat o desenvolupament grupal observem que la claredat de tasques encomanades a cada membre són prou conegudes i delimitades per tots els membres del cicle (mitjana de 5,47 sobre 7). Consideren que els membres que porten la coordinació estan mitjanament qualificats per ser eficaços en les tasques d'organització i dinamització del cicle, i també es troben en un terme mig pel que fa a estimular directament la participació de tots els membres en l'anàlisi i solució de problemes, n'estimulen més a uns que a altres. Sembla doncs que perceben unes coordinacions no òptimes, sense considerar-se devaluades o ineficaces. Es podrien qualificar de dues maneres: o com les úniques possibles en aquest tipus de grup i condicions contingents, o no especialment preparades per les tasques de direcció coordinada i participativa requerides en aquest tipus de

grup. Els grups de tasca de professionals de l'educació en centres educatius de primària es troben en punts mitjans en l'exigència del compliment de les normes establertes, i és més elevada la responsabilitat individual o col·lectiva que converteix en innecessari el control abans esmentat. Els cicles o grups formals no s'autoperceben amb trets específics que els identifiquin, tanmateix alguns d'ells sí s'identifiquen amb els valors del cicle. Coincideix amb les característiques de les organitzacions de professionals que tenen tasques específiques i especialitzades i en aquest cas amb assignacions molt clares d'un professor-un grup d'alumnes. I una elevada autonomia i atribució de responsabilitat individual i no subordinada que no porta a exigir compliments de normes. Aquesta és una tasca que sol exercir la inspecció educativa dependent del sistema però externa al centre. tanmateix, el control intern i/o extern és percebut com apareix en el paràmetre de poder.

En relació a l'orientació a les metes grupals (del grup sobre el grup) ambdós grups, innovadors i no innovadors, no persegueixen especialment la unitat dels seus membres, però els distingeix, la prioritat de les metes col·lectives davant les individuals, en el cas dels innovadors, i viceversa en el cas dels no innovadors. Aquest contrast en els innovadors només es pot entendre, una vegada més, des de les característiques organitzacionals que afavoreixen l'individualisme, i propicien valors en les cultures d'alguns centres que confonen la coordinació amb l'autoritat o la negociació i fins i tot la persuasió col·lectiva amb la imposició. Reflex d'això és l'escassa puntuació (mitjana de 3,73, de les més baixes del perfil) en la influència mútua conscient per desenvolupar els interessos professionals d'uns sobre els altres. O la no significativitat de l'ítem sobre la valoració crítica constructiva en les reunions quan en les entrevistes s'ha vist reflectida una diferència significativa en el tipus de diàleg (variable tipus d'interacció en l'activitat grupal) sobre les activitats pedagògiques que tenien els grups innovadors versus els no innovadors. Els no innovadors exposen les seves

idees i escolten les dels altres i viceversa, però en els innovadors, a més a més, analitzen i valoren recíprocament i directament les idees pròpies i les dels altres (discussió). En general, els ítems que fan referència a la voluntat conscient de fer grup, un grup unit i influent sobre els seus membres, són els ítems puntuats més baix de l'escala, per part d'ambdues condicions experimentals, encara que alguns d'ells siguin significatius en la comparació. Pel que fa a les relacions interpersonals, ambdós estan preocupats per la cordialitat i la distensió entre els membres en un valor mitjà tan com pels resultats de les tasques educatives. La percepció de les relacions és mitjanament estable.

Entre els paràmetres de les qualitats grupals innovadores no han estat significatius pocs ítems, llevat en la dimensió del poder. La dedicació més a temes pedagògics que de gestió podria reflectir dues situacions, una l'exigència actual de l'Administració educativa de presentar els currículums per escrit i que s'estan realitzant per cicles, i l'altra, un efecte d'aquiescència social. En un terme mig, senten malestar en cas de fracàs en les tasques del cicle, la qual cosa mostra les moderades expectatives que es projecten sobre el treball en grup. L'escassa expressió dels sentiments d'enuig (mitjana de 4 punts sobre 7). En el paràmetre del Poder, la participació en la presa de decisions està mitjanament garantida, ni alta ni minsa. Pot semblar estrany donada l'elevada autonomia i per tan llibertat de decisió, i l'organització interna de tipus participatiu (claustre, cicles, etc.). tanmateix, aquest resultat pot ser fruit del dèbil encaix de les unitats laborals (siguin individus i/o cicles) que propiciarà una presa de decisions (sovint burocràtiques o burocratitzades) aïllada més que autoritària. En aquestes condicions la participació és més una qüestió de motivació que de necessitat, una qüestió de "dedicació responsable", a vegades anomenada vocacional, que d'impediments d'accés a les decisions per estructura jeràrquica de poder. La competitivitat per a l'acceptació de les idees és notable en alguns membres

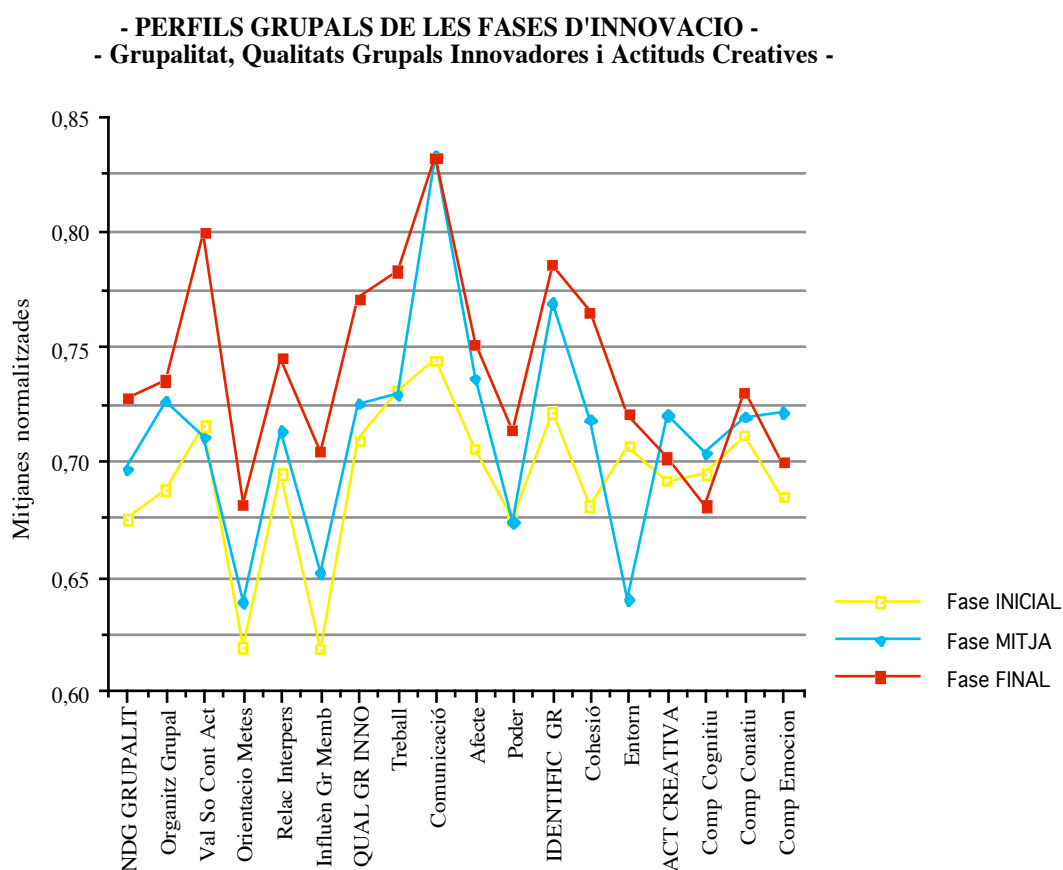
(mitjana de 4,7 sobre 7). És facilitada per la minsa pressió d'una debilíssima jerarquia interna de poder (recordem que l'equip directiu i el director sol ser més gestor i coordinador que director) i alhora pot ser evitada en ser fàcil evitar la participació en les estructures col·lectives. Finalment, es manifesta una considerable independència dels grups cap als individus (mitjana de 5 sobre 7), reflex una vegada més de les condicions organitzacionals i de la tradició cultural de la professió.

7.2. PERFIL DE LES CARACTERÍSTIQUES GRUPALS DE LES FASES DE LA INNOVACIÓ I ARTICULACIÓ AMB LES ACTITUDS CREATIVES INDIVIDUALS

Les comparacions entre fases de la innovació només presenten diferències significatives quan en la comparació també s'hi inclouen els grups no innovadors, i és només amb aquest grup quan els grups en les diferents fases són significatives (taula 15 de l'annex). Les fases entre si no presenten diferències estadístiques significatives (veure taules 12, 13 i 14 de l'annex). La caracterització de les fases és un *estudi exclusivament descriptiu de les tendències* dels grups, que busca índexs d'identificació i de constatació de les hipòtesis en les puntuacions mitjanes, en les desviacions estàndard de les mitjanes i en la significativitat de les comparacions de cada una de les etapes amb els grups no innovadors. Aquesta acotació de l'abast dels resultats és imprescindible també pel reduït nombre de la mostra de cada una de les fases. En la fase inicial $n = 11$ grups, fase mitja $n = 5$ grups, fase final $n = 6$ grups. Les anàlisis s'han realitzat exclusivament en un nivell d'anàlisi grupal (una sola puntuació grupal per cada grup en cada variable) i el disseny de la mostra és un estudi diacrònic de procés. Així, des del punt de vista de significativitat estadística de

diferències entre les fases de la innovació, l'increment de les puntuacions no és distintiu, almenys en aquesta mostra.

Des del punt de vista descriptiu, es confirma la hipòtesi secundària 4 en un sentit tendencial sobre la correspondència progressiva entre fases de la innovació i la grupalitat (NDG) i les qualitats grupals innovadores (QGI). És constatable l'augment de la puntuació total entre les fases, però les diferències entre elles no són significatives, només són significatives, cada una de les fases, en relació al grup no innovador. Les puntuacions grupals de la fase inicial són menors que les de la fase mitja i aquestes menors que les de la fase final (veure a l'annex taules 12 i 13). Amb la identificació grupal (EIG, veure a l'annex taula 14).



- Gràfica 5 - Nota: els càlculs estadístics es troben a l'annex a les taules de la 12 a la 15 i la 17 i la 18.

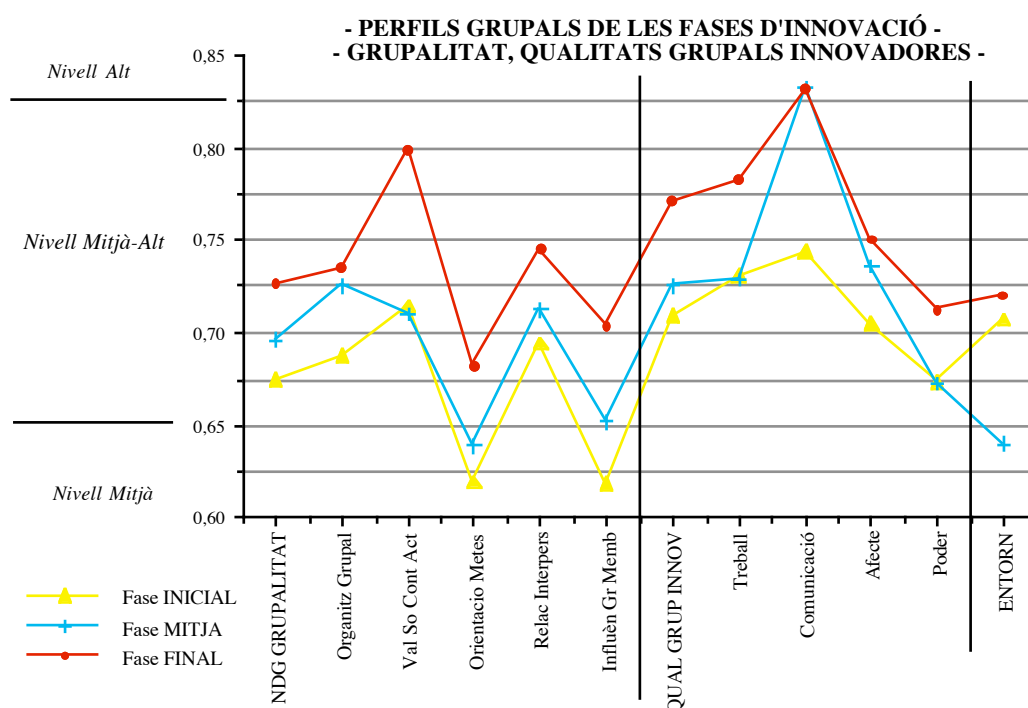
El perfil grupal de cada una de les fases del procés d'innovació recreadora autoiniciada es pot veure en la gràfica 5 . **Els grups innovadors augmenten la grupalitat i les qualitats grupals innovadores a mesura que avancen en el procés innovador.** Les puntuacions són més elevades al final del procés que al començament. Entre la fase inicial i la fase final els grups innovadors passen d'un *nivell de desenvolupament grupal* mitjà a un nivell alt (en comparació amb els resultats de la mostra). Les *qualitats grupals innovadores* es mantenen en un nivell mitjà entre la fase inicial i la mitja i fan un augment més sensible a la fase final en passar a una puntuació de nivell alt. S'observa doncs un *comportament diferent* d'ambdues variables en el procés d'innovació recreadora autoiniciada. Cal ressaltar que en el nivell de desenvolupament grupal (NDG) la desviació estàndar de la fase mitja (fase d'implementació, procés de canvi creatiu) es redueix considerablement en comparació amb les de les altres fases. En la variable qualitats grupals innovadores (QGI) aquesta important reducció de la desviació estàndar sorgeix en la fase final. També s'observa en les comparacions de mitjanes que són significatives les diferències entre grups no innovadors i grups innovadors en la fase final, per totes les variables estudiades, a excepció de la dimensió "organització grupal" del nivell de desenvolupament grupal. Avalen l'observació del comportament diferent de les dos variables altres índexs empírics. Les desviacions estàndards baixen lleugerament en la fase mitja del nivell de desenvolupament grupal i en el cas de les qualitats grupals innovadores el descens és notabilíssim (4 punts) en arribar a la fase final. Quan es comparen les mitjanes de cada una de les fases amb la dels grups no innovadors, la significativitat estadística és acceptable en les tres etapes en les variables principals "Grupalitat o NDG" i "Qualitats Grupals Innovadores". Tanmateix, el nivell de desenvolupament grupal descendeix lleugerament la significativitat en la fase mitja i en canvi, el QGI, augmenta notablement de les fases inicial i mitja a la final.

Aquests canvis de puntuacions grupals segons les fases del procés d'innovació es poden apreciar notablement en els núvols de punts al voltant de les fases inicial, mitja i final que ofereix el *pla de projecció de l'anàlisi de correspondències* de la *gràfica 4*. De la mateixa manera que indica una fase mitja indeterminada que es mou entre nivells mitjans i baixos de les variables grupals principals, a excepció del valor social del ontingut de l'activitat, la comunicació la identificació amb el grup i la implicació amb el grup, els valors alts del quals estan especialment associats a la fase final.

La **hipòtesi 5** es confirma només parcialment, la correspondència progressiva entre **actituds creatives i fases de la innovació**, només és dona en les **fases inicial i mitja**, en què les actituds augmenten, però en la fase final les actituds creatives descendeixen, especialment en el component cognitiu. En la fase mitja, el moment del procés psicosocial de canvi creatiu, és el moment de les actituds creatives més altes, i també és quan la desviació estàndard baixa considerablement entre 2 i 4 punts respecte a les altres dues fases. Sense ser significatiu estadísticament (i quasi inapreciable en mitjanes), el component conatiu (recordem que no és significatiu en la comparació innovadors amb no innovadors) que contràriament a la tendència general continua augmentant lleugerament de la fase mitja a la fase final. Observem, doncs, que *el grup qualitativament preparat* pel procés de canvi d'actituds i comportaments professionals és el que *mostra les actituds creatives més elevades* (no es pot afirmar que provoqui l'augment, entre altres raons, perquè es tracta de dades independents).

Pel que fa a les **dimensions de les variables principals**. La significativitat estadística per etapes i dimensions (sempre en relació als grups no innovadors) confirma el perfil de resultats que es descriu observant la progressió de les mitjanes (*gràfica 6*, és la part de la *gràfica 5* corresponent a les variables que en aquestes pàgines es comenten).

Observem que es mantenen amb puntuacions molt semblants entre la fase inicial i la mitja: *el valor social del contingut de l'activitat*, *l'orientació a les metes del grup*, *l'orientació al treball de qualitat* i *el desenvolupament de les idees noves* i un *poder distribuït* que asseguri la participació de tots els membres. La hipòtesi 6 es confirma, les dimensions tenen comportaments diferents. Les **hipòtesis 6.1 i 6.3** relatives a les similituds o diferències internes de les dimensions entre les fases inicial i mitja es confirmen majoritàriament.



- Gràfica 6 - Nota: els intervals dels nivells corresponen a la puntuació normalitzada de la puntuació total de la prova.

Les dimensions, el valor social del contingut de l'activitat, i el poder distribuït es mantenen en puntuacions semblants entre la fase inicial i la mitja i l'orientació al treball de qualitat no augmenta lleugerament sino que es manté. Aquestes dimensions semblen estar més relacionades amb el *procés de difusió o convenciment* que amb el *procés de canvi*, a excepció de *l'orientació a les metes del grup i sobre el grup* que si bé augmenta

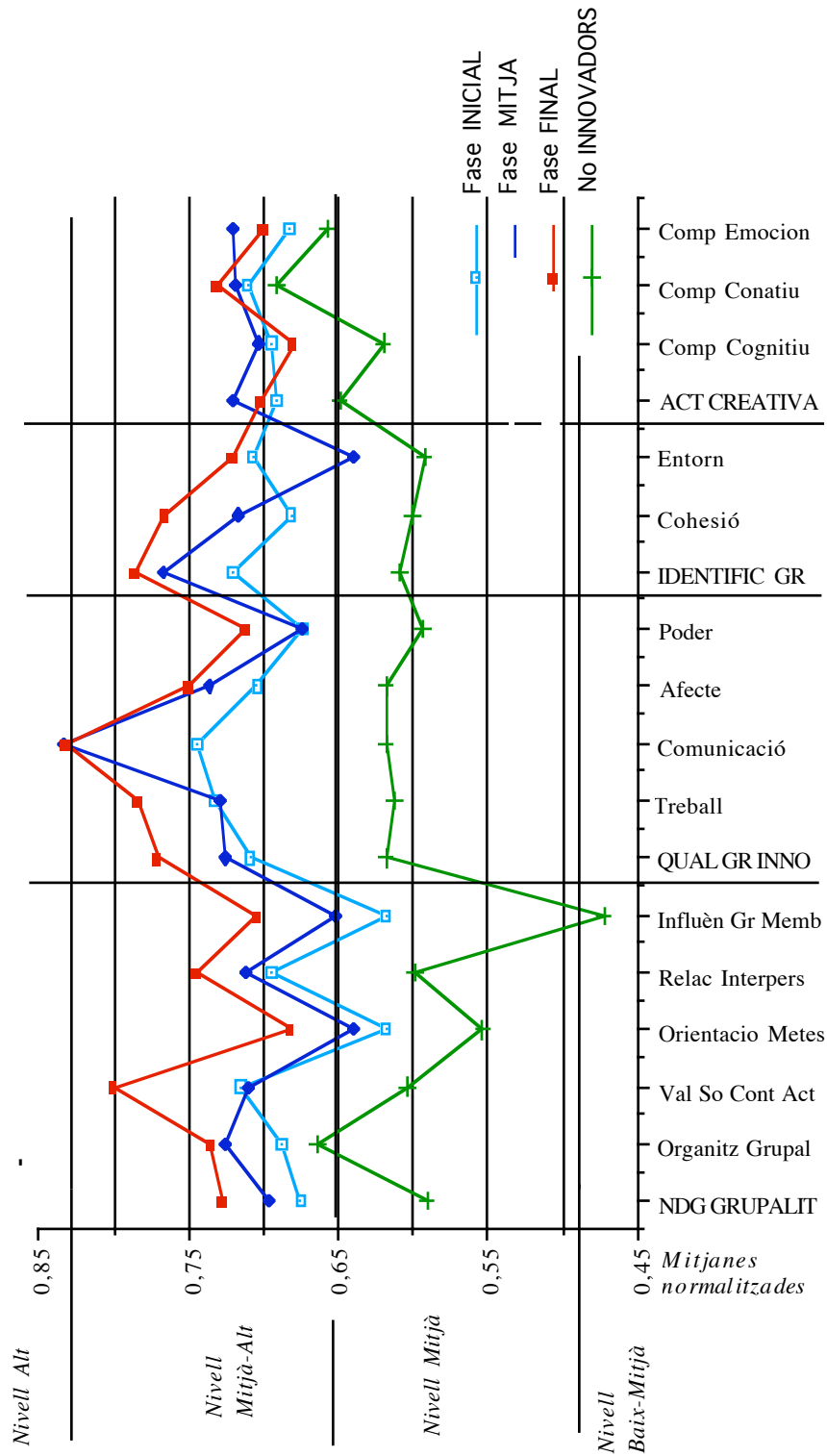
lleugerament, es manté més igual entre fase inicial i fase mitja, si tenim en compte altres índexs, mostrant que la diferència més important és de la fase mitja a la fase final. L'orientació a les metes del grup i sobre grup, augmenta sensiblement de la fase mitja a la final, la qual cosa significa que està especialment relacionada amb la resolució de la fase inicial i que no són encoratjades en la fase mitja. És interessant ressaltar el comportament diferent de la variable *entorn*, i es confirma la **hipòtesi 6.2**. Els lligams del grup amb els altres grups i l'organització son notoris en la fase inicial i augmenten en la fase final, però disminueixen ostensiblement en la fase mitja (la mitjana i la desviació estàndard és la més baixa de les tres fases - veure taula 14 de l'annex-), moment en què el grup està centrat de ple sobre l'esforç del canvi per tornar a augmentar en la fase final. L'**hipòtesi 6.4** es confirma parcialment. Totes les dimensions augmenten a excepció de la variable *organització grupal* (claredat de rols, qualitats directives i pressió pel compliment de les normes), *comunicació i afecte* que es mantenen iguals o similars que en la fase mitja. Aquestes dues dimensions semblen estar *especialment relacionades amb el procés de canvi creatiu* més que amb el procés de difusió (explicats en l'apartat 1.3 del capítol 1).

7.3. RELACIONS ENTRE LES VARIABLES PRINCIPALS

Seguint els objectius exploratoris de la **hipòtesi 7**, sobre la relació entre les variables principals, s'establiran a dos nivells: les dades generals i les dades processals per etapes. En les generals, destaquen les altes correlacions i significatives (veure taula 19 i 11 de l'annex). En el grup control s'ha evitat la variable intervinent de grups amb alta grupalitat no innovadors, per tan no s'espera que apareguin correlacions baixes i no significatives, és a dir, altes i baixes grupalitats per grups no innovadors. Si aquesta condició experimental és tinguda en compte a l'hora de la interpretació dels resultats en relació a la

variable innovació com a variable dependent, també s'han de tenir en compte en aquest i deduirem que fóra possible trobar en tot cas aquest estudi no ho ha examinat, grupalitats elevades amb qualitats grupals innovadores baixes com mostren alguns casos discrepants entre els no innovadors. En les dades processals, com ja s'ha anat anotant, els comportaments tendencials són diferents. Les variables grupals *principals* correlacionen entre elles de forma significatiua i elevada per damunt del 0,60. Destaquen com a menys significatives i per trobar-se per sota de 0,60, les correlacions entre orientació a les metes grupals (objectius del grup vers si mateix amb miras a la unitat o la cura dels seus membres) amb identificació grupal (vinculació de l'individu amb el grup) i amb comunicació oberta (dimensió del QGI). Les correlacions entre grupalitat i qualitats grupals innovadores són significatives (menors o iguals a 0,001, i elevades). Destaquen les correlacions mútues entre nivell de desenvolupament grupal (NDG), qualitats grupals innovadores (QGI), identificació grupal (IG) i cohesió (percepció d'unitat) (veure taula 11 de l'annex). Destaca per ser la correlació menys elevada (0,5) però també significativa la que relaciona al poder (del QGI) amb el valor social del contingut de l'activitat (del NDG). Els paràmetres interns del NDG es correlacionen també elevadament i significativament destacant la influència del grup sobre els seus membres, i les relacions interpersonals amb el constructe general NDG. La dimensió menys correlacionada (entre 0,6 i 0,7) amb la resta de dimensions és l'orientació a les metes grupals. En el constructe QGI destaquen per les altes correlacions internes (0,9), sent la menor el poder (0,8). Es dedueix, doncs, que *el nivell de desenvolupament grupal* apareix en aquesta mostra, *associat positivament a les qualitats grupals innovadores, almenys fins a nivells mitjans-alts de desenvolupament grupal*. I el mateix es pot dir de les variables identificació grupal i cohesió. *L'associació entre la variable individual i les variables grupals és baixa i no significativa* (veure taula 19 de l'annex).

**- PERFILS GRUPALS DE LES FASES D'INNOVACIÓ -
- NO INNOVADORS - Comportament de les variables principals**



- Gràfica 7 - Nota: els càlculs estadístics es troben a l'annex a les taules de la 1 a la 7, de la 12 a la 15 i de la 16 a 18.

En el decurs de l'estudi es va constatant un comportament diferenciat *de les variables grupalitat (NDG) i qualitats grupals innovadores (QGI) en el mateix fenomen innovador*, que queda especialment reflectit en la gràfica 7, on s'han inclòs els perfils dels grups no innovadors i unes verticals que, a efectes de lectura gràfica, separaren les variables principals. En aquesta gràfica es poden observar comparativament els nivells corresponents a les puntuacions de les dimensions. Els resultats han de ser considerats com a tendencials donades les característiques de la mostra. Davant el mateix fenomen innovador, i en aquesta mostra, la variable grupalitat o nivell de desenvolupament grupal (NDG) en comparació amb la variable qualitats grupals innovadores (QGI), registra fenòmens diferents. NDG en els quatre perfils (no innovadors, fase inicial, fase mitja, fase final) augmenta linealment, mentre que QGI passa de la uniformitat a l'heterogeneïtat quan passa del fenomen no innovació a innovació i a una heterogeneïtat diferencial i sensible a processos psicosocials subjacents (difusió, canvi recreatiu i institucionalització) si ens fixem en els perfils per etapes. L'escala d'Identificació grupal es comporta linealment com la NDG. La variable individual actitud creativa es comporta també de forma diferent.

