

UNIVERSIDAD DE BARCELONA  
FACULTAD DE PSICOLOGIA  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL

EL CONFLICTO EN LA DINAMICA DE LOS  
GRUPOS PEQUEÑOS.

Estudio de las variables conflicto  
cognitivo, conocimiento acerca del  
grupo y reacciones socio-emociona-  
les en una experiencia de grupo de  
formación.

-----

Tesis dirigida por:  
Dr. Federico Munné Matamala,  
Catedrático de Psicología Social,  
Director del Departamento de Psicología  
Social de la Facultad de Psicología,  
Universidad de Barcelona.

Doctorando:

Esteve Vendrell Guarro.

Barcelona, febrero de 1987.

## AGRADECIMIENTOS.

Quiero expresar mi agradecimiento:

Al Dr. Federico Munné, por sus oportunas y valiosas orientaciones las cuales han sido decisivas tanto en el momento inicial de la elección del tema de estudio como en su estructuración y posterior desarrollo.

A los colaboradores de la asignatura de Dinámica de grupos: Rogelio Dautón, Conchita Gomez, Juan Ramón Lairisa, Maria Dolors León, María Sánchez y Antón Vea con los cuales hemos efectuado, en largas y numerosas sesiones de discusión el doble trabajo de identificación de las categorías de observación y el de análisis del contenido de las sesiones del grupo objeto de nuestro estudio empírico.

A Pablo Diego Pi de la Serra, colaborador del Departamento de Psicología Social, sin cuya ayuda no nos hubiese sido posible realizar el análisis cuantitativo de los datos de la parte empírica de nuestro estudio.

A los compañeros del Departamento de Psicología Social de los cuales hemos recibido constantes y concretas sugerencias que nos han estimulado y orientado a lo largo del desarrollo de este trabajo.

A los estudiantes de cuarto y quinto de Psicología por su colaboración como miembros componentes de los grupos de prácticas de la asignatura Dinámica de grupos. Y a la "Comunitat dels Caputxins de Sarrià" por habernos cedido, desinteresadamente, el local para llevar a cabo la presente investigación.

A Rosa, interlocutora activa y sugerente en los continuos y prolijos diálogos que hemos mantenido sobre el tema. A Sara y Marta que, con ella, han vivido las "ausencias" y "olvidos", nunca justificables, pero tan comunes y frecuentes en los doctorandos.

INDICE

INDICE

	<u>PAG.</u>
INTRODUCCION _____	1
I. LA NOCION DEL CONFLICTO	
1. CONSIDERACIONES GENERALES _____	9
2. LA CONCEPCION DEL CONFLICTO EN LA PSICOLOGIA Y EN LA SOCIOLOGIA _____	12
2.1. El ámbito de la psicología _____	13
2.1.1. El sistema conceptual de referen- cia lewiniano: Análisis crítico_	13
2.1.2. El sistema conceptual de referen- cia psico-analítico: Freud, Klein Horney_____	16
2.2. El ámbito de la sociología_____	18
2.2.1. La concepción funcionalista y la marxista _____	19
2.2.2. La concepción contemporánea _____	20
2.2.3. Los componentes conceptuales del conflicto _____	22
2.2.4. Los efectos del conflicto _____	24
3. LA CONCEPCION PSICOSOCIAL DEL CONFLICTO _____	27
3.1. El objeto del conflicto _____	31

3.2. Tipo de relación. Estructura interactiva del conflicto _____	33
3.2.1. Competición y conflicto _____	35
3.2.2. La teoría de los juegos _____	36
3.2.3. El conflicto y las relaciones de poder. La "psicologización" _____	38
3.3. Componentes cognitivos del conflicto _____	41
3.3.1. El conflicto atributivo _____	43
3.3.2. El conflicto sociocognitivo _____	46
3.3.2.1. La noción de conflicto sociocognitivo _____	47
3.3.2.2. La función del conflicto sociocognitivo _____	49
3.4. Componentes emocionales del conflicto _____	52

## II. EL GRUPO DE FORMACION

4. EL GRUPO DE FORMACION EN LA DINAMICA DE GRUPOS _____	57
4.1. El grupo de formación y los grupos pequeños _____	59
4.1.1. El tamaño del grupo _____	59
4.1.2. La disposición espacial de los miembros del grupo _____	61

4.2. La noción de grupo de formación _____	62
4.2.1. Características básicas del grupo de formación _____	63
4.2.2. El grupo de formación y los gru- pos "reales" _____	64
4.2.3. El grupo de formación y los gru- pos de experiencia _____	65
4.3. Origen y evolución del grupo de forma- ción _____	66
4.3.1. Desarrollo histórico del grupo de formación _____	67
4.3.1.1. Los primeros laborato- rios de Bethel _____	69
4.3.1.2. La doble orientación _____	71
4.3.1.3. Las experiencias gru- pales en Europa _____	72
4.3.2. Las críticas al grupo de for- mación _____	74
4.3.2.1. Valoraciones globa- les negativas _____	74
4.3.2.2. Valoraciones globa- les positivas _____	77
4.3.2.3. ¿Alternativas al gru- po de formación? _____	78
4.4. Las orientaciones teórico-metodológi- cas del grupo de formación _____	78
4.4.1. La heterogeneidad de fuentes del grupo de formación _____	79

4.4.2. El grupo de formación lugar de encuentro de distintas orienta- ciones _____	80
5. NIVELES DE ACTIVIDAD DEL GRUPO DE FORMACION.	82
5.1. Los objetivos del grupo de formación__	86
5.1.1. Los objetivos individuales_____	87
5.1.2. Los objetivos del grupo_____	90
5.1.3. Supuestos ideológicos del gru- po de formación_____	92
5.2. La estructura de funcionamiento del grupo de formación_____	94
5.2.1. La relación individuo-grupo _____	95
5.2.2. La composición grupal_____	97
5.2.3. Las normas del grupo de for- mación_____	99
5.2.4. Las etapas de desarrollo del grupo de formación_____	101
5.2.4.1. Los modelos psicoa- nalíticos_____	102
5.2.4.2. Los modelos humanis- tas_____	103
5.2.4.3. El modelo sintético de Bennis y Shepard_____	104
5.2.4.4. El modelo descripti- vo de Whitman_____	105
5.2.5. El rol del monitor_____	107
5.2.6. El conflicto en la estructura de funcionamiento del grupo de formación_____	109



5.3. Los aspectos cognitivos del grupo de formación _____	111
5.3.1. El aprendizaje cognitivo en el grupo de formación _____	112
5.3.1.1. El modelo trifásico del cambio de Lewin _____	113
5.3.1.2. El principio del aquí-y-ahora en el grupo de formación _____	114
5.3.1.3. El <u>feed-back</u> en el grupo de formación _____	116
5.3.1.4. El rol del monitor _____	118
5.3.1.5. El rol del líder en la tradición lewiniana _____	119
5.3.1.6. La influencia ejercida por los líderes _____	121
5.3.2. Aprendizaje cognitivo y conflicto en el grupo de formación _____	123
5.3.2.1. La disonancia cognitiva en el grupo de formación _____	123
5.3.2.2. La noción de conflicto focal _____	125
5.4. Los aspectos emocionales del grupo de formación _____	128
5.4.1. La exteriorización de las emociones _____	129

5.4.2. Las emociones básicas en la teoría de Bion sobre grupos _____	130.
5.5. La interacción entre los distintos niveles de actividad del grupo de formación _____	132
5.5.1. Las formas de comportamientos del grupo en la teoría de Bion _____	133
5.5.1.1. La noción "grupo especializado de trabajo" _____	134
5.5.2. Visión integradora del comportamiento del grupo _____	135
5.5.3. El modelo del análisis espectral de la actividad del grupo, creado por Munné _____	136
5.5.3.1. Los niveles de actividad en el grupo de formación _____	138
III. EL CONFLICTO EN LA DINAMICA DEL GRUPO DE FORMACION.	
6. ESTUDIO EMPIRICO DEL CONFLICTO EN UNA EXPERIENCIA DE GRUPO DE FORMACION _____	141
6.1. El contexto institucional en la determinación del nivel de análisis del conflicto _____	143

6.1.1. Características de los grupos de los que partió nuestra investigación _____	144
6.1.2. Normas que regularon su funcionamiento _____	146
6.1.3. El rol del monitor en dichos grupos _____	147
6.2. Marco de referencia teórico-metodológico del que partimos _____	149
6.2.1. La diversa función de los niveles de actividad grupal _____	151
6.3. Objetivos _____	152
6.4. Hipótesis _____	154
6.5. Procedimiento _____	156
6.5.1. Elaboración inicial de un primer sistema de categorías _____	157
6.5.2. Nuestras categorías para el estudio del conflicto en un grupo de formación _____	159
6.5.2.1. La función vertebradora del nivel cognitivo en nuestro sistema de categorías _____	161
6.5.2.2. Categoría I: Conocimiento del grupo acerca de su propio comportamiento _____	162

6.5.2.3. Categoría II: Con-	
flicto cognitivo _____	166
6.5.2.4. Categoría III: Reac-	
ciones socio-emocio-	
nales _____	167
6.5.3. Características del grupo ob-	
jeto de nuestro análisis del	
conflicto _____	169
6.5.4. Proceso seguido en la catego-	
rización del contenido de las	
sesiones. _____	171
6.5.5. Codificación de las unidades	
de análisis _____	173
6.5.5.1. Transcripción secuen-	
cial de la codifica-	
ción _____	174
6.6. Análisis e interpretación de los re-	
sultados _____	176
6.6.1. Análisis cualitativo de las	
sesiones _____	177
6.6.2. Análisis cuantitativo de los	
datos mediante modelos <u>Log-</u>	
<u>Linear</u> _____	182
6.6.2.1. Características prin-	
cipales de los mode-	
los <u>Log-Linear</u> _____	185
6.6.2.2. Especificación de mo-	
delos _____	187
6.6.2.3. Ajuste del modelo a	
los datos _____	188

6.6.2.4.	Selección del modelo más aceptable _____	189
6.6.2.5.	Estimación de pará- metros _____	193
6.6.2.6.	Modelos <u>Log-Linear</u> aplicados a varia- bles ordinales _____	197
6.6.2.6.1.	Relación en- tre conoci- miento del grupo y re- acciones so- cio-emociona- les _____	199
6.6.2.6.2.	Relación en- tre reaccio- nes socio-emo- cionales y conflicto cognitivo__	200
6.6.2.6.3.	Relación en- tre conoci- miento del grupo y con- flicto cog- nitivo _____	202
6.7.	Valoración y conclusiones _____	205

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS _____	215
ANEXOS: _____	242
1a. Frases incompletas propuestas en la primera sesión _____	244
1b. Normas para el registro de las sesiones _____	245
2. Primer sistema de categorías _____	246
3. Reseñas de las sesiones objeto de nuestro estudio _____	253
3a. Sesión nº. 1 _____	254
3b. Sesión nº. 6 _____	267
3c. Sesión nº. 7 _____	278
4. Codificación secuencial del contenido de las sesiones _____	292
Sesión primera _____	294
Sesión sexta _____	296
Sesión séptima _____	298
5. Evaluación global de las intervenciones en cada sesión. Cuadros del 1 al 6 correspondientes a las dos partes en las que quedó dividida cada una de las sesiones _____	300

6. Artículos sobre conflicto en grupos, registrados en el <u>Psychological Abstracts</u> . Años 1980 al 1985, inclusive	309
7. Tratamiento de los datos por ordenador	317

## INTRODUCCION



El presente trabajo tiene como propósito el estudio del conflicto en los grupos pequeños y más específicamente en el grupo de formación.

Hemos estructurado el trabajo en tres partes: las dos primeras teóricas y la tercera empírica.

En la primera parte y previa una consideración introductoria acerca de la dificultad de hallar una definición general de conflicto (Capítulo primero), presentamos las diversas conceptualizaciones del mismo, pero también sus diversos tipos, funciones y efectos, elaboradas en el ámbito de la psicología, de la sociología (Capítulo segundo) y, sobre todo, en el de la psicología social (Capítulo tercero).

El estudio psicosocial del conflicto ha sido estructurado en base a la suposición de que en él existe un objeto de discrepancia, se da un tipo particular de interacción (oposición, enfrentamiento), se observan unas diversas representaciones mentales del objeto y, a menudo, se incluyen en él componentes emocionales negativos.

En el ámbito de la psicología social el conflicto ha sido un tema marginado (Jiménez Burillo, 1981) y se halla actualmente en franco abandono (Munné, 1986). La marginación y abandono se podría explicar por el hecho de que quizá continúe prevaleciendo la concepción funcionalista, según la cual el conflicto debería ser evitado y en todo caso valorado negativamente no sólo en

el aspecto de tensión y antagonismo que puede conllevar sino incluso en el de la simple presencia de desacuerdo entre las partes (Bales y Strodtbeck, 1972).

Sin embargo hay que reconocer, en opinión de Carugati y Mugny (1985), la preocupación que ha mostrado la psicología social por diversas formas de conflicto social. En este sentido los autores destacan los trabajos de Coser (1956) sobre las funciones sociales del conflicto, los de Festinger (1957) sobre la disonancia cognitiva, los de Deutsch y Krauss (1962) sobre la cooperación y la competición y los de Sherif (1966) sobre las relaciones entre grupos. Para Carugati y Mugny, en el texto citado, la noción de conflicto también es fundamental, actualmente, para el estudio de los procesos de influencia social (Moscovici, 1976; Moscovici y Mugny, 1983; Mugny, 1982) y para el estudio de los procesos de cambio que llevan a la producción de respuestas nuevas y originales (Kelman, 1958).

La segunda parte de nuestro trabajo consta de dos capítulos. El primero (Capítulo cuarto) lo hemos dedicado a situar el grupo de formación en el contexto general de la "Dinámica de grupos" y de los grupos pequeños y en el más específico de los "grupos experienciales". En este mismo capítulo ofrecemos además una breve reseña acerca del origen, evolución y críticas al grupo de formación y a la vez sus diversas orientaciones teórico-metodológicas.

Dentro de esta segunda parte dedicamos el capítulo

quinto al análisis del grupo de formación en referencia a sus objetivos, su estructura de funcionamiento y sus componentes cognitivos y emocionales. Finalizamos el capítulo con el estudio de la acción recíproca entre los aspectos del grupo apuntados.

El estudio de los grupos ha suscitado y suscita, actualmente, notable interés. Blanco (1985b, 101), a pesar de reconocer las limitaciones existentes en el nivel teórico fundamentalmente, opina que "el estudio de los grupos sigue teniendo pleno sentido y se le augura un futuro prometedor". Munné (1986, 55) considera, por otro lado, que en la actualidad "se percibe un renacimiento de las investigaciones sobre grupos, en especial de las relaciones intergrupales". Morales (1985a, 27), por su parte, basándose en los trabajos realizados por él mismo, y otros autores, sobre la distribución de los intereses de los psicólogos sociales, llega a la conclusión de que, aunque el tema "grupos" no siempre aparece como el más tratado, no obstante "ocupa un lugar destacado en el campo de la Psicología Social".

Menos optimistas son las perspectivas en el ámbito específico del grupo de formación. Se podría pensar incluso que dicha técnica pasa por unos momentos de crisis, motivada, en gran parte, según Huici (1982, VIII), por "la falta de desarrollos teóricos, susceptibles de traducción empírica".

Si el tema "conflicto" ha despertado relativo interés en el ámbito de la psicología social, tal como apun-

tábamos al principio de esta introducción, menor ha sido aún el que ha suscitado el estudio del conflicto en el grupo, a pesar de que, tal como opina Blanco (1985b), la mayoría de las tareas y decisiones que se toman en él conllevan conflictos cognitivos.

Como ejemplo ilustrativo de la relativa falta de interés queremos hacer referencia al reducido número de artículos dedicados al estudio del conflicto en grupos que aparecen en el Psychological Abstracts. En los volúmenes correspondientes a seis años (de 1980 a 1985, ambos inclusivos), de quinientos ochenta y seis artículos que aparecen por las entradas "Conflict" y "Conflict Resolution" sólo diecisiete tratan el conflicto en el grupo. Insignificante resulta, por otro lado, el número de dichos artículos hallados por las entradas "Group Discussion", "Group Dynamics", etc. (vide anexo 6).

Mucho mayor interés ha de originar el estudio del conflicto en el grupo de formación. Se podría decir que el estudio del comportamiento del grupo de formación conlleva implícitamente el análisis del conflicto en él. El clima permisivo que se genera en este grupo favorece la expresión de objetivos y necesidades individuales que por ser disímiles siempre, en alguna medida, determinan algún tipo y/o grado de conflicto intragrupal.

Thelen (1975), Harrison (Benne y otros, 1975) y Whitman (1975) estudian el conflicto en el grupo de formación a partir de la teoría de Bion sobre grupos (1976), de la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957)

y de la teoría del campo de Lewin (1978) respectivamente.

Es en estos trabajos y en las teorías correspondientes donde se hallan básicamente los antecedentes del nuestro. Sin embargo nos era necesario un sistema de referencia conceptual que vertebrara nuestro análisis teórico del grupo de formación y a la vez nuestro estudio empírico del mismo. Este sistema lo hemos hallado en el modelo de análisis de la actividad grupal creado por Munné (1985). En base a los niveles de actividad (temático, funcional, cognitivo y afectivo) en los que ésta se desarrolla, según el autor citado, hemos estructurado el análisis de la noción de conflicto dentro de la perspectiva psicosocial (Cap. 3), el análisis teórico del grupo de formación (Cap. 5) y las categorías de análisis del contenido, en el estudio empírico (Apart. 6.5.2.).

La tercera parte, dedicada al estudio empírico, consta de un primer apartado introductorio (6.1.) en el que situamos la experiencia de grupo, objeto de nuestro estudio, en el contexto de la institución educativa (Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona) en la que aquella se desarrolló. Siguen a este apartado otros que hacen referencia al marco teórico-metodológico del que partimos (6.2.), a los objetivos (6.3.), a las hipótesis (6.4.) y al procedimiento seguido (6.5.).

La hipótesis parte del concepto de conflicto socio-cognitivo desarrollado por los psicólogos de la Escuela de Ginebra de psicología experimental, Mugny y Doise (1983) y Perret-Clermont (1984) fundamentalmente. En ba-

se a los estudios efectuados por dichos psicólogos sociales consideramos que el conflicto cognitivo, concebido como la confrontación que se produce en el transcurso de la interacción intragrupal, entre los diversos esquemas individuales de representación de la actividad grupal, en sus niveles temático, funcional, cognitivo y afectivo, puede ser activador de progreso cognitivo (mejora del conocimiento sobre el propio grupo), siempre que dicho conflicto no exceda las posibilidades y los recursos que posee el grupo en cada momento y situación concreta o que la intensidad de las reacciones socio-emocionales que, a veces, se incluyen en él, no lleguen a bloquear o distorsionar notablemente la capacidad de reflexión del grupo.

Dedicamos el apartado siguiente (6.6.) al análisis cualitativo y cuantitativo de los datos y su interpretación.

Finalizamos nuestro estudio (apart. 6.7.) con un comentario acerca de los resultados obtenidos y de las perspectivas que este trabajo nos abre de cara a futuras investigaciones.

I. LA NOCION DE CONFLICTO.

1. CONSIDERACIONES GENERALES.



El término conflicto, según Gonzalez (1981, 337) es "connotativamente conflictual". Es por ello, fundamentalmente, que ha de resultar, en nuestra opinión, totalmente vano intentar proponer una definición unívoca del mismo.

Es evidente, sin embargo, que se observan ciertas coincidencias, en la conceptualización del conflicto, dentro de las tres disciplinas: psicología, sociología y psicología social que han tratado el tema, fundamentalmente.

Los estudios efectuados, hasta el presente, sobre el conflicto se podrían pues situar, en líneas generales, dentro de alguna de ellas.

Intentaremos, pues, estudiar el significado del término conflicto en cada una de dichas disciplinas -con especial énfasis en el nivel psicosocial- pero a la vez también su proceso y efectos.

En nuestra aproximación al tema somos conscientes, por otra parte, de que no se pueden establecer límites rígidos entre las tres disciplinas apuntadas. Es evidente que existen múltiples conexiones e interrelaciones entre las mismas. Por otra parte, sería también un error suponer que existe una total homogeneidad dentro de cada una de ellas. En realidad, lo que se observa es que cada autor, más allá del ámbito dentro del cual se sitúa o situamos, tiene una concepción del conflicto que deriva fundamentalmente de su propio sistema conceptual de referencia.

Es obvio, pues, que dentro de cada una de estas tres grandes categorías se dan concepciones distintas del conflicto. Concepciones que intentaremos ofrecer sintéticamente en estos dos primeros capítulos.

2. LA CONCEPCION DEL CONFLICTO  
EN LA PSICOLOGIA Y EN LA SO-  
CIOLOGIA.

## 2.1. El ámbito de la psicología.

Vamos a referirnos en este apartado a las dos orientaciones en las que el estudio del conflicto ocupa un lugar relevante. Se trata de la orientación lewiniana y de la psicoanalítica.

Aunque quizá Lewin sea más conocido por su intento de aplicar la teoría del campo para comprender y modificar la dinámica del grupo humano, no podemos olvidar que creó originariamente su teoría para explicar el comportamiento individual.

### 2.1.1. El sistema conceptual de referencia lewiniano: Análisis crítico.

Una de las definiciones más difundidas de conflicto es, sin duda, la que propone Lewin (1973, 133). Para dicho autor el conflicto debe concebirse psicológicamente "como una situación en la que fuerzas que se oponen de modo simultáneo entre sí y con casi igual intensidad, actúan sobre un mismo individuo".

Lewin (1972, 238) conceptualiza también a una de las fuerzas como inhibidora de una tendencia: "En general sobreviene una situación de conflicto cuando existe por un lado una tendencia a arriesgarse en una actividad (coger alimento) y de otro lado una fuerza opuesta a esta actividad".

En esta última definición, Lewin atribuye, pues, una función restrictiva a una de las fuerzas en juego.

En otras referencias creemos que el pensamiento de Lewin (1978, 239 y 50), sobre la conceptualización del conflicto, se vuelve un tanto confuso. Por un lado afirma que el conflicto puede darse "entre las fuerzas propias y diversas combinaciones de fuerzas inducidas e impersonales" y por otro lado que el término frustración y el de equilibrio tienen la misma dimensión que el de conflicto, "se refieren a ciertas constelaciones de campos de fuerza superpuestos".

Se han efectuado evaluaciones de la teoría del campo de Lewin. Jiménez-Burillo (1981, vol. 1, 61) ha destacado, entre otras críticas (Garrett, 1939; Spence, 1944; etc.), que "La reseña de los conceptos más fundamentales de Lewin no es tarea fácil debido a su actitud escasamente sistemática, así como por la ambigüedad inherente a buena parte de ellos". En este sentido, no queda claro en las definiciones de conflicto, propuestas por Lewin (1973, 100 ss), y en los ejemplos que la ilustran cuándo y en qué medida las fuerzas que operan en la situación conflictiva se desarrollan en el espacio vital, que tal como recuerda el profesor Jiménez-Burillo, en el texto citado anteriormente, incluye las variables psicológicas o cuándo y en qué medida se desarrollan en el "campo", concepto que incluye tanto a las variables psicológicas (motivos, percepciones, etc.) como a las variables no psicológicas (sociales, físicas, etc.).

Es evidente, por otra parte, tal como apunta Hall y Lindzey (1974, 16), que para Lewin "la conducta es una función del espacio vital:  $C = F(V)$ ". Pero quizá el problema provenga precisamente del hecho de que, según Tolman (1948), la falla de la teoría de Lewin consiste, especialmente, en no conceptualizar la manera en la que el ambiente externo determina cambios en el espacio vital. En esta misma dirección apunta la crítica de F. Allport (1955). Según dicho autor, Lewin confunde el nivel físico con el psicológico. En resumen y tal como apunta Hall y Lindzey (1974, 90), sintetizando la crítica de Allport: "El modelo de Lewin confunde el mundo interno de la fenomenología con el mundo exterior de lo físico... los factores situados dentro de la persona (fenomenología) y los factores situados fuera de ella (fiscalismo)... Sólo manteniendo en el comienzo la separación conceptual de ambos conjuntos de factores es posible establecer las leyes según las cuales interactúan".

En relación a la definición de conflicto en la que se resalta la función de bloqueo de una de las fuerzas sobre la otra y en relación, a la vez, al significado de los términos frustración y conflicto, citado anteriormente (Lewin, 1978, 50), nos parece más claro, aunque evidentemente más limitado y puntual, el pensamiento de Murray (1977, 8) el cual considera que "quizá sea preferible reservar el término de 'frustración' para designar el bloqueo externo de una motivación y el de 'conflicto' para el bloqueo interno". Aunque puntualiza que en ambos casos el resultado es el mismo, es decir el aumento de la tensión en el sujeto.

2.1.2. El sistema conceptual de referencia psicoanalítico: Freud, Klein, Horney.

En esta misma línea, y por lo que hace referencia a la cuestión del bloqueo externo o interno de un motivo, debe situarse el planteamiento que propone la teoría psicoanalítica. Freud, sin negar los determinantes sociales del comportamiento, sitúa en la dinámica intrapsíquica tanto las fuerzas impulsoras (catexias) como las fuerzas restrictivas (contracatexias) que intervienen en toda situación conflictiva.

No pretendemos estudiar en profundidad y exhaustivamente la concepción del conflicto dentro de la orientación psicoanalítica. Es obvio que ello podría ser tema exclusivo de otra tesis doctoral. Vamos a sintetizar, en un intento de no deformar excesivamente el pensamiento psicoanalítico, las ideas básicas de dicha orientación, referentes a las funciones y concepto mismo de conflicto.

Por lo apuntado hasta aquí, nos parece adecuada para nuestro propósito la afirmación de Laplanche y Pontalis (1974, 76): "En psicoanálisis se habla de conflicto cuando en el sujeto, se oponen exigencias internas contrarias". La oposición, expresada por Freud en su primera teoría, se da entre el sistema consciente/preconsciente y el inconsciente los cuales corresponden respectivamente al principio de la realidad y del placer. En este caso la realidad se identificaría con la instancia represora y el placer con la sexualidad. Es interesante en tal sentido resaltar las opiniones de Freud (1976a, 227) ma-

nifestadas en su correspondencia con Fliess a finales del siglo pasado: "Conflicto coincide con mi punto de vista de la defensa... Aquello sobre lo que recae siempre la defensa es la sexualidad".

En la evolución del pensamiento de Freud (1976b, 73) se mantiene siempre la idea de que una de las fuerzas o polos del conflicto es la sexualidad, mientras que el otro se muestra cambiante. En muchos casos este segundo polo o fuerza la situará en el yo: "... las neurosis brotan en lo esencial del conflicto del yo con la pulsión sexual", y en otros en las "pulsiones de muerte".