Capítol 8

DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

8.1. Anàlisi intragrupal dels processos de la innovació recreadora autoiniciada

8.1.1. El grup mediador de la innovació i l'articulació amb les actituds creatives

8.1.2. El grup necessari però no suficient

8.1.3. El grup innovador s'adapta als processos psicosocials subjacents a la innovació

8.1.4. Comparació amb recerques afins.

8.1.5. Nivells i perfils de desenvolupament grupal i tipus de grups

8.1.6. Implicacions en la investigació i intervenció en educació

8.2. Implicacions d'ordre teòric i d'investigació

8.2.1. Grupalitat, nivell de desenvolupament grupal i la concepció metateòrica del grup

8.2.2. Resposta de les variables de processos grupals

8.2.3. Relacions empíriques entre diferents criteris de grupalitat

8.3. Conclusions

Capítol 8 DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

En aquestes capítol se sintetitzen, interpreten i discuteixen els resultats i les seves implicacions, per finalment exposar les principals conclusions del present estudi.

8.1. ANÀLISI INTRAGRUPAL DELS PROCESSOS DE LA INNOVACIÓ RECREADORA AUTOINICIADA

8.1.1. El grup mediador de la innovació i l'articulació amb les actituds creatives

Són necessaris uns nivells mínims de *grupalitat*, més enllà del punt mig del continuum, perquè l'agrupament o grup difús estigui disponible a complir amb les funcions mediadores en els processos d'innovació, almenys en entorns professionals amb una elevada autonomia (condició favorable a les iniciatives d'innovació) ubicats en organitzacions amb unitats dèbilment encaixades. El llindar de desenvolupament grupal (ndg), expressat en mitjanes, és del 69% amb una desviació estandard del 10%. La interacció social interpersonal convertida en interacció social grupal al complir amb aquests nivells mitjans-alts i alts de grupalitat es presenta com factor influent afavoridor de la relaització d'innovacions. Són també necessaris, en els processos d'interacció grupal, uns nivells mínims de *qualitats grupals innovadores* perquè el grup influeixi favorablement en el procés psicosocial d'innovació, en les quatre dimensions de treball, comunicació, afecte i poder, destacant especialment l'aspecte de comunicació i treball. El llindar per la intercessió en la innovació es troba en una mitjana de 73% amb una desviació estandard ddel 11,4 %. Destaquen especialment, en el límit superior en relació

a la puntuació general, els flux de comunicació (78% i dimensió més discriminant de l'agrupament de la variable dependent, versus un 61% en els no innovadors), i en el límit inferior, el flux de poder distribuït (puntuació més baixa - 69% - dins el nivell mig-alt, versus un 59% en els no innovadors). La grupalitat concretada i representada en la influència del grup sobre els seus membres (igm, dimensió del nivell de desenvolupament grupal), s'erigeix com la variable-dimensió més discriminant de la innovació versus la no innovació. La segueix la identificació grupal (vinculació personal cap al seu grup), la comunicació oberta (expressió lliure, discussió fluida i autovaloració del funcionament grupal) i la connexió col·laboradora amb l'entorn.

Les *actituds creatives* enteses com a disposicions favorables al canvi són més *elevades* s entre els que estan portant a terme una innovació i fins i tot, en les fases mitjanes de la innovació, són més elevades (sense ser significatiu i no sabem si s'incrementen ja que són dades dependents). El component conatiu no és significativament diferent entre innovadors i no innovadors. Una de les possibles explicacions és que el contingut dels ítems versa sobre les relacions més o menys estrictes amb els alumnes que en les edats de 3 a 8 anys que atenen les mestres de la mostra no tenen especial relevància per aconseguir una distinció entre diferents actituds creatives. Per la mateixa raó, un dels ítems significatius en la mostra és que els mestres innovadors tenen més pretensions de que els alumnes aconseguixin els coneixements i habilitats que els no innovadors.

Quan el grup compleix les funcions mediadores en el decurs del procés d'innovació s'associa al mateix, la modificació de les actituds, o més específicament *l'emergència dels trets actitudinals de l'individu que permeten abordar el canvi d'actituds, especialment en els aspectes emocionals*. Els aspectes cognitius són elevats ja des de la fase inicial on s'està donant el procés de conversió o convenciment.

Què significa tenir un grau de grupalitat elevada en el cas d'un grup innovador? En el marc teòric emprat en la recerca, significa bàsicament que el grup influeix més sobre els seus membres i que les seves relacions són qualitativament diferents. L'activitat grupal d'un grup col·lectiu, amb un nivell de desenvolupament mitjà-alt o alt, suposa que el contingut de les activitats col·lectives que estan realitzant gaudeixen d'un alt valor social. Així, l'activitat d'innovar s'erigeix com a nucli condicionat d'unes relacions interpersonals que transformaran, conjuntament amb el pas del temps, l'acció conjunta i les individualitats en una unitat més coincident que discrecional en les valoracions sobre els objectius, els valors i les creences. Les relacions interpersonals estaran especialment intercedides per la coincidència en les orientacions de valor, que en aquests moments passen pel valor social, professional i pedagògic de l'activitat innovadora. L'activitat innovadora i el seu valor augmenta la interdependència social positiva en tant que objectiu, ja que l'activitat docent en si mateixa és eminentment individual. Amb aquest objectiu col·lectiu es crearan condicions per obtenir recursos útils i per conformar un medi grupal idoni al canvi de pràctiques, concepcions i actituds i la seva consolidació institucional.

Què significa interacció amb qualitats grupals innovadores? El procés d'interacció grupal en els grups innovadors, en termes de McGrath, estarà pautada per patrons i fluxes de comportament de poder distribuït i negociat, de comunicació oberta, compartida i autovaloració grupal, un to afectiu grupal estimulants, d'acceptació i seguretat psicològica sense desaparèixer les possibles competències interpersonals, i una orientació al treball de qualitat, i, per suposat, amb suport a les novetats. La dimensió que discrimina millor els grups innovadors dels no innovadors és la "influència del grup sobre els seus membres" (del nivell de desenvolupament grupal). Considerant únicament la variable "qualitats grupals innovadores" el factor

més discriminant d'ambdues condicions és la comunicació oberta (expressió lliure de dubtes, *feed-back* i autovaloració del funcionament grupal). Pel que fa a la composició, l'heterogeneïtat o diversitat no ve marcada pels nivells d'estudi, ni disciplines, ni tan sols sexe (o gènere), en els quals la mostra és homogènia, sinó per les diverses "orientacions", per diverses formes d'encarar les situacions i problemes. Seguint les dades de l'entrevista, la diversitat, assumida en el cas dels grups innovadors, rau en els estils d'ensenyament, en els ritmes d'aprenentatge professional i canvi i en els graus d'implicació en la tasca educativa, en la tasca innovadora i en el grup. Preferiblement es tracta d'un grup de mida mitjana (entre 4 i 7 persones, màxim 13), estable almenys durant el procés d'innovació (3 i 5 anys) i predominen edats entre 28 i 40 anys. Pel que fa a la *relació amb l'entorn*, es tracta de grups ben connectats que només s'aïllen de l'entorn social en la fase segona, en què el procés del canvi es desenvolupa amb intensitat. Es troben immersos en una organització que és favorable a la innovació o almenys indiferent, és a dir no contrària, a ella. És distintiu de la majoria d'aquestes organitzacions el fet d'haver-se originat en el si de la dinàmica de moviments socials o al voltant del seu halo, sigui de sindicalisme obrer, d'associacions de veïns nascudes en la immigració i creixement urbà, i/o de la resistència socio-política del seu moment històric.

En síntesi, són factors favorables per a l'acabament exitós de les innovacions recreadores autoiniciadas: la presència d'un grup amb grau mitjà-alt de grupalitat i qualitats grupals innovadores elevades, i està compost per membres amb actituds creatives mitjanes-altes, estable en els seus membres, i ben connectat amb el seu entorn organitzacional que se sent o és capaç de recuperar un cert sentit de la col·lectivitat. S'entén per acabament exitós el canvi real de les pràctiques i continguts educatius i rols dins l'aula, amb una durada aproximada de 3 a 5 anys, i acceptat dins l'oferta educativa del centre

(De la Torre, 1994).

En síntesi, els grups innovadors tenen grupalitats elevades (sense arribar al límit superior que en el seu extrem pot ser sectari), sostenen una activitat grupal condicionada pel valor social de la tasca innovadora, i les seves relacions interpersonals estan mediatitzades pels valors de la tasca més que per les atraccions emocionals. Estàn compromesos en la tasca i pretenen que tots els seus membres arribin a les fites comunes perseguides. Se senten units. El grup exerceix una notable influència sobre els seus membres, als quals els uneix una considerable identificació, se senten còmodes, orgullosos i s'hi consideren part implicada. És un grup tendent a un poder més igualitari que jeràrquic, on es imprescindible la participació i la negociació compartida dels objectius, decisions i resultats. La comunicació és oberta intra i intergrupalmnt, amb un intercanvi cooperatiu amb finalitats conjuntes, es valoren mútuament el treball a l'hora que es donen suport també en les dificultats. Amb un ambient no exempt de competició personal hi ha un elevat grau d'acceptació, confiança i escassament amenaçador. El to afectiu del grup és estimulante. Són grups que accepten el conflicte i maniobren en ell. És un grup que autoavalua el seu funcionament com a tal i s'adapta a la seva diversitat en funció dels objectius. Consideren que el grup treballa bé i estan orientats a la millor solució possible. Prenen acords i vetllen per la participació dins la diversitat. Està compost per membres amb actituds creatives elevades. En un context grupal general de baixa grupalitat on els membres del grup no pretenen estar units, tot i que els innovadors es distingeixen per sentir-se realment units i prioritzen les metes col·lectives vers les individuals. Les característiques constatades empíricament són coincidents amb les idees sobre grups i innovació proposades per diferents autors, alhora que les amplien i aprofundeixen.

Un grup creatiu és aquell capaç de superar la competició intragrupal desorientadora i abastar nivells acceptables de cooperació i interdependència (González i Cornejo 1993, González 1996).

Un grup pot ser innovador quan accepta el conflicte en el seu si i a la vegada manté la competició interpersonal per la creativitat individual i la cooperació interna (Ayestarán, Martínez-Taboada i Arróspide, 1996). El concepte de maduresa grupal de Bennis i Sheppard (1956), abasta també moltes d'aquestes característiques i les característiques finals descrites per West i Anderson (1993) i Birmingham i West (1995), en els recents estudis de clima innovador en equips.

8.1.2. El grup necessari però no suficient

La presència d'un llindar de grupalitat és condició necessària però no suficient per portar a terme un canvi fonamental en entorns professionals amb una elevada autonomia i organitzacions amb unitats dèbilment encaixades. Diverses raons porten a aquesta conclusió: les dades empíriques contrastades, la presència d'aquests graus de grupalitat en grups no innovadors de l'estudi (mentre que en els innovadors tots ells tenien graus de grupalitat mitjana-alta o alta); una dada experta, la presència d'aquest tipus de grups expressada pels judicis d'experts en la preselecció de la mostra; i finalment, com ja s'ha esmentat, es tracta d'una conclusió d'obligat compliment ja que es va controlar aquesta variable intervinent en la selecció de la mostra. El nivell de desenvolupament grupal discorre paral·lelament i en la mateixa direcció que les qualitats grupals innovadores, fins a nivells mitjans però no es pot deduir que el grup és en si mateix innovador. Es podria deduir

que elevades grupalitats suposen directament grups amb qualitats grupals innovadores, tanmateix ni el disseny de la mostra ni les prediccions teòriques permeten apoiar aquest resultat com a conclusió.

La grupalitat o nivell de desenvolupament grupal mitjà-alt tot i ser també una variable d'anàlisi grupal no implica directament l'existència d'activitat grupal qualificada per la innovació recreadora. Per això serà necessari, com a mínim, comptar amb membres amb elevades actituds creatives de vida, i a més assolir les qualitats grupals innovadores. És coneguda l'existència de professionals que treballen en grup en els seus cicles i en el seu centre i no són innovadors. No porten a terme innovacions fonamentals (versus marginals) donat que consideren que estan en una línia adequada i els seus esforços més individuals que grupals van encaminats a augmentar l'execució de la seva tasca, ser eficaços o excel·lents. Són grups amb membres amb baixes actituds creatives de vida, escassament oberts a les idees noves i poca disposició personal per admetre-les. En l'àmbit d'aplicació d'aquest estudi, està succeint entre alguns centres que van ser innovadors escolars fa uns 20 anys generalment per raons socials (manca d'escoles modernes actives i escoles que ensenyessin en català a més de la llengua i la cultura catalanes), fins i tot per aquests motius, amb un naixement cooperativista aliè al sistema d'administració nacional. Aquests col·lectius, pel seu moment històric, van innovar com a grup cultural més que com a grup de treball, mancant-los probablement flexibilitat que tampoc sembla que hagin adquirit en el decurs del temps. Són grups que en entrar a la xarxa pública i no poder seleccionar directament els seus membres han anat rebutjant tots els membres nous que no han entrat sota el seu consentiment. S'apropien als grups aferrats a les normes antigues, als grups resistents relatats per Morrish (1976). Només aquells que han aconseguit conscienciar aquest fet, després d'una crisi conflictiva, s'han flexibilitzat i han pogut aprofitar els nous membres com a

font de novetats, obrint-se a la pròpia diversitat i a la comunicació externa. Així ha estat relatat per dos dels grups innovadors de la present mostra, que compartien la història abans relatada.

L'anàlisi dels resultats discrepants, projecta algunes preguntes interessants a discutir. Els grups amb grupalitats mitjanes o mitjanes-altes no innovadors estaven associats a nivells mitjans-baixos o baixos de qualitats grupals innovadores, a excepció del grup que s'anomenaria "excel·lent" i el grup "accelerat" (vegeu apartat 7.1.3) que presentaven circumstàncies excepcionals. Els perfils dels "excel·lents" suggereixen dubtes entre excel·lència i innovació, que poden ser interpretats de dues maneres: una, que per l'excel·lència també sigui necessari una qualitat pròxima a les innovadores, i altra, que responguin positivament a les preguntes sobre innovació entenent que idees noves significa tant canvis marginals, addicionals, com fonamentals, malgrat les fortes diferències entre ells. Seria interessant la recerca sobre similituds i distincions entre els *grups excel·lents* i els grups innovadors, des del punt de vista de l'anàlisi pròpiament grupal, i en la línia dels conceptes de productivitat i creativitat (Amabile 1989, Canon-Brower et al 1992). O amb distincions semblants a les d'alguns estudis que diferencien entre organitzacions exitoses-innovadores, exitoses i estancades (Ekvall, Nystrom i Waldenström-Lindblad, 1983, citat a Silva, 1992).

8.1.3. El grup innovador s'adapta als processos psicosocials subjacents a la innovació

A partir dels resultats de l'estudi del grup per etapes podem deduir, amb les limitacions pròpies d'unes dades independents i submostres petites per a cada etapa, que les actituds creatives, la grupalitat i les qualitats grupals

innovadores si bé augmenten progressivament en les puntuacions generals, les dimensions de les mateixes, especialment les del constructe qualitats grupals innovadores (QGI) tendeixen a comportar-se de forma diferent segons les fases de la innovació recreadora autoiniciada, i tal com s'ha argumentat en la fonamentació teòrica, els comportaments diferents corresponen a processos psicosocials pròpis com són el procés de difusió, el procés de canvi d'actituds i el procés d'institucionalització. Així doncs, el grup innovador reflecteix un procés d'interacció grupal adequat al procés de convenciment o difusió, al procés de canvi i al de consolidació. En el procés psicosocial de *convenciment o difusió*, celebrat majoritàriament en la fase inicial, es resolen les negociacions sobre la influència i la participació en el grup (flux de poder), i les discussions sobre l'activitat innovadora i el seu valor (valor social del contingut de l'activitat i treball) així com l'orientació a l'esforç per uns bons resultats (flux de treball). En el procés psicosocial de *canvi creatiu*, el suport del grup a la incertesa de la transformació de les pràctiques, concepcions i rols professionals, fa que els fluxos més importants siguin els de comunicació i afecte (relacions interpersonals). En el procés d'institucionalització, s'observa que Treball i Poder augmenten considerablement. Pel que fa a les *dimensions de la NDG*, l'orientació a les metes del grup i sobre grup, augmenta sensiblement de la fase mitja a la final, la qual cosa significa que està especialment relacionada amb la resolució de la fase inicial i que no són alentades en la fase mitja. Com també succeeix amb el valor social del contingut de l'activitat. Des d'un punt de vista processual, una de les possibles formes d'entendre-ho seria pel balanç necessari, en la fase d'implementació, entre dos característiques necessàries: la força o influència del grup sobre els seus membres (manteniment de la motivació i esforç, pressió per la conformitat) i la tolerància a la diversitat, autonomia i suspensió de judici (facilitació del canvi creatiu). I el valor social del contingut de l'activitat no augmenta respecte la fase inicial, probablement perquè, ja discutida la seva

importància, en la fase mitjana d'implementació és veurà si la pretensió es fa realitat. Així, l'augment a la fase final, podria ser explicada per l'efecte de l'èxit en el seu objectiu. Un fenomen que podria anar en el mateix sentit de les relacions mútues d'influència entre cohesió i execució (*performance*) descrites en la revisió de Mullen i Copper (1994). Tal com suggeria Nyström (1979) no solament es tracta de variables rellevants en funció de les fases, sinó variables rellevants en funció dels processos diferents subjacents en les innovacions.

Una de les qüestions plantejades en el desenvolupament teòric previ ha estat l'equilibri entre característiques grupals necessàries però contradictòries. Per una banda, la pressió grupal per convèncer en assumir la novetat i per altra banda la flexibilitat, tolerància a la diversitat, acceptació quasi incondicional, etc. pròpies d'un procés creatiu de canvi d'actituds. L'adopció-adaptació-recreació requereix balancejar ambdós blocs de característiques. En la innovació recreadora autoiniciada, el balanç es resol de la següent manera: a) en molts casos es tracta d'influència social minoritària i no majoritària resultant doncs una conversió a partir de la llibertat (o identificació o internalització a partir de l'atracció o credibilitat com a agents dels processos d'influència social segons Kelman, 1972) versus una influència social per submissió a partir del control vigilant; b) ambdues situacions grupals, la pressió social i el grup mediador creatiu, se succeeixen en el temps.

Assajem una *descripció sintètica de l'activitat grupal en el procés d'innovació* seguint les hipòtesis i teories previes. La grupalitat o força del grup sobre l'individu augmenta a partir del valor social de l'activitat conjunta; per tant, i tal com mostren les dades de caràcter tendencial (per les limitacions de potència estadística ja explicades) el grup és més influent sobre els seus membres a mesura que resol exitosament els passos de la innovació. En la fase inicial, el grup té un mínim de consistència i força grupal (més alta que en els grups no innovadors però la més baixa de les tres fases, i per tant

per sota la mitjana dels grups innovadors), probablement per resoldre en un context intragrupal la pressió de la minoria, o en un context supragrupal si s'ha plantejat en termes intergrupals. En ser un moment de màxim de conflicte intragrupal no està en la millor possibilitat d'unitat. En la fase mitja, la pressió o influència grupal s'eleva just quan el grup és més creatiu, en els moments de més incertesa i més arriscats. La força grupal sustentadora de l'esforç de revalorització actitudinal, suportadora de la inseguretat per la incertesa i dels nivells de qualitat per un resultat exitós, encaixen equilibradament amb característiques pròpies del procés de canvi creatiu com l'acceptació a la diversitat i als diversos ritmes de canvi i assoliment, com l'acceptació quasi incondicional i la suspensió del judici. El grup es desconecta de l'entorn, en un fenomen que es podria anomenar com "illa cultural" (segons el fa servir Lewin, 1951). La grupalitat més elevada es dona en el moment de la consolidació intragrupal de la innovació, quan el grup es veu a si mateix com a tal i arbitra mesures internes i externes de reproducció de la novetat preveient inestabilitat o el pas del temps. Aquesta relació exterior és indicada en els resultats perquè el grup torna a augmentar la connexió amb l'entorn. Es donen condicions de saliência de la categoria socialment positiva compartida la innovació. És el moment en què el grup és més influent sobre els seus membres. És el moment en què la identificació del grup amb els seus membres és més elevada. També és el moment de l'inici d'influència minoritaria en direcció als exogrups. La relació o competició intergrupals probablement emergirà amb facilitat tal com relaten alguns dels grups de la mostra.

Aquesta progressió de la grupalitat o desenvolupament grupal sempre es manté en nivells de desenvolupament grupal mitjà-alt (per damunt d'aproximadament d'un 68% de grupalitat i per sota de 73%, almenys en aquesta mostra).

8.1.4. Comparació amb recerques afins

Recerques sobre el canvi d'actituds creatives

Les recerques de González (1981) i González i Cornejo (1986) mostraven que les actituds creatives només poden ser modificades quan s'incideix, a la vegada, en els tres components de l'actitud, el cognitiu, el conatiu i l'emocional. Les tècniques que permetien tal modificació significativa eren tècniques creatives aplicada en un context intragrupal facilitat per un monitoratge amb implicació cognitivo-emocional (i no només cognitiva o conativa). L'estudi que aquí es presenta, es troba en la línia general d'aquestes recerques, però no és un rèplica de l'experiment de camp, sino que ha centrat l'objecte d'estudi sobre les característiques de l'activitat grupal que acompanyen els fets creatius, en aquest cas, la posta en pràctica d'innovació recreadora professional. En la mesura que són comparables, els resultats d'aquesta recerca mostren que *les actituds creatives són significativament més elevades en els subjectes innovadors, sobretot en l'aspecte cognitiu*, i que el **context grupal** on s'insereixen tals actituds conté elements d'implicació cognoscitivo emocional i també elements conatius d'actuació. No és un grup que només explica el què és la novetat (incidència exclusiva en el que és cognitiu) i/o com es porta a terme la novetat (incidència exclusiva en el component conatiu), sino que promou un aprenentatge i diàleg reflexiu, obert i lliure sobre el treball, i alhora intel·lectualment exigent (cognitiu), que escolta, analitza i avalua les actuacions de posta en pràctica de la novetat (conatiu), i que permet expressar i compartir les implicacions afectives (emocional) en el canvi professional que s'està portant a terme. És un grup que implica als seus membres en tant que la novetat es realitza a partir de la seva participació, en una relació de poder

formal més igualitària i els implica cognitiva, conativa i emocionalment. En la línia del continuum de grupalitat, és un grup més que un agrupament, amb una grupalitat suficientment desenvolupada com per crear identificació grupal i ser bastant influent sobre els seus membres.

En relació a les investigacions anteriors de la línia de recerca sobre grup, creativitat i actituds, i amb les limitacions explicatives derivades del tipus de disseny, els resultats de l'estudi presentat aporten evidència empírica a la tesi de *la naturalesa i qualitat grupal que acompanya el fenomen creatiu, un dels fenòmens creatius possibles, una innovació recreadora professional.*

Recerques sobre grups innovadors en altres entorns organitzacionals

En comparar els resultats amb altres recerques de nivell d'anàlisi grupal sobre innovació, *en entorns d'organitzacions industrials*, en concret amb les recerques de West s'observa que en la primera d'elles (West i Anderson, 1993, investiga 27 equips directius d'hospital) són comparables, *a grosso modo*, les variables estructurals i també les dimensions del clima grupal, a causa de les diferents operacionalitzacions realitzades (explicades en el capítol 4). Amb la segona recerca (Burningham i West, 1995) estudiant 13 equips de presa de decisions de diferents nivells d'una empresa (departament de serveix centrals i els principals comandaments de la secció operativa), s'analitzen els resultats amb subdimensions de les quatre dimensions principals del constructe que les fa de contingut comparable a les del present estudi empíric. En relació a les variables estructurals s'observen similituds en les variables significatives sobre la mida del grup, són grups petits (mitjana de 4,5 membres), i en la inestabilitat dels membres de l'equip com a perjudicials per a la innovació. A diferència dels estudis de West i col·laboradors, en el

present estudi es mostra l'edat jove (entre 28 i 39 anys) com a significativa per a la discriminació entre innovadors i no innovadors. Hipotetitzem que els entorns socials en els quals es troben els grups es veuran reflectits en les variables més discriminants o predictoros. En les organitzacions industrials són entorns jeràrquics i encaixats, l'autonomia és limitada i la participació ha de ser permesa, a la vegada que la conjunció de les unitats de treball és controlada. Els entorns estudiats en el present estudi empíric, organitzacions educatives, tenen escassa jerarquia formal, són més igualitàries, els professionals gaudeixen d'elevada autonomia i la participació en el grup o en el treball conjunt ha de ser més estimulada que permesa, i el control de conjunt és més escàs, apropant-se a una coordinació més que una direcció. De la comparació de les dades disponibles, es dedueix que les variables de processos grupals, en ambdós entorns, *coincideix en l'orientació a un treball de qualitat, en el suport a la innovació i en el suport personal dins el grup (o suport mutu) i són diferents en la dimensió de poder distribuït.*

En entorns jeràrquics es revela com a important la influència (o poder) en les decisions i actuacions, és a dir la participació en els objectius i la negociació dels mateixos de l'equip i també la independència de funcionament; mentre que en entorns no jeràrquics, aquestes característiques es mostren més colaterals. L'ítem sobre la independència de l'individu versus el grup és alta per ambdues condicions experimentals i no és distintiva en la comparació innovadors-no innovadors; el poder distribuït, tot i ser significatiu, no és la dimensió més discriminant i és la que puntua més baix en el constructe QGI. Aquest segon terme, en els resultats pot ser interpretat com a característiques no assolibles ja que formen part de les condicions situacionals; en canvi, es mostren com a rellevants la influència del grup sobre els seus membres (precisament per l'elevada autonomia) i la comunicació lliure i compartida en relació al treball i al grup. S'interpreta que la preocupació per la

participació és importantíssima en ambdós entorns però la forma d'arribar-hi serà diferent. Ambdues condicions també necessitaran de la cooperació i d'un tò afectiu de confiança per afavorir la innovació en grup. La competitivitat interpersonal estimulada per la jerarquització formal, que s'erigeix com a obstacle a la cooperació, (com especifica West (1990) en la subescala seguretat en la participació, pag. 311) necessitarà ser desactivada i la mateixa participació (a més de la innovativitat) podria ser estímulo de grupalitat. En els entorns no jeràrquics la cooperació necessitarà ser reactivada. Es converteix en especialment significativa per la motivació de grupalitat la mateixa activitat innovadora, alhora que es fonamenta també en la història col·lectivista de l'entorn. Així, es comprova i *es revela la naturalesa grupal de la interacció social de la innovació com una de les formes naturals d'innovació en entorns dèbilment encaixats i relacions igualitàries*. Es diu natural al tractar-se d'innovacions autoiniciades, *no imposades ni estimulades específicament des del poder jeràrquic del sistema administratiu*. L'impuls, el sosteniment i el control de la innovació la donarà el grup. *Mentre que en organitzacions jeràrquiques* es parteix ja d'una grupalitat més elevada per la conjunció d'esforços prèvia i controlada, però l'impuls i el sosteniment de la innovació la donarà el poder participat o distribuït (encara que sigui el poder tècnic com es mostra en els equips de R&D). En ambdós entorns els és necessari i útil el grup, en ambdós entorns els camins per arribar a crear-los són diferents i alhora també costosos. La present investigació aporta evidències sobre el fenomen grupal en contextos organitzacionals dèbilment encaixats i de burocràcia professionalitzada, a més de les aportacions de constructes teòrics específicament grupals que s'explicarà més endavant.