Digamos en conclusión y parafraseando a Laplanche y Pontalis (1979, 79), que la profundización del conflicto, dentro de la perspectiva psicoanalítica, desemboca forzosamente en el conflicto considerado como nuclear para el ser humano: el complejo de Edipo. En él, el conflicto se halla inscrito como "conjunción dialéctica y originaria del deseo y de la prohibición".

Un comentario más breve aún vamos a dedicar al pensamiento de M. Klein (1975 y 1976). Para dicha autora, el conflicto se daría entre los sentimientos de odio y amor, sentimientos que se relacionan con la vivencia de un doble peligro: el miedo a ser abandonado y el de ser "devorado" por el primer objeto de amor. Miedo que en alguna medida se da siempre en las relaciones interpersonales y sobre todo, según su discípulo Bion (1976), se evidencia en los momentos de crisis de la vida de los grupos por la vivencia también de un doble peligro: ser excluído del grupo, ser despersonalizado.



Una explicación en parte coincidente con la anterior lo hallamos en K. Horney (1976). En su opinión, el conflicto se origina en el interjuego de tres actitudes incompatibles: moverse hacia la gente, contra la gente, o alejándose de la gente. En cada una de las tres actitudes resalta uno de los elementos de la angustia básica: impotencia, hostilidad y aislamiento respectivamente. Y aunque en los sujetos se da una cierta predominancia de alguna de las tres actitudes, de hecho el conflicto de alguna manera persiste, ya que en cierta medida las otras dos tendencias siempre se hallan presentes y actuantes en el individuo. Dichas actitudes se originan en la interacción con los demás. De ahí que se considere (Newcomb, 1969), que la concepción de Horney es básicamente psicosocial.

Hasta ahora hemos centrado el análisis del conflicto en el ámbito de la psicología individual. Obviamente no podemos limitarnos a dicha concepción si deseamos tener una comprensión más completa del mismo.

Pretendemos presentar, en este segundo apartado, y también sucintamente, la opinión de algunos de los autores -sociólogos en su mayor parte- que han estudiado el conflicto.

## 2.2. El ámbito de la sociología.

También en este ámbito las explicaciones, propuestas por los expertos en el tema, difieren en función de sus marcos conceptuales de referencia.

Las concepciones del conflicto dentro de la sociología, se acostumbran a agrupar, en opinión de Touzard (1981), en tres categorías: La que incluye a los autores de orientación funcionalista, la que integra a los de inspiración marxista y aquella que reúne a una serie de autores contemporáneos, la mayoría de los cuales se inspiran en ambas orientaciones y a menudo intentan aproximarlas o incluso superarlas aunque, en líneas generales, se hallen influenciados ciertamente por los planteamientos dialécticos de la teoría marxista. Dahrendorf, según D. de Quijano (1981), sería quizá el ejemplo más representativo de esta postura.

#### 2.2.1. La concepción funcionalista y la marxista.

Según Touzard (1981) la concepción del conflicto funcionalista es totalmente opuesta a la marxista. Para la teoría funcionalista (Parsons, Barnard, Merton, Mayo, etc.), el conflicto es una situación anómala que debe ser superada por la educación. No es por tanto ni necesario ni mucho menos inherente al funcionamiento de la sociedad. Sociedad que Parsons (1967, 283) concibe como fundamentalmente jerarquizada y estratificada. En ella es necesaria la ordenación de las relaciones debido, precisamente, a la importancia de los conflictos que a menudo no se manifiestan. "Por lo tanto, el problema del conflicto entre clases puede considerarse en términos de un análisis de estos conflictos latentes y de los modos en los cuales la integración institucional del sistema logra o no logra desarrollar mecanismos de control adecuados".

Para Marx, contrariamente, y para expresarlo de forma sintética, el conflicto social se halla en el núcleo mismo del proceso social y es el motor activador de los procesos de cambio. O dicho en palabras de Munné (1970, 236): "... la dialéctica marxista ve en el conflicto la clave y el motor de la Historia". Es decir, Marx considera que los conflictos no se producen de forma casual sino que son un producto sistemático de la sociedad misma. "Según esta idea, el orden social sólo existe dentro de una evolución. Las oposiciones y pugnas constituyen un principio estructural de la sociedad" (Dahrendorf, 1979, 45).

Pero a la vez y en la línea del pensamiento de Dahrendorf interpretando a Marx, estos mismos elementos constitutivos y estructurantes de la sociedad son los que promueven el cambio no sólo de alguno de los aspectos de la sociedad sino, sobre todo, de la misma estructura social. O tal como apunta Munné (1970, 233), en este mismo contexto interpretativo del pensamiento de Marx: "En sentido estricto, y más propio, el cambio social designa no exclusivamente las transformaciones en el sistema social, sino del sistema social mismo". Dentro de esta perspectiva debe situarse también la opinión de Touraine (1973), el cual concibe el conflicto social no sólo como activador del cambio social sino, sobre todo, como el que determina la creación continua de la sociedad por sí misma.

### 2.2.2. La concepción contemporánea.

Se observa entre los autores contemporáneos unas ciertas diferencias, tanto en relación a la concepción

del conflicto como en relación a las funciones o efectos atribuídos al mismo.

En primer lugar nos centraremos en una diferencia que se refiere a la inclusión o no en el mismo concepto de conflicto del control y/o eliminación de la otra parte con la que se establece la oposición.

Para comentar sólo algunas de las concepciones representativas de las dos posiciones, citaremos, en primer lugar, a Nicholson (1974, 15) para el cual el conflicto existe cuando dos o más personas o grupos "desean llevar a cabo acciones que son mutuamente incompatibles". También creemos debe situarse en esta misma perspectiva la opinión de Dahrendorf (1979, 260). Según dicho autor, el conflicto social debe entenderse como "toda relación de oposición entre grupos sociales, producida, según comprobación posible, de manera sistemática".

Algo distinta es la concepción que desde una perspectiva política propone North (1977). Dicho autor, sin dejar de reconocer que los conflictos aparecen cuando dos o más personas o grupos intentan alcanzar los mismos objetivos, puntualiza que, de hecho, éste surge siempre que una de las partes en conflicto, como mínimo, percibe que alguno/s de sus objetivos o medios para alcanzarlos, son obstaculizados por las actividades de alguna/s de las otras partes.

North enfatiza, por tanto, el aspecto de bloqueo de una de las partes sobre la otra, a diferencia de Nicholson y Dahrendorf que destacan, básicamente, en sus concep-

ciones respectivas, la coexistencia de fines o valores inconciabiles o exclusivos.

Una definición del conflicto que incluye ambos aspectos la encontramos en Coser (1977, 17). Para dicho autor: "El conflicto social puede definirse como una lucha en torno a valores o pretensiones a estatus, poder y recursos escasos, en la cual los objetivos de los participantes no son sólo obtener los valores deseados, sino también neutralizar, dañar o eliminar a sus rivales".

### 2.2.3. Los componentes conceptuales del conflicto.

En esta doble concepción del conflicto se plantea un problema que implica también la concepción del conflicto en el ámbito de la psicología y que se refiere a si debe o no identificarse el conflicto con la agresividad. En este sentido, nosotros estaríamos más de acuerdo con la concepción antropológica de Nader (1977, 20), la cual considera que queda mejor delimitado el estudio del conflicto "si éste no se considera equivalente al comportamiento agresivo, puesto que no se trata de un tipo de conducta sino más bien de una situación que se produce como consecuencia de la incompatibilidad de intereses y valores".

No todos los autores están de acuerdo, pues, en incluir la agresividad en la conceptualización misma del conflicto. La agresividad, a menudo, se la concibe como dando lugar a diversas tácticas (violencia, lucha, guerra, etc.) que utilizan los participantes en el mismo.

De hecho, puede ocurrir, no obstante, que los medios (estrategias) a utilizar, para la consecución de un objetivo, lleguen a convertirse en fines, es decir en objetivos prioritarios, quedando en segundo término el objetivo a alcanzar. En casos de extrema violencia, el objetivo inicial puede incluso llegar a olvidarse.

Puede suceder también que como mínimo uno de los individuos o grupos, sin tener siempre clara conciencia de ello, utilice la situación conflictiva como medio de reducción de su tensión emocional, básicamente.

Esta última consideración nos plantea la necesidad de distinguir entre los niveles racional y objetivo del conflicto, por un lado, y el emocional, por otro. Distinción que efectuamos a nivel de análisis ya que a nivel empírico se dan siempre de forma interaccionada, en su mutua y constante acción recíproca.

Coser (1977) aunque reconoce que, a nivel empírico, resulta difícil distinguir los sentimientos de odio, hostilidad, etc., del conflicto social, considera que, de hecho, debería introducirse tal distinción ya que el conflicto social se estructura sobre unas bases objetivas evidentes, que deberían desligarse de los elementos subjetivos que a veces le acompañan.

De ahí que para dicho autor (1956) resulta útil distinguir entre el realistic conflict y el non realistic conflict. El primero se produce, en un contexto de racionalidad cuando los hombres, controlando sus impulsos, se enfrentan por causa de sus aspiraciones y expec-

tativas de logro. Los participantes conciben entonces la situación conflictiva como un medio para alcanzar los objetivos específicos que se han propuesto. Medio que se podrá abandonar en el caso de que se hallen otros más eficaces. Contrariamente, el conflicto no realista se produce cuando al menos una de las partes expresa, y por tanto libera, su tensión emocional. Según Coser esta distinción nos evita caer en el error de identificar el conflicto con los aspectos emocionales que a veces se mezclan con él.

#### 2.2.4. Los efectos del conflicto.

Es precisamente esta cuestión la que nos introduce en el análisis de los efectos o funciones del conflicto. En realidad y tal como apuntábamos en el apartado 2.2.1., la función básica del conflicto, dentro de la orientación marxista, es la de promover el cambio. Ahora bien, cuando el conflicto se reduce a la liberación de la tensión, al menos por una de las partes, entonces, normalmente, ésta no sólo no promueve el cambio, sino que favorece la inamovilidad de la situación establecida. Un ejemplo ilustrativo de ello se halla en la actitud del fanático, estudiada por Javaloy (1982, 123). Según este autor, aquélla evidencia una notable resistencia al cambio, pero, a la vez, hace pensar que "su función principal es descargar la tensión interior".

De lo que acabamos de apuntar se desprende una primera doble función o efecto del conflicto: favorecer u obstaculizar el cambio social. Otras funciones o efectos pueden ser considerados.

En primer lugar es obvio que el conflicto pone en relación a las partes contendientes. En opinión de North (1977, 12), "aunque la relación inicial sea fundamentalmente conflictiva, siempre existe en definitiva un mínimo de entendimiento y reciprocidad: reglas de lucha, o quizá simplemente el acuerdo de hallarse en desacuerdo".

En segundo lugar hay que reconocer, tal como apunta el mismo North (1977), que el conflicto actúa, a menudo, como reactivo, como provocador de una reacción en cadena. Es decir, una de las partes en conflicto considera, por ejemplo, que es amenazada por la otra parte, por lo que adopta una actitud defensiva, que puede ser percibida por la otra parte como una actitud de ataque, con lo cual la primera confirma sus iniciales suposiciones.

En tercer lugar, según Coser (1977), el conflicto tenderá a resolver las tensiones entre los antagonistas, en los grupos vagamente estructurados y en las sociedades pluralistas y abiertas. Es decir, en las situaciones en las que se permite la expresión de los intereses contrapuestos, el conflicto tendrá una función estabilizadora. Podrá servir para eliminar las causas de disociación y restablecer la unidad. No obstante, en grupos cerrados y en sociedades rígidamente estructuradas, las partes, en conflicto, vivirán intensamente los conflictos. En tales grupos y sociedades, a los que no se ha permitido la canalización necesaria y legítima de la tensión, cuando estalle alguno de los conflictos (con-



flictos reprimidos) probablemente serán muy intensos y generarán destructividad y conmociones sociales profundas.

Se podría atribuir una cuarta función o efecto al conflicto. Esta sería, según Touzard (1981), la de reforzar la conciencia de la propia identidad de las partes (los grupos) en conflicto. Es precisamente durante la interacción conflictiva cuando los grupos, o los individuos, se dan cuenta, toman conciencia, por contraste y comparación, de aquellos elementos que les diferencian de los demás y les definen.

Finalmente, y en relación a lo apuntado, es evidente, además, que las partes en conflicto no sólo toman mayor conciencia de su propia identidad, sino que también, pueden poner a prueba y medir sus fuerzas relativas. Es decir, ampliando la aplicación de una función del conflicto que Touzard (1981) atribuye al caso específico de una huelga, diremos que el conflicto sirve para hacer una demostración de poder pero, sobre todo, para verificar el poder de cada una de las partes.

3. LA CONCEPCION PSICO-  
SOCIAL DEL CONFLICTO.

En el capítulo anterior hemos intentado acercarnos a la comprensión del conflicto desde la perspectiva psicológica y sociológica fundamentalmente. Creemos no obstante que la perspectiva más idónea para estudiar el conflicto es la de la psicología social. No en el sentido de que desde ella se puedan abordar alternativamente e incluso complementariamente los aspectos psicológicos y sociales que supuestamente puedan dar lugar y a la vez evidenciar el conflicto sino porque creemos que sólo desde su enfoque distinto al psicológico y sociológico puede ser comprendida la verdadera naturaleza del mismo.

Se trata de un enfoque diferente, no simplemente interdisciplinario. Perspectiva nueva de una disciplina que "posee una entidad propia, por razón del objeto de que se ocupa, objeto que cubre un campo distinto al de la psicología y al de la sociología" (Munné, 1986, 133). Dicho objeto, tal como afirma Rodrigues (1983) y refiriéndose a Newcomb, es esencialmente, el estudio del proceso de interacción. O en términos más precisos, tal como apunta Munné (1986, 210), el comportamiento interpersonal. Comportamiento que, según dicho autor, "implica formalmente una relación y conductualmente una interacción y todo ello produce unos efectos que podemos calificar de interinfluencia. Así especificado el objeto de la psicología social, podemos decir que ésta consiste en el estudio, a nivel de las relaciones interpersonales, de la interacción y de sus efectos". Lo cual implica una toma de postura, una manera de abordar el objeto (el comportamiento humano) distinta

de otras ciencias del comportamiento. En realidad esta forma de estudiar el objeto evidencia el sentido mismo (objetivo) que otorgamos a la psicología social (Seone, 1985). Es decir desde ella presuponemos que las relaciones básicas, los procesos interactivos básicos, se dan entre los individuos, que "las dinámicas interindividuales están por encima de las dinámicas intraindividuales" (Moscovici, 1981, 134).

Así pues, tal como apuntábamos anteriormente, es la perspectiva psicosocial la que nos ha de resultar más adecuada para el estudio del conflicto, pues partimos del supuesto de que éste consiste básicamente en una forma específica de comportamiento interpersonal, en un tipo particular de proceso interactivo.

Con ello no queremos restar valor a las aportaciones de la psicología y de la sociología al estudio del comportamiento humano y a la explicación del conflicto en particular (vide cap. 2), pero insistimos que la perspectiva de estudio será distinta. No obstante, insistir en que el objeto de la psicología social es el estudio de la interacción tiene el riesgo de convertirse en un lugar común, o tal como afirma Tajfel (1984, 44) "un slogan inútil, a no ser que se traduzca en un modo de pensar acerca de los problemas de la investigación y a menos que determine el modo de llevar a cabo la investigación".

Desde esta perspectiva psicosocial apuntada y para centrarnos en el ámbito específico de nuestro estu-

dio, entendemos que el conflicto debe concebirse como una situación en la que los diversos elementos que la componen determinan un tipo particular de estructura interactiva de las relaciones interpersonales.

No obstante sin perder de vista la perspectiva apuntada, nos referiremos, por separado, obligados por obvio imperativo analítico, a los diversos elementos que intervienen en la situación conflictiva. Quere- mos puntualizar, sin embargo, una vez más, antes de entrar en dicho análisis, que, en las situaciones conflictivas cotidianas, estos elementos se ofrecen implicados de tal manera en su constante y mutua acción recíproca que a nivel empírico resulta realmente muy difícil, por no decir imposible, estudiar aisladamen- te.

Este es nuestro modo de pensar acerca del conflic- to, el cual determina creemos en nosotros una manera de investigar en la que intentamos no perder de vis- ta la perspectiva interactiva.

Dentro de esta perspectiva, y aplicando al caso concreto del conflicto el concepto de niveles de acti- vidad que Munné (1985) propone para el estudio del com- portamiento grupal, consideramos que los elementos que estructuran y a la vez evidencian una situación con- flictiva son:

- El objeto.
- El tipo de relación (estructura interactiva).
- Los componentes cognitivos.
- Los componentes emocionales.

No podemos olvidar por otra parte, tal como apuntábamos anteriormente, que de hecho las relaciones interpersonales, la estructura interactiva, actúa como nexo vertebrador de los demás elementos.

### 3.1. El objeto del conflicto

Nuestra primera consideración hace referencia al supuesto de que en todo conflicto se da algún tipo de incompatibilidad (Likert y Gibson Likert, 1986), o simplemente la creencia de que ésta existe (Shivers, 1983), en cuanto al objeto a alcanzar por las partes interdependientes. Incompatibilidad que, según Moscovici (1981), deriva de la creencia de que no puede haber más que un objeto (idea o juicio) aceptable o aceptado.

Moscovici identifica pues el objeto con ideas o juicios, no obstante en un trabajo posterior realizado en colaboración con Doms (Doms y Moscovici, 1985, 80) amplía el ámbito del objeto de la divergencia u oposición, al referirlo a "opiniones, creencias, valores y normas". En esta misma línea Touzard (1981, 48) opina que la incompatibilidad se evidencia cuando "unas entidades sociales apuntan a metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes". Pero es Deutsch (1974, 991), creemos, el que aporta una

mayor matización en su intento de especificar el objeto del conflicto. Según dicho autor el conflicto puede surgir por "diferencias en información o creencias... intereses, deseos o valores", así como y en coincidencia con Munné (1982), citando a Sartre, en la distribución de recursos escasos.

No nos proponemos elaborar una lista en la que se pudieran incluir supuesta y exhaustivamente los objetos específicos a los que siempre hace referencia un conflicto. No consideramos que ello tenga demasiado interés ni sentido dentro del planteamiento general que nos hemos propuesto en este capítulo. Sí creemos lo puede tener, apuntar que, de alguna manera, los contenidos (objetos) a los que hace referencia el conflicto se pueden agrupar en tres grandes categorías: temas (información), normas (sugerencias) y evaluaciones (valores).

De lo que no cabe duda es que el objeto juega un papel decisivo no sólo en la configuración del conflicto sino también en su misma resolución. En este sentido consideramos que una de las contribuciones más relevantes es la aportada por Sherif y Sherif (1953) a raíz de sus trabajos realizados sobre el conflicto intergrupal. En las conclusiones de dicha investigación los autores destacan la incidencia que tuvo, en la determinación y resolución del conflicto, la elección concreta de un tipo de finalidades (metas) que a la vez que despertaban el interés de los miembros de ambos grupos, sólo podían ser alcanzadas con la colabo-

ración de todos.

De esta forma Sherif y Sherif llegan a la conclusión de que las finalidades (metas) "supraordinadas", es decir aquellas que interesan e implican indistintamente a los miembros de los dos grupos, favorecen la reducción de las incompatibilidades, y, por tanto, actúan en la línea de la progresiva resolución del conflicto intergrupal.

### 3.2. Tipo de relación. Estructura interactiva del conflicto

En consonancia con lo apuntado en la introducción de este capítulo, partimos del supuesto de que en realidad aquello que determina básicamente el conflicto es una estructura de funcionamiento interpersonal determinado. Es decir el tipo de relación interpersonal que se establezca determinará y definirá básicamente el conflicto.

En nuestra opinión y en referencia a la anterior afirmación, creemos que puede ser útil aclarar previamente el sentido de la expresión "relaciones interpersonales".

Digamos inicialmente que sin negar el valor y contenido específico de otras expresiones relacionadas obviamente con la anterior: relaciones intergrupales, internacionales, etc. (vide Deutsch 1974, 991) nos parece más adecuada aquella pues, de alguna manera, incluye a todas las demás. Es decir, creemos que se pue-



de afirmar que las relaciones se dan siempre entre personas. Personas en cuyos comportamientos concretos descubrimos, es cierto, en un momento y circunstancias determinadas, una más clara manifestación de sus características individuales y, en otro momento y situación, una mayor evidencia de su pertenencia a unos grupos concretos. No obstante, no creemos arriesgado afirmar que las personas, en alguna medida, siempre actúan como individuos que, de algún modo, manifiestan necesidades y deseos personales y a la vez como miembros categorizados, es decir como representantes y portavoces de los intereses y objetivos de sus grupos de pertenencia y referencia. Barriga (1982, 93), enfatizando en esta segunda dimensión de las relaciones interpersonales y refiriéndose concretamente al ámbito específico del tema que nos ocupa, afirma que tanto el conflicto como la cooperación se da entre miembros categorizados. Y que en definitiva y según el mismo autor "todas las relaciones entre individuos son relaciones intergrupales en mayor o menor medida".

Tajfel (1983, 185) admite implícitamente la doble dimensión individuo-individuo categorizado, en su intento de explicar la intensidad del conflicto intergrupal. Según dicho autor "cuanto más intenso es un conflicto intergrupal, resulta mucho más probable que los individuos miembros de los grupos oponentes se comporten unos con otros en función de su respectiva afiliación de grupo, en lugar de hacerlo en términos de sus características individuales".

### 3.2.1. Competición y conflicto.

No es fácil establecer una clara distinción entre competición y conflicto. Algunos autores (Darhendorf, 1979; Raven y Kruglaski, 1970) no creen que deba establecerse algún tipo de distinción conceptual entre ambos términos. Deutsch (1974) contrariamente considera que es un error utilizarlos como sinónimos. En su opinión el conflicto puede derivar de la competición aunque no todos ellos la incluyen. En tales conflictos derivados de la competición la incompatibilidad manifiesta objetivos incompatibles. No obstante el conflicto puede surgir también donde no existe incompatibilidad de objetivos. Es decir, el conflicto puede producirse incluso en un contexto cooperativo. En éste "las partes en conflicto tienen el interés común de alcanzar una solución mutuamente satisfactoria" (Deutsch, 1974, 1006). Así pues, ambas partes pueden obtener algún tipo de beneficio, a diferencia del conflicto surgido en un contexto competitivo, en el que la probabilidad de que una parte alcance sus objetivos aumenta en la medida en que la otra la disminuye.

Nos resulta más esclarecedora la distinción entre competición y conflicto introducida por Zajonc (1967) y Touzard (1981). Para ambos autores la diferencia entre conflicto y competición vendría marcada por la no aceptación en el caso del conflicto de algún tipo de reglas o normas que regularan las relaciones interpersonales, contrariamente a la situación competitiva en la que sí se aceptarían tales reglas. Touzard (1981)

añade que en el conflicto, a diferencia de la competición, además de intentar alcanzar un objetivo, hay un intento también de controlar al otro.

### 3.2.2. La teoría de los juegos.

Uno de los dos modelos que más se ha utilizado en psicología social para el estudio de las situaciones conflictivas es el derivado de la teoría de los juegos. El otro es el denominado por sus mismos autores, Apfelbaum y Lubeck, preventivo u ortopédico (vide Jiménez Buriello, 1981, vol. 2, 245, 246).

Pues bien, la teoría de los juegos, que es obra de un matemático, Von Neuman, y de un economista, Morgensteins, ha sido criticada, entre otras razones, porque el "juego" de modelo matemático, inscrito en la teoría, tiene un carácter estático (Plon, 1975); ha privilegiado "la concepción racional y cognitiva" del conflicto (Barriga, 1982, 96), y tiende a la formalización, abstracción y alejamiento de las situaciones concretas conflictivas; alejamiento que Apfelbaum (1985, 9) considera sintomático o representativo de una manera de concebir el propio quehacer de la psicología social, en el cual, se cree, puede quedar "descartado todo riesgo de contaminación política", por ejemplo.

O se considera que puede ser eludida la situación en la que se desarrolla la interacción, cuando es precisamente la situación concreta aquella que de-

termina básicamente el tipo de interacción. En situaciones en las que predomina, por ejemplo, la incertidumbre se observa en los sujetos una tendencia a buscar la cooperación (Deutsch, 1983).

El juego deberá pues ser considerado como una situación formal que puede ilustrar, por razonamiento analógico, la realidad social pero no como si tratara de la misma realidad social.

A nivel puramente especulativo, dicha teoría creemos que nos puede servir para intentar aclarar algo más la distinción, tratada en el apartado anterior, entre competición y conflicto. Dentro de esta teoría, que ha privilegiado el estudio de la relación entre diádas, la distinción se puede efectuar, según Plon (1975), en función del grado de convergencia o de divergencia en que se hallan las dos personas en una situación de interdependencia. Supongamos, en primer lugar, que el grado de convergencia sea nulo; en tal caso nos hallamos ante un conflicto absoluto; una situación que se caracteriza no por un intento de controlar al otro simplemente sino por un claro y firme propósito de eliminarlo, ya que se considera que ésta es la única forma de resolver el conflicto. La situación opuesta a ésta será aquella en la que el grado de divergencia es nulo o la convergencia es total. En tal caso no tiene sentido hablar de conflicto, ni tan sólo de competición. Como situación intermedia, y siguiendo el hilo del pensamiento de Plon (1975), nos encontramos con los juegos de resultado no nulo, en los que los dos protago-

nistas tienden a convergir en unas preferencias y a divergir en otras. Es decir en tal situación no se cumple siempre la premisa, que caracteriza la situación competitiva, de que lo que uno gana el otro lo pierde. Así pues, en dicha situación, de la cual el "dilema del prisionero" es el modelo paradigmático, lo que un protagonista pierde no es automáticamente ganado por el otro. Esta situación, por otra parte, es aquella que, en nuestra opinión, ilustra más fielmente las situaciones cotidianas entre antagonistas.

### 3.2.3. El conflicto y las relaciones de poder. La "psicologización".

Podemos definir el poder, siguiendo a French y Raven (1972, 287), "como la habilidad potencial máxima de O para influir sobre P". A menudo, dicha capacidad o habilidad de influir no es igual entre los antagonistas. Es decir, la cantidad de poder que posee una de las partes es superior a la que posee la otra. En tales situaciones de desigualdad, la parte débil puede optar por mostrarse sumisa y asumir las reglas del juego propuestas por la parte fuerte o dominante, puede también intentar ejercer influencia o rebelarse contra la parte superior.

Moscovici (1981), Moscovici y Mugny (1983), Mugny (1982), Mugny, Kaiser y Papastamou (1983) y Papastamou (1983) han estudiado el caso concreto de intento de influencia de las minorías (minorías que pueden ser identificadas, normalmente, con la parte débil). Dichos autores han introducido la consideración del papel ac-

tivo que pueden jugar las minorías en la propagación de normas innovadoras. La capacidad de influencia de aquellas dependerá básicamente, según Moscovici (1981), del grado de seguridad, de consistencia que posean.