8.1.5. Nivells i perfils de desenvolupament grupal i tipus de grups

El constructe NDG ha estat estudiat en diferents tipus de grups (Nemov, 1979; Fuentes, 1993). Els nivells i perfils de desenvolupament grupal o maduresa del grup s'han mostrat diferents segons el tipus de grups tal com s'ha explicat en el capítol 2. En aquest apartat són *comparats amb els resultats de la totalitat de la mostra de l'estudi en relació al constructe*. No es tracta d'una mostra de grups representativa dels grups formals de professionals de l'educació i per tant les comparacions s'han de prendre en un sentit orientatiu. Les coincidències són parcials. Coincideixen en què és l'activitat i el seu valor el que destaca en el perfil de la grupalitat. Però no coincideixen, aparentment, amb els resultats de Fuentes (1993) sobre els grups formals, que mostren nivells alts de grupalitat. Els grups estudiats són grups difusos, tot i ser grups formals. En la present recerca són grups formals en tant que pertanyen a una organització estructurada, però des del punt de vista de la línia base de grupalitat deduïda de les condicions situacionals, són grups formals que no necessiten grupalitat (la seva assignació és quasi lliure com els grups informals, i la tasca és molt més individual que col·lectiva, tal com s'ha explicat al capítol 5.1). Per tant no és estrany trobar nivells mitjans de grupalitat com en els grups informals de les recerques de Fuentes i col.. Tot i així no es troben nivells molt baixos (almenys en aquesta mostra i considerant l'esbiaix de desitjabilitat social que tot qüestionari comporta).

La comparació més destacable amb els resultats de Fuentes (1993) és que *tot i ser grups formals* (amb activitat socialment important, com són els grups innovadors) *no tenen nivells alts de grupalitat*, sinó que arriben al nivell mitjà-alt (al seu límit superior). Es pot interpretar a partir de dues idees. Una, i una vegada més, les línies base de grupalitat baixa els fa uns grups formals poc grupals. L'altra, des de la relació amb les diferents concepcions

del grup i tipus de cultures de les societats on s'insereixen els grups estudiats, la cubana i l'espanyola. En els entorns professionals de l'educació (com s'explica en el capítol cinc), la concepció social del grup sembla més individualista que col·lectivista¹. Mentre que en la societat cubana els grups formals estudiats (segons les dades consultades (Fuentes (1993) grups de joves pertanyents a agrupacions ideològiques amb beneficis socials manifestos) s'inseririen en una cultura col·lectivista pròpia del sistema polític amb que es regeixen.

Les *diferències també* rauen en el comportament dels *paràmetres de desenvolupament*. L'orientació a les metes grupals i la influència del grup sobre els seus membres és més baixa que el valor social del contingut de l'activitat, l'organització grupal i les relacions interpersonals. Aquest perfil de paràmetres *s'allunya dels propis dels nivells alts (nivells dels grups formals)* en què predominen els valors socials de l'activitat i l'orientació a les metes grupals (voluntat d'unitat, d'influència i predomini dels objectius col·lectius) i organització grupal. Segons Fuentes (1993) aquests perfils s'adeqüen a l'objectiu prioritari dels grups de ser eficaços en la seva tasca. Però també s'hauria de ressaltar que, amb una elevada orientació a les metes grupals, existeix una forta necessitat que el grup o els objectius grupals controlin l'individu (a més de generar i mantenir la grupalitat). *Aquest és precisament l'aspecte que no ressalta en els grups educatius de la mostra*, que són grups formals de línia base de escassa grupalitat. Salvant aquesta diferència, només ressalta la diferència de les relacions interpersonals, en lloc de les metes grupals. Una característica més pròpia, segons els estudis de Fuentes (1993), dels grups de nivell de desenvolupament mitjà.

¹ Aquesta és una apreciació bastament acceptada per la literatura en investigació educativa, i no correspon als estudis sobre concepció cultural de les societats de la psicologia social (Triandis, Hui, etc.). La concepció més individualista que col·lectivista es veu refrendada també pels resultats de l'estudi de Morales, López i Vega (1992) en que, tot i els resultats generals d'una cultura més col·lectivista que individualista -interval mitjà-, les dones majors de 26 anys són més individualistes. I recordem que els grups educatius, al menys els de la mostra del present estudi, són majoritàriament dones.

En síntesi, condicionats per la línia base de grupalitat i probablement per la concepció individualista, els grups formals educatius tenen característiques pròpies dels nivells mitjans i alts de desenvolupament grupal. Probablement caldria més recerca sobre tipus diferents de grups, en diverses combinacions de condicions situacionals. Fent una anàlisi dels continguts sociopsicològics que representen les conductes associades a aquests paràmetres, apareix que existeix una voluntat de ser *eficaços en la seva feina* com tots els grups de tasca o laborals (vsca alt i organització grupal alta) *però el grup es manté més per la qualitat de les seves relacions interpersonals* (orientades a la tasca tant com a les afinitats emocionals) *que per l'orientació grupalista de les seves metes*, no pretenen estar units però els resultats mostren que sí ho estan aquells que tenen un nivell mitjà-alt de desenvolupament. *L'adaptació del test, tant social, lingüística com psicomètrica, i el perfeccionament que es pot realitzar a partir d'aquesta mostra, convida a perfeccionar-la, facilitant així properes recerques amb o sobre aquest constructe.* Recerques orientades tant a ampliar la mostra i obtenir més representativitat per la validesa externa, *incloent en els mateixos l'estudi dels contextos socials* on estan inserits que, com s'ha demostrat en aquest estudi, permeti interpretar més afinadament els resultats.

8.1.6. Implicacions en la investigació i intervenció en educació

En la recent i ampla investigació sobre el perfil d'innovacions educatives (referida a l'apartat 5.2 del capítol 5), que abarca un considerable nombre i nivells de característiques (des del sistema educatiu, als recursos, als centres, etc.) les respostes dels implicats en innovacions posen en evidència la importància que atorguen a l'espai social que conforma el grup de professorat

(De la Torre, Borrel, Tejada et al., 1995). Amb els resultats del present estudi empíric, el grup de cicle, petit en interacció cara a cara, amb actituds creatives elevades un grau de grupalitat mitjà-alt i qualitats grupals apropiades a la innovació, queda constatat com un afavoridor del procesos d'innovació recreadora autoiniciada en les organitzacions educatives. La present investigació *confirma* les primeres aproximacions de les recerques de Havelock (1973), i *aporta evidència sistemàtica* a les interpretacions de Morrish (1976) i a les observacions de Miles (1964) sobre els efectes de les tècniques d'intervenció grupal en innovació. A partir de la psicologia social dels grups aprofundeix el coneixement del grup innovador de professorat. Els resultats d'aquesta recerca poden informar, conjuntament amb d'altres, les polítiques educatives, però sobretot, i així s'espera, sensibilitzar sobre la importància dels grups per tal que el seu coneixement permeti que la intervenció dels agents educatius incideixi aquesta àrea com a afavoridora de la innovació, sobretot aquells agents més propers al centre i al professor que inevitablement han d'abordar la dimensió personal de tot canvi. Intervenir específicament i adequadament sobre els grups per afavorir el seu desenvolupament com a grup, la seva gestió i la innovació educativa de millores en els professionals del sistema educatiu, per part dels agents socioeducatius que se'n fan càrrec com són psicòlegs i psicòlegs socials de l'educació, directors i directores, caps d'estudis, equips directius i pedagògics, coordinadors, pedagogs, formadors especialitzats, etc. El treball en equip torna a considerar-se com una possibilitat fructífera pel treball productiu en organitzacions industrials. En organitzacions de serveis, i concretament en organitzacions educatives, el moment actual és especialment idoni en la cura dels equips de professionals ja que fins i tot les mateixes demandes de la reforma exigeixen un treball col·lectiu que no pot ser improvisat, en aquest entorn, sinó amb risc de desgast d'aquells que hi estan esmerçant esforços.

El moment actual dels sistemes educatius que han depassat ja la fita de l'escolarització de masses afronta reptes de qualitat més que de quantitat, i reptes d'innovació propis dels canvis socials. Amb la present recerca es podria concloure que, per encarar-los amb eficàcia, sembla que ha de comptar amb el desenvolupament i la gestió del treball en grups dins les seves organitzacions i amb les qualitats d'aquests que afavoreixen el canvi innovador. Estudis recents sobre el fracàs i l'èxit escolar (Cirem 1995) apunten que els centres excel·lents són aquells que saben adaptar-se a les seves clienteleles desafiant els resultats socialment esperats i anant positivament més enllà d'aquests. Aquesta capacitat de dialèctica i innovació social dels centres i també la dels serveis educatius del sistema educatiu com els equips d'assessorament psicopedagògic, els equips psicopedagògics especialitzats i els centres de recursos pedagògics (o centres de professors), capacitat de canvi i innovació, passa indubtablement per la dimensió personal i per la social, com és el grup de professionals cara a cara que sostè la quotidianitat de la tasca educativa. La present recerca serà resumida per tal que la devolució de resultats als professors, formadors i assessors col·laboradors investigats els pugui ser d'utilitat.

8.2. IMPLICACIONS D'ORDRE TEÒRIC I D'INVESTIGACIÓ

8.2.1. Grupalitat, nivell de desenvolupament grupal i la concepció metateòrica de grup

S'ha evidenciat que els grups que acompanyen les innovacions recreadores autoiniciades són grups oberts. Tanmateix, el nivell de desenvolupament grupal, com a variable descriptora del fenomen grupal, *no*

pot associarse directament a innovació, ni en entorns socials formals d'àmplia llibertat, deduint que a altes grupalitats resultaran altes possibilitats innovadores. Diversos arguments porten a pensar que no és possible, ni pel tipus de disseny, com s'ha vist en l'anterior apartat, ni per la mateixa operacionalització del constructe, ni per alguns resultats. Si busquem en la temàtica del conflicte o la disseny en l'escala NDG, trobem bàsicament dos enunciats, els ítems 40 i 44, ambdós no significatius en la comparació innovadors no innovadors, apropant-se a la significativitat més el primer que el segon. Un sobre l'efecte dels conflictes sobre la unitat col·lectiva (si el conflicte uneix o desuneix) que al·ludiria més a la necessitat de cohesió, i l'altra sobre la valoració crítica. Quan en la prova del nivell de desenvolupament grupal es pregunta per la valoració crítica, no és explícit a quins criteris es refereix i tampoc al·ludeix a les valoracions alternatives, pel que podríem interpretar que les avaluacions crítiques podrien estar en funció dels criteris coincidents del grup, de la personalitat col·lectiva, en termes del mateix Petrovski. Ambdós implícits i no haver trobat puntuacions en el nivell més alt (segons la puntuació total de l'escala) entre els innovadors, podrien ser ítems entesos com l'exigència de cohesió i supressió de la confrontació interna i de l'avaluació crítica interna del sistema de valors del grup, propis de la concepció col·lectivista del grup. Es podria deduir que altes grupalitats suposen grups tancats que no poden ser innovadors. Caldria contrastar-ho expressament. Una anàlisi del contingut de la prova i alguns resultats de la mostra d'aquest estudi porten a considerar que *els enunciats de la prova tendeixen a una concepció metateòrica del grup més col·lectivista que individualista* (segons els criteris explicats per Ayestarán, 1993)

Hi ha ítems sobre la connexió amb l'entorn, per tant no és una consideració de grup socialment aïllat, però no hi ha enunciats sobre la sensibilitat a les novetats. Es posa èmfasi en el control i el manteniment del

grup. Hi ha diversos tipus d'ítems: els que fan referència a les relacions entre els membres, al tipus de relació individu-grup que pretén el grup (predomini de la meta col·lectiva sobre la individual o viceversa), els que fan referència a la voluntat del grup sobre mantenir-se units (la consciència del grup per controlar la cohesió interna i la unitat) i finalment avalua els resultats de tal influència sobre els seus membres. En els resultats d'aquesta mostra, aquest últim tipus d'ítems (27, 30, 51, 53, 29) són els ítems puntuats més baix de l'escala, per part d'ambdues condicions experimentals (encara que alguns d'ells siguin significatius en la comparació).

En síntesis, es constata la concepció metateòrica col·lectivista del grup en aquest constructe i en aquesta teoria. Si en la concepció individualista el grup acaba considerant-se una manipulació de l'individu (d'aquí les resistències al treball en grup en la nostra societat), en la concepció col·lectivista existeix el problema de l'escàs marge de comportament de l'individu. Situats en la concepció col·lectivista, es reflexa el problema de la llibertat personal en el col·lectiu, que Munné (1989) ressaltava en la presentació de la teoria del col·lectiu. Obturova (1974 a Munné 1989) i el mateix Petrovski resolen aquest problema invocant la consciència en l'individu de la participació i assumpció de les orientacions col·lectives. Petrovski (1979), criticant la psicologia social burgesa, reivindica que la suggestió i la conformitat no poden existir en un grup col·lectiu que conscient de les seves finalitats i del valor social de les mateixes no exigeix conformitat. L'afirmació de la personalitat (se suposa que es refereix a la individual) en el grup, és a dir, l'autodeterminació col·lectivista, la defineix així: "...el paper de la uniformitat relativa de la conducta, com a resultat de la solidaritat conscient de la personalitat amb les valoracions i tasques del col·lectiu, comunitat unida per objectius, a ideals que han sorgit del marc del grup donat i s'han pres en la ideologia de la societat" (pàg.41). En aquestes afirmacions es manifesta conceptualment (operacionalment ja s'ha fet abans) la dimensió col·lectivista de la concepció del col·lectiu de Petrovski.

Apel·lar a la consciència potser no és suficient per explicitar clarament el grau de llibertat personal que suposaria incloure l'acceptació del conflicte i de la negociació contínua com a característica del grup. Es proposa una conceptualització que compatibilitza cohesió i conflicte i constatar en aquestes condicions com es desenvolupa la consciència. Tot i així, al meu entendre, en el marc de la investigació en psicologia dels grups, *la teoria del col·lectiu i el constructe NDG, nivell de desenvolupament grupal s'està mostrant com una concepció i instrumentalització integradora, i adequada per detectar la naturalesa pròpia del grup i diferenciar-la clarament de la interpersonal i la macrosocial. Especialment en grups laborals i de tasca.* En aquest estudi s'ha abastat amb suficiència la pretensió de representar el concepte grupalitat, i registrar de forma gradual la presència del grup i els seus límits no tant en el sentit de ser-ne membre (com proposen Guzzo i Dickinson, 1996) com en el sentit de la força de la seva influència sobre els seus membres. El concepte s'ha mostrat útil en tant que ha assolit l'objectiu d'identificar la grupalitat (acció i temps), malgrat els límits difuminats, aportant a més, una gradació qualitativa diferencial paral·lela a l'augment de la influència del grup sobre els seus membres. Els resultats d'aquesta recerca donen suport a algunes conseqüències de la formulació teòrica de la teoria del col·lectiu (Petrovski, 1983, 1986) quan afirma que els efectes que provoquen els grups depenen del nivell de desenvolupament grupal. Aquesta afirmació la demostra, amb alguns experiments, quan reinterpreta els resultats dels diferents efectes del tamany del grup sobre els processos grupals o resultats contradictòris sobre les relacions entre cohesió i eficàcia.

8.2.2. Resposta de les variables de processos grupals

La recerca d'innovació i grup no només s'encamina ja cap a variables no estructurals del grup i amb una correcta conceptualització dels resultats dels grups com anunciava i mostrava West i Anderson (1993), sinó que serà necessari comptar amb variables específicament grupals. El clima social, proposat com a variable d'apropament a la recerca grupal, és grupal no només per aplicar-se a l'objecte grup, sinó també quan s'atén a les especificitats processals dels grups i quan és conceptualitzat des de les teories específiques de grups (teories psicosocials que s'han ocupat fonamentalment del fenomen grupal, segons la recopilació de M. P. González de 1995, pàg. 17). Algunes d'elles han estat proposades i emprades en aquest estudi, com són la grupalitat i les correponents qualitats (desenvolupament grupal o NDG) de la interacció social entre les persones, el constructe qualitats grupals innovadores (QGI) i línia base de grupalitat. Els resultats empírics desplegats en l'apartat 7.1.6, d'aquest estudi ens porten a les següents afirmacions. *El constructe Qualitats Grupals Innovadores*, construït a partir del model teòric de grups de McGrath, s'ha mostrat *útil per a l'estudi de la naturalesa dels processos d'interacció grupal* ja que ha estat notablement sensible a les variacions de la interacció grupal del procés d'innovació recreadora autoiniciada. I el seu comportament és diferent, en el fenomen innovador, al del constructe de grupalitat. Ambdues variables registren característiques grupals diferents malgrat les seves altres correlacions que ens parlen de variacions en la mateixa direcció, almenys fins al nivell mitjà-alt d'ambdues. Així es dedueix que el concepte *grupalitat* (i nivell de desenvolupament grupal, equivalents en aquest estudi) és una qualitat atribuïble a qualsevol grup sigui o no innovador. *El grau de grupalitat desenvolupada pels subjectes en contacte esdevé una condició discriminant de la innovació i*

diferenciada de les qualitats de l'activitat grupal innovadora. No és suficient el contacte interpersonal, o la pertinença a una mateixa unitat formal per afirmar la condició de grup; cal registrar-la específicament a través d'un criteri adient. Així mateix, i en front dels resultats contradictoris de les recerques entre cohesió i innovació, a vegades afavoridora i altres inhibidora en condicions de cohesió elevada com assenyala Nyström (1979) es podria deduir que la cohesió com a criteri de grupalitat no és l'única variable grupal influent en els resultats innovadors, sinó que són necessàries l'associació amb altres característiques grupals per donar compte de l'activitat grupal medidora favorable a la innovació, i amb característiques individuals com les actituds creatives de vida, entre altres.

Un altre concepte grupal que apareix en l'estudi és la *línia base de grupalitat* en resposta a la necessitat d'interpretar des de la teoria dels grups la influència de l'entorn social en el que estan inserits els grups, connexió que reclamen des de posicions interaccionistes (McGrath, 1986; Levine i Moreland, 1990; Guzzo i Dickinson, 1996) i que han desenvolupat des de posicions sociocognitivistes i culturals (Bar-Tal, 1990; Ayestarán, Mtz-Taboada i Arróspide, 1996; Arróspide i Cerrato, 1996). Com a aproximació conceptual a contrastar posteriorment, és mostra útil per interpretar els resultats esperats i els inesperats, a més de facilitar l'acumulació de coneixement per la comparabilitat de les recerques. El *concepte "condicions situacionals"*, que descriu les condicions generals de situació en què es troba el grup en concret (desenvolupat a partir de la descripció d'Ayestarán 1996), pot resultar un inici d'operacionalització de la línia base de grupalitat, atansant-se a una instrumentació per investigar. Tant el concepte com l'operacionalització resta pendent de futurs treballs. Tanmateix, els conceptes han servit en aquest estudi per augmentar la comparabilitat amb altres recerques i per interpretar les característiques dels grups en interacció. El

desenvolupament d'aquestes variables específicament grupals en un estudi de grups formals es fa ressò de les propostes d'intercanvi entre psicologia social i psicologia de les organitzacions, entre investigadors en grups i investigadors organitzacionals que expressen Guzzo i Shear (1994, pàgs. 306 i 307).

8.2.3. Relacions empíriques entre diferents criteris de grupalitat

Pel que fa a la relació entre els criteris de grupalitat, els resultats de l'estudi apunten a una important associació empírica que convida a una comparació teòrica i a una contrastació empíricament més acurada que els objectius del present treball no han permès. Una primera aproximació a la comparació de les conceptualitzacions d'ambdues variables Nivel de Desenvolupament Grupal i Escala d'Identificació Grupal, a la qual s'afegeixen els resultats de la revisió de Mullen i Copper (1994) sobre cohesió i *performance*, han trobat conceptes comuns com són l'orgull de grup, l'atracció cap al grup, el tipus d'atraccions interpersonals, el valor de la unitat, la identificació, el compromís vers la tasca i l'acció. Citarem únicament els resultats empírics més reveladors que conviden a una anàlisi conceptual i teòrica interessant vers la multiplicitat d'explicacions de la grupalitat, la seva complementarietat i l'adequació a diferents tipus de grups i diferents tipus de recerca. Pel que fa als objectius del present estudi, la correlació de validesa externa del NDG com a criteri de grupalitat en comparació amb el procés d'identificació és alta. Els resultats indiquen que el nivell de desenvolupament grupal (percepció del grup per part dels seus membres), i la identificació grupal (vinculació personal de l'individu vers el seu grup) estan altament (0,844) i significativament (probabilitat d'error de l'1 per mil) correlacionats. Algunes subdimensions es podrien incloure en els mateixos com són la influència del

grup sobre els seus membres (igm) i el compromís amb la tasca (reflectida en la dimensió del ndg, valor social del contingut de l'activitat), com una de les variables rellevants de la naturalesa grupal en relació amb l'execució o *performance*. Les correlacions també significatives a l'ú per mil oscil·len entre 0,6769 (vsca i eig) i 0,78 (igm i eig). La importància del "compromís vers la tasca" per l'efectivitat, de compartir els valors socials de la tasca, almenys en grups laborals, es veu confirmada (significativitat del 0,0103 en anàlisi grupal i 0,0005) en el present estudi en relació a la innovació implementada.

8.3. CONCLUSIONS

La conclusió principal del present estudi és la constatació de la funció medidora del grup en el procés d'innovació recreadora, en grups formals en entorns naturals a través de la intensitat i la qualitat de la naturalesa grupal de la interacció i de la seva adaptabilitat als subprocessos psicosocials de difusió, canvi creatiu i consolidació del fenomen innovador estudiat.

El grup sí és present en els processos d'innovació recreadora fonamental autoiniciada. El grup que poseeix les qualitats grupals constatades en l'estudi empíric és necessari per portar a terme innovacions exitoses en professionals que recreen novetats en el sentit de canvis fonamentals de les seves pràctiques professionals (de rols, concepcions, actituds i activitats) quan les innovacions es donen per iniciativa pròpia, es dirigeixen als iguals, i parteixen de grups formals amb condicions situacionals de baixa grupalitat. Es comprova el llindar de grupalitat, més enllà del punt mig del continuum agrupament-grup, en que la interacció de naturalesa grupal està disponible a associar-se amb les actituds creatives dels seus membres i complir les funcions medidores psicosocials en el procés d'innovació. Els resultats aporten

evidència empírica a la teoria sobre la mediació del grup com context espacial, temporal i d'acció psicosocial afavoridora del canvi creatiu, en aquests cas, d'una innovació professional. Específicament aporten coneixement sobre les qualitats de l'activitat grupal que fan possible aquesta mediació favorable; altrament, el context intragrupal esdevindria indiferent o inhibidor de la innovació.

En relació a altres línies de recerca, els resultats d'aquest estudi averigüen que no és suficient per verificar la naturalesa grupal del fenomen innovador realitzar els estudis amb mostres de grups formals o de grups artificials sino que és necessari estudiar els seus graus d'intensitat i els seus atributs, és a dir, cal estudiar la qualitat i la quantitat de grupalitat de la seva interacció psicosocial. Per detectar la naturalesa i qualitats grupals de la mediació pot resultar insuficient l'estudi d'un tipus de procés grupal com el de la cohesió dimensionada exclusivament per aspectes psicosocials cognitius o afectius. El nivell de desenvolupament del grup és condició, entre altres, per la producció de l'efecte innovació. El concepte grupalitat operacionalitzat a través del nivell de desenvolupament grupal proporciona una síntesi teòrica abastant aspectes cognitius, afectius i conatius, individuals i socials, i diversos processos grupals.

S'apunta que els grups innovadors adapten la seva activitat grupal als processos psicosocials subjacents de difusió, canvi creatiu i institucionalització, subjacents al procés d'innovació recreadora. Les dimensions qualitativament distintes (relatives als fluxos de treball, comunicació, afecte i poder) dels processos d'interacció grupal dels grups innovadors associen el seu comportament, augmentant o disminuint la presència i intensitat als requisits dels processos psicosocials implicats en la innovació recreadora.

El present estudi aporta variables conceptualitzades desde teories

específiques de la psicologia dels grups, Qualitats Grupals Innovadores Grupalitat que s'han mostrat conceptualment diferents i empíricament sensibles a diferents realitats grupals del fenomen innovador. Amb elles s'incorporen conceptualitzacions integradores que avancen en el camí de síntesi de la recerca en psicologia social dels grups. L'instrument de registre del nivell de desenvolupament grupal, de la teoria psicològica del col·lectiu, ha estat adaptat i millorat en qualitats psicomètriques. L'estudi desenvolupat recollça l'oportunitat d'augmentar la recerca centrada en l'activitat o interacció grupal (processos) que actuen en fenòmens d'innovació, siguin intragrupals com intergrupals, i anclada principalment en les teories específiques de la psicologia dels grups.

En relació a l'àmbit de la intervenció psicosocial és possible afirmar que el diagnòstic dels fenòmens grupals, i la intervenció en la direcció mostrada en l'estudi, permetrà afavorir els processos psicosocials de les innovacions, en les tres vessants de difusió, canvi creatiu i consolidació. Els resultats del present estudi aporten continguts específics, sistemàtics i contrastats que impulsen el desenvolupament d'aquesta aplicació de la psicologia social, especialment a través dels agents de canvi que arriben als nuclis de treball quotidià en qualitat d'assessorament, consultoria, comandament, coordinació, etc. El grup petit s'erigeix com espai psicosocial mediador entre el sistema i l'individu per a l'objectiu d'innovació.

En els àmbits dels professionals de l'educació, els processos psicosocials grupals específics constatats com necessaris per intercedir en la innovació recolzen el grup petit de cicle com a espai subministrador de la dimensió personal de la innovació reclamat com l'aspecte oblidat dels paradigmes tecnològics d'innovació educativa i detectat com un espai de col·laboració present en l'origen i desenvolupament de la innovació.

9

BIBLIOGRAFIA

9. BIBLIOGRAFIA

Abbey A., i Dickson J.W. (1983): R & D work climate and innovation in semiconductors, *Academy of Management Journal*, vol. 26, pp. 362-368.

Abrie J. (1971): Experimental study of group creativity: Task representation, group structure, and performance, *European Journal of Social Psychology*, vol. 1, 3, pp. 311-326.

Agrell A., i Gustafson R. (1994): The Team Climate Inventory: a psychometric test on a Swedish sample, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 67, pp. 143-151.

Aiken M., i Hage J. (1971): The organic organization and innovation, *Sociology*, vol. 5, pp. 63-82.