Aunque, como se acaba de decir, existe la posibilidad de que las minorías activas ejerzan influencia, ello en realidad es relativamente difícil. Uno de los principales obstáculos para ejercer tal influencia ha sido estudiado recientemente por Papastamou, Mugny y Kaiser (1980), Papastamou y Mugny (en prensa) y Papastamou (1986). El obstáculo en cuestión ha sido denominado por estos autores como la "psicologización". Esta consistirá, para referirnos muy brevemente a esta cuestión, en buscar una correspondencia entre una innovación ideológica propuesta por una minoría y los atributos psicológicos de la misma. Aunque ello puede parecer trivial, de hecho distorsiona las representaciones sociales acerca de la minoría. Es decir al atribuir la fuente del discurso de la minoría no ya a su ideología sino a sus características psicológicas, se distorsiona la causalidad de su mismo discurso y de esta forma se la desposee, según Papastamou (1986, 166), del "único poder que poseen: su consistencia". Según el mismo autor la psicologización no afectará, por otra parte, al discurso de la mayoría porque éste coincide con el consenso y, por tanto, tiene la aprobación social.

Otra salida que, en última instancia, siempre le

queda a la parte débil es la de rebelarse contra el fuerte y, en definitiva, contra el sistema que lo sustenta. Porque el sistema a través de sus instituciones tiende a plantear las relaciones dando por supuesto que éstas deberán desarrollarse según las pautas por él establecidas. En este sentido y según Lourau (1977), todas las instituciones y no sólo el pontificado, tras la máscara de lo racional y funcional de la "organización" ejercen el poder mágico del atar y el desatar. A aquéllas y a ésta va dirigida la acción de los analistas institucionales a través del "socioanálisis". Para los analistas institucionales, según Barriga (1982, 99), el conflicto "lleva implícita en su propia dinámica el cambio de estructuras". De alguna manera y según el mismo autor "los conflictos que propugnan los analistas institucionales con el 'socioanálisis' están abocados a la revolución misma y hasta incluso al cambio por el cambio, sin alternativa posible como no sea la misma necesidad de cambio".

Volviendo ahora a la teoría de los juegos, tratada en el apartado anterior, podemos decir que el modelo del juego no puede ilustrar este tipo de conflicto ya que en el juego se da por supuesto que los protagonistas aceptarán las reglas que lo regulan. Pero ¿qué ocurriría, tal como señala Plon (1975), si los participantes en el juego decidieran cooperar entre sí y dejaran de cumplir las reglas propuestas por el experimentador? Pues bien, esta posibilidad no se contempla en el modelo de la teoría de los juegos. Ibáñez (1984, 6), refiriéndose a Deutsch, el cual, en opinión de

aquél, ha combinado el modelo fisicalista de Lewin con el económico racional, implícito en la teoría de los juegos, apunta que "el modelo de Deutsch excluye toda posibilidad de expresión de los 'conflictos de disidencia' y sólo considera las situaciones en las cuales los sujetos se enfrentan entre sí aceptando las reglas del juego". Reglas del juego que, según Ibáñez en el texto citado, propone el experimentador, el cual a nivel macrosocial podría parangonarse, tal como lo hace el propio Deutsch, con el "grupo dominante" o el "sistema".

Con ello de hecho nos estamos planteando el significado mismo del término conflicto. En una posición extrema Robinson (1984, 310) llega a afirmar que en los "juegos" no se da realmente el conflicto puesto que en todos ellos existe algún grado de interés común. En frase del propio autor "si en 'última instancia' tenemos un interés común, entonces el conflicto no existe 'realmente'". No existe ningún grado o tipo de consenso y si éste se da el conflicto viola dicho consenso. Planteadas así las cosas no tendría sentido hablar de resolución racional del conflicto ni de reconciliación. En tal caso cabría más bien hablar de revolución puesto que "el conflicto real se resuelve por la eliminación de una de las partes contendientes".

### 3.3. Componentes cognitivos del conflicto

Partimos del supuesto de que en toda situación conflictiva se da algún tipo o grado de discrepancia



o desacuerdo cognitivo; o dicho de otra manera, algún tipo o grado de discrepancia u oposición entre los distintos esquemas de asimilación de los sujetos. La importancia de la dimensión cognitiva del conflicto es pues evidente dado que, en última instancia, la oposición se dará entre los distintos modos de representación o construcción de un "objeto". Los componentes cognitivos del conflicto deberán, por tanto, ser estudiados si realmente deseamos comprender la verdadera naturaleza de dicho fenómeno psicosocial. Así pues, estos no deberán ser considerados únicamente como un elemento más a tener en cuenta en la concepción del conflicto sino que deberán ser concebidos además como constitutivos y definidores de la misma noción de conflicto. En esto, tal como afirma Ibañez (1984, 1), existe notable acuerdo como resultado de los trabajos que surgen en el ámbito de la psicología social como también en el de otras ciencias sociales, como la economía, la sociología y las ciencias políticas. Para este autor dichas ciencias "coinciden de forma notable en destacar la importancia de los factores cognitivos tanto para definir propiamente el concepto de conflicto como para entender su dinámica o para calibrar sus efectos".

En este sentido, y limitándonos al área específica de la psicología social, creemos que ésta puede aportar algún tipo de explicación, de comprensión, de la noción de conflicto. Esta afirmación se basa en una doble suposición. La primera hace referencia al objeto propio de la psicología social. Tal objeto, como decía-

mos en la introducción de este capítulo, citando a Munné (1986, 210), no es otro que el estudio y por tanto el intento de comprensión del comportamiento interpersonal, de la interacción y de los efectos de interinfluencia que tales relaciones y procesos conductuales interactivos conllevan. La segunda se basa en la afirmación de que el conflicto es una forma específica de relación interpersonal, de interacción y de proceso de interinfluencia. Si se aceptan pues ambos supuestos podremos concluir que cualquier teoría psicosocial actual puede servir, en principio, para acercarnos a la comprensión del conflicto.

Nosotros, no obstante, vamos a referirnos exclusivamente, dada la perspectiva de conceptualización del conflicto que hemos adoptado en esta primera parte de nuestro trabajo, a aquellas teorías que, elaboradas obviamente dentro del ámbito de la psicología social, nos han de resultar más adecuadas a nuestros propósitos.

Concretamente centraremos nuestra reflexión en el conflicto atributivo y en el conflicto sociocognitivo.

### 3.3.1. El conflicto atributivo.

En todas las situaciones conflictivas se observa, decíamos al principio del apartado anterior, algún tipo y/o grado de desacuerdo cognitivo. El desacuerdo es debido a "la forma en que la gente atribuye una causa a los acontecimientos" (Genovard y Chica, 1983, 190) o un significado

diferente a un mismo "objeto". O dicho de otra forma, si la atribución consiste, tal como afirma Stryker (1983, 36), en "asignar cualidades al entorno, incluidos los demás y uno mismo" el conflicto atributivo consistirá en atribuir cualidades distintas, o según Morales (1981, 230) "diferente intencionalidad", a dicho entorno. En términos más precisos y en palabras de Moscovici (1975, 78), si el proceso de atribución estriba en "emitir un juicio, en inferir 'algo', una intuición, una cualidad, un sentimiento sobre el estado propio o sobre el estado de otro individuo, a partir de un objeto, de una disposición espacial, de un gesto, de un humor", el conflicto estribará entonces en un juicio, una inferencia, una intuición, etc., distinta sobre sí mismo o el otro y en relación a un "objeto".

La teoría de la atribución al igual que el interaccionismo simbólico enfatizan los niveles subjetivos de las relaciones interpersonales, considerando que son precisamente "las deducciones y los significados que las personas atribuyen a las cosas los que organizan su comportamiento" (Stryker 1983, 38) o, en frase de Moscovici (1975, 79) "el campo de la acción humana".

Según Munné (1986, 55), se han resaltado las limitaciones de la teoría de la atribución, provocadas quizá, en su opinión, por su intenso desarrollo en los últimos años, aunque, según este autor, parece haber remitido algo recientemente. Creemos que quizá la remisión sea debida precisamente a su tendencia a limitarse al estudio exclusivo de los aspectos negativos de

la conducta cuando, según el mismo autor, se observa "en la situación actual un acusado interés por investigar los aspectos positivos del comportamiento, como la atracción social y el comportamiento prosocial". En este sentido Brehm (1985), citando a Orvis, Kelley y Butler (1976), sugiere que los análisis atributivos tienen lugar básicamente cuando lo que el otro hace o dice nos perjudica. Es en estos casos cuando nos concentramos, no tanto ya en su comportamiento explícito y manifiesto, como en las posibles razones que consideramos que lo determinan. Con lo cual parece que, en dicha teoría, se da por supuesto que la intencionalidad se identifica con la intención negativa. En tal caso parece obvio que el conflicto, el conflicto atributivo, deba ser considerado como una situación no deseable y, por otra parte, difícil de resolver porque en ella se incluyen componentes ético-morales y emocionales negativos. Para referirnos sólo a los segundos, parece claro que aquello que determina la negatividad, en el conflicto atributivo, no está tanto en el desacuerdo cognitivo, es decir en el hecho de que los protagonistas atribuyan una significación o intencionalidad distinta a un mismo "objeto", sino en el de que dicha intencionalidad o significación favorece inicial o progresivamente la inclusión, en el desacuerdo, de componentes emocionales negativos referidos al otro, a uno mismo y/o a la situación en la que ambos se hallan; o que la predisposición inicial negativa, sea el determinante básico del desacuerdo cognitivo, es decir de la atribución de distinto significado o intencionalidad.

### 3.3.2. El conflicto sociocognitivo.

Tal como decíamos en el capítulo segundo (apart. 2.2.) existen dos concepciones distintas sobre la función del conflicto. La primera es la que proponen los sociólogos de la escuela estructural funcionalista, los cuales según D. de Quijano (1981, 38) se hallan "muy preocupados por los problemas del orden social y de la conservación del sistema, y poco atentos a las cuestiones del conflicto". En todo caso, su preocupación se centrará, creemos, en intentar resolver el conflicto operativamente si no ha sido posible evitarlo. Es decir, dentro de dicha orientación se atribuye un carácter disfuncional al conflicto. Contrariamente los sociólogos de orientación marxista consideran que el conflicto es el motor activador de los procesos de cambio.

Dentro de esta segunda concepción creemos que pueden situarse, en líneas generales, las investigaciones llevadas a cabo por la llamada Escuela de Ginebra de psicología social experimental, cuyos dos principales representantes, según Munné (1981, 126), son William Doise y Gabriel Magny. Dicha escuela ha elaborado una teoría psicosociológica que "se ocupa directamente de la percepción (gestaltismo social) y la cognición (sociocognitivismo formal) sociales" (Munné 1986, 107).

Si tal como apunta Perret-Clermont (1984), los trabajos actuales en lengua inglesa, que hasta ahora se centraban en los estudios sobre el condicionamiento operante, se orientan, por un lado, hacia el "aprendi-

zaje social", que explica el aprendizaje por procesos de imitación (imitación de modelos, sobre todo), y, por otro, hacia las teorías del equilibrio, en las que se considera que todos los cambios cognitivos exigen un proceso de reestructuración, es evidente que el "sociocognitivismo" deberá situarse en esta segunda corriente ya que básicamente la Escuela de Ginebra, aunque crítica, en algunos aspectos, en relación a la teoría de Piaget, de hecho, tiene sus fuentes originarias en dicha teoría. Y en ella se concibe el aprendizaje, según Carretero (1985), como un proceso de reorganización cognitiva, de autorregulación y en definitiva de "equilibración".

#### 3.3.2.1. La noción de conflicto sociocognitivo.

Quizá sea interesante, antes de entrar en el análisis de dicha noción, introducir la distinción apuntada por Coll (1984, 127) entre el conflicto cognitivo que resulta, en el enfoque piagetiano, de la "falta de acuerdo entre los esquemas de asimilación del sujeto y la constatación de los observables físicos correspondientes, o bien como resultado de las contradicciones internas entre los diferentes esquemas del sujeto", y, el conflicto sociocognitivo, de los sociocognitivistas de la Escuela de Ginebra, que se originaría como "resultado de la confrontación entre esquemas de sujetos diferentes que se produce en el transcurso de la interacción social". Interesa resaltar que es la confrontación en la interacción social aquello que caracteriza y define el conflicto sociocognitivo. Es decir, y se-

gún Perret-Clermont (1984, 193), la fuente del impacto que modifica la estructura cognitiva, no se halla tanto en la interacción social misma como en "la dimensión conflictiva de la interacción social".

Es esencial pues reconocer con De Paolis y Mugny (1985, 93) que una interacción social no es forzosa-mente ni automáticamente fuente de progreso cognitivo sino que, según dichos autores, lo esencial para que se produzca dicho progreso es que la "interacción social tome un cariz conflictual, que oponga pues a los interlocutores en cuanto a su sistema propio de respuestas". La sola presencia del otro, según Mugny y Doise (1983), puede mejorar el rendimiento de un individuo, tal como demostraron las célebres investigaciones de Zajonc (1965) sobre facilitación social, pero ello hace referencia a la actividad de respuestas aprendidas y no a la construcción de nuevos sistemas de respuestas que, por otra parte, la presencia del otro, según dicho autor, entorpecería. En todo caso, el conflicto sociocognitivo no hace referencia a situaciones en las cuales se produce una influencia unidireccional, ni incluso situaciones en las que se dé cualquier tipo de interacción social, sino a aquellas en las que se desarrolla un conflicto sociocognitivo. Es decir "una oposición social de respuestas o puntos de vista en relación a una tarea común" (Carugati y Mugny 1985, 65).