Allen V. (1985): Infra-group, intra-group and inter-group: Construing levels of organization in social influence, a Moscovici S., Mugny G., i Van Avermaet E. (eds.) *Perspectives on minority influence*. Cambridge University Press, London.

Amabile T.M. (1983): The social psychology of creativity: A componential conceptualization, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 45, 2, pp. 357-376.

Amabile T.M. (1988): A model of creativity and innovation in organizations, *Research in Organizational Behavior*, vol. 10, pp. 123-167.

Amabile T.M. (1990): Within you, without you: The social psychology of creativity and beyond, a Runco M. A., i Albert R.S. (eds.) *Theories of creativity*. Sage, Newbury Park.

Amabile T.M., Goldfarb P., i Brackfield S. (1990): Social Influences on Creativity: Evaluation, coaction and surveillance, *Creativity Research Journal*, vol. 3, 1, pp. 6-21.

Amabile T.M., i Grysiewicz S.S. (1987): *Creativity in the R & D laboratory*. (Informe 30). Greensboro. Center for Creative Leadership.

Amabile T.M., i Grysiewicz S.S. (1989): The creative environment scales: Work Environment Inventory, *Creative Research Journal*, vol. 2, pp. 231-253.

Amabile T.M., Hennessey B.A, i Grossman B.S. (1986): Social influences on creativity: the effects of contracted-for reward, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 50, pp. 14-23.

Ancona D.G., i Caldwell D.F. (1992): Demographic and design predictors of new products team performance, *Organization Science*, vol. 3, pp. 321-341.

Anderson N. (1989): *Work group innovation: Current research concerns and future directions*. 4th West European Congress on the Psychology of Work and Organization, Cambridge, England.

Anderson N., i West M. (1992): *Measuring climate for work group innovation: Development and validation of the Team Climate Inventory*. (Informe). MRC/ESRC Social and Applied Psychology Unit. University of Sheffield.

Andrews F.M., i Farris G.F. (1967): Supervisory practices and innovation in scientific teams, *Personnel Psychology*, vol. 20, pp. 497-575.

Aram J. D., Morgan C. P., i Esbeck E. S. (1971): Relation of collaborative interpersonal relationships to individual satisfaction and organizational performance, *Administrative Science Quarterly*, vol. 18, pp. 289-295.

Arróspide J.J. (1992): *Gazte-taldeen errepresentazio soziale*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco.

Arróspide J.J., i Cerrato J. (1996): La perspectiva sociocultural en el estudio del grupo, a Ayestarán S. (eds.) *El grupo como construcción social*. Plural, Rubí.

Ayestarán S. (1993): Individuación y grupalidad: dos dimensiones que definen la estructura y la dinámica del grupo., *Psicothema*, vol. 5, Suplemento, pp. 199-211.

Ayestarán S. (eds.) (1996): *El grupo como construcción social*. Plural, Rubí

Ayestarán S., Arróspide J.J., i Martínez-Taboada C. (1992): Relaciones de dominación y movimientos de liberación. Un análisis de poder entre los grupos, a Morales J.F., i Huici C. (eds.) *Lecturas de Psicología Social*. UNED, Madrid.

Ayestarán S., Martínez Taboada C., i Arróspide J.J. (1996): La teoría psicosocial del grupo, a Ayestarán S. (eds.) *El grupo como construcción social*. Plural, Rubí.

Back K.W. (1981): Small Groups, a Rosenberg M., i Turner R.H. (eds.) *Social Psychology: Sociological Perspectives*. Basic Books, New York.

Bandura A. (1986): *Social foundations of thought and actions: a social cognitive theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Baron E.S., Miller N. i Kerr N.L. (1992): *Group Processes*. Open University Press, Buckingham.

- Bar-Tal D. (1990): *Group beliefs: A conception for analyzing group structure, processes and behaviour*. Springer Verlag, London.
- Basadur M., Graen G.B., i Scandura T.A. (1986): Training in creativity problem-solving: Effects on ideation and problem finding and solving in a industrial research organization, *Organizational Behavior and Human Performance*, vol. 30, pp. 41-70.
- Bateman T.S., Griffin R.W., i Rubinstein D. (1987): Social information processing and group-induced shifts in response to task design, *Group & Organization Studies*, vol. 12, pp. 88-108.
- Bavelas A. (1942): *Morale and the training of leaders*, a Watson G. (eds.) *Civilian Morale*. Houghton Mifflin Company, Boston.
- Bennis W.G., i Shepard H.A. (1956): A theory of group development, *Human relations*, vol. 9, pp. 415-457.
- Birnbaum, P.H. (1983): Predictors of long-term research performance, a Epton S.R., Payne R.L., i Pearson A.W. (eds.) *Managing interdisciplinari research*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Boles K. (1992): School restructuring by teachers, *Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 28, pp. 173-203.
- Brown M.H. (1989): Organizing activity in the women's movement, *International Social Movement Research*, vol. 2, pp. 225-240.
- Brown R. (1988): *Group processes. Dynamics within and between groups*. Basil Blackwell, Oxford.
- Burningham C., i West M. (1995): Individual, climate, and group interaction processes as predictors of work team innovation, *Small group research*, vol. 26, 1, pp. 106-117.
- Burns T., i Stalker G.M. (1961): *The management of innovation*. Tavistock, London.
- Burnside R.M. (1990): Improving corporate climates for creativity, a West M. A., i Farr J. L. (eds.) *Innovation and Creativity at work*. John Wiley & Sons, Chichester.
- Calderón S. (1993): *Grupo, autoestima e identidad social*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Cannon-Bowers J.A., Oser R, i Flanagan D.L. (1992): Work teams in industry: a selected review and proposed framework, a Swezey R.W., i Salas E. (eds.) *Teams: their training and perfomance*. Ablex Publishing Corp., Norwood, NJ.

- Canto J.M. (1995): Apoyo social en la resistencia a la innovación, a Sánchez J., i Ullán A. (eds.) *Procesos psicosociales básicos y sociales*. Eudema, Salamanca.
- Carron A.V. (1980): *Social psychology of sport*. Movement Publications, Ithaca.
- Carron A.V. (1982): Cohesiveness in sport groups: Implications and considerations, *Journal of Sport Psychology*, vol. 4, pp. 123-138.
- CIREM: Casal J., Homs O., Roca-Cortés N., et al (1994): *Exit i fracàs escolar a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill, Barcelona.
- Cohen E.G. (1984): Talking and working together. Status interaction and learning, a Peterson P., Wilkinson L.C., i Hallinan G. (eds.) *Instructional groups in the classroom: Organization and process*. Academic, Orlando.
- Cohen E.G. (1994): Restructuring the classroom: conditions for productive small groups, *Review of Educational Research*, vol. 64, 1, pp. 1-35.
- Coll C. (1984): Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 27/28, pp. 119-138.
- Cornejo J.M. (1988): *Técnicas de investigación social. El análisis de correspondencias*. PPU, Barcelona.
- Cotgrove S., i Box S. (1970): *Science, industry and society: Studies in the sociology of science*. George Allen & Unwin, London.
- Crano W., i Brewer M. (1977): *Fundamentos de la investigación en psicología social*. Manual Moderno, México.
- Cratty B.J. (1989): *Psychology in contemporary sport*. Prentice Hall, Englewood Cliffs. (3a. edició).
- Damanpour F. (1987): The adoption of technological, administrative, and ancillary innovations: Impact of organizational factors, *Journal of Management*, vol. 13, pp. 675-688.
- Damanpour F. (1990): Innovation effectiveness, adoption and organizational performance, a West M.A., i Farr J.L. (eds.) *Innovation and creativity at work*. John Wiley & sons, Chichester.
- De la Torre S. (1982): *Educación en la creatividad*. Narcea, Madrid.
- De la Torre S. (1994): *Innovación curricular. Proceso, Estrategias y Evaluación*. Dykinson, Madrid.
- De la Torre S., Borrell N., Jiménez B., Tejada J., Carnicero P., i Torrecusa I. (1995): *La innovación educativa a Catalunya*. PPU, Barcelona.

De Montmollin G. (1977): *L'influence sociale: Phénomènes, facteurs et théories*. Presses Universitaires de France, Paris.

De Quijano de Arana S. (1993): *La psicología social en las organizaciones: fundamentos*. PPU, Barcelona.

Deutsch M. (1949): A theory of cooperation and competition, *Human Relations*, vol. 2, pp. 129-152.

Doise W. (1982): *L'explication en psychologie sociale*. Presses Universitaires de France, Paris.

Domenech J.M. (1975): *Métodos estadísticos para la investigación en ciencias humanas*. herder. Barcelona.

Drucker P.F. (1985): *Innovation and entrepreneurship-practice and principles*. Harper & Row, New York.

Duel W., i Frei F. (eds.) (1986): *Arbeit gestalten-mitarbeiter beteiligen*. Eine Heuristik Qualifizieren der Arbeitgestaltung, Frankfurt AM Campus

Dunegan K.J., Tierney P., i Duchon D. (1992): Perceptions of an innovative climate: Examining the role of divisional affiliation , work group interaction , and leader/subordinate exchange, *IEEE transactions on engineering management*, vol. 39, 227-236, pp.

Dunham R., Grube J., Gardner D., Cummings L., i Pierce J. (1989): *The development of an attitude toward change instrument*. Meeting of the Academy of Management, Washington, DC.

Eichholz G., i Rogers E. (1964): Resistance to the adoption of audio-visual aids by elementary school teachers, a M.B., Miles (eds.) *Innovation in education*. Teachers College Press, Columbia Univ., New York.

Ellison R.L., James L.R., i Carron T. (1970): Prediction of R&D performance criteria with biografica information, *Journal of industrial Psychology*, vol. 5, pp. 37-57.

Ekvall G., Arvonen J., i Waldenstrom-Lindblad I. (1983): *Creative organizational climate: A theoretical framework and an experiment*. (Informe 2). The Swedisch Council for Management and Organizational Behaviour, Stockholm.

Ekvall G., Nyström H., i Waldenstrom-Lindblad I. (1983): *Creative organizational climate: Construction and validation of a measuring instrument*. (Informe 2). Stockholm: Faredet.

Escudero J.M. (1986): Innovación e investigación educativa: Introducción, *Innovación e investigación educativa*, vol. 1, pp. 5-43.

- Festinger L. (1950): Informal social communication, *Psychological Review*, vol. 57, pp. 271-282.
- Festinger L. (1954): A theory of Cognitive Dissonance, *Human Relations*, vol. 7, pp. 117-140.
- Festinger L., Shachter S., i Back K. (1950): *Social pressures in informal groups: A study of human factors in housin.* Standford University Press, Standford C.A.
- Ficher C.D. (1980): On the dubious wisdom of expecting job satisfaction to correlate with performance, *Academy of Management Review*, vol. 5, pp. 607-612.
- Findlay C.S., Lumsden C.J. (1989): The creative mind: Toward an evolutionary theory of discovery and innovation, *Journal of Biological Structures*.
- Forman E.A. y Cazden C. (1984): “Perspectivas vigotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales”, en *Infancia y Aprendizaje*, vol 27-28, pp. 139-157.
- Fuentes Avila M. (1986): La indagación de los niveles de desarrollo del grupo a través de la metódica N.D., *Revista Cubana de Psicología*, vol. 3, 1, pp. 17-29.
- Fuentes Avila M. (1993): *Psicología social del grupo. Investigación y desarrollo de teorías.* Benemérita Universidad de Puebla, Puebla.
- Fuentes Avila M., (1996): *¿Por qué el grupo en la psicología social?* (Comunicación personal). Universidad de la Habana. Cuba.
- Fullan M. (1982): *The meaning of educational change.* OISE, Ontario.
- Fullan M. (1985): Change processes and strategies at the local level, *The Elementary School Journal*, vol. 85, pp. 241-381.
- Fullan M. (1990): El desarrollo de la gestión del cambio, *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, vol. 5, pp. 9-22.
- Gibb J.R. (1970): The effects of Human Relations Training, a Bergin A.E., i Garfield S.L. (eds.) *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change.* John Wiley & Sons, New York.
- Gil F., i García Saiz M. (1996): Los procesos de influencia social en el grupo, a Ayestarán S. (eds.) *El grupo como construcción social.* Plural, Rubí (Barcelona).
- Glover J.A. (1979): Group structure and creative responding, *Small Group Behaviour*, vol. 10, pp. 62-72.

Glover J.A., Ronning R.R., i Reynolds C.R. (eds.) (1989): *Handbook of creativity*. Plenum Press, New York

González M.P. (1980): *Psicología de la creatividad: aproximación teórica*. Jornadas sobre "La problemática actual en torno a la creatividad", Valencia.

González M.P. (1981): *La educación de la creatividad*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.

González M.P. (1983): La Educación de la creatividad en el Profesorado, *Innovación Creadora*, vol. 16, pp. 7-40.

González M.P. (1993): Tendencias de la investigación grupal aplicada entre 1986 i 1991, *Revista de Psicología Social Aplicada*, vol. 3, 3, pp.

González M.P. (1995): *Orientaciones teóricas fundamentales en psicología de los grupos*. EUB, Barcelona.

González M.P. (1996): La eficiencia de los grupos, a Ayestarán S. (eds.) *El grupo como construcción social*. Plural, Barcelona.

González M.P. (eds). (en premsa): *Psicología de los grupos: teoría i aplicación*. Edt. Síntesis. Madrid..

González M.P., i Cornejo J.M. (1986): *Actitudes y cambio de actitudes en el profesorado. Técnicas grupales para una nueva metodología*. (Memoria de investigación). Instituto Nacional de Ciencias de la Educación. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

González M.P., i Cornejo J.M. (1993): Los grupos: núcleos mediadores en la formación y cambio de actitudes, *Psicothema*, vol. 5, suplemento, pp. 213-223.

González M.P., et al (en prensa): Los equipos de tarea, a González M.P. (eds.) *Manual de Psicología de los Grupos*. Síntesis, Madrid.

González M.T., i Escudero J. M. (1987): *Innovación educativa*. Humanitas, Barcelona.

Graen G., i Scandura T. (1987): Toward a psychology of dyadic organizing, a Cumming L.L., i Staw B.M. (eds.) *Research in organizational behaviour*. JAI Press, Greenwich CT.

Guzzo R.A., i Dickson M.W. (1996): Teams in organizations: Recent research on performance and efectiveness, *Annual Review of Psychology*, vol. 47, pp. 307-338.

Guzzo R.A., i Shear G.P. (1994): Group performance and intergroup relations in organization, a Dunnette M.D., i Hough L.M. (eds.) *Handbook of industrial and organizational psychology*. Consulting Psychological Press, San Francisco. (2a. edició).

Hackman J.R., i Morris C.G. (1975): Group tasks, group interaction processes, and group performance effectiveness: A review and proposed integration, a Berkowitz L. (eds.) *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, New York.

Hage J., i Aiken M. (1970): *Social change in complex organizations*. Random House, New York.

Hare A.H. (1982): *Creativity in small groups*. Sage, London. (ed. en castellà, 1985, Grupos pequeños y creatividad, Pirámide, Madrid).

Havelock R.G., et al., (1973): *Planning for innovation- Through dissemination and utilization of knowledge*. Instituto de investigación social.

Hardy C.J., i Latané B., (1988): Social loafing in cheerleaders: effects of team membership and competition, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 10 (1), pp. 109-114.

Harkins S., i Szymanski K. (1989): Social loafing and group evaluation, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 56, pp. 934-941.

Hendrick C. (eds.) (1987): *Group processes*. Sage, London

Hertz-Lazarowitz R. (1989): Cooperation and helping in the classroom: A contextual approach, *International Journal of Educational Research*, vol. 13, pp. 113-119.

Hewstone M., Stroebe W., Codol J.P. i Stephenson G.M. (eds.) (1988): *Introduction to Social Psychology*. Basil Blackwell, Oxford (ed. en castellà, 1990, Introducción a la psicología social, Ariel, Barcelona).

Hinkle S., Taylor L. A., Fox-Cardamone D.L., i Crook K. (1989): Intragroup identification and intergroup differentiation: A multicomponent approach, *British Journal of Social Psychology*, vol. 28, pp. 305-317.

Hogg M.A. (1992): *The social psychology of group cohesiveness. From attraction to social identity*. New York University Press, New York.

Hogg M.A., i Abrams D. (1988): *Social identifications*. Biddles, Guilford.

House E.R. (1988): Tres perspectivas de la innovación educativa tecnológica, política y cultural., *Revista de Educación*, vol. 286, pp. 5-34.

Huberman M., i Miles M.B. (1984): *Innovation up close*. Plenum Press, New York.

Ingham A.G., Levinger G., Graves J., i Peckham V. (1974): The Ringelmann effect: studies of group size and group performance, *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 10, pp. 371-384.

Janis I.L., i Man L. (1977): *Decsion-making: a psychological analysis of conflict, choice and commitment*. Free Press, New York.

Johnson D.W., i Johnson R. T. (1985): Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations, a Ames C., i Ames R. (eds.) *Research on motivation in education*. Academic Press, London.

Johnson D.W., Johnson R.T., i Maruyama G. (1983): Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: a theoretical formulation and a meta-analysis of the research, *Review of Educational Research*, vol. 53, 1, pp. 5-54.

Johnson D.W., Johnson T.W., Stone M.B., i Garibaldi A. (1990): Impact on group processing on achievement in cooperative groups, *Journal of Social Psychology*, vol. 130, 4, pp. 507-516.

Kanter R.M. (1988): When thousand fowers bloom: Structural, collective, and social conditions for innovation in organization, *Research in Organizational Behavior*, vol. 10, pp. 169-211.

Katz R. (1982): The effects of group longevity on project communication and performance, *Administrative Science Quartely*, vol. 27, pp. 81-104.

Keller R.T. (1986): Predictors of the performance of project groups in R&D organizations., *Academy of Management Journal*, vol. 29, pp. 715-726.

Kelman H.C. (1972): La influencia social y los nexos entre el individuo y el sistema social: Más sobre los procesos de sumisión, identificación e internalización, *Revista de Estudios Sociales*, vol. 5, pp. 383-406.

Kerr N. L. i Bruun S.E. (1983): Dispensability of member effort and group motivation losses: free-rider effects, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 50, pp. 936-941.

Kirton M. (1990): *Adaptators and innovators: styles of creativity and problem solving*. Routledge, New York.

Khun D. (1981): La aplicación de la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo a la educación, *Infancia y aprendizaje*, vol. 2, Monografía, pp. 144-162.

King N. (1990): Innovation at work: The research literature, a West M.A., i Farr J.L. (eds.) *Innovation and creativity at work*. John Wiley & Sons, Chichester.

King N., i Anderson N. (1990): Innovation and creativity in working groups, a West M.A., i Farr J.L. (eds.) *Innovation and creativity at work*. John Wiley & Sons, Chichester.

Koestner R., Ryan R., i Holt K. (1984): Setting limits on children's behavior:

The diferencial effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity, *Journal of Personality*, vol. 52, pp. 233-248.

Kolb J. A. (1992): Leadership of creative teams, *The Journal of Creative Behavior*, vol. 26, 1, pp. 1-9.

Kozlowski S., i Doherty M. (1989): Integration of climate and leadership: Examination of a neglected topic, *Journal of Applied Psychology*, vol. 74, pp. 546-553.

Kruglansky A., Friedman I., i Zeevi G. (1971): The effects of extrinsic incentive on some qualitative aspects of task performance, *Journal of Personality*, vol. 39, pp. 606-617.

Lander S.M., i Luschen G. (1974): Team performance outcome and the cohesiveness of competitive coaching groups, *International Review of Sports Psychology*, vol. 9, pp. 57-71.

Lau Ch.M., i Woodman R.W. (1995): Understanding organizational change: A schematic perspective, *Academy of Management Journal*, vol. 38, 2, pp. 537-554.

Lawler E.E., i Hackman J. (1969): Impact of employee participation in the development of pay incentive plans: A field experiment, *Journal of Applied Psychology*, vol. 53, pp. 467-471.

Lessard-Hérbert M., Goyette G., i Boutin G. (1990): *Recherche qualitative fondements et pratiques*. Agence d'Arc, Montreal.

Levine J.M., i Moreland R. L. (1990): Progress in small group research, *Annual Reviews. Psychology.*, vol. 41, pp. 585-634.

Lewin K. (1951): *Field theory in social science*. Harper & Row, New York. (ed. en castellà, 1978, La teoría del campo en la ciencia social, Paidós, Buenos Aires).

Lila M., Herrero J. et al (1990) La medida de la cohesión grupal en equipos deportivos. Comunicació presentada al Congreso de Psicología Social. Santiago de Compostela.

Lind S.K., i Mumford M. (1987): *Values as predictors of job performances and advanced potential*. Meeting of the Southern Psychological Association, Atlanta, Georgia.

Lippitt R. (1967): The teacher as innovator, seeker and sharer of new practices, a R.I., Miller (eds.) *Perspectives in education change*. Appleton-Century-Crofts, New York.

Maass A., West S.G., i Cialdini R.B. (1987): Minority influence and

- conversion, a Hendrick C. (eds.) *Group processes*. Sage, Newbury Park.
- Marín R. (1985): *Sistematización e innovación educativa*. UNED, Madrid.
- Martin R. (1988): Ingroup and outgroup minorities; differential impact upon public and private responses, *European Journal of Social Psychology*, vol. 18, pp. 39-52.
- Martin R. (1991): Influencia minoritaria y relaciones entre grupos, a Moscovici S., Mugny G., i Pérez J.A. (eds.) *La influencia social inconsciente*. Anthropos, Barcelona.
- McCauley C. (1989): The nature of social influence in groupthink: compliance and internalization, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 57, pp. 250-260.
- McGrath J.E. (1970): *Social Psychology*. Holt, Aylesbury.
- McGrath J.E. (1984): *Groups, interaction and performance*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- McGrath J.E. (1986): Studying groups at work: Ten critical needs for theory and practice, a Goodman E. et als. (eds.) *Designing effective work groups*. Josey-Bass, San Francisco.
- McGrath J.E. (1991): Time, interaction, and performance (TIP). A theory of group, *Small Group Research*, vol. 22, 2, pp. 147-174.
- McMullen T. (1973): Organization interne et rapports entre membres du personal de l'école, a CERI (eds.) *La créativité de l'école*. CERI, Paris.
- Meadows I.S.G. (1980): Organic structure and innovation in small work groups, *Human Relations*, vol. 33, 6, pp. 369-382.
- Meyers Ch., i Rowan E. (1983): Educational Organization, a Baldrige V., i Deal T. (eds.) *The dynamics of organizational change in education*. McCutcheon, Berkley.
- Miles M.B. (1955): Planned change and organizational health: figure and ground, a Carlson R.O. et al. (eds.) *Change processes in the public schools*. University of Oregon, Eugene.
- Miles M.B. (1964a): Innovation in education: some generalizations, a Miles M.B. (eds.) *Innovation in education*. Teachers College Press, Columbia University, New York.
- Miles M.B. (1964b): On temporary systems, a Miles M.B. (eds.) *Innovation in education*. Teachers College Press, Columbia University, New York.
- Miles M.B. (1967): Some properties of schools as social systems, a Watson G.,

(eds.) *Change in school systems*. National Training Laboratories, NEA, Washington, DC.

Miles M.B. (1975): Procesos y resultados de aprendizaje en la formación en relaciones humanas: Estudio clínico experimental, a Shein E.H., i Bennis W. (eds.) *Personal and organizational change through group methods*. John Wiley & Sons, New York. (ed. en castellà, 1980, El cambio personal y organizacional a través de métodos grupales, Herder, Barcelona).

Miles M.B., i Huberman M. (1984): *Qualitative data analysis*. Plenum Press, New York.

Montalbán F.M., i Gómez L. (1993): Diferenciación intergrupala e intragrupal bajo desigualdad de estatus, a Fernández I., i Martínez M. (eds.) *Epistemología y procesos psicosociales básicos*. Eudema, Sevilla.

Moos R. H. (1986): Group environment scale manual, a Moos R. H. (eds.) *Group environment scale manual*. Consulting Psychologist Press, California.

Morales J.F. (coord) (1994): *Psicología Social*. McGraw-Hill, Madrid.

Morales J.F. (1996): Innovación y tradición en el estudio de los grupos, a Ayestarán S. (eds.) *El grupo como construcción social*. Plural, Rubí.

Morales J.F., i Huici C. (1994): Grupos, a Morales J.F. (eds.) *Psicología Social*. McGraw Hill, Madrid.

Morales J. F., Lopez M., i Vega L. (1992): Individualismo, colectivismo e identidad social, *Revista de Psicología Social*, vol. monográfico, pp. 49-72.

Moreno J.L., i Jennings H.H. (1937): Statistics of social configurations, *Sociometry*, vol. 1, pp. 342-374.

Morrish I. (1976): *Aspects of educational change*. George Allen & Unwin, London. (ed en castellà, 1978, Cambio e innovación en la enseñanza, Anaya, Salamanca).

Moscovici S. (eds.) (1984): *Psychologie Sociale*. Presses Universitaires de France, Paris (ed. en castellà, 1985, Psicología Social, Paidós, Buenos Aires).

Moscovici S., Mugny G., i Perez J.A. (1991): *La influencia social inconsciente*. Anthropos, Barcelona.

Mucchi-Faina A. (1991): Movimiento social y conversión, a Moscovici S., Mugny S., i Pérez J.A. (eds.) *La influencia social inconsciente*. Anthropos, Barcelona.

Mucchi-Faina A., Maass A., i Volpoto C. (1991): Social influence: The role of originality, *European Journal of Social Psychology*, vol. 21, pp. 183-197.

Mudrack P. (1989): Defining group cohesiveness, *Small Group Behavior*, vol. 20, 1, pp. 37-49.

Mullen B., i Copper C. (1994): The relation between group cohesiveness and performance: An integration, *Psychological Bulletin*, vol. 115, pp. 210-227.

Mullen B., Anthony T., Sala E., i Driskell J., (1994a): Group cohesiveness and quality decisions making: a integration of tests of the groupthink hypothesis, *Small Group Research*, vol. 25, pp. 189-204.

Mumford M., Gustafson S. (1988): Creativity Syndrome: Integration, application, and innovation, *Psychological Bulletin*, vol. 103, 1, pp. 27-43.

Mungy G., i Papastamou S. (1982): Minority influence and psycho-social identity, a *European Journal of Social Psychology*, vol. 12, pp. 379-394.

Munné F. (1982): *Psicologías sociales marginadas. La línea de Marx de la psicología social*. Hispano Europea, Barcelona.

Munné F. (1985): ¿Dinámica de grupos o actividad del grupo?, *Boletín de Psicología*., vol. 9, pp. 29-48.

Munné F. (1989): *Entre el individuo y la sociedad*. PPU, Barcelona.

Munné F. (1990): *Sobre la situación epistemológica de la Psicología Social*. III Congreso Nacional de Psicología Social, Santiago de Compostela.