El conflicto sociocognitivo presupone pues, dentro del dominio del desarrollo cognitivo, una visión

psicosocial tripolar: yo - otro - objeto (Moscovici, 1985). Estos elementos se dan simultáneamente en la situación conflictiva, o tal como apunta Perret-Clermont (1984) el conflicto sociocognitivo es un conflicto hic et nunc. La co-presencia de los individuos que divergen remite ineluctablemente a la co-presencia de las acciones o puntos de vista diferentes. Quizá esta co-presencia quedaría mejor explicitada con la noción de "marcaje social", la cual se refiere según Mugny y Doise (1983, 48), a las "correspondencias que pueden existir entre, por una parte, las relaciones sociales que caracterizan la interacción de los protagonistas de una situación específica, y, por otra parte, las relaciones cognoscitivas sobre ciertas propiedades de los objetos que mediatizan las relaciones sociales".

#### 3.3.2.2. La función del conflicto sociocognitivo.

Es evidente que el conflicto sociocognitivo no genera por sí mismo conocimientos específicos pero crea las condiciones favorables para su adquisición, o tal como apunta Perret-Clermont (1984, 211) "el conflicto sociocognitivo no es, por sí mismo, creador de formas, pero pone en marcha los desequilibrios que hacen necesaria esta elaboración". Es decir, la función que desempeña el conflicto en la interacción social sería comparable, según dicha autora, al que desempeña el catalizador en una reacción química. Así pues, conflicto y catalizador son indispensables para que se produzca una reacción pero ninguno formará parte del producto



final.

Johnson y Johnson (1979), utilizando una terminología un tanto distinta, opinan también que el conflicto sociocognitivo, que ellos denominan controversia, favorece también el progreso cognitivo. Según dichos autores, en la controversia, cuando se resuelve de forma constructiva, se genera un conflicto conceptual que produce incertidumbre y un desequilibrio cognitivo y afectivo; este desequilibrio favorece la búsqueda de nuevas informaciones.

Parece, por otra parte, y tal como apunta Perret-Clermont (1984) que cuanto más explícito, manifiesto y diáfano sea el conflicto sociocognitivo, más apto será para generar una evolución en el sujeto. En cambio no parece influir decisivamente el hecho de que el conflicto se produzca entre iguales o desiguales. En este segundo caso es evidente que la imitación (el proceso de asimilación) puede explicar en parte el progreso cognitivo, pero, en realidad, el desequilibrio cognitivo, creado en el sujeto, no se deberá al hecho de que posiblemente imite al compañero sino al conflicto surgido debido a las divergencias.

Pero han sido en nuestra opinión Mugny y Doise (1983) los que han expuesto de forma más clara las razones por las que el conflicto sociocognitivo, definido por la "heterogeneidad de las respuestas" puede inducir a un desarrollo cognitivo. Estas razones se concretan, según dichos autores, en: la toma de conciencia de la

existencia de respuestas diferentes a la propia; en el hecho de que el otro proporciona las indicaciones que pueden ser pertinentes para la elaboración de un nuevo instrumento cognitivo y, finalmente, en el aumento de la probabilidad de que el sujeto sea activo cognoscitivamente.

Ciertamente no siempre el conflicto sociocognitivo favorece los procesos de desarrollo cognitivo. "El conflicto es considerado según el caso como una fuente potencial de progreso cognitivo o de perturbación" (Carugati y Mugny, 1985, 57). Así por ejemplo, si, tal como apunta Carretero (1985, 147), "existe una gran disparidad entre la información nueva y la que se posee, el sujeto no podrá asimilar la primera y por tanto no podrá comenzar el proceso de feed-back denominado equilibración". O si existe un notable desnivel, entre los sujetos, el que posee menor desarrollo cognitivo corre el peligro de "no captar el conflicto o de no comprender dónde está situado" (Perret-Clermont 1984, 201). En tal caso puede producirse un tipo de interacción denominado por Mugny y Doise (1983, 219) como "dinámica de complacencia" en la cual el sujeto, de hecho, tenderá a evitar el conflicto y no podrá, por tanto, regularlo cognitivamente. En palabras de los propios autores "debe existir una cierta reciprocidad que permita la explicitación de los puntos de vista... Ni la yuxtaposición de individuos, ni una asimetría total entre ellos, pueden desencadenar progreso".

La cuestión es muy compleja no sólo por las con-

diciones óptimas requeridas para que el conflicto socio-cognitivo favorezca el progreso cognitivo sino porque, en realidad, difícilmente pueden separarse los dos aspectos que consideramos básicos en el proceso de aprendizaje: (obviamos otras consideraciones que hacen también referencia al aprendizaje, Lewin, 1978; y al aprendizaje social, Bandura y Walters, 1978, entre otros) la adquisición de "saberes" y a la vez la adquisición de procedimientos para mejorar en el proceso de adquisición de dichos "saberes". Ello se pone de manifiesto también, según Carretero (1985), en los métodos tradicionales de enseñanza en los cuales el sujeto no sólo adquiere conocimientos sino que también mejora en relación a los procedimientos de adquisición de los mismos, aunque sea difícil descubrir el proceso que determina tales mejoras.

#### 3.4. Componentes emocionales del conflicto

No quisiéramos entrar en la cuestión, harto difícil de dilucidar, al menos a nivel de análisis empírico, de si en todas las situaciones conflictivas se incluye o no algún componente emocional. Ello dependerá básicamente del concepto mismo que se tenga de conflicto (vide apart. 2.2.3.). No obstante nosotros partimos de la suposición, que intentaremos validar, en alguna medida, en la parte empírica de nuestro trabajo (Cap. 6), de que es posible un desacuerdo entre dos o más sujetos en referencia a un mismo "objeto" o a "objetos" contrapuestos entre sí, sin que necesariamente se dé algún tipo o grado de emoción manifiesta, en relación al otro o a la

situación (el contexto). Lo cual no impide aceptar que cuando éstas están presentes, cualifican el desacuerdo y a la vez lo intensifican, en el caso de ser negativas.

Aunque algunos autores consideran que, por ejemplo, en el proceso de identificación (Kagan, 1958) o en ciertas situaciones (Shein y Bennis, 1980) se da algún tipo de implicación o simultaneidad entre los niveles cognitivo y afectivo, no obstante existen realmente pocas investigaciones (Touzard, 1981; Webb, 1984), centradas en el estudio de la interacción entre las variables emocionales y las que hacen referencia al nivel estructural, racional o cognitivo. Podemos citar como excepciones, aunque notables, que conocemos, los trabajos de Thelen (1975) y, entre nosotros, los efectuados por Gonzalez (1981).

Lo que se observa frecuentemente es la tendencia a considerar que existirán dos tipos de conflicto diferenciados en función de la predominancia o no en él de los componentes emocionales. En base a este criterio Anzieu y Martín (1971) distinguen entre conflictos sustanciales y conflictos afectivos; Coser (1956) entre conflicto realista y conflicto no realista y Touzard (1981) entre conflicto instrumental y expresivo. En líneas generales podríamos decir que en los primeros (sustancial, realista e instrumental) prevalece la tendencia a centrarse en el "objeto" del conflicto, y en los segundos (afectivo, no realista y expresivo) a centrarse en las relaciones interpersonales de acepta-

ción o de rechazo o simplemente de manifestación de satisfacción o insatisfacción. En una postura extrema, Maier (1980, 99) llega a considerar que el nivel emocional y el intelectual funcionan de tal forma determinados por su propia dinámica que difícilmente podremos explicar e incidir desde uno de los niveles en el otro. En expresión del propio autor: "la lógica del sentimiento y la lógica mental son evidentemente diferentes; por esta razón, los intentos de influir en el sentimiento mediante consideraciones intelectuales no tiene efecto alguno, en tanto que los intentos para resolver problemas intelectuales por medio de un pensamiento bien intencionado y emocional conducen, de la misma manera, al fracaso".

Sea como sea, lo cierto es que las emociones pueden originarse en una situación conflictiva pero a la vez ejercen una notable influencia en el surgimiento, desarrollo y resolución de las mismas. Filley (1985, 24) considera, en este sentido, que "los sentimientos y las actitudes, al igual que las percepciones pueden crear conflictos en donde elementos racionales no sugerirían que debieran surgir; aunque los sentimientos y las actitudes también pueden evitar conflictos en donde se esperaría que los hubiera".

Deutsch (1974) considera, por otra parte, que debe distinguirse, en función del tipo de emociones que prevalezcan, entre el conflicto constructivo y el destructivo. En el primero predominan las emociones positivas que Deutsch concreta básicamente en la capacidad

ción o de rechazo o simplemente de manifestación de satisfacción o insatisfacción. En una postura extrema, Maier (1980, 99) llega a considerar que el nivel emocional y el intelectual funcionan de tal forma determinados por su propia dinámica que difícilmente podremos explicar e incidir desde uno de los niveles en el otro. En expresión del propio autor: "la lógica del sentimiento y la lógica mental son evidentemente diferentes; por esta razón, los intentos de influir en el sentimiento mediante consideraciones intelectuales no tiene efecto alguno, en tanto que los intentos para resolver problemas intelectuales por medio de un pensamiento bien intencionado y emocional conducen, de la misma manera, al fracaso".

Sea como sea, lo cierto es que las emociones pueden originarse en una situación conflictiva pero a la vez ejercen una notable influencia en el surgimiento, desarrollo y resolución de las mismas. Filley (1985, 24) considera, en este sentido, que "los sentimientos y las actitudes, al igual que las percepciones pueden crear conflictos en donde elementos racionales no sugerirían que debieran surgir; aunque los sentimientos y las actitudes también pueden evitar conflictos en donde se esperaría que los hubiera".

Deutsch (1974) considera, por otra parte, que debe distinguirse, en función del tipo de emociones que prevalezcan, entre el conflicto constructivo y el destructivo. En el primero predominan las emociones positivas que Deutsch concreta básicamente en la capacidad

de los sujetos de situarse en el lugar de los demás y en la satisfacción experimentada por ambas partes. Contrariamente el destructivo se caracterizaría por la tensión excesiva que favorece la primitivización y estereotipización de los procesos de pensamiento y por la cólera dirigida a la destrucción del otro más que a la constitución del propio poder; Lindskold (1983, 97) añade al respecto, y por una "atmósfera en la que persiste la hostilidad y la sospecha".

Digamos en conclusión a todo ello que, aunque ciertamente el conflicto promueve el cambio, éste no se justifica por sí mismo. El cambio es deseable, en opinión de Gonzalez (1983), cuando se identifica o equivale a creatividad.

## II. EL GRUPO DE FORMACION



4. EL GRUPO DE FORMACION EN  
LA DINAMICA DE GRUPOS

Las expresiones "dinámica de grupos" y "grupo de formación" a menudo se usan como sinónimas (López-Yarto, 1979), lo cual, en principio, no es de extrañar ya que ambas hacen referencia a un mismo propósito: intentar explicar, comprender y modificar la estructura y el funcionamiento de los grupos humanos.

Sin embargo, aparte de que la expresión "dinámica de grupos" es más antigua que la de "grupo de formación" (vide: Mucchielli, 1977, 15; Sbandi, 1980, 89 y Benne, 1975, 11-20 ) la diferencia básica entre ambas se halla en el diverso ámbito a que hace referencia cada una de ellas. Según Cartwright y Zander (1972b) la dinámica de grupos pretende estudiar toda clase de grupos, sin importar el tamaño, su naturaleza o el contexto social donde se desarrolla su existencia. En opinión de estos autores la dinámica de grupos se podría definir como un "campo de investigación dedicado a incrementar los conocimientos sobre la naturaleza de los grupos, las leyes de su desarrollo y sus interrelaciones con individuos, otros grupos e instituciones superiores" (Cartwright y Zander 1972a, 17). Por otra parte el grupo de formación, en base a un objetivo más limitado y específico, se puede definir como un grupo pequeño, relativamente poco estructurado, creado ex profeso para analizar, en situación cara-a-cara, el comportamiento interno del grupo a medida que éste se va desarrollando. Hay que decir por otro lado que el grupo de formación es una de las técnicas usadas (quizá la más utilizada) en el ámbito de la dinámica de grupos. O en expresión de Huici (1982,2), "el grupo de formación constituye una de las técnicas de entrenamiento en relaciones humanas, que se suele incluir en el marco más amplio

de la Dinámica de Grupo".

Así pues, si se acepta, tal como expone Aubry y Sant-Arnaud (1972), que la dinámica de grupos, como ciencia que estudia la psicología de los grupos, incluye una triple acepción: campo de investigación acerca de los grupos, conjunto de técnicas grupales y "espíritu" o ideología política (democracia), es evidente que el grupo de formación se deberá situar, básicamente, dentro de la segunda.

#### 4.1. El grupo de formación y los grupos pequeños

Dado que el grupo de formación, como apuntábamos en el apartado anterior, es, en realidad, un grupo pequeño, creemos será necesario referirnos a los dos aspectos a los que normalmente se hace referencia para distinguirlos de los grupos "grandes". Estos aspectos que en cierta medida se muestran como interdependientes, son el tamaño del grupo y la disposición espacial de sus miembros.

##### 4.1.1. El tamaño del grupo.

No existe acuerdo entre los autores que han estudiado el tema, sobre los umbrales mínimo y máximo que deberían caracterizar al grupo pequeño.

Por lo que hace referencia al número mínimo, la discusión se centra fundamentalmente en si la díada debe o no considerarse grupo. En este sentido, y sin pretender efectuar un análisis exhaustivo de este aspec-

to, podemos citar la opinión de Robinson (1984, 11) para el cual "el número de personas del grupo más pequeño es de tres" o la de Anzieu y Martin (1971) que sitúan el umbral mínimo del grupo en tres o cuatro miembros, al igual que J. Ibáñez (1979, 272-273). Este autor, en base a la teoría psicoanalítica afirma que dos personas no forman un grupo, "una relación entre dos es dual, especular, inefable. A partir de tres surge la posibilidad de un grupo: las diferencias entre dos se articulan sobre el tercero, como término excluido (falo ). Es la triangulación edípica. Pero los pequeños grupos se construyen precisamente contra esta triangulación... El pequeño grupo mínimo sería de cuatro actuantes".

Contrariamente Rice (1977, 25) considera que el grupo pequeño "ha de estar formado por más de una persona". En todo caso y desde este planteamiento puramente cuantitativo en el que nos situamos, de momento, interesa recordar que en la díada el número de relaciones es inferior al número de miembros. En la tríada se igualan, y sólo a partir de cuatro miembros el número de posibles relaciones es superior al de los miembros que constituyen el grupo. Lo cual evidentemente ha de incidir en la posibilidad de que se dé un intercambio variado y mayormente enriquecedor.

No queda tampoco claro, por otra parte, cuál debe ser el número máximo de miembros que se pueden incluir en un grupo para que éste pueda ser considerado como "pequeño". Para Anzieu y Martin (1971) el umbral máximo debe situarse entre quince y veinte miembros, mientras que Sbandi (1980), y refiriéndose a algunos autores,

considera que dicho número se sitúa entre los veinticinco y treinta miembros. Rice (1977, 25) opina, por otro lado, que aunque el número varía en función de las diversas culturas, sin embargo, lo más frecuente es que "las relaciones que se establecen en grupos con más de doce o quince miembros se tornan tan complejas que el grupo tiende a dividirse en subgrupos". También es cierto que el tamaño, en buena medida, depende de los objetivos del grupo. En experimentos de laboratorio, efectuados con "grupos de discusión", se acostumbra a situar el umbral máximo en cuatro o cinco miembros. Los psicoterapeutas consideran, por otra parte, que el número ideal oscila entre seis y ocho miembros, mientras que en el grupo de formación el tamaño se sitúa entre ocho y quince.

#### 4.1.2. La disposición espacial de los miembros del grupo.

Sin pretender restar valor a los aspectos cuantitativos anteriormente apuntados, parece que va prevaleciendo cada vez más el criterio según el cual el grupo pequeño se caracterizaría básicamente por la posibilidad de que se puedan establecer relaciones cara-a-cara entre los diversos miembros que lo componen. Es decir que exista la posibilidad de que los diversos individuos que integran el grupo puedan comunicarse directamente, sin intermediarios (Homans, 1963) y puedan ver a todos los demás miembros de manera que les sea posible recordar, como mínimo, que el otro estaba presente (Bales 1976). Evidentemente esto dependerá, en buena medida, del tamaño pero estará en función también de la configu-

ración espacial y del interés en establecer intercambios interpersonales. En relación a la disposición espacial Sbandi (1980, 97) apunta como característica del grupo pequeño "la posibilidad de que cada miembro tenga una visión de conjunto de todo el entramado de interacciones y de los eventuales subgrupos que puedan surgir". En cuanto al interés por el establecimiento de interacción, Shaw (1980, 19) considera que a pesar de que un grupo de treinta personas debe ser considerado como grupo grande, tal grupo puede funcionar como pequeño" si entre sus miembros se da una estrecha relación y están muy motivados por la consecución de un objetivo común".

En un intento de relacionar los aspectos cuantitativos y cualitativos tratados y refiriéndolos concreta y finalmente al grupo de formación, objeto de nuestro estudio, nos parece interesante aportar la opinión de Rice (1977, 50) el cual considera que el grupo de formación, que "tiene de ocho a doce miembros, es lo suficientemente numeroso como para permitir a sus miembros que de vez en cuando puedan distenderse sin que el éxito en la realización de la tarea dependa de un esfuerzo incesante de todos, ... y lo suficientemente pequeño como para permitir que cada miembro mantenga relaciones interpersonales directas con todos los otros miembros".

#### 4.2. La noción de grupo de formación

Se observa en la mayoría de los autores que se proponen dar una definición de grupo de formación, una tendencia a: describir, por un lado, las que se considera

son sus características esenciales, intentar situarlo, por otro, en el contexto de los grupos y también a destacar las conexiones que posee en relación a las demás técnicas experienciales y, a la vez, las similitudes que poseen éstas entre sí, por el hecho de haberse originado a partir de aquella.

Quizá interese aclarar, antes de proseguir con nuestra exposición, que utilizamos usual y preferentemente la denominación grupo de formación en lugar de la originaria de Training Group (T-Group o a veces Grupo-T) debido a que aquella se ha ido imponiendo progresivamente en Europa, sobre todo en ámbitos de influencia francesa, y también por considerarla, de acuerdo con Huici (1985a) suficientemente amplia y no tan incompleta como la denominación grupo de entrenamiento (T-Group), aunque ésta, de hecho, resulte también posible.

#### 4.2.1. Características básicas del grupo de formación.

En cuanto a las características esenciales de la técnica, queremos resaltar en primer lugar que la misma fue concebida básicamente para la educación, o quizá mejor reeducación, de adultos. En palabras de Brandford (1948, 11-12) "No existe actualmente en el mundo una necesidad más básica que la de que los adultos adquieran habilidad para trabajar en conjunto: la necesidad de educación de adultos". Sin duda la finalidad educativa se incluye implícita o explícitamente, en la mayoría de los intentos de definición de la técnica. Husenman (1979, 19) afirma, en este sentido, que "en general,

todos los autores coinciden en describir el Grupo T como una técnica educacional". O en opinión de Hansen y otros (1981 ,77) "el Grupo-T... estaba diseñado para ser una verdadera experiencia educativa". Experiencia educativa que por estar pensada para adultos que se supone poseen los recursos adecuados (cierto nivel cultural) y capacidad mínima suficiente para manejarse solos, podrá incluir las notas básicas que la caracterizan como técnica: relativa falta de estructuración; igualdad fundamental entre los miembros; orientada al proceso y no centrado en temas; y análisis en común del comportamiento actual que ha de posibilitar el aprendizaje emocional y racional sobre los procesos individuales y de grupo (Däumling y otros, 1982).

#### 4.2.2. El grupo de formación y los grupos "reales".

Aunque es evidente que no todos los autores están de acuerdo en aceptar que el grupo de formación pueda ser considerado como un grupo "real", expondremos aquí la opinión de alguno de los que lo consideran como tal. La opinión de Gibb (1975 a,27) es concluyente en este sentido. Para dicho autor "el T-Group presenta similitudes significativas y generalizables con respecto a todos los grupos". Algo parecida es la opinión de Husenman (1979, 11) el cual afirma, refiriéndose obviamente al grupo de formación, que "es necesario contar con una técnica que, de alguna manera, reproduzca en toda su complejidad el funcionamiento real del grupo humano". Otros autores destacan incluso las condiciones óptimas de la experiencia en grupos de formación para adquirir conocimientos que podrán hacerse extensivos a los grupos



"cotidianos". Así por ejemplo Blake (1975, 90) afirma que "un Grupo T proporciona oportunidades para pruebas provisionales (es decir 'experimentación') que no serían posibles en los grupos de trabajo reales", o la opinión de Stock (1975, 131) el cual considera que precisamente por el hecho de que el grupo de formación carece de historia y opera fuera de los contextos institucionales comunes puede ofrecer "oportunidades únicas para estudiar distintos aspectos de la formación y funcionamiento de los grupos".

#### 4.2.3. El grupo de formación y los grupos de experiencia.

En relación al último aspecto apuntado hay que decir que se acepta comúnmente que el grupo de formación ha dado origen a una numerosa variedad de otras técnicas que mantienen, no obstante, puntos de contacto con ella. Así por ejemplo Husenman (1979, 11) afirma que dicha técnica "es la más completa de las existentes y alrededor de la cual han surgido todas las variables imaginables, para los objetivos más diversos". Técnicas que para nombrarlas de algún modo se las engloba actualmente en la denominación de grupos de experiencia, denominación que se acepta por resultar, de momento, relativamente neutra en cuanto a su contenido. Pero insistimos que sería un error considerar al grupo de formación tan solo como una técnica entre las demás, es decir como uno de los grupos experienciales, sino que, tal como opina Huici (1982, 51), debe ser considerado como "el más importante antecedente de la variedad de grupos existentes en la actualidad".



Quisiéramos referirnos también, por otro lado a aquellos aspectos comunes que poseen las diversas técnicas que se originaron a partir del grupo de formación. Shaw (1980, 384) opina, al respecto, que "los grupos experienciales son de muchas clases y tienen propósitos muy diversos" pero "tienen en común el propósito general de beneficiarse de la experiencia en sí misma", y Sbandi (1980, 101) contraponiendo los grupos experienciales, que el denomina de "autoexperiencia", a los grupos de trabajo afirma que "el grupo de autoexperiencia es aquel en que -en general- se reflexiona sobre el propio comportamiento del grupo y de sus miembros", a diferencia del grupo de trabajo que tiene como propósito "realizar una labor de carácter productivo". Claro está que Sbandi se refiere a un tipo de producto objetivable y, por lo mismo, fácilmente mensurable. En este sentido se puede aceptar la dicotomía grupo de trabajo-grupo de experiencia. Ahora bien, ciertamente, el grupo de formación también debe ser considerado intrínsecamente como un grupo de trabajo ya que tiene una labor concreta a realizar: la reflexión sobre su propio comportamiento a medida que éste se va produciendo; reflexión (trabajo) que ciertamente, resultará difícil de objetivar y por tanto difícil de traducir en producto evaluable.

#### 4.3. Origen y evolución del grupo de formación.

No creemos que resulte arriesgado afirmar que el grupo de formación se originó para intentar cubrir las necesidades concretas del hombre actual que hacen referencia a la mejor comprensión del comportamiento de los individuos en el grupo y del de éste como una totalidad.

De forma más específica y en expresión de Bennis (1975, 103) "el Grupo T surgió de las necesidades de nuestro período histórico particular de aprender algo acerca de los procesos de grupo y de las conductas que tienen lugar en ellos". Dichas necesidades se manifestaban desde principio de siglo en diversos ámbitos de la sociedad norteamericana. Entre ellos hay que destacar, por su notable incidencia en la configuración del grupo de formación, el ámbito de la educación y el de la psicoterapia de grupo (vide: Cartwright y Zander, 1972a; Mucchielli, 1977 y Shaw, 1980).

#### 4.3.1. Desarrollo histórico del grupo de formación.

Es difícil separar, en opinión de Hansen y otros (1981) , los hechos que dieron origen al grupo de formación y al método de laboratorio para la sensibilización. De lo que no cabe duda es de que ambos surgieron del taller de Connecticut de 1946, por lo que siguen utilizándose actualmente, según dichos autores de manera intercambiable. No obstante y en opinión de Huici (1982, 8), el término método de laboratorio "tiene un sentido más amplio. Consiste en la creación de una comunidad temporal y aislada del medio habitual de los participantes, una 'isla cultural', donde se trata de favorecer, a través de una serie de actividades, los procesos de aprendizaje de los participantes". Así pues aunque el grupo de formación surge dentro del "laboratorio", y continúa siendo la actividad fundamental de éste, hay razones para distinguirlo de él. Actualmente incluso se lo usa, frecuentemente, fuera del contexto en el que se creó.

Pero veamos, sucintamente, cómo se produjeron los hechos que dieron origen al grupo de formación. Tal como apuntábamos anteriormente y utilizando básicamente, para efectuar nuestro resumen, la información hallada en Benne (1975a, 12-65) -información que puede ser ampliada consultando, entre otros, Back (1972); Rogers (1973) y Hansen y otros (1981) - hemos de decir que los antecedentes inmediatos del grupo de formación se hallan en el taller que en el verano de 1946 organizaron en New Britain, Connecticut, Kurt Lewin, Kenneth D. Benne, Leland P. Bradford y Ronald Lippitt. El objetivo fundamental de dicha experiencia era el conocimiento del funcionamiento de los grupos. A tal fin los treinta participantes se dividieron en tres grupos de diez miembros cada uno para tratar los problemas relativos a sus respectivos grupos de referencia. El equipo organizador, incluidos los observadores de cada uno de los tres grupos, se reunía diariamente para discutir la marcha del programa y el funcionamiento de los grupos.

Algunos de los participantes solicitaron poder asistir a estas reuniones pensadas, en principio, sólo para el equipo directivo. Se cree que se les permitió la asistencia sin prever que la simple comunicación del contenido de las notas que sobre ellos había tomado el observador, iba a repercutir notable y claramente en su comportamiento. A los pocos días asistían a dichas reuniones extraordinarias la totalidad de los participantes. Estos afirmaron que las mejores enseñanzas acerca de su propio comportamiento y de lo que acontece en los grupos, las habían recibido de dichas reunio-

nes. La realimentación, totalmente fortuita en este caso, se constituyó pues en la característica básica de este seminario y continuaría siendo esencial en el futuro grupo de formación.