Nemeth Ch. J. (1991): Más allá de la conversión: formas de pensamiento y toma de decisión, a Moscovici S., Mugny G., i Pérez J.A. (eds.) *La influencia social inconsciente*. Anthropos, Barcelona.

Nemeth Ch. J., i Chiles C. (1988): Modelling courage: The role of dissent in fostering independence, *European Journal of Social Psychology*, vol. 18, pp. 275-280.

Nemeth Ch. J., i Kwan J. (1985): Originality of word associations as a function of majority vs. minority influence, *Social Psychology Quarterly*, vol. 48, pp. 786-797.

Nemeth Ch. J., i Kwan J. (1987): Minority influence, divergent thinking and detection of correct solutions, *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 17, pp. 786-797.

Nemeth Ch. J., i Staw B. M. (1989): The tradeoffs of social control and innovation in groups and organizations, *Advances in experimental social psychology*., vol. pp. 175-210.

Nemeth Ch. J., i Wathcler J. (1983): Creative problem solving as a result of majority versus minority influence, *European Journal of Social Psychology*, vol. 13, pp. 45-55.

Nemov R.S. (1979): La concepción estratométrica y los problemas de la efectividad grupal, a Petrovski A.V. (eds.) *Psijologicheskaia Teoriia*

Kollektiva. Pedagogika, Moscow. (ed. en castellà, Teoría psicológica del colectivo, 1986, Ed. de Ciencias Sociales, La Habana).

Nyström H. (1979): *Creativity and innovation*. John Wiley & Sons, New York.

Nyström H. (1990): Organizational innovation, a West M.A., i Farr J.L. (eds.) *Innovation and crativity at work*. John Wiley & Sons, Chichester.

Obturova I.A. (1974): Acerca de la formación de las convicciones morales en los estudiantes, a *Problemas sociopsicológicos de la dirección de los colectivos*. Moscow. (en ruso).

Olson J. (1987): El cambio en educación: ¿Por qué persiste todavía la racionalidad técnica ?, *Revista de investigación e innovación educativa*, vol. 3, pp. 103-110.

Osborn A. (1963): *Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking*. Scribner's, New York.

Paicheler G., i Flath E. (1988): Changement d'attitude, influence minoritaire et courants sociaux, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, vol. 1, pp.

Palmi J., (1996) *Qüestionari de l'entorn de Grup (G.E.Q.) de Carron A.V. et al. . Versió experimental*. Document personal. Laboratori de Comportament Motor. Universitat de Lleida.

Pascual E. et al. (1994): *Diccionari de la llengua catalana*. Enciclopèdia Catalana, Barcelona.

Paulus P.B., i Dzindolet M.T. (1993): Social influence processes in group brainstorming, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 4, pp. 575-586.

Payne R. (1990): The effectiveness of rearch teams: a review, a West M.A., i Farr J.L. (eds.) *Innovation and creativitty at work*. John Wiley & sons, Chichester.

Peiró J.M., i Luque O. (1988): Los centros escolares como organizaciones, a Pablos J. (eds.) *El trabajo en el aula*. Alfar, Sevilla.

Pelz D.C. (1956): Some social factors related to perfomance in a research organization. *Administrative Science Quarterly*, 1, pp. 310-325.

Perret-Clermont (1984): *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Visor, Madrid.

Peters T.J., i Waterman R.H. (1982): *In search of excellence: Lesson from America's best run companies*. Harper & Row, New York.

Petrovski A.V. (1979): *Psijologicheskaia Teoriia Kollektiva*. Pedagogika, Moscow. (edició en castellà, Teoría psicológica del colectivo, 1986, Ed. de

Ciencias Sociales, La Havana).

Petrovski A.V. (1981): *Psicología general*. Libros para la educación, La Habana. (ed. original en rus).

Petrovsky A.V. (1983): The new status of psychological theory concerning groups and collectives, a *Soviet Psychology*, vol. XXI, n. 4, pp. 57-79, (text original en rus, publicat a *Voprosi filosofii*, 1977, n°5, pp. 48-60, edt. Nauka).

Petrovski A.V. (1985): Some new aspects of the development of the stratometric concept of groups and collectives, a *Soviet Psychology*, vol XXIII, n° 4, pp. 51-67, (text original en rus, 1976, publicat a *Voprosy psikologii*, 1976, n° 6, pp. 33-44, edt. Pedagogika, Moscu).

Petrovski A.V., i Shpalinski V.V. (1979): La cohesión de grupo como unidad valorativa y de orientación, a Petrovski A.V. (eds.) *Psijologicheskaja Teoriia Kollektiva*. Pedagogika, Moscow.

Petty R.E, Harkins S.G., i Williams K. (1980): The effects of group diffusion of cognitive efforts and evaluation: An information processing view, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 38, pp. 81-92.

Pérez J.A., i Mugny G. (1988): *Psicología de la influencia social*. Promolibro, Valencia.

Pérez J.A., i Mugny G (1991): Comparación y construcción social de la realidad, a Moscovici S., Mugny G., i Pérez J.A. (eds.) *La influencia social inconsciente*. Anthropos, Barcelona.

Pinchot P., i Company J. (1985): *The innovation audit*. Pinchot & Company, New Haven.

Pinto J.K., i Prescott J.E. (1987): *Changes in critical success factor importance over the life of a project*. (Informe). Academy of Management Proceedings. New Orleans.

Real Academia Española (1970): *Diccionario de la lengua española*. Espasa-Calpe, Madrid.

Riba, D. (1987): *Análisis de datos multivariante*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Rijsman J.B. (1983): The dynamic of social competition in personal and categorical comparison-situations, a Doise W., i Moscovici S. (eds.) *Current issues in European social psychology*. Cambridge University Press, Cambridge.

Roca-Cortés N. (1993): *Context grupal i formació sobre grups a professionals de l'ensenyament*. (Informe de graduació al Màster "Anàlisi i

Conducció de Grups: Investigació - Intervenció"). Universitat de Barcelona.

Roca-Cortés N. (1996): Grupos en la Educación, a González M.P. (eds.) *Manual de Psicología de los Grupos. Tercera parte: Aplicaciones y técnicas de intervención*. Síntesis, Madrid, (en premsa).

Roca-Cortés N., Soler M., i Fuentes M. (1995): Investigación-Intervención grupal e identidad en centros educativos, a Sánchez J.C., i Ullán A.M. (eds.) *Procesos psicosociales básicos y grupales*. Eudema, Salamanca.

Rodgers E.M., i Shoemaker F.F. (1971): *Communication of innovations*. Free Press, New York.

Rodrigues A. (1978): *Psicología Social*. Trillas, México.

Rogers C.R. (1959): Toward a theory of creativity, a Anderson H.H. (eds.) *Creativity and its cultivation*. Harper & Brothers, New York.

Rogers C.R. (1969): *Freedom to learn*. Charles E. Merrill, Ohio. (ed. en castellà, 1982, Libertad y creatividad en educación, Paidós, Buenos Aires).

Rogers C.R. (1970): *Carl Rogers on Encounter Groups*. Harper & Row, New York. (ed. en castellà, 1973, Grupos de encuentro, Amorrortu, Buenos Aires).

Rogers C.R. (1984): *Person to person*. Cross-cultural residential workshop. Center for Cross-Cultural Communication and the Hungarian Psychological Association, Szeged, Hungary.

Rogers E.M. (1965): What are innovations like?, a Carlson R. et al. (eds.) *Change processes in the public schools*. University of Oregon, Oregon.

Rogers E.M. (1983): *Diffusion of innovations*. Free Press, New York. (3a edició).

Rubio J.L. (1992): Innovación y dinámica de grupos en la ikastola San Viator de Mondragon, *Aula*, vol. 7, pp. 51-55.

Rué J. (1991): *El treball cooperatiu*. Barcanova, Barcelona.

San Martín A., i Beltrán F. (1994): Flexibilidad y cambio educativo, *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 222, pp. 14-18.

Sancho J. M., Carbonell J., Hernández F., i Tort A. (1992): *La representació de las diferentes miradas sobre una innovación educativa*. (Informe). Grec (Grup de recerca sobre l'Educació a Catalunya).

Schein E.H., i Bennis W.G. (eds.) (1975): *Personal and organizational change through group methods*. John Wiley & Sons, New York (ed. en castellà, 1980, El cambio personal y organizacional a través de métodos

grupales, Herder,.

Schön D.A. (1987): *Educating the reflexive Practitioner*. Jossey-Bass Publisher, London. (ed. en castellà, La formación de profesionales reflexivos, 1992, Ministerio de Educación y Ciencia, Paidós, Madrid).

Scott S.G., i Bruce R.A. (1994): Determinants of innovative behavior: A path of individual innovation in the workplace, *Academy of Management Journal*, vol. 37, 3, pp. 580-607.

Seers A. (1989): Team-Member exchange quality: A new construct for role-making research, *Organizational behavior and human decision processes*, vol. 43, pp. 118-135.

Seers A., i Graen G. (1984): The dual attachment concept: A longitudinal investigation of the combination of task characteristics and leader-member exchange, *Organizational Behaviour and Human Performance*, vol. 33, pp. 283-306.

Shalley C.E. (1995): Effects of coaction, expected evaluation, and goal setting on creativity and productivity, *Academy of Management Journal*, vol. 38, pp. 483-503.

Sharan S. (1980): Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations, *Review of Educational Research*, vol. 50, 2, pp. 241-271.

Sharan S., i Sharan Y. (1992): *Expanding cooperative learning through group investigation*. Teachers College Press, New York.

Shaw M. E. (1976): *Group Dynamics*. McGraw-Hill, New York. (4a. edició en castellà, 1989, Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos, Herder, Barcelona).

Siau K.L. (1995): Group creativity and technology, *Journal of Creative Behavior*, vol. 29, pp. 201-216.

Siegel S., i Kaemmerer F. (1978): Measuring the perceived support for innovation in organization, *Journal of Applied Psychology*, vol. 63, 5, pp. 553-562.

Silva M. (1992): *El clima en las organizaciones*. PPU, Barcelona.

Slavin R.E. (1990): *Cooperative learning. Theory, research, and practice*. Allyn and Bacon, MA.

Smith P.B. (1976): Social influence processes and the outcome of Sensivity Training, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 34, 6, pp. 1087-1094.

Spring R. (1979): *Teacher Questionnaire*. (informe). Center for Educational Research at Standford.

Stasson M. F., Bradshaw S. D. (1995): Explanations of individual-group performance differences, *Small group research*, vol. 26, pp. 296-308.

Steiner I.D. (1982): *Group Process and prdiuctivity*. Academic Press, New York.

Tajfel H. (1972): La categorisation sociale, a Moscovoci S. (eds.) *Introduction à la Psychologie Sociale*. Larousse, Paris. (ed . en castellà, 1975, La categorización social, Planeta, Barcelona).

Taylor J.C., i Bowerws D.G. (1972): *Survey of organizations: A machine scored standarized questionnaire instrument*. (informe). Institute for Social Research, University of Michigan.

Tejada J. (1993): *Resistencias-Obstáculos a la innovacion*. Primer Congreso Internacional de Administración educacional. La Serena (Chile).

Thornburg T. H. (1991): Group size and member diversity influence on creative performance, *The Journal of Creative Behavior*, vol. pp.

Tjosvold D., Field R. H. G. (1985): Effect of concurrence, controversy, and consensus on group decision making, *The Journal of Social Psychology*.

Torrance E.P. (1972): Predicitive validity of the Torrance Tests of Creativity Thinking. *Journal of creative Behaviour*, vol. 6, pp. 236-252.

Tuckman B.W. (1965): Developmental sequences in small groups, *Psychological Bulletin*, vol. 63, pp. 384-399.

Tuckman B.W., i Jensen M.A.C. (1977): Stages of small-group development revisited, *Group and Organization Studies*, vol. 2, pp. 419-427.

Turner J.C. (1987): *Rediscovering the Social Group. A Self-Categorization Theory*. Basi Blackwell, Oxford. (en castellà, 1990, Redescubriendo el grupo social, Morata, Madrid).

Umansky L.I. (1975): Etapas en el desarrollo del grupo hacia el colectivo, a *El Colectivo y la Personalidad*. Moscow. (en ruso).

Umansky L.I. (1980): *Indicadores de los niveles de madurez sociopsicológica del colectivo primario*. Impresiones Ligeras de la Universidad de La Havana, La Havana.

Wall T.D., i Lischeron J.H. (1977): *Worker participation: A critique of the literature and some fresh evidence*. McGraw Hill, Mainhead.

Watson G. (1967): Toward a conceptual architecture of a self-renewing school system, a Watson G. (eds.) *Change in school system*. National Training Laboratories, Washington.

West M.A. (1990): The social psychology of innovation in groups, a West M. A., i Farr J. L. (eds.) *Innovation and Creativity at work*. John Willey & Sons, Chichester.

West M.A. (eds) (1996): *Handbook of work group psychology*. John Wiley & sons, Chichester.

West M. A., i Anderson N. R. (1993): *Predicting management team innovation: Climate, individual and structural factors*. Informe. MRC/ESRC Social and Apllied Psychology Unit. University of Sheffield.

West M. A., i Farr J. L. (1989): Innovation at work, *Social behaviour*, vol. 4, pp. 15-30.

West M.A., i Farr J.L. (eds.) (1990): *Innovation and creativity at work*. John Wiley & Sons, Chichester

West M. A., Wallace M. (1991): Innovation in health care teams, *European Journal of Social Psychology*, vol. 21, pp. 303-315.

Widmeyer W.N., Brawley C., i Carron A.V. (1992): Group dynamics in sport, a Horn T.S. (eds.) *Advances in sport psychology*. Human Kinetics, Champaign.

Woodman R. W., Sawyer J. E., i Griffin R. W. (1993): Toward a theory of organizational creativity, *Academy of Management Review*, vol. 18, 2, pp. 293-321.

Worchel S. (1994): You can go home again. Returning group research to the group context with and eye on developmental issues., *Small Group Research*, vol. 25, 2, pp. 205-223.

Worchel S., Coutant-Sassic D., i Grossman M. (1991): *Minority Influence in the group context: how group factors affect when the minority will be influential*. Departament of Psychology. Texas A&M University.

Worchel S., Coutant-Sassic D., i Grossman M. (1992): A developmental approach to group dynamics: a model and illustrative research, a Worchel S., Wood W., i Simpson J. (eds.) *Group process and productivity*. Sage, Newbury Park, CA.

Wukmir V.J. (1960): *Psicología de la Orientación Vital*. Luis Miracle, Barcelona.

Wukmir V.J. (1967): *Emoción y Sufrimiento*. Labor, Barcelona.

Zaccaro S.J. (1984): Social loafing: the role of task attractiveness, *Personality and Social Psychology Butlletin*, vol. 10, pp. 99-106.

Zaltman G., Duncan R., i Holbeck J. (1973): *Innovations and Organizations*.
John Wiley & Sons, London.

10. ANNEX

10.1. CARTA DE SOL·LICITUD

Barcelona, 10 de novembre de 1995

a l'atenció de la Direcció

Escola

Senyores / ors,

En el Departament de Psicologia Social de la Universitat de Barcelona, està oberta una línia d'investigació i intervenció sobre ells grups de treball en diferents institucions i organitzacions laborals, dirigida per la Dra. M. P. González.

Em permeto sol·licitar la seva col·laboració, en concret la del Parvulari i Cicle Inicial (Infantil) en una de les investigacions en curs intitulada "Treball interprofessional i grup en les organitzacions educatives", que porto a terme jo mateixa, Neus Roca Cortés, professional de l'ensenyament (mestra d'educació especial i psicòloga a l'E.A.P. del Garraf), i actualment professora en aquest departament.

El desenvolupament de la societat actual porta a que la investigació no només sigui teòrica, sinó que li sigui imprescindible acudir al camp de treball pràctic. L'objectiu és conèixer el funcionament real del treball entre els professionals de les organitzacions educatives d'ensenyament, centres amb unes condicions organitzatives i laborals peculiars i pròpies, per altra banda, ben diferents a les empreses de producció industrial.

Aquesta col·laboració suposa: una entrevista amb dos o tres membres del grup (coordinador/s i amb la persona més antiga del grup) d'una durada aproximada de 35-45 min., i un qüestionari escrit a respondre per cada un dels i les membres del Cicle Inicial i Parvulari. El qüestionari pot ser contestat, aproximadament, en una reunió, i sempre en presència de l'investigador.

Coneixedora de les plenes agendes de treball, els agraeixo per endavant la bona disponibilitat. Ben segur que aquesta col·laboració pot ser interessant i profitosa per ambdós. També per endavant, em comprometo a fer-los arribar els resultats de la recerca (amb data de finalització al juny de 1996) personalment o per escrit.

Tot esperant la seva resposta, els saluda atentament i roman a disposició,

Neus Roca Cortés

10.2. QÜESTIONARI “EL PERFIL DE LOS CICLOS” I “ INVENTARI D’OPINIONS SOBRE L’EDUCACIÓ”



DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA SOCIAL
- Campus Vall d’Hebrón. Tf. 4021100 -

ORGANITZACIÓ INTERPROFESSIONAL en CENTRES EDUCATIUS

Q ü e s t i o n a r i

PERSONA CODI

CICLE NÚM.

**Li agraïm la seva col.laboració.
Rebran els resultats finals de la investigació.**

Li preguem atenció en les respostes i sinceritat.

Allò que interessa per a la vàlua de la investigació, és el seu parer.

ÉS IMPORTANT QUE RESPONGUIN A TOTS ELS ENUNCIATS.

Recordem que les enquestes són **anònimes**, protegides pel Codi Deontològic de Recerca de les Associacions Científiques i del Col.legi Professional.

EL PERFIL DE LOS CICLOS

Universidad de La Habana 1982 - Universitat de Barcelona 1995

Las características que encontrará a continuación tienen que ver con el funcionamiento normal de los ciclos de trabajo. No se trata de aspectos mejores o peores sino de comportamientos habituales que viven las organizaciones de los ciclos. No se trata de una evaluación de los ciclos sino una **descripción** a modo de fotografía de las diferentes formas de funcionar.

Interesa conocer cómo ve usted el ciclo en que trabaja, considerando al ciclo en su momento actual.
Interesan la diversidad de visiones de una misma organización. Rodee el número apropiado para indicar en qué medida cada afirmación describe el ciclo. Si necesita aclaraciones, lea también los enunciados que acompañan los grados 1, 4, 7

1 2 3 4 5 6 7
Nada / Nunca - Raras veces - Algunas veces - Medianamente - Bastantes veces - Muchas veces - Completamente Siempre

SI USTED NOTA QUE USA MUCHO EL GRADO - 4 - PROCURE DECANTARSE HACIA UN LADO U OTRO.

SI DESEA MATIZAR O COMENTAR, DESPUÉS DE CONTESTAR, ESCRÍBALO ENTRE LÍNEAS

Organización

1*- Los componentes de este ciclo conocen las tareas que ellos deben llevar a cabo en sus tareas como ciclo, y están claramente delimitadas:

1 2 3 4 5 6 7
Nada Medianamente Completamente

Las desconocen.
Las tareas son confusas.

Se conocen pero no están delimitadas con suficiente precisión.

2*- Se desconoce cuáles son las tareas correspondientes a sus compañeras y compañeros:

1 2 3 4 5 6 7
Nada Medianamente Completamente

Así es, pues se conocen mutuamente las tareas.

Se observa escaso conocimiento de las tareas de cada uno

El desconocimiento es importante

3*- Los miembros que integran la coordinación del ciclo poseen cualidades necesarias para la realización de un trabajo eficaz de dirección (organizar el ciclo, canalizar los materiales del ciclo, representarle, animarle y ayudarle, planificar las reuniones, etc.):

1 2 3 4 5 6 7
Nada Medianamente Completamente

Con independencia de su quehacer docente,

Están bastante cualificados para dirigir de forma eficaz no poseen cualidades para dirigir.

4*- Los miembros que integran la dirección (coordinación y/o los que toman las riendas o iniciativa) estimulan directamente la participación de los demás integrantes en el análisis y solución de problemas:

1 2 3 4 5 6 7
Nada Medianamente Completamente

Esta tarea no la realizan con nadie ni habitualmente.

O sólo a algunos miembros sea por las razones que sea.

Todos los miembros del ciclo son estimulados y requeridos a la participación

5*- Aquí se exige del cumplimiento de las normas establecidas directa o indirectamente:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

Casi nunca se exigen.

Se exigen y se presiona para que se cumplan.

Siempre se exigen.

6*- No hace falta que se exijan las normas, existe responsabilidad colectiva e individual en el cumplimiento de las normas:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

7*- El ciclo posee una estructura extra-ciclo (relaciones con otros órganos del centro, con dirección, recursos y contactos profesionales en la zona educativa, etc.) desconocida por la totalidad de los miembros:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

8*- El ciclo se percibe como una suma de individuos sin rasgos específicos que le identifiquen:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

Se percibe como un todo único y posee rasgos específicos que le distinguen, le dan carácter...

Aparecen algunos rasgos específicos que le diferencian de otros ciclos.

Aunque sus miembros tienen características peculiares, el ciclo no posee rasgos propios.

9#- Cuando se está trabajando para solucionar problemas relacionados con la tarea educativa parece que el ciclo está especialmente involucrado en encontrar la mejor solución o alternativa:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

Se tiende a buscar que la solución o alternativa no moleste a nadie.

Prevalece siempre el criterio de mejor calidad o solución.

Comunicación

10#- En este ciclo se habla abiertamente sobre las dudas o problemas profesionales:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

Se es bastante reservado o cauto.

Sí. I a la vez que se desahogan son también tema de discusión.

11#- Los sentimientos de enfado son raramente expresados:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

12#- Cuando se intenta regular las actividades conjuntas se comparte continuamente con los demás la información sobre lo que cada uno sabe o conoce:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

Se es reservado en lo que se sabe, se hace o se tiene.

13#- El ciclo habla de sus formas de trabajar conjuntamente y si no le funcionan o no está satisfecho con ellas busca otras:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

Nunca se habla de ello el grupo funciona como espontáneamente le sale

14#- En este ciclo, es mejor pensar dos veces las cosas antes de hablar:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Medianamente* *Completamente*

Puedes hablar todo lo que se te ocurra, hay mucha confianza

Las palabras son interpretadas más allá de su significado.

15#- Cuando se reúnen o se trabaja conjuntamente en la resolución de problemas, algunos de los miembros tienden a competir por la aceptación de sus ideas:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Medianamente* *Completamente*

Se tiende a construir con cada una de las ideas de los demás

Se insiste tenazmente en las ideas propias. Hay disputas.

16#- Aquí no está garantizada la participación de todos y todas en la planificación, ejecución y toma de decisiones:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Medianamente* *Completamente*

17#- En general, se controla el trabajo de los demás y suele decirse como se deben hacer las cosas:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Medianamente* *Completamente*

18#- Las personas con más influencia dentro del ciclo (sea el/la coordinador-a u otras) ceden a la presión de los demás miembros que tienen menos influencia

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Medianamente* *Completamente*

No suelen ceder y entran en disputa con otros.
O el ciclo acepta y otorga.

Generalmente suelen ceder mutua y alternativamente.

19#- Este ciclo llega a acuerdos:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Medianamente* *Completamente*

Es difícil. O no hacen falta porque viene muy marcado.

Muchísimos.

La actividad

20*- El ciclo considera que las actividades que realiza tienen valor social, es decir, tienen efectos que se proyectan socialmente:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Medianamente* *Completamente*

Creer que carecen de interés los efectos sociales de las actividades del ciclo.

Creer que las actividades del ciclo tienen un fuerte valor social.

21*- El valor social de las actividades del ciclo apenas motiva a sus miembros a participar en ellas

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Medianamente* *Completamente*

Ello motiva fuertemente a los miembros del ciclo a participar en ellas y a enriquecerlas.

Reconocen más o menos interés pero ello les resulta indiferente.

22*- Al ciclo le interesa conocer como son valoradas sus actividades por los componentes de su centro (equipo directivo, comisión pedagógica, consejo escolar, etc.):

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

23*- Los miembros del ciclo asisten a las actividades de éste, en general, por la presión social que se percibe:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

La mayoría de los miembros asisten por el valor mismo de las actividades de ciclo.

Todos los miembros actúan así.

24#- En el momento actual (este curso) el ciclo dedica mucho más tiempo a la discusión de la gestión y organización de las tareas más que a la discusión de ideas y criterios educativos:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

En realidad dedica mucho tiempo a la discusión de ideas y criterios relacionados con las tareas educativas.

Compaginamos ambas, pero la gestión nos ocupa mucho más tiempo

Metas

25*- Las metas y objetivos individuales son más importantes que las metas del ciclo:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

En general, las metas grupales se antepone a las individuales y existe correspondencia entre ambas.

Así ocurre en el ciclo, los objetivos y metas de cada uno se antepone a lo colectivo.

26*- Actualmente, se observa una preocupación por la cordialidad y la distensión entre sus miembros:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

En el ciclo predomina una preocupación por los resultados alcanzados en las tareas educativas.

Esta es su mayor preocupación actual.

27*- El ciclo se plantea como objetivo lograr la unidad de sus miembros:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

No se ha planteado nunca tal meta, ni explícita ni implícitamente.

Se ha planteado, pero como objetivo secundario

Constituye una de sus metas más importantes

28*- En este momento, el ciclo se dirige exclusivamente al cumplimiento de la meta fundamental (desarrollo y coordinación de tareas educativas y de la docencia en cada aula) sin perseguir el desarrollo de la profesionalidad de sus miembros (mejora de habilidades profesionales, de contenido, de metodología, actualización, etc.).

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

Casi nunca. Existe una armonía entre los pasos para cumplir ambas metas.

En parte.

Mayoritariamente el ciclo actúa así.

29*- El ciclo se ha propuesto como meta que sus intereses grupales participen activamente en la solución de los problemas que afecten al centro docente en su conjunto:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

Coloca los intereses propios del ciclo en primera prioridad.

Se preocupa de la institución pero se coloca en segundo plano.

Así es. Relegando si es preciso los intereses del ciclo.

30*- Existen algunos miembros que se proponen el desarrollo de sus intereses profesionales (en relación con la tarea educativa) y se preocupan por desarrollar estos intereses en sus compañeros/as:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

Si existen no se preocupan por desarrollarlos en los demás

31#- El ciclo se encuentra cómodo con que sus resultados se situen en un punto aceptable:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

Hay un interés real y claro para lograr los más altos patrones de funcionamiento.

Hay un interés real y claro para situarse en resultados aceptables.

32#- Se sostienen diferencias en cuanto a las concepciones generales profesionales (formas de entender la educación, enfoques e ideas pedagógicas sobre la escuela) que se proponen en su seno:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

La mayoría de las concepciones educativas expresadas convergen en todos sus aspectos.

Las diferencias existen. No hay convergencia en ideas pedagógicas.

33#- Los objetivos actuales de este ciclo son claros para sus miembros:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

Son confusos

34#- Los objetivos actuales de este ciclo no son compartidos por todos sus miembros:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

Son claramente compartidos por todos los miembros del ciclo. Existe un alto grado de compromiso.

En la totalidad, no los sienten suyos. El compromiso es nulo.

35#- Aquí no se afronta (no se mueven) bien las situaciones conflictivas:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

Se aceptan las situaciones de confrontación, y se intentan solucionar.

Las situaciones conflictivas son evitadas. Y si se abordan no se hace abiertamente.

36#- Si me parece adecuado, en este ciclo puedo definir mis ideas personales aunque ello pueda traer problemas:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

Este grupo evita o rechaza las opiniones diferentes de lo que se espera como bueno o como correcto.

Las discrepancias son aceptadas. Hay discusiones espontáneas. Las diferencias se aprovechan.

37#- Los conflictos en el ciclo están relacionados mayoritariamente con temas personales o afectivos más que de trabajo :

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

Relaciones interpersonales

38*- En las actividades extra-profesionales (informales), el ciclo se percibe con relaciones estables entre sus miembros:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

Son relaciones estables y estrechas en lo profesional (formal).

Las relaciones son inestables

39*- En el desarrollo de las actividades programadas formalmente, el ciclo se percibe con relaciones inestables o distantes entre sus miembros:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

40*- Ante situaciones conflictivas o complicadas, los miembros se unen para encontrar la mejor respuesta a la nueva situación:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

Los miembros obran según su conveniencia personal.

Entonces al tratar de solucionar el problema, discuten fuertemente produciéndose fricciones en las relaciones

Se intenta buscar la mejor solución para el ciclo.

41*- La valoración de los miembros del ciclo de las personas que integran el ciclo esta matizada por una fuerte carga de simpatías y antipatías:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

La valoración interpersonal se basa en el aporte individual que el miembro brinda a la tarea grupal.

42*- Generalmente, las relaciones con otros ciclos (ciclos, departamentos, etc.) de la institución son muy colaboradoras:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

Suelen ser bastante tirantes o indiferentes.

No siempre se mantienen las mejores relaciones. O son bastante rutinarias.

Las relaciones intergrupales son comunicativas, abiertas y colaboradoras.

43*- La recepción de un nuevo miembro se caracteriza por la indiferencia:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

Al nuevo miembro se le recibe con beneplácito, se le atiende.

Se le recibe con aislamiento, incluso con hostilidad.

44*- Existe en las reuniones un alto nivel de valoración crítica (con criterio) y autocrítica constructiva entre los miembros, tanto de los aciertos como de los errores:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

Apenas existe.

El nivel es bajo y se observa una tendencia a disculpar las faltas de los compañeros más que enfrentar sus errores.

Así es.

45*- Las relaciones entre los miembros se caracterizan por la discrecionalidad (cada uno va por su cuenta, ante dificultades no es útil recurrir a los miembros del grupo, etc.):

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

Más bien se caracteriza por la ayuda mútua (se proporcionan materiales e ideas útiles, etc.).

Suele ir cada uno por su cuenta. El aislamiento está bastante acentuado.

46*- Se han formado relaciones de tríadas y/o díadas y no hay unión:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Mediamente* *Completamente*

El ciclo esta integrado y si bien se aprecian subgrupos, sus metas se corresponden con los intereses grupales.

No hay unión ni correspondencia entre los fines de los subgrupos.

Otros temas

47#- En estos momentos el ciclo trabaja con pasividad y pesimismo:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Medianamente* *Completamente*

Trabaja con entusiasmo
y dinamismo.

Así es.

48#- Este ciclo ofrece mucha independencia a sus miembros:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Medianamente* *Completamente*

49#- En el ciclo se busca y se acepta fácilmente el desarrollo de ideas nuevas y frescas:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Medianamente* *Completamente*

50*- Los miembros del ciclo se sienten identificados con las normas, los valores y en general con todas las cualidades del ciclo:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Medianamente* *Completamente*

No se sienten identificados.

Se reconocen las normas y valores
del ciclo, pero no se sienten

Se da en todos o casi todos
los miembros del ciclo.
identificados con ellas.

51*- El ciclo no es capaz de influir con fuerza en el desarrollo profesional de sus miembros:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Medianamente* *Completamente*

El ciclo no ejerce tal influencia.

El ciclo es capaz de desarrollarlas
armoniosamente.

52# - El fracaso en las tareas del ciclo produce malestar en sus miembros:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Medianamente* *Completamente*

No causa perjuicio a nadie.
No se espera más.

El malestar es muy fuerte.

53*- El ciclo es capaz de influir con fuerzas en el desarrollo de cualidades personales de sus miembros:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Medianamente* *Completamente*

54#- Los resultados y rendimiento del ciclo son correctos, normales:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Medianamente* *Completamente*

55#- Se aprecian y se desarrollan activamente las discusiones y actividades que suponen nuevas maneras de ver los problemas y las situaciones:

1 2 3 4 5 6 7
Nada *Medianamente* *Completamente*

JO I CICLE. La seva forma particular d'estar en el cicle.

56#- Em sento incòmode amb els membres d'aquest cicle:

1 2 3 4 5 6 7
En complet desacord *Mitjanament d'acord* *Completament d'acord*

57#- M'identifico amb aquest cicle:

1 2 3 4 5 6 7
En complet desacord *Mitjanament d'acord* *Completament d'acord*

58#- Estic content i orgullós de pertànyer a aquest cicle:

1 2 3 4 5 6 7
En complet desacord *Mitjanament d'acord* *Completament d'acord*

59#- No considero que el cicle sigui important:

1 2 3 4 5 6 7
En complet desacord *Mitjanament d'acord* *Completament d'acord*

60#- Em sento atret/a a romandre en aquest cicle:

1 2 3 4 5 6 7
En complet desacord *Mitjanament d'acord* *Completament d'acord*

61#- Crec que aquest cicle treballa bé conjuntament:

1 2 3 4 5 6 7
En complet desacord *Mitjanament d'acord* *Completament d'acord*

62#- Em veig a mi mateixa (a mi mateix) com una part important d'aquest cicle

1 2 3 4 5 6 7
En complet desacord *Mitjanament d'acord* *Completament d'acord*

63#- Sento uns forts lligams amb aquest grup:

1 2 3 4 5 6 7
En complet desacord *Mitjanament d'acord* *Completament d'acord*

64#- Val la pena treballar en aquesta escola:

1 2 3 4 5 6 7
Gens *Mitjanament d'acord* *Completament d'acord*

EN LAS TRES PREGUNTAS QUE VAN A CONTINUACIÓN LE SEGUIMOS PIDIENDO QUE EXPRESE AMPLIAMENTE SU PERSONAL y PECULIAR VIVENCIA ... a cerca de ...

#--- Respecto a las ACTIVIDADES que hace el ciclo, ¿en general, tienen sentido para usted o no lo tienen?:

65 - **inexistente escasa media alta altísima**

Cuales son los sentidos o los sin-sentidos, podrías enumerarlos:

.....
.....

#---- Mi participación - implicación actual en el ciclo es:

66 - **inexistente cautelosa media alta altísima**

Cuáles son los MOTIVOS de su grado de participación-implicación actual (que tienen que ver con su quehacer profesional, con sus ideas, con su persona, con el entorno, con sus necesidades, etc.):

.....
.....
.....

#---Respecto a los objetivos o METAS que tiene el ciclo. Enuméralas. ¿Qué piensas sobre ellas? ¿Qué representan para tí como persona y como profesional?

Meta:.....

Qué representa:

Meta:.....

Qué representa:

DADES PROFESSIONALS

- Nivell escolar en què exerceix aquest curs

- Anys d'estada en aquest cicle d'aquesta escola =

- Anys d'estada en el cicle (durant tota la seva trajectòria professional, incloent els d'aquesta escola) =

- Anys que porta exercint com a professor=

i com a definitiva, núm. anys=

- Anys d'estada en aquesta escola=

- Sol·licita concurs de trasllat per canviar des de fa núm. anys=

motius: professionals personals de dinàmica d'aquesta escola

.....

...

DADES SOCIALS

edat:

estat civil:

té fills: sí no

Classe social a la qual vostè creu pertànyer:

alta, mitja-alta, mitja-baixa, baixa

Sexe: home ...

 dona ...

MOLTES GRÀCIES PER LA SEVA COL·LABORACIÓ !!!



DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA SOCIAL
- Campus Vall d'Hebrón. Tf. 4021100 -

ORGANITZACIÓ INTERPROFESSIONAL
en CENTRES EDUCATIUS

INVENTARI D'OPINIONS SOBRE EDUCACIÓ

Li agraïm la seva col.laboració
Li seran enviats els resultats de la recerca.

Preguem atenció en les respostes i sinceritat.
Allò que interessa per a la vàlua de la investigació,
és el seu parer.

Li recordem que les seves respostes **són anònimes** i confidencials,
protegides pel Codi Deontològic de Recerca de les Associacions Científiques i
del Col.legi Professional.

INVENTARI D'OPINIONS sobre EDUCACIÓ

Stanford-Oakland, 1979 / Revisió UAB - UB 1986-1993

No existeixen respostes bones o dolentes. Es tracta de conèixer la manera de pensar, sentir i actuar del professorat. No s'entregui massa en cada afirmació. Esforci's en respondre a totes. Moltes gràcies. Marqui el número que s'adapti millor a la seva manera de pensar sobre l'enunciat proposat

1 2 3 4 5 6 7

Nada / Nunca - Raras veces - Algunas veces - Medianamente - Bastantes veces - Muchas veces - Completamente/ Siempre



QUINA OPINIÓ LI MEREIXEN LES SEGÜENTS AFIRMACIONS?

1.- L'objectiu prioritari de tot professor ha de ser que els alumnes arribin a dominar els continguts de l'assignatura:

1 2 3 4 5 6 7

2.- Als alumnes se'ls ha de donar molta iniciativa per decidir que han d'aprendre i la manera de fer-ho:

1 2 3 4 5 6 7

3.- Les activitats que donen oportunitat de competir són útils per motivar els alumnes per a l'aprenentatge i l'estudi:

1 2 3 4 5 6 7

4.- És millor que els alumnes treballin per ells mateixos, deixant que ho facin d'acord amb els seus interessos i habilitats:

1 2 3 4 5 6 7

5.- Per ensenyar bé alguna cosa és necessari que el professor repeteixi amb insistència les explicacions:

1 2 3 4 5 6 7

6.- La millor solució a les diferències d'aptituds en els alumnes és agrupar-los homogèniament segons les seves possibilitats:

1 2 3 4 5 6 7

7.- Professor i alumnat han de col.laborar en l'elaboració i fixació d'objectius:

1 2 3 4 5 6 7

AMB QUINA FREQUÈNCIA REALITZA VOSTÈ AQUESTES ACCIONS EN LA SEVA PRÀCTICA DIÀRIA?

8.- Donar algun tema del programa per explicat o vist si crec que és poc important:

1 2 3 4 5 6 7

9.- Sortir-me de l'àmbit específic dels coneixements quan estic a classe:

1 2 3 4 5 6 7

10.- Organitzar l'intercanvi d'idees entre els alumnes:

1 2 3 4 5 6 7

11.- Canviar i experimentar maneres molt diferents de donar les classes:

1 2 3 4 5 6 7

12.- Admetre davant els alumnes que t'has equivocat:

1 2 3 4 5 6 7

13.- Fer cas omís a les propostes dels alumnes quan se surten del que està establert:

1 2 3 4 5 6 7

14.- Motivar els alumnes amb controls continuats o amb comentaris sobre l'avaluació escrita dels informes:

1 2 3 4 5 6 7

AMB QUINA FREQUÈNCIA SE SENT O ACTÚA D'AQUESTA MANERA?

15.- Em satisfà el meu treball:

1 2 3 4 5 6 7

16.- Em molesta la improvisació:

1 2 3 4 5 6 7

17.- Em sento bastant lliure per expressar-me sempre espontàniament:

1 2 3 4 5 6 7

18.- Defenso les meves opinions malgrat la majoria:

1 2 3 4 5 6 7

19.- Tracto d'evitar enfrontar-me amb les dificultats:

1 2 3 4 5 6 7

20.- Sóc partidària de complir les normatives per evitar discussions i enfrontaments personals:

1 2 3 4 5 6 7

21.- Necessito que la gent aprovi i admiri el que jo faig:

1 2 3 4 5 6 7

22.- Em fio més dels sentiments i intuïcions que del raonament lògic:

1 2 3 4 5 6 7

23.- La gent que sembla insegura i vacil·lant em desagrada:

1 2 3 4 5 6 7

24.- Em molesta que m'observin mentre treballo:

1 2 3 4 5 6 7

10.3. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA SOBRE EL GRUP



DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA SOCIAL
- Campus Vall d'Hebrón. Tf. 4021100 -

ORGANITZACIÓ INTERPROFESSIONAL en CENTRES EDUCATIUS

Entrevista al

CICLE INICIAL ... núm. ..

CICLE INICIAL + PARVULARI ... núm. ..

PRESENTS EN L'ENTREVISTA:

Altres càrrecs que ostenten el sí de l'escola
(Directius, consell escolar, coordinacions...)

- Coordinadora —.....
- Membre més anys en el cicle —.....
- Altres —.....
.....
.....

OBSERVACIONS
.....
.....
.....

COMPOSICIÓ DEL CICLE ---- total núm. membres =

ESTABILITAT del CICLE núm. professionals que canvien :

aquest curs el curs passat 94-95 curs anterior 93-94

.....

.....

MOTIUS

.....

¿la inestabilitat provoca que queden buits (sense adjudicar professor) els nivells de?

* aquest curs * el curs passat * sempre queden buits en el

.....

.....

- EL CICLE ACONSEGUEIX RESULTATS?

-QUAN DE SATISFACTORIS SÓN?

Moltíssim ----- Bastant --- A mitges --- Poc --- Gens -----

- ASPIRACIONS DE RESULTATS (COLLECTIUS I INDIVIDUALS)

- LES DECISIONS SOLEN SER VINCULANTS, FINS A QUIN PUNT (la gent les segueix, i que exigeix siguin seguides?). SI ES PRENEN DECISIONS i NO ES COMPLEIXEN, QUÈ PASSA?, QUÈ ES FA?

ACTIVITAT HABITUAL DEL CICLE - QUINES FEINES ES FAN EN CICLE?

núm. ordre de resposta

- Organització d'actes, festes i sortides.
- Seqüenciació de continguts de cada cada nivell: fets, procediments i normes.
- Redacció de programacions.
- Relació amb pares/mares.
- Coordinació de maneres de treballar o de portar la classe.
- Sessions d'avaluació.
- Formació externa.

- NÚM. DE REUNIONS PER MES: QUANTES VEGADES US REUNIU AL MES? (MOTIUS)

- INFORMAL
- FORMAL

- EXPOSICIÓ I ESCOLTA (INTERCANVI): % (al 100%)

- Molta Bastant A mitges Poc Gens

- DISCUSSIÓ D'IDEES MÚTUES: %
(crítica de criteris, anàlisis, altres propostes, etc.) Es comenten les idees dels altres, analitzant i proposant.

- QUIN AMBIENT hi ha al cicle? ... qualifica'l :

HISTÒRIA DEL CICLE ESDEVENIMENTS DESTACATS (CICLE + CENTRE)

HISTÒRIA - ORIENTAC - (INNs)

- SI S'HA PRETÈS ALGUN CANVI EN LES AULES i/o en les activitats col·lectives, COM HA ANAT?

---- Quan es comença, quina trajectòria té, qui l'empeny, com ha arribat fins aquí, etc.

- relat per anys, després de la primera explicació.

- identificar minoria activa (pel qüestionari) i dissidents.

- relacions innovació amb l'equip directiu.

- Incloure relacions innovació - zona educativa-escola.

- CARACTERÍSTIQUES del CENTRE

- Barri Població

- Titularitat Fundat l'any:

- AULES -- núm. - PROFESSORAT -- núm.
estables núm. edad mitjana =
edat mitjana CI= CM= CS=

.....
.....

- Alumnes, núm. procedència social (tipus)

.....
.....

- Instal·lacions:
deficients suficients bones excel·lents

- Organització del centre (organigrama)

-- Equip directiu (estabilitat dels Grups directius i estabilitat i orientació de l'actual)

---- Característiques destacades de l'escola: de la dinàmica general de l'escola, activitat, imatge interna-externa, paper del consell escolar - pares, mares -) i la dinàmica més recent (dels últims 4 anys) i una breu història del centre (naixement, etc.):

10.4. CATEGORIES DE L'ANÀLISI DE CONTINGUTS DE L'ENTREVISTA

DNI GRUP

- Mides

petit	n<3
mitjà	5>n<7
gran	n>8

- Tipus de grup

Parvulari
Cicle Inicial
Parvulari +Cicle Inicial

-ESTABILITAT

Els canvis de jornades reduïdes i de la mestra d'educació especial no es tindran en compte. Per tant, només es comptaran les tutores i tutors. Els canvis per provisionalitat, baixes llargues o comissions de serveis sí es comptaran. Si la meitat de les places són encara ocupades per provisionals es comptarà com a inestable. Quan vénen d'altres cicles de la mateixa escola es compta 1/2 persona.

- **Estable** - Elevada: cap tutora nova des de fa més de tres anys, 100% estabilitat fa més de tres anys. I **en total** es donen 2 tutora (de grups amb 3 - 4 - 5 - 6 membres tutores) o 3 (de grups amb 7 - 8 membres tutores) o 4 (de grups amb 9 a 10 membres tutores) noves des de fa tres anys (75% d'estabilitat en els últims tres anys).

- **Inestable - definitiva**, quan és inestable, però les noves incorporacions fan que el 80-90% del cicle sigui ja definitiu.

- **Inestable** - en total es dona 1 tutora (de grups amb 2/3 membres de cicle), o 2 tutores noves (de grups amb 4 membres tutores) o 3 (de 5 o 6 membres tutores) o 4 (7 a 10 membres tutores) noves des de fa tres anys. **Si** és un 5, però el total del cicle o tots menys 1 (sense que siguin 2) és definitiu, es comptarà com 4.

- **Molt Inestable: només es conserva estable 1** (2-3-4 membres tutores) o 2 tutores (- 6 a 4 m. - doble línia o Pv + CI una línia) o 3 - 5 (10 m. cas = Pv + CI amb doble línia) en el decurs d'aquests tres últims anys. O cas 2- però les places són encara ocupades per provisionals.

ACTIVITAT GRUPAL

- NÚM REUNIONS MÉS TAXA D'ACTIVITAT

(si tothom (o tots menys 1 o 2 en grups, van a la mateixa formació interna o externa es considera una reunió quinzenal més (0,5), tot i que en l'entrevista sol estar ja comptat).

- alta n>5
- mitjana 3<n<5
- baixa n<3

- TIPUS de CONTINGUTS de l'activitat grupal:

- més pedagògics que organitzatius-informatius i gens burocràtics.
- més organitzatius-informatius que pedagògics -però n'hi ha-
- més burocràtics que organitzatius o exclusivament informatius o molt informals (de passadís, de pati, de menjador).

- TIPUS D'INTERACCIÓ

- discussió (50 o més de 50, en discussió).
- exposició i Discussió (70 - 60 % en exposició i escolta i 30 - 40 en discussió)
- exposició (90 - 80 %).
- ni exposició ni escolta (gairebé no hi ha cicle o es tracta d'un cicle d'informació descendent).

- AMBIENT:

- bo-estimulant
- cordial-distès-agradable
- correcte - respectuós.
- conflictiu o especialment difícil o inaccessible de tracte.

- RELACIÓ D'INDEPENDÈNCIA DE L'INDIVIDU AMB EL GRUP:

- més grupal que parelles o individual.
- tant grupal com de parelles (nivell o pròxims).
- més de parelles que grupal i més individual que grupal.

- DEDICACIÓ AL CICLE (generalment per part de la coordinadora i la resposta general dels membres).

- elaborat-preparat (tant de continguts com organitzatius)
- normal- punt mig entre ambdós (obté o no però busca el col·lectiu).
- improvisat, bastant informal, també un cicle sobre la marxa o mínim.

- EXPRESSIÓ DE LA IDENTITAT GRUPAL (espontàniament en el decurs de l'entrevista)

- directa: explica directament quina és la seva identitat.
- implícita: exposada amb la primera persona del plural contínuament usat .
- inexpressada: es fa servir l'impersonal en el discurs.

- CONNEXIÓ CICLE-CENTRE

- sí, és constant i a través d'un equip pedagògic que funciona bé i permanent, o també via claustre (es dona en escoles petites que no precisen de l'anomenat equip pedagògic (Intercicle + e.d.).
- no hi ha connexió, o perquè l'estructura connectiva és escassa o existeix però és molt burocràtica o no existeix.

- VINCULACIÓ DELS ACORDS DEL CICLE

- sí, els acords es compleixen, encara que hagin de cedir perquè no hi estaven completament d'acord. O sí, de forma contundent.
- sí, dubitatiu o condicionat. "De vegades" o no sempre., "es deixa llibertat també", ..."no tenim força per pressionar o argumentar"...
- no, malgrat l'acord a vegades no es compleixen i no passa res, es prenen molts pocs acords d'aquest tipus.

INNOVACIÓ DEL GRUP

- INNOVATIVITAT DEL GRUP

- innovador.
- no innovador.

FASE DE LA INNOVACIÓ

(criteri temporal sobre el moment del procés de formació i canvi que estan vivint actualment).

- **inicial** (algun membre del grup ha proposat el canvi i l'estan discutint, per arribar a prendre una decisió col·lectiva sobre la recreació. Algun membre del grup, pot setar desenvolupant-la ja pel seu compte a la seva aula).

- **mitja** (ho està portant a terme a fons, l'amplia majoria o la totalitat dels membres del cicle).
- **final** (ja ho han implementat a les aules a través del procés de formació i discussió del cicle, i estan en procés de consolidació)
- **no innova**

- RESULTATS DE LA INNOVACIÓ

- completa i acabada i transcendida** - a altres temes d'innovacions i altres cicles del centre
- completa i acabada i no transcendida**
- completa i inacabada** (consideren que encara estan en el procés de transformació). Ho fan tots encara que sigui a ritmes diferents.
- incompleta - acabada** (realitzat per la meitat del cicle més un, els altres no ho han fet // o realitzat per la immensa majoria però de forma incompleta, poc aprofundida, es fa però no està integrat en la quotidianitat per tant no defineix al cicle, etc. I acabada perquè consideren que aquest tema ja està esgotat en el cicle).
- incompleta-inacabada** (consideren que encara estan en el procés de transformació). No ho fan tots, i a més ho fan de forma incompleta (com a tècniques, no incorporant canvi de rol del mestre, etc.
- no innova abandonada** (ho van començar, se'n va parlar, van fer algun curs, però es va deixar i es considera que no s'ha realitzat).

- ANYS DE DURADA DEL PROCÉS INNOVADOR núm.

(en la darrera innovació implementada. Es compta des que han començat a discutir en cicle la innovació que actualment estan fent o han acabat recentment).

- COMPROMÍS EN LA DECISIÓ INICIAL DE LA INNOVACIÓ

- compromís de tots i totes.
- compromís de tots menys un (en grups petits, o dos en grups doblats o grans).
- compromís de la meitat del cicle.
- menys de la meitat
- no innova.

- GRUP PRÒXIM: INNOVATIVITAT

- innovador permanent (està en actual innovació, però ho està fent en els 10 anys últims).
- innovador actual (està en actual innovació des de fa 5 anys o menys).
- no innovador.

- GRUP PRÒXIM: FASE DE LA INNOVACIÓ (criteri temporal sobre el moment del procés de formació i canvi que estan vivint actualment).

- inicial (abans decisió de posada en pràctica al cicle).
- mitja (ho està portant a terme a fons, la majoria àmplia o la totalitat dels membres del cicle).
- final (ja ho han implementat a les aules a través del procés de formació i discussió del cicle, i estan en procés de consolidació - escriure com a part del PCC, i escriure-ho per deixar-ho en dipòsit al cicle permeten la continuïtat malgrat que canviïn les professionals de nivell o canviï alguna persona).
- no innova

CARACTERÍSTIQUES DEL CENTRE

- AULES núm.
- ALUMNES núm.
- PROFESSORS núm.
- EDAT MITJANA PROFESSORAT núm.
- GRUP - CICLE:
 - més jove que els altres

- = edat
- més gran que els altres.

- ANYS DE VIDA DEL CENTRE =

- ESTABILITAT DEL CENTRE

- sí - el 85% dels professors
- mig - entre 50-85%
- inestable - menys.

- INNOVATIVITAT DEL CENTRE

- estimula la innovació: obert i generador de recursos per portar-ho a terme.
- obert a innovació: obert a idees noves i formació.
- no favorable a innovació: tancat a idees noves, afavoreix el pes de la tradició “el que sempre s’ha fet”, no o escassa i desigual formació externa de fa anys (exceptuant el català o l’obligatòria institucionalment), no experimental. Es considera suficient. O bé són indiferents a aquests aspectes.
- no favorable a innovació però busca millorar el que fa (excel·lència).

- ORIGEN COL·LECTIVISTA DEL CENTRE

- sí, sorgeix d’un moviment col·lectiu social de pares i/o mestres (associació de veïns, cooperatives pares-mestres) que continua influint en el centre escolar a través de la participació i aquest inclou en el seu organigrama aquesta participació. O en els anys 70 -80/85 van implicar-se en la dinàmica educativa sense la mateixa implicació d’abans per part dels pares-mares).
- no, creat a iniciativa d’una o dues persones o per l’Administració estatal/ autonòmica/local o organismes econòmics.

- NIVELL D’EXPRESSIÓ DE LA IDENTITAT DEL CENTRE (espontàniament en el decurs de l’entrevista)

- directa: explica directament quina és la seva identitat.
- implícita: exposada amb la primera persona del plural contínuament usat.
- inexpressada: es fa servir l’impersonal en el discurs.

- PROCEDÈNCIA SOCIAL DE L’ALUMNAT

- classe social baixa i classe social baixa més marginal.
- classe social baixa i /o mitja-baixa.
- classe social mitja.
- classe social mitja-alta.

- DIMENSIONS DEL CENTRE (nº alumnes).

10.5. CORRELACIONS DE VALIDESA DEL QÜESTIONARI

TAULA 11. CORRELACIONS PER LA VALIDESA DE LES ESCALES NDG, QGI, EIG I ALTRES DIMENSIONS										
ACTIVITAT GRUPAL									CENTRE	
	COGNITIU			TEMÀTIC	FUNCIONAL			AFECTIU	CCC	IDC
	IIG	VA	IDGR	TPC	TSI	TPI	DC	AMB		
NDG										
VCSA				.2455						
OG					.3455*					-.2412
OM				-.5166**		-.4960**				
RI						-.5340***		-.5771***		
IGM	-.4623**	-.5302**			.4704**					-.5751***
QGI										
TR				.6010***	.3944*	-.5620***				
COM						-.5059**		-.2035		
AF				.5918***		-.5357***		-.6166***		
POD	-.4575**		.4615**			-.5190**		-.5687***		
EIG	-.5268***	-.6450***	-.5756***							-.5053**
COH	-.5108**	-.5874***	-.4135*							

LLEGENDA.- NDG= Nivell de Desenvolupament Grupal; OG= Organització; VCSA= Valor Social del Contingut de les ActivitatsGrupals; OM= Orientació a les Metes Grupals; RI= Relacions Interpersonals;
 IGM= Influència del Grups sobre els seus membres; QGI= Qualitats Grupals Innovadores; TREB= Treball; COM= Comunicació; AF= Afecte; POD= Poder; EIG= Escala d'Identificació Grupal i COH= Cohesió.
 IIG= Independència Individu-Grup; VA= Vinculació dels Acords; IDGR= Expressió de la Identitat Grupal; TPC= Tipus de continguts; TSI= Tasa de Interacció; TPI= Tipus de Interacció; DC= Decicació al Cicle;
 AMB= Ambient; IDC= Expressió de la Identitat del Centre i CCC= Connexió Cicle Centre.

*= significativitat estadística $p \leq 0,05$ **= significativitat estadística $p \leq 0,01$
 ***= significativitat estadística $p \leq 0,001$

10.6. DISTRIBUCIÓ DE LES PUNTUACIONS NDG, QGI, EIG A LA MOSTRA

V718 **7NDG - NIVELL DE DESENVOLUPAMENT GRUPAL**
24 ítems, puntuació de la prova: mínima 24 - màxima 168

Value	Cum Percent
43 a 93 -----	18,4 %
94 a 107 -----	40,0 %
108 a 117 -----	60,0 %
118 a 129 -----	78,9 %
130 a 161 -----	100 %

V718 **7NDG** **Histogram frequency**

Count	Midpoint
2	46 ****
0	53 *
1	60 ***
6	67 ****
5	74 ****
5	81 ****
10	88 ****
16	95 ****
17	102 ****
26	109 ****
30	116 ****
15	123 ****
20	130 ****
10	137 ****
6	144 ****
4	151 ****
2	158 ****

Mean	110.937	Std err	1.612	Median	112.000
Mode	118.000	Std dev	21.321	Variance	454.588
Kurtosis	.390	S E Kurt	.365	Skewness	-.489
S E Skew	.184	Range	118.000	Minimum	43.000
Maximum	161.000	Sum	19414.000		

Percentile	Value	Percentile	Value	Percentile	Value
5.00	68.800	50.00	112.000	95.00	143.000

Valid cases 175 Missing cases 5

V738 **7QGI QUALITATS GRUPALS INNOVADORES**
20 ítems, puntuació de la prova: mínima 20 - màxima 140

Value	Cum Percent
20 a 80 -----	18,8 %
81 a 93 -----	39,8 %
94 a 102 -----	59,7 %
103 a 115 -----	80,1 %
116 a 138 -----	100 %

7QGI

Histogram frequency

Count	Midpoint	
1	29	***
0	36	*
1	43	***
2	50	****
4	57	*****
7	64	*****
8	71	*****
11	78	*****
20	85	*****
21	92	*****
30	99	*****
20	106	*****
19	113	*****
16	120	*****
14	127	*****
1	134	***
1	141	***

Mean	97.222	Std err	1.484	Median	99.000
Mode	102.000	Std dev	19.691	Variance	387.751
Kurtosis	.134	S E Kurt	.364	Skewness	-.498
S E Skew	.183	Range	107.000	Minimum	31.000
Maximum	138.000	Sum	17111.000		

Percentile	Value	Percentile	Value	Percentile	Value
5.00	60.850	50.00	99.000	95.00	126.000

Valid cases 176 Missing cases 4.

V744

7EIG --- ESCALA D'IDENTIFICACIÓ GRUPAL -

7 ítems, puntuació de la prova: 7 mínim, 49 màxim.

Histogram frequency

Count	Midpoint	
1	8.0	***
1	10.5	***
2	13.0	****
2	15.5	****
3	18.0	*****
2	20.5	****
10	23.0	*****
5	25.5	*****
19	28.0	*****
12	30.5	*****
30	33.0	*****
12	35.5	*****
24	38.0	*****
10	40.5	*****
22	43.0	*****
10	45.5	*****
13	48.0	*****

Mean	34.674	Std err	.638	Median	35.000
Mode	32.000	Std dev	8.513	Variance	72.469
Kurtosis	.150	S E Kurt	.362	Skewness	-.508
S E Skew	.182	Range	42.000	Minimum	7.000
Maximum	49.000	Sum	6172.000		

Percentile	Value	Percentile	Value	Percentile	Value
5.00	18.950	50.00	35.000	95.00	47.050

Valid cases 178 Missing cases 2

V778

7NDGOVIM

Histogram frequency

Count	Midpoint
1	44 ***
1	52 ***
0	60 *
3	68 *****
5	76 *****
3	84 *****
6	92 *****
12	100 *****
14	108 *****
25	116 *****
16	124 *****
14	132 *****
18	140 *****
8	148 *****
3	156 *****
0	164 *
1	172 ***

Mean	117.146	Std err	1.956	Median	118.500
Mode	118.000	Std dev	22.306	Variance	497.537
Kurtosis	.631	S E Kurt	.422	Skewness	-.674
S E Skew	.212	Range	122.000	Minimum	47.000
Maximum	169.000	Sum	15229.000		

Percentile	Value	Percentile	Value	Percentile	Value
5.00	74.000	50.00	118.500	95.00	148.450

Valid cases 130 Missing cases 50

7ENTORN NDG -- VINCULACIÓ DEL GRUP AMB EL SEU ENTORN (CENTRE)
 V739 puntuació total: mínim 3 - màxim 21.

7	*** 1
8	***** 3
9	***** 12
10	***** 8
11	***** 16
12	***** 14
13	***** 19
14	***** 19
15	***** 29
16	***** 15
17	***** 15
18	***** 6
19	***** 11
20	***** 5
21	***** 4

Mean	14.164	Std err	.238	Median	14.000
Mode	15.000	Std dev	3.171	Variance	10.058
Kurtosis	-.562	S E Kurt	.363	Skewness	.059
S E Skew	.183	Range	14.000	Minimum	7.000
Maximum	21.000	Sum	2507.000		

Percentile	Value	Percentile	Value	Percentile	Value
5.00	9.000	50.00	14.000	95.00	20.000

Valid cases 177 Missing cases 3

10.7 ANÀLISI DE CORRESPONDÈNCIES SIMPLS

VALORES PROPIOS

Pob.total: 2374 Traza: 5 Traza real: 0.3097

EJE	V.PROPIO	PCT	PCT ACM
1	0.24898	80.40	80.40
2	0.03988	12.88	93.27
3	0.01973	6.37	99.65

CHI-2: 735.21

BETA: 11.36 (Si Beta>3 Rechazo Ho a p < .05)

COORDENADAS COLUMNAS

NVAR	PS	EJE 1			EJE 2			EJE 3		
		COR	CA	CTR	COR	CA	CTR	COR	CA	CTR
INIC7	.1521	35	7	48	-35	47	49	-7	4	2
MITJA7	.0695	41	5	42	20	7	10	44	67	47
FINAL7	.0842	44	7	41	46	45	45	-26	28	14
NINNF7	.1946	-61	29	100	1	0	0	1	0	0
INNOV	.3117	39	20	99	-1	0	0	1	0	0
NINOV	.1879	-65	32	100	1	0	0	-1	0	0

COORDENADAS LINEAS

NVAR	PS	EJE 1			EJE 2			EJE 3		
		COR	CA	CTR	COR	CA	CTR	COR	CA	CTR
tp	.0042	-44	0	30	23	1	8	63	9	62
tm	.0227	6	0	14	-0	0	0	-16	3	83
tg	.0034	26	0	27	-32	1	42	28	1	31
est	.0118	34	1	93	-7	0	4	-6	0	3
nestd	.0042	37	0	97	-3	0	1	5	0	1
nest	.0076	-36	0	58	-6	0	2	30	3	40
mnest	.0067	-36	0	53	19	1	15	-24	2	24
tab	.0093	-89	3	98	7	0	1	-10	0	1
tam	.0177	35	1	82	13	1	11	10	1	7
tal	.0034	75	1	38	-91	7	58	-23	1	4
cp	.0084	80	2	93	18	1	5	-13	1	3
co	.0126	17	0	60	-4	0	4	12	1	32
cb	.0093	-90	3	98	-12	0	2	-4	0	0
tid	.0118	56	2	84	-9	0	2	23	3	14
tied	.0059	49	1	94	1	0	0	-13	0	6
tie	.0093	-52	1	85	8	0	2	-20	2	13
tir	.0034	-127	2	100	6	0	0	0	0	0
rg	.0101	43	1	63	-30	2	30	-15	1	8
rgp	.0110	40	1	62	20	1	16	23	3	21
rpi	.0093	-89	3	98	7	0	1	-10	0	1
del	.0110	31	0	66	-11	0	9	-19	2	25
dnr	.0135	-5	0	10	2	0	2	13	1	79
dim	.0059	-38	0	87	13	0	10	7	0	3
idd	.0034	76	1	61	-57	3	34	22	1	5
idm	.0168	27	1	92	5	0	3	-7	0	5
idr	.0101	-67	2	96	10	0	2	4	0	0
ccc	.0202	48	2	96	-10	0	4	-3	0	0
ccr	.0101	-92	3	96	18	1	4	6	0	0
vaa	.0110	31	0	97	-0	0	0	-5	0	3
vam	.0118	42	1	96	3	0	0	7	0	3
vab	.0067	-127	4	100	6	0	0	0	0	0
pinp	.0042	58	1	48	-17	0	4	55	7	44
pina	.0118	50	1	96	11	0	4	0	0	0
pnin	.0135	-63	2	94	1	0	0	-15	2	6
tcp	.0152	-13	0	91	1	0	1	-4	0	8
tcn	.0152	16	0	87	-2	0	2	4	0	6
stim	.0084	68	2	95	-14	0	4	3	0	0
obe	.0059	76	1	53	-71	8	47	3	0	0

nfi	.0160	-61	2	77	33	4	22	-2	0	0
ocs	.0126	59	2	90	8	0	2	-18	2	8
ocm	.0177	-39	1	88	-6	0	2	13	1	9
exid	.0076	43	1	46	-40	3	39	23	2	13
exiim	.0093	80	2	93	21	1	6	2	0	0
exiin	.0135	-75	3	96	7	0	1	-14	1	3
psb	.0051	13	0	4	66	6	90	-18	1	7
psmb	.0152	-8	0	12	-14	1	42	14	2	43
psm	.0076	32	0	49	-32	2	49	-5	0	1
psma	.0025	-57	0	55	41	1	29	-30	1	15
petit	.0152	-13	0	91	1	0	1	-4	0	8
mig	.0152	10	0	83	-2	0	3	4	0	12
edadj	.0110	31	0	97	-0	0	0	-5	0	3
edadm	.0160	-8	0	65	-4	0	13	-5	0	22
edadg	.0042	-42	0	30	59	4	59	-5	0	0
ndgb	.0093	-90	3	98	-12	0	2	-4	0	0
ndgm	.0110	31	0	81	-5	0	2	14	1	16
ndga	.0101	45	1	84	16	1	11	-11	1	5
vscab	.0101	-59	1	87	-3	0	0	23	3	13
vscam	.0093	21	0	19	-40	4	69	16	1	11
vscaa	.0110	33	0	30	36	4	36	-34	7	33
ogb	.0101	-26	0	40	-31	2	59	4	0	1
ogm	.0101	-6	0	6	23	1	94	0	0	0
oga	.0101	28	0	92	7	0	6	-4	0	2
omb	.0101	-59	1	93	-10	0	2	-13	1	5
omm	.0101	-7	0	7	1	0	0	26	4	92
oma	.0101	62	2	94	8	0	2	-13	1	4
rib	.0101	-60	1	82	-27	2	16	-8	0	1
rim	.0084	-3	0	2	16	1	73	9	0	24
ria	.0118	50	1	96	11	0	4	0	0	0
igmb	.0101	-77	2	94	-19	1	6	-6	0	1
igmm	.0101	27	0	72	2	0	0	17	1	27
igma	.0101	45	1	84	16	1	11	-11	1	5
uovb	.0101	-41	1	92	11	0	6	-6	0	2
uovm	.0101	8	0	3	-42	4	78	-21	2	19
uova	.0101	29	0	33	30	2	38	27	4	29
eigb	.0101	-76	2	98	-7	0	1	9	0	1
eigm	.0110	30	0	49	-27	2	40	-14	1	11
eiga	.0093	43	1	55	38	3	44	6	0	1
cohb	.0101	-76	2	98	-7	0	1	9	0	1
cohm	.0101	27	0	87	-10	0	12	2	0	0
coha	.0101	45	1	84	16	1	11	-11	1	5
entb	.0101	-76	2	98	-7	0	1	9	0	1
entm	.0101	45	1	65	22	1	16	25	3	19
enta	.0101	27	0	33	-16	1	12	-34	6	54
qeib	.0101	-76	2	98	-7	0	1	9	0	1
qeim	.0101	28	0	92	7	0	6	-4	0	2
qeia	.0101	44	1	98	-1	0	0	-6	0	2
treb	.0101	-76	2	98	-7	0	1	9	0	1
trem	.0101	44	1	85	-18	1	14	-0	0	0
trea	.0101	28	0	55	24	1	40	-9	0	6
comub	.0101	-77	2	94	-19	1	6	-6	0	1
comum	.0084	36	0	47	-38	3	51	-7	0	2
comua	.0118	37	1	42	42	5	55	10	1	3
afecb	.0101	-58	1	100	2	0	0	2	0	0
afecm	.0101	9	0	7	-30	2	89	-6	0	3
afeca	.0101	46	1	73	28	2	27	4	0	1
podb	.0084	-87	3	97	-14	0	2	-5	0	0
podm	.0118	20	0	71	10	0	17	8	0	11
poda	.0101	44	1	98	-1	0	0	-6	0	2

DIAGRAMAS DUALES

ã

EJE : 1

		1cp exiim	93	2	80
		2tal idd obe	38	1	75
		-stim	95	2	68
		-oma	94	2	62
		1pinp ocs	48	1	58
		-tid	84	2	56
		-ria	96	1	50
		2tied ccc pina	94	1	49
		2ndga igma eiga	84	1	45
44	7 41	FINAL7-	2rg vam exid	63	1 43
41	5 42	INNOV MITJA71	2rgp qeia trem	62	1 40
			1nstd vscaa	97	0 37
35	7 48	INIC7-	2est tam edadj	93	1 34
			2del vaa psm	66	0 31
			2idm ndgm oga	92	1 27
			2tg igmm uova	27	0 26
			-vscam	19	0 21
			-podm	71	0 20
			1co tcm	60	0 17
			-psb	4	0 13
			1mig afecm	83	0 10
			1tm uovm	14	0 6
			-rim	2	0 -3
			1dnr ogm	10	0 -5
			2psmb edadm omm	12	0 -8
			1tcp petit	91	0 -13
			-ogb	40	0 -26
			1nest mnest	58	0 -36
			1dim ocm	87	0 -38
			1edadg uovb	30	0 -42
			-tp	30	0 -44
			-tie	85	1 -52
			1psma afecb	55	0 -57
			2vscab omb rib	87	1 -59
-61	29100	NINNF7-	1pnin nfi	94	2 -63
-65	32100	NINOV-	-idr	96	2 -67
			2exiin entb qeib	96	3 -75
			2igmb eigb cohb	94	2 -77
			1treb comub	98	2 -76
			-podb	97	3 -87
			3tab cb rpi ndgb	98	3 -89
			-ccr	96	3 -92
			1tir vab	100	2 -127

EJE : 2

			-psb	90	6 66
			-edadg	59	4 59
46	45 45	FINAL7-	1psma comua	29	1 41
			-eiga	44	3 38
			-vscaa	36	4 36
			-nfi	22	4 33
			-uova	38	2 30
			-afeca	27	2 28
			2tp ogm trea	8	1 23
			lexiim entm	6	1 21
20	7 10	MITJA7-	2mnest rgp igma	15	1 19
			3cp ccr ndga rim	5	1 18
			-coha	11	1 16
			2tam dim ria	11	1 13
			2idr pina exiin	2	0 10
			3tab tie rpi ocs	1	0 7
			3tir idm vab oga	0	0 6
			2vam tcp petit	0	0 3
1	0 0	NINOV NINNF71	2tied dnr pnin	0	0 1
-1	0 0	INNOV-	3tm vaa tcm mig	0	0 0
			2nstd co edadj	1	0 -3
			2nest ocm edadm	2	0 -6
			2est tid ndgm	4	0 -7
			2del ccc omb	9	0 -11
			2cb ndgb coh	2	0 -12
			2stim psmb podb	4	0 -14
			2pinp enta trem	4	0 -17
			1igmb comub	6	1 -19
			1rib eigm	16	2 -27
			2rg ogb afecm	30	2 -30
			1tg psm	42	1 -32
-35	47 49	INIC7-	-comum	51	3 -38
			lexid vsca	39	3 -40
			-uovm	78	4 -42
			-idd	34	3 -57
			-obe	47	8 -71
			-tal	58	7 -91

MATRIZ DE DISTANCIAS COLUMNAS

	INIC7	MITJA	FINAL	NINNF	INNOV	NINOV
ORIG.	0.25	0.41	0.48	0.38	0.16	0.43
INIC7	0.00	0.57	0.71	1.07	0.13	1.14
MITJA7	0.57	0.00	0.55	1.28	0.24	1.37
FINAL7	0.71	0.55	0.00	1.39	0.30	1.46
NINNF7	1.07	1.28	1.39	0.00	1.02	0.01
INNOV	0.13	0.24	0.30	1.02	0.00	1.10
NINOV	1.14	1.37	1.46	0.01	1.10	0.00

DISTANCIAS LINEAS x COLUMNAS (3 EJES)

	INIC7	MITJA	FINAL	NINNF	INNOV	NINOV
tp	0.31	0.38	0.53	0.33	0.20	0.38
tm	0.25	0.41	0.46	0.39	0.15	0.43
tg	0.22	0.37	0.50	0.41	0.14	0.46
est	0.22	0.39	0.45	0.42	0.13	0.47
nestd	0.23	0.37	0.45	0.42	0.13	0.48
nest	0.28	0.41	0.53	0.33	0.19	0.38
mnest	0.29	0.45	0.48	0.34	0.19	0.38
tab	0.33	0.49	0.55	0.28	0.23	0.32
tam	0.24	0.36	0.44	0.42	0.13	0.47
tal	0.15	0.41	0.50	0.49	0.11	0.54
cp	0.21	0.35	0.39	0.48	0.10	0.54
co	0.24	0.38	0.47	0.40	0.14	0.45
cb	0.31	0.50	0.57	0.28	0.24	0.32
tid	0.21	0.35	0.45	0.45	0.11	0.50
tied	0.22	0.38	0.43	0.44	0.12	0.49
tie	0.29	0.46	0.51	0.32	0.20	0.36
tir	0.36	0.52	0.60	0.24	0.27	0.28
rg	0.20	0.40	0.46	0.43	0.12	0.49
rgp	0.24	0.35	0.44	0.43	0.13	0.48
rpi	0.33	0.49	0.55	0.28	0.23	0.32
del	0.22	0.40	0.45	0.42	0.13	0.47
dnr	0.26	0.40	0.48	0.37	0.16	0.42
dim	0.29	0.43	0.50	0.33	0.19	0.38
idd	0.17	0.35	0.48	0.48	0.10	0.54
idm	0.24	0.39	0.44	0.41	0.14	0.46
idr	0.31	0.46	0.53	0.30	0.21	0.34
ccc	0.21	0.37	0.44	0.44	0.12	0.49
ccr	0.34	0.48	0.55	0.27	0.24	0.31
vaa	0.23	0.38	0.45	0.42	0.13	0.47
vam	0.23	0.36	0.44	0.43	0.12	0.48
vab	0.36	0.52	0.60	0.24	0.27	0.28
pinp	0.21	0.32	0.47	0.45	0.12	0.51
pina	0.23	0.36	0.42	0.44	0.12	0.49
pnin	0.30	0.47	0.53	0.30	0.21	0.35
tcp	0.26	0.42	0.48	0.36	0.17	0.41
tcm	0.24	0.39	0.46	0.40	0.14	0.45
stim	0.20	0.36	0.43	0.47	0.11	0.52
obe	0.16	0.38	0.49	0.48	0.11	0.54
nfi	0.32	0.45	0.50	0.31	0.21	0.35
ocs	0.22	0.37	0.41	0.45	0.11	0.51
ocm	0.28	0.43	0.52	0.33	0.19	0.38
exid	0.20	0.37	0.49	0.43	0.12	0.49
exiim	0.22	0.33	0.39	0.48	0.10	0.54
exiin	0.31	0.48	0.53	0.29	0.22	0.33
psb	0.29	0.39	0.40	0.40	0.15	0.45
psmb	0.25	0.40	0.50	0.37	0.16	0.42
psm	0.21	0.40	0.48	0.42	0.13	0.47
psma	0.32	0.47	0.48	0.31	0.21	0.36
petit	0.26	0.42	0.48	0.36	0.17	0.41
mig	0.24	0.39	0.47	0.39	0.15	0.44
edadj	0.23	0.38	0.45	0.42	0.13	0.47
edadm	0.25	0.42	0.48	0.37	0.16	0.42
edadg	0.33	0.42	0.46	0.33	0.20	0.38
ndgb	0.31	0.50	0.57	0.28	0.24	0.32
ndgm	0.23	0.37	0.46	0.42	0.13	0.47
ndga	0.23	0.37	0.42	0.43	0.12	0.49
vscab	0.30	0.44	0.55	0.31	0.21	0.35

vscam	0.21	0.39	0.50	0.41	0.14	0.46
vscaa	0.25	0.40	0.40	0.42	0.13	0.47
ogb	0.25	0.44	0.53	0.35	0.18	0.40
ogm	0.27	0.40	0.46	0.37	0.16	0.42
oga	0.24	0.38	0.44	0.41	0.13	0.46
omb	0.29	0.47	0.53	0.31	0.21	0.35
omm	0.26	0.39	0.49	0.37	0.16	0.42
oma	0.22	0.37	0.41	0.46	0.11	0.51
rib	0.28	0.48	0.55	0.31	0.21	0.35
rim	0.27	0.39	0.47	0.37	0.16	0.42
ria	0.23	0.36	0.42	0.44	0.12	0.49
igmb	0.30	0.49	0.56	0.29	0.22	0.33
igmm	0.24	0.37	0.46	0.41	0.14	0.46
igma	0.23	0.37	0.42	0.43	0.12	0.49
uovb	0.29	0.44	0.50	0.33	0.19	0.37
uovm	0.22	0.44	0.50	0.39	0.15	0.44
uova	0.26	0.35	0.44	0.41	0.14	0.47
eigb	0.31	0.47	0.56	0.29	0.22	0.33
eigm	0.21	0.40	0.47	0.42	0.13	0.47
eiga	0.25	0.35	0.41	0.43	0.13	0.49
cohb	0.31	0.47	0.56	0.29	0.22	0.33
cohm	0.23	0.38	0.46	0.41	0.14	0.46
coha	0.23	0.37	0.42	0.43	0.12	0.49
entb	0.31	0.47	0.56	0.29	0.22	0.33
entm	0.24	0.34	0.43	0.43	0.12	0.49
enta	0.22	0.42	0.45	0.41	0.14	0.46
qeib	0.31	0.47	0.56	0.29	0.22	0.33
qeim	0.24	0.38	0.44	0.41	0.13	0.46
qeia	0.22	0.38	0.44	0.43	0.12	0.49
treb	0.31	0.47	0.56	0.29	0.22	0.33
trem	0.21	0.38	0.45	0.43	0.12	0.49
trea	0.25	0.38	0.42	0.41	0.14	0.46
comub	0.30	0.49	0.56	0.29	0.22	0.33
comum	0.20	0.40	0.48	0.43	0.13	0.48
comua	0.26	0.35	0.41	0.42	0.13	0.48
afecb	0.30	0.45	0.53	0.31	0.21	0.35
afecm	0.22	0.42	0.49	0.39	0.15	0.44
afeca	0.24	0.35	0.41	0.44	0.12	0.49
podb	0.31	0.49	0.57	0.28	0.23	0.32
podm	0.25	0.38	0.45	0.40	0.14	0.45
poda	0.22	0.38	0.44	0.43	0.12	0.49

10.8. COMPARACIÓ DELS GRUPS INNOVADORS I NO INNOVADORS: GRUPALITAT I QUALITATS GRUPALS INNOVADORES

TAULA 1. NIVELL D'ANÀLISI INDIVIDUAL: COMPARACIÓ DEL NIVELL DE MADURESA GRUPAL (NDG) I DE LES DIMENSIONS							
	N subjectes dels grups <i>innovadors</i> = de 118 a 121 N subjectes dels grups <i>no innovadors</i> = de 56 a 57				N total mostra = de 174 a 178		
	<i>Mitjanes dels innov. no innov.</i>	<i>Desviació típica dels innov. no innov.</i>	<i>valor T Student</i>	<i>p bilateral del rang</i>	<i>Mitjanes Mann-Whitney</i>	<i>valor Z</i>	<i>p bilateral</i>
NDG	115,69 101,16	18,17 24,21	4,41	.000***			
<i>dimensions</i>							
OG	29,50 27,94	5,44 7,07	1,61	.109			
VSCA	20,52 17,08	4,02 5,51	4,17	.000***	99,14 65,71	-4,06	.0000***
OM	17,88 15,83	3,82 3,95	3,26	.001***			
RI	34,54 30,17	6,36 8,96	3,30	.001***	97,16 70,43	-3,26	.0011**
IGM	13,40 10,35	3,41 3,93	5,28	.000***			
COHESIÓ	24,55 21,71	4,47 5,56	3,36	.001***	96,55 70,31	-3,21	.0013**
ENTORN	14,77 12,87	2,92 3,33	3,83	.000***			
<p>LLEGENDA NDG = Nivell de Desenvolupament Grupal; OG = Organització del Grup; VSCA= Valor Social del Contingut de les Activitats Grupals; OM = Orientació a les Metes Grupals; RI = Relacions Interpersonals; IGM = Influència del grup sobre els seus Membres. * = significativitat estadística $\leq 0,05$ - ** $\leq 0,01$ - *** $\leq 0,001$</p>							

TAULA 2. NIVELL D'ANÀLISI GRUPAL: COMPARACIÓ DEL NIVELL DE MADURESA GRUPAL (NDG) I DE LES DIMENSIONS

	Mitjanes de rang innova- no innov	valor Z Mann-Whitney	p bilateral
N dels grups <i>innovadors</i> = 22 N dels grups <i>no innovadors</i> = 14		N total mostra = 36	
NDG	22,89 11,61	-3,13	.0017**
<i>dimensions</i>			
OG	20,11 15,96	-1,15	.2491
VSCA	22,09 12,86	-2,56	.0103*
OM	22,48 12,25	-2,84	.0045**
RI	22,36 12,43	-2,75	.0058**
IGM	23,36 10,86	-3,47	.0005***
COHESIÓ	22,23 12,64	-2,66	.0078**
ENTORN	22,02 12,96	-2,51	.0119*

LLEGENDA - NDG = Nivell de Desenvolupament Grupal; OG = Organització del Grup; VSCA= Valor Social del Contingut de les Activitats Grupals; OM = Orientació a les Metes Grupals; RI = Relacions Interpersonals; IGM = Influència del grup sobre els seus Membres.
* = significativitat estadística $\leq 0,05$ - ** $\leq 0,01$ - *** $\leq 0,001$.

TAULA 3. NIVELL D'ANÀLISI INDIVIDUAL: COMPARACIÓ DE LES QUALITATS GRUPALS INNOVADORES (QGI) I LES DIMENSIONS

	N subjectes dels grups <i>innovadors</i> = de 118 a 120 N subjectes dels grups <i>no innovadors</i> = 57				N total mostra = de 175 a 177		
	<i>Mitjanes dels innov. no innov.</i>	<i>Desviació típica dels innov. no innov.</i>	<i>valor T Student</i>	<i>p bilateral</i>	<i>Mitjanes del rang</i>	<i>valor Z Mann-Whitney</i>	<i>p bilateral</i>
QGI	101,08 89,56	16,05 23,98	3,29	.001***	97,24 68,87	-3,47	.0005***
<i>dimensions</i>							
TREB	31,49 26,78	5,45 8,76	3,72	.000***	96,95 69,47	-3,36	.0008***
COM	16,25 13,59	3,26 4,68	3,87	.000***	98,47 69,05	-3,58	.0003***
AF	20,13 17,71	4,45 5,23	3,17	.002**			
POD	28,57 26,17	5,70 7,01	2,42	.017*			

LLEGENDA.- QGI = Qualitats dels Grups Innovadors; TREB = Treball; COM = Comunicació; AF = Afecte i POD = Poder.
* = significativitat estadística $\leq 0,05$ - ** $\leq 0,01$ - *** $\leq 0,001$.

TAULA 4. NIVELL D'ANÀLISI GRUPAL: COMPARACIÓ DE LES QUALITATS GRUPALS INNOVADORES (QGI) I LES DIMENSIONS

	Mi ­ jan ­ es de rang inno ­ va ­ no inno ­ v	valor Z Mann ­ Whitney	p bilateral
N dels grups <i>innovadors</i> = 22 N dels grups <i>no innovadors</i> = 14		N total mostra = 36	
QGI	22,45 12,29	-2,82	.0048**
<i>dimensions</i>			
TREB	22,11 12,82	-2,58	.0099**
COM	22,61 12,04	-2,93	.0033**
AF	21,93 13,11	-2,45	.0142*
POD	22,43 12,32	-2,80	.0050**

LLEGENDA. QGI = Qualitats dels Grups Innovadors; TREB = Treball; COM = Comunicaci­o; AF = Afecte i POD = Poder.
* = significativitat estad­stica $\leq 0,05$ - ** $\leq 0,01$ - *** $\leq 0,001$.

TAULA 5. NIVELL D'ANÀLISI INDIVIDUAL: COMPARACIÓ DEL NIVELL D'IDENTIFICACIÓ GRUPAL (EIG)				
N subjectes dels grups <i>innovadors</i> =120		N total mostra = 177		
N subjectes dels grups <i>no innovadors</i> = 57				
	<i>Mitjanes dels innov. no innov.</i>	<i>Desviació típica dels innov. no innov.</i>	<i>valor T Student</i>	<i>p bilateral</i>
EIG	36,55 30,80	7,77 8,80	4,40	.000***
LLEGENDA. EIG = Escala d'Identificació Grupal * = significativitat estadística ≤ 0,05 - ** ≤ 0,01 - *** ≤ 0,001.				

TAULA 6. NIVELL D'ANÀLISI GRUPAL: COMPARACIÓ DEL NIVELL D'IDENTIFICACIÓ GRUPAL (EIG)			
N dels grups <i>innovadors</i> = 22		N total mostra = 36	
N dels grups <i>no innovadors</i> = 14			
	<i>Mitjanes de rang innova- no innov</i>	<i>valor Z Mann-Whitney</i>	<i>p bilateral</i>
EIG	22,95 11,50	-3,18	.0015**
LLEGENDA. EIG = Escala d'Identificació Grupal * = significativitat estadística ≤ 0,05 - ** ≤ 0,01 - *** ≤ 0,001.			

10.9. COMPARACIÓ ELS GRUPS INNOVADORS I NO INNOVADORS: CARACTERÍSTIQUES DE L'ACTIVITAT I L'ESTRUCTURA GRUPAL.

TAULA 7. COMPARACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES DE L'ACTIVITAT GRUPAL ENTRE ELS GRUPS INNOVADORS I NO INNOVADORS

ACTIVITAT GRUPAL

	<i>Xi-Quadrat</i>	<i>p signif</i>	<i>Spearman</i>	<i>p signif</i>
INDEPENDÈNCIA I-Gr	12,39	.00204**	.52385	.00104**
VINCULACIÓ ACORDS	15,56	.00042***	.50973	.00176**
EXPR. IDENTITAT	9,87	.00167**	.52378	.00104**
TIPUS INTERACCIÓ	12,83	.00163**	.54937	.00052***
DEDICACIÓ CICLE	2,50	.28534	.26344	.12056
TIP. CONTINGUTS	15,08	.00053***	.64377	.00002***
AMBIENT	3,92	.14035	.33547	.05247

TAULA 8. COMPARACIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES DE L'ESTRUCTURA GRUPAL ENTRE ELS GRUPS INNOVADORS I NO INNOVADORS

ESTRUCTURA DEL GRUP

	<i>Xi-Quadrat</i>	<i>p signif</i>	<i>Spearman</i>	<i>p signif</i>
ESTABILITAT	5,38	.06757	.36341	.02936*
ED MIT GR	<i>Mitjanes grup</i>	<i>Desv. Standard</i>	<i>T de Student</i>	<i>p signif</i>
innov.	39,66	3,34	-2,49	.018*
no innov.	43,11	5,00		
CONEX CIC CEN	<i>Xi-Quadrat</i>	<i>p signif</i>	<i>Spearman</i>	<i>p signif</i>
INNOV GR PRO	14,96	.00011***	.64466	.00002***
	10,20	.00609**	.49512	.00249**

LLEGENDA. INDEPENDÈNCIA I-Gr = Independència Individu Grup; EXPR IDENTITAT = Expressió de la Identitat Grupal; TIP. CONTINGUTS = Tipus de Continguts; AMBIENT = Tipus d'Ambient; ED MIT GR = Edat Mitja del Grup; CONEX CIC CEN = Connexió del Cicle amb el Centre; INNOV GR PRO = Innovativitat del Grup Pròxim.

* = significativitat estadística $\leq 0,05$ - ** $\leq 0,01$ - *** $\leq 0,001$.

TAULA 9. COMPARACIÓ DELS GRUPS INNOVADORS I NO INNOVADORS EN LES CARACTERÍSTIQUES DELS CENTRES					
DINÀMICA DEL CENTRE					
	<i>Xi-Quadrat</i>	<i>p signif</i>	<i>Spearman</i>	<i>p signif</i>	
INNOVATIVITAT	14,93	.00057***	.56884	.00016***	
ORIGEN COL.LEC.	7,06	.00785**	.44305	.00681**	
EXP. IDENTITAT	16,83	.00022***	.54730	.00555**	
ESTRUCTURA DEL CENTRE					
	<i>Xi-Quadrat</i>	<i>p signif</i>	<i>Spearman</i>	<i>p signif</i>	
ESTABILITAT	2,83	.09060	.28204	.09561	
DIMENSIONS	,46	.49412	-.11396	.50810	
PROC SOC ALUMNAT	2,33	.50534	.00000	1.00000	
	<i>Mitjanes grup</i>	<i>Desv. Standard</i>	<i>T de Student</i>	<i>p signif</i>	
ED MIT PROF	<i>innov.</i>	40,77	3,00	-3.28	.002**
	<i>no innov.</i>	44,28	3,31		
ANYS VIDA	<i>innov.</i>	29,13	13,94	-1.91	.071
	<i>no innov.</i>	41,78	22,15		
<p>LLEGENDA. ORIGEN COL.LEC = Origen Col.lectivista del Centre; EXP IDENTITAT= Expressió de la Identitat del Centre; PROC SOC ALUMNAT = Procedència Social de l'Alumnat; ED MIT PROF = Edat Mitja del Professorat; ANYS VIDA = Anys de vida del Centre.</p> <p>* = significativitat estadística ≤ 0,05 - ** ≤ 0,01 - *** ≤ 0,001.</p>					

10.10 RELACIONS ENTRE LES VARIABLES GRUPALS PRINCIPALS (NIVELL D'ANÀLISI GRUPAL)

TAULA 10. RELACIONS ENTRE LES DIFERENTS VARIABLES GRUPALS PRINCIPALS				
	NDG	QGI	EIG	OVIM
NDG	1.000			
QGI	.8871**	1.000		
EIG	.8440**	.8777**	1.000	
OVIM	.5968**	.6021**	.6392**	1.000
<p>LLEGENDA. NDG = Nivell de desenvolupament Grupal; QGI= Qualitats d'Equip Innovador; EIG = Escala de Identificació Grupal; OVIM = Unitat Orientació Valorativa</p> <p>**= significativitat estadística .001</p>				

TAULA 11.- RELACIONS ENTRE LES DIFERENTS CARACTERISTIQUES GRUPALS (nivell d'anàlisi grupal).

	NDG	VCSA	OG	OM	RI	IGM	QEI	TREB	COM	AF	POD	EIG	COH	ENT	OVIM
NDG	1.000														
VCSA	.8226**	1.000													
OG	.8937**	.7031**	1.000												
OM	.7459**	.4767*	.6715**	1.000											
RI	.9256**	.6651**	.7734**	.6823**	1.0000										
IGM	.9390**	.7828**	.7435**	.6670**	.8611**	1.000									
QEI	.8871**	.7029**	.8535**	.8229**	.8229**	.7935**	1.000								
TREB	.8857**	.7575**	.8055*	.6251**	.7966**	.8415**	.9462**	1.000							
COM	.8205**	.6942**	.7297**	.5887**	.8031**	.7349**	.9191**	.8516**	1.000						
AF	.8439**	.6158**	.8288**	.7554**	.7957**	.7508**	.9111**	.8838**	.8110**	1.000					
POD	.7878**	.5298*	.7994**	.6129**	.7763**	.7763**	.8994**	.7663**	.7814**	.7461**	1.000				
EIG	.8440**	.6769**	.7238**	.5870**	.8543**	.7806**	.8777**	.8548**	.8540**	.8173**	.7904**	1.000			
COH	.8947**	.7094**	.7866**	.6306**	.8934**	.8315**	.8305**	.8133**	.7908**	.7739**	.7534**	.8671**	1.000		
ENT	.7483**	.7402**	.6275**	.4960*	.6934**	.7235**	.6111**	.6608**	.5864**	.6080**	.4984*	.6561**	.6531**	1.000	
OVIM	.5968**	.6062**	.4589*	.3863	.6089**	.4945*	.6021**	.5921**	.7501**	.6261**	.4006	.6392**	.6110**	.6309**	1.000

LLEGENDA - NDG = Nivell de Desenvolupament Grupal; OG = Organització del Grup; VCSA= Valor Social del Contingut de les Activitats Grupals; OM = Orientació a les Metes Grupals; RI = Relacions Interpersonals; IGM = Influència del grup sobre els seus Membres; QEI = Qualitats dels Equips Innovadors; TREB = Treball; COM = Comunicació; AF = Afecte i POD = Poder; EIG = Escala de Identificació Grupal; COH = Cohesió i UOV = Units d'Orientació Valorativa
 * = significativitat estadística .01 ** = significativitat estadística .001

10.11. ANÀLISI DISCRIMINANT MULTIVARIANT DE LES CARACTERÍSTIQUES GRUPALS VERS LA INNOVACIÓ DEL GRUP

Intervenien les variables següents:

--Variables d'Activitat grupal: Grupalitat = NDG -i les dimensions: VSCA, OG, OM, RI, IGM o influència del grup sobre els membres); Qualitats Grupals Innovadores = QGI - i les dimensions (TREBALL COMUNIC, AFECTE i PODER); EIG - escala d'identificació grupal, ENTORN i COHESIÓ (percepció d'unitat), i OVIM (sentit-impliació).

- Variables estructurals: DIMENSIONS del Grup, Estabilitat dels seus membres, Nombre d'alumnes del centre (dimensions del centre) i Edat mitjana del professorat del centre.

***** method minresid /tolerance 0.5 /priors size.

V970	Number of Cases			Label
	Unweighted	Weighted		
1	22	22.0		INN970
2	14	14.0		noINN970
Total	36	36.0		

Summary Table						
Step	Action	Vars	Wilks'	Residual		
	Entered	Removed	In	Lambda	Sig.	Variance
1	V33		1	.62528	.0001	.62680
2	V49		2	.38114	.0000	.38268
3	V5		3	.32070	.0000	.32212
4	V7		4	.30075	.0000	.30212
5	V47		5	.28946	.0000	.29080

Canonical Discriminant Functions

Fcn	Eigenvalue	Pct of Variance	Cum Pct	Canonical Corr	After Fcn	Wilks' Lambda	Chisquare	DF	Sig
					: 0	.2895	39.052	5	.0000
1*	2.4547	100.00	100.00	.08429	:				

Canonical Discriminant Function 1

F	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—
r	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—
e						1	1			—
q						1	1			—
u						1	1			—
e	2	—	—	2	112	11	11			—
n				2	112	11	11			—
c				2	112	11	11			—
y				2	112	11	11			—
	1	—	—	2	22	22	22	22	22	1
				2	2	22	22	22	22	1
				2	2	22	22	22	22	1
				2	2	22	22	22	22	1
X										1
Out										Out
Class										
Centroids				2						1

- Classification Results -

Actual Group	No. of Cases	Predicted Group Membership	
		1	2
Group 1 INN970	22	22 100.0%	0 .0%
Group 2 noINN970	14	3 21.4%	11 78.6%

Percent of "grouped" cases correctly classified: **91.67%**

2N. ANÀLISI DISCRIMINANT

Intervenen les variables següents:

--Variables d'Activitat grupal: Grupalitat = NDG -i les dimensions: VSCA, OG, OM, RI, IGM o influència del grup sobre els membres); EIG - escala d'identificació grupal, ENTORN i COHESIO (percepció d'unitat) i OVIM (sentit-implicació).

* no s'han emprat el QGI i dimensions. S'ha de fer notar que realitzat al revés, sense NDG i amb QGI, els resultats han estat els mateixos.

- Variables estructurals: Dimensions del Grup, Estabilitat dels seus membres, Nombre d'alumnes del centre (nombre del centre) i Edat mitjana del professorat del centre.

***** method minresid /tolerance 0.5 /priors size.

V970	Number of Cases		Label
	Unweighted	Weighted	
1	22	22.0	INN970
2	14	14.0	noINN970
Total	36	36.0	

Summary Table							
Step	Action		Vars In	Wilks'		Residual	
	Entered	Removed		Lambda	Sig.	Variance	Label
1	V35		1	.67962	.0003	.68104	GR-EIG
2	V49		2	.50649	.0000	.50812	EDAT MIT PROFE
3	V5		3	.47848	.0000	.48010	TAMANY
4	V7		4	.45506	.0000	.45668	ESTABILITAT
5	V37		5	.43189	.0001	.43349	GR-ENTORN

Canonical Discriminant Functions

Eigenvalue	Variance	Pct of Variance	Cum Corr	Canonical		After Wilks'		DF	Sig	Fcn
				Fn	Lambda	Chisquare	Sig			
1*	1.3154	100.00	100.00	.7537	:	0	.4319	26.447	5	.0001

Structure Matrix: (Variables ordered by size of correlation within function)

```

          FUNC 1
V43      1.00000
V38      .91052
V42      .85035
V44      .78333
V45      .76703

```

Canonical Discriminant Function 1

```

      4 -              2              -
      -              2              -
      -              2              -
F     -              2              -
r     3 -             21             -
e     -              21             -
q     -              21             -
u     -              21             -
e     2 -             2   2   2   2   12  11  1  1  2   -
n     -             2   2   2   2   12  11  1  1  2   -
c     -             2   2   2   2   12  11  1  1  2   -
y     -             2   2   2   2   12  11  1  1  2   -
1-2   2             12  2  2  1  1121 1111111 1 11 1   -
-2    2             12  2  2  1  1121 1111111 1 11 1   -
-2    2             12  2  2  1  1121 1111111 1 11 1   -
-2    2             12  2  2  1  1121 1111111 1 11 1   -
X-----X
Out  -2.0             -1.0   .0   1.0   2.0             OutClass
      222222222222222222222222222211111111111111111111111111111111111111111111

```

Classification Results

Actual Group	No. of Cases	Predicted Group Membership	
		1	2
Group INN970	22	20 90.9%	2 9.1%
Group noINN970	14	5 35.7%	9 64.3%

Percent of "grouped" cases correctly classified: **80.56%**

**10.12. FASES DE LA INNOVACIÓ I CARACTERÍSTIQUES GRUPALS
(NIVELL D'ANÀLISI GRUPAL)**

TAULA 12. COMPARACIÓ DEL NIVELL DE DESENVOLUPAMENT GRUPAL DE LES FASES D'INNOVACIÓ					
N dels grups en fase inicial = 11		N total dels grups = 22			
N dels grups en fase mitja = 5					
N dels grups en fase final = 6					
	Mitjana	Desviació Standar	Mitjana del Rang	Kruskal-Wallis Xi-Quadrat	Significació
NDG	113,34 116,90 112,19	12,78 9,48 11,30	9,91 11,80 14,17	1,68	.4311
<i>dimensions</i>					
VSCA	20,03 19,88 22,38	2,80 2,44 1,35	9,91 9,60 16,00	3,96	.1374
OG	28,88 30,49 30,88	3,73 2,79 3,60	10,23 12,90 12,67	.8487	.6542
OM	17,34 17,89 19,09	1,86 2,23 1,98	10,14 10,70 14,67	1,18	.3701
RI	34,00 34,94 36,49	4,35 3,07 3,45	9,91 11,60 14,33	1,80	.4058
IGM	12,98 13,69 14,78	2,35 ,98 2,31	9,91 12,20 13,83	1,49	.4740
<p>LLEGENDA NDG = Nivell de Desenvolupament Grupal; OG = Organització del Grup; VSCA= Valor Social del Contingut de les Activitats Grupals; OM = Orientació a les Metes Grupals; RI = Relacions Interpersonals; IGM = Influència del grup sobre els seus Membres. * = significativitat estadística $\leq 0,05$ - ** $\leq 0,01$ - *** $\leq 0,001$.</p>					

TAULA 13. COMPARACIÓ DE LES QUALITATS GRUPALS INNOVADORES
ENTRE LES FASES D'INNOVACIÓ

	<i>Mitjana</i>	<i>Desviació StandarR</i>	<i>Mitjana del Rang</i>	<i>Kruskal-Wallis Xi-Quadrat</i>	<i>Significació</i>
N dels grups en <i>fase inicial</i> = 11					
N dels grups en <i>fase mitja</i> = 5					
N dels grups en <i>fase final</i> = 6					
				N total dels grups = 22	
QGI	99,25 101,55 107,95	10,09 10,55 6,32	9,91 11,00 14,83	2,27	.3213
<i>dimensions</i>					
TREB	31,00 31,52 34,04	3,05 3,81 2,59	9,64 11,20 15,70	2,82	.2430
COM	15,63 17,50 17,47	2,31 1,87 ,94	8,41 14,50 14,67	4,98	.0826
AF	19,75 20,61 21,01	2,04 3,04 2,50	9,64 13,00 13,67	1,84	.3984
POD	28,32 28,27 29,95	3,05 2,74 2,95	10,59 11,00 13,58	.86	.6496

LLEGENDA. QGI = Qualitats dels Grups Innovadors; TREB = Treball; COM = Comunicació; AF = Afecte i POD = Poder.
* = significativitat estadística $\leq 0,05$ - ** $\leq 0,01$ - *** $\leq 0,001$.

TAULA 14. COMPARACIÓ DEL GRAU D'IDENTIFICACIÓ DE L'INDIVIDU
AMB EL GRUP EN LES FASES D'INNOVACIÓ

	<i>Mitjana</i>	<i>Desviació StandarR</i>	<i>Mitjana del Rang</i>	<i>Kruskal-Wallis Xi-Quadrat</i>	<i>Significació</i>
N dels grups en <i>fase inicial</i> = 11					
N dels grups en <i>fase mitja</i> = 5					
N dels grups en <i>fase final</i> = 6					
			N total dels grups = 22		
EIG	35,34	4,24	9,00	3,47	.1757
	37,64	5,13	13,00		
	38,48	4,34	14,83		
LLEGENDA. EIG = Escala d'Identificació Grupal.					
* = significativitat estadística $\leq 0,05$ - ** $\leq 0,01$ - *** $\leq 0,001$.					

TAULA 15 COMPARACIÓ DE LES VARIABLES GRUPALS PRINCIPALS
EN LES FASES DE LA INNOVACIÓ, INCLOSOS ELS GRUPS NO
INNOVADORS.

	<i>Mitjana</i>	<i>Desviació StandarR</i>	<i>Mitjana del Rang</i>	<i>Kruskal-Wallis Xi-Quadrat</i>	<i>Significació</i>
N dels grups en <i>fase inicial</i> = 11					
N dels grups en <i>fase mitja</i> = 5					
N dels grups en <i>fase final</i> = 6					
N dels grups <i>no innovadors</i> = 14					
			N total dels grups = 36		
NDG	113,34	12,78	19,59	10,48	.0149*
	116,90	9,48	18,90		
	122,19	11,30	29,33		
	99,29	15,62	12,86		
QGI	99,25	10,09	20,45	9,26	.0260*
	101,55	10,55	22,00		
	107,95	6,32	26,50		
	86,55	19,98	12,29		
EIG	35,34	4,24	19,45	12,63	.0055**
	37,64	5,13	25,40		
	38,48	4,34	27,33		
	29,87	5,73	11,50		
LLEGENDA. NDG = Nivell de Desenvolupament Grupal;					
QGI = Qualitats Grupals Innovadores; EIG = Escala d'Identificació Grupal.					
* = significativitat estadística $\leq 0,05$ - ** $\leq 0,01$ - *** $\leq 0,001$.					

10.13 ACTITUDS CREATIVES, INNOVACIÓ I DESENVOLUPAMENT GRUPAL (NIVELL INDIVIDUAL D'ANÀLISI)

TAULA 16. COMPARACIÓ D'ACTITUDS CREATIVES ENTRE ELS SUBJECTES INNOVADORS I NO INNOVADORS				
N subjectes dels grups <i>innovadors</i> = de 86 a 103		N total mostra = de 117 a 141		
N subjectes dels grups <i>no innovadors</i> = de 31 a 38				
	Mitjanes dels <i>innov.</i> no <i>innov.</i>	Desviació típica dels <i>innov.</i> no <i>innov.</i>	valor T Student	p bilateral
AC	117,08 109,03	11,54 11,44	3,34	.001***
<i>dimensions</i>				
COG	34,00 30,37	5,35 5,60	3,47	.001***
CON	34,98 33,85	4,82 5,32	1,15	.251
EMOC	48,65 46,00	5,63 5,69	2,47	.015*

LLEGENDA. AC = Actituds Creatives ; COG = Component Cognitiu; CON = Component Conatiu; EMOC = Component Emocional.
* = significativitat estadística ≤ 0,05 - ** ≤ 0,01 - *** ≤ 0,001.

TAULA 17. COMPARACIÓ D'ACTITUDS CREATIVES EN LES FASES D'INNOVACIÓ						
N dels subjectes en <i>fase inicial</i> = de 55 a 59		N total dels subjectes = de 95 a 104				
N dels subjectes en <i>fase mitja</i> = de 17 a 18						
N dels subjectes en <i>fase final</i> = de 23 a 27						
	Mitjana	Desviació Standar	Mínim	Màxim	F de Fea	Significació
AC	116,18 120,94 117,82	11,49 9,65 13,77	88,00 108,00 94,00	149,00 137,00 143,00	1,07	.3460
COG	34,00 34,47 33,34	4,84 6,65 5,88	21,00 23,00 22,00	46,00 43,00 46,00	.2373	.7892
CON	34,86 35,22 35,76	4,75 5,31 4,94	26,00 23,00 26,00	44,00 45,00 45,00	.3089	.7350
EMOC	47,91 50,50 48,92	5,44 5,22 6,10	31,00 41,00 37,00	59,00 63,00 63,00	1,52	.2218

LLEGENDA. AC = Actituds Creatives ; COG = Component Cognitiu; CON = Component Conatiu; EMOC = Component Emocional.
* = significativitat estadística ≤ 0,05 - ** ≤ 0,01 - *** ≤ 0,001.

TAULA 18 COMPARACIÓ DE LES ACTITUDS CREATIVES ENTRE LES FASES D'INNOVACIÓ, INCLOSOS ELS SUBJECTES NO INNOVADORS

N dels subjectes en *fase inicial* = 55
 N dels subjectes en *fase mitja* = 17
 N dels subjectes en *fase final* = 23
 N dels subjectes *no innovadors* = 40
 N total dels subjectes = 135

	<i>Mitjana</i>	<i>Desviació Standar</i>	<i>Mínim</i>	<i>Màxim</i>	<i>F de Fea</i>	<i>Significació</i>
AC	116,18	11,49	88,00	149,00	4,89	.0029**
	120,94	9,65	108,00	137,00		
	117,82	13,77	94,00	143,00		
	109,82	10,60	80,00	132,00		

LLEGENDA. AC = Actituds Creatives

* = significativitat estadística $\leq 0,05$ - ** $\leq 0,01$ - *** $\leq 0,001$.

TAULA 19. RELACIÓ ENTRE ACTITUDS CREATIVES I LES VARIABLES GRUPALS PRINCIPALS

	AC	NDG	QGI	EIG
AC	1.000			
NDG	.0577	1.000		
QGI	.1130	.8121**	1.000	
EIG	.2133	.6938**	.6990**	1.000

LLEGENDA. AC = Actituds Creatives; NDG = Nivell de Desenvolupament Grupal; QGI = Qualitats dels Grups Innovadors; EIG = Escala d'Identificació Grupal.

** = significativitat estadística .001