Se considera pues, por lo hasta aquí apuntado, que la génesis del grupo de formación se halla en esta primera experiencia de Connecticut que fue patrocinada, entre otras instituciones, por el Centro de Investigación de la Dinámica de Grupo (Research Center for Group Dynamics), dependiente del Instituto de Tecnología de Massachusetts (Massachusetts Institute of Technology - M.I.T.).

#### 4.3.1.1. Los primeros laboratorios de Bethel.

Las siguientes experiencias se desarrollaron en Bethel, pequeña población del estado de Maine. Se trata de los primeros "laboratorios" efectuados en los veranos de 1947 y 1948. Al equipo inicial que había organizado el taller de Connecticut se unen ahora Robert Polson, Paul Sheats, Alvin Zander y John R.P. French, el cual desempeña el papel de director de investigaciones, (Kurt Lewin, que estaba muy interesado en el proyecto, murió a comienzos de 1947). Este equipo se encargó de confeccionar el programa del Grupo de Entrenamiento de Habilidades Básicas (Basic Skills Training Group) o Grupo BST, en el que un observador de lo anecdótico proporcionaba datos para que el grupo los discutiese y analizase.

Se amplía también el número de instituciones que patro-

cinan y colaboran en la organización de estas experiencias. Entre aquellas hay que destacar al Laboratorio Nacional de Adiestramiento (National Training Laboratories - N.T.L. -) el cual desde su fundación en 1947 desempeña, entre otras funciones, y según Hansen y otros (1981), la de proporcionar una "estructura formal de organización" a los laboratorios.

La finalidad de estos dos primeros laboratorios consistirá en preparar los "agentes de cambio". Se considera que el agente de cambio es aquel que es capaz, sobre todo, de: a) conectar con sus propios sentimientos, b) analizar sus propias motivaciones e ideas, c) diagnosticar una situación y d) proponer las soluciones adecuadas a los problemas que plantea cada una de las situaciones. Para favorecer estas habilidades, que ha de reunir el agente de cambio, se utiliza: la técnica de la discusión centrada en un tema propuesto por la dirección, el role-playing, para mejorar la comprensión de las situaciones, y las sesiones de evaluación. Los resultados se evalúan a partir de: tests objetivos y proyectivos, entrevistas, cuestionarios, observaciones directas y registros en cintas magnetofónicas.

Inesperadamente los participantes no tienden a convertir el propio grupo en objeto de análisis. Por otra parte las elevadas expectativas puestas en la formación de agentes de cambio se ven, en parte, defraudadas: no es posible preparar agentes de cambio en laboratorios de tres semanas de duración.

En las experiencias de los inviernos de 1948-49

Los organizadores se proponen como objetivo convertir a los grupos en objeto de su propia reflexión; para lo cual no proponen temas ya que se considera que éstos distraen a los miembros y no favorecen el análisis centrado en el grupo. Por otra parte, la información recogida a partir de los tests, entrevistas, cuestionarios, etc., es devuelta al grupo con el propósito de favorecer los procesos de autorregulación grupal. Se enfatiza pues una forma de investigar conocida, a partir de Lewin, como "acción-investigación" (action-research). Se trata de investigaciones activas y documentadas. De una forma de proceder en la que la actividad investigadora, como después considerará Pagés (1977, 550), "se confunde con la propia acción de transformación".

#### 4.3.1.2. La doble orientación.

A partir del año 1950 la actividad investigadora, por influencia de los psicólogos clínicos (rogerianos y psicoanalistas) que se van integrando al equipo inicial de psicólogos sociales, tiende a centrarse en el análisis de las crisis personales que se producen en los grupos. Esta nueva orientación creará el "conflicto del contrato": algunos de los miembros asistentes se quejan por encontrarse con una orientación y unos objetivos distintos a los anunciados. Para resolver el problema se crean dos tipos de grupos: los Grupos T y los Grupos A (de acción). Se intentaba que los Grupos T fueran lo más heterogéneos posible en lo que se refiere al trabajo profesional; los Grupos A, por otra parte, estaban integrados en la medida que fuera posible, por personas pertenecientes a la misma ocupación. Los miem-

bros del Grupo T se centraban en el análisis de los fenómenos interpersonales y del pequeño grupo mientras que los participantes del Grupo A se dedicaban a analizar los problemas y procedimientos adecuados para propiciar el cambio en los sistemas sociales mayores.

Se observa, por otro lado, una cierta pugna entre los psicólogos clínicos y los psicólogos sociales. Entre aquellos, los rogerianos se irán distanciando cada vez más de la orientación inicial de los laboratorios por la mayor importancia que conceden, en el trabajo en grupos, al enriquecimiento personal de sus integrantes. Rogers busca un nuevo ámbito geográfico (California) para llevar a cabo su propósito. El nuevo tipo de grupo que crea es designado, inicialmente, como "grupo de sensibilización" y posteriormente como "grupo de encuentro".

Entre 1960 y 1970 el centro geográfico del movimiento de los grupos se va desplazando progresivamente de Bethel a Esalen.

#### 4.3.1.3. Las experiencias grupales en Europa.

Quedaría incompleto este resumen si no hiciéramos mención de las aportaciones de A.K. Rice y W.R. Bion, sobre todo, al movimiento de los grupos. Tal como apunta López-Yarto (1979), un año antes del seminario de Connecticut, es decir en 1945, se organiza en Inglaterra la primera experiencia de grupo con una finalidad formativa: ponerse en contacto con la dinámica profunda de un grupo de trabajo. Su organizador Rice no



queda satisfecho de esta primera experiencia y busca la colaboración de Bion que trabaja en la clínica Tavistock de Londres.

En los mismos años 1947 y 1948 en los que se organizan los primeros laboratorios de Bethel, Bion y Rice efectúan una segunda experiencia. Se trata de un "grupo de estudio" dirigido por Bion y asesorado por Rice que se reúne una vez por semana. Aunque la experiencia tuvo que ser abandonada, de momento, la clínica Tavistock aprovecha cualquier oportunidad para organizar grupos de estudio. Estos tienen un objetivo muy concreto: el desarrollo profesional del equipo psiquiátrico.

En el verano de 1957, el recién fundado Instituto de Relaciones Humanas Tavistock (Tavistock Institute of Human Relations) organiza la primera "Conferencia" en colaboración con la Universidad de Leicester. En dicha experiencia, dirigida por Rice, se trabaja, al igual que en los laboratorios de Bethel, en régimen de internado. Estas experiencias se van repitiendo con cierta asiduidad, y en 1965 la influencia del grupo inglés llega a los EE.UU. En este año la Washington School of Psychiatry y el Departamento de psiquiatría de la Universidad de Yale organizan la primera "Conferencia" en colaboración con el Instituto de Relaciones Humanas Tavistock.

No pretendemos restar valor al trabajo con grupos efectuado por el equipo del Instituto Tavistock, pero

ciertamente éste no ha alcanzado, tal como indica Huci (1985a, 430), "la popularidad y la expansión entre la población general que ha tenido en los Estados Unidos". Algo parecido se puede decir, según esta autora, "de las diversas instituciones existentes en Francia (CEFFRAP, Group Francais d'Etudes de Sociometrie, ARIP, etc.) y del desarrollo que tales técnicas ha tenido en nuestro país".

#### 4.3.2. Las críticas al grupo de formación.

Aunque en muchos casos las críticas del grupo de formación no se basan "en estudios empíricos rigurosos, sino que más bien consisten en reacciones más o menos emocionales" (Huci 1982, 50), frente a las experiencias de grupo, creemos que será oportuno exponer, de forma resumida, las opiniones de algunos de los tutores que han efectuado críticas globales al grupo de formación.

##### 4.3.2.1. Valoraciones globales negativas.

Una de las críticas más frecuentes hace referencia al desequilibrio observado entre el desarrollo teórico y el técnico. Este desequilibrio refleja una limitación que puede hacerse extensiva al área de las ciencias sociales. En opinión de Gibb (1975a, 15) "las limitaciones de la teoría del Grupo T reflejan, en cierto sentido, las insuficiencias, frustraciones, conflictos y otras limitaciones de la teoría común a las ciencias sociales".

Se ha criticado también el progresivo proceso de

individualización en la utilización de la técnica. En este sentido Morales (1985a, 29-30) afirma, refiriéndose a una de las tesis del conocido libro de Back (1972), que "la perspectiva psicosocial inicial se va difuminando poco a poco y cede su lugar a enfoques claramente individualistas donde el grupo lo único que hace es proporcionar la ocasión de estar juntos".

Otro conjunto de críticas se dirigen a lo que podríamos designar como los implícitos teóricos e ideológicos, subyacentes a la técnica. Uno de estos implícitos, criticado por Cooper (1972), es la suposición de que el cambio debe promoverse a través de los individuos. Según dicho autor esto conlleva la aceptación y mantenimiento del "sistema establecido". El grupo de formación propiciaría pues, según lo expuesto, un cambio en el sentido de una progresiva adaptación pasiva de los sujetos a los esquemas sociales imperantes. La adaptación ("cambio") partiría de la aceptación de las pautas de comportamiento del grupo establecidas por el monitor el cual vendría a ser el representante y portavoz de una institución, normalmente, y, en definitiva, el garante del mantenimiento del statu quo.

En este mismo sentido y partiendo de los estudios realizados por los analistas institucionales, Barriga (1982, 246) afirma que "al T-Group se va con salvaguarda de los patrones institucionales que le condicionan" y que será precisamente el análisis de las normas implícitas que regulan el comportamiento de los miembros entre sí, de estos con el monitor y con la institución que los acoge, el que permitirá "descubrir los implícitos

ideológicos que constituyen el grupo, es decir, sus instituciones básicas".

Algunas críticas hacen referencia, también, a la responsabilidad ineludible de los líderes de grupo. Para Antons (1978, 16) "la provocación de emociones en otras personas, sin la debida comprobación de nuestras capacidades y sin saber además cómo se deben elaborar, es abuso y charlatanería". Una crítica parecida es la efectuada por Rogers (1973, 169). Para dicho autor el grupo en manos de explotadores puede convertirse en "un juego de alguna manera fraudulento, cuya finalidad primordial no es el crecimiento, la salud, el cambio constructivo, sino el provecho personal de sus líderes".

De hecho el monitor es el que crea, básicamente, el clima grupal, lo cual conlleva la oportunidad de ejercer un control real, aunque indirecto, de la conducta del grupo y de la de sus miembros. Es un poder el suyo que promueve y orienta, y esta es una faceta del poder, según Gonzalez (1984, 18), "que no suele ser tenida en cuenta, mientras que es probablemente la más efectiva, por dar aparentemente la ilusión de libertad".

Sin embargo, el peligro no se hallaría tanto en la creación del clima grupal en sí, sino en los propósitos que se pretendieran alcanzar a través de él. El monitor puede crear, en opinión de Gonzalez (1984), un clima de seguridad que incluya el nivel cognitivo y el afectivo para propiciar, precisamente, el surgimiento del poder del grupo y el de cada uno de sus miembros.

#### 4.3.2.2. Valoraciones globales positivas.

Evidentemente, tal como acabamos de apuntar en el apartado anterior, no todas las críticas son negativas. Barriga (1982, 244), reconociendo las limitaciones del grupo de formación, considera, no obstante, que éste puede desempeñar todavía "una función de sensibilización a la relación en grupo, de sensibilización a la ruptura de esquemas rígidos en el obrar y en el pensar, de sensibilización a la salvaguarda de la supuesta libertad personal". Por otro lado Daumling y otros (1982, 146), basándose en los resultados de una serie de investigaciones, llegan a la conclusión de que por efecto de la participación en un laboratorio (la técnica básica del cual es el grupo de formación) se producen "cambios en la manera de pensar, capacitación para una mejor colaboración y para el trato con otras personas".

Queremos destacar finalmente la opinión de Huici (1982, 398). Para esta autora el grupo de formación ofrece posibilidades: a) de estudiar procesos de cambio, en situaciones próximas a las de los grupos habituales, b) estudiar también "determinados procesos interindividuales como los implicados en la iniciación de una relación, en la atracción interpersonal, etc., en condiciones de escasa artificialidad" y c) aclarar ciertos procesos que se producen "en los grupos primarios (diferenciación de roles, jerarquización, poder, fases de desarrollo, etc.) ya que frente a muchos otros grupos primarios ofrece una serie de ventajas notables en cuanto a la recogida de observaciones".

#### 4.3.2.3. ¿Alternativas al grupo de formación?

Se deduce de lo apuntado en el apartado anterior que no se puede llegar a una conclusión definitiva y global acerca de la validez del grupo de formación como instrumento adecuado para explicar, comprender y cambiar los comportamientos en el grupo y del grupo. Tal como expone Robinson (1984, 15) "puede que la popularidad de los T-Groups tenga que ver más con la esperanza y la creencia en su efectividad que con la ciencia que afirman personificar. Sin embargo, cualquier explicación es mejor que ninguna". Así pues y en opinión del mismo autor "no es suficiente con desafiar simplemente el paradigma del T-Group. Hay que construir una alternativa".

#### 4.4. Las orientaciones teórico-metodológicas del grupo de formación.

En el apartado 4.3., titulado "Origen y evaluación del grupo de formación", nos referimos a las necesidades concretas de un período histórico determinado como factor que explica el surgimiento de dicha técnica grupal. Sin embargo, nuestra referencia sería incompleta si no mencionáramos otras fuentes que, aunque de forma remota e indirecta, influyeron también en su creación. Se trata de una serie de investigaciones realizadas durante los años treinta. Para referirnos sólo a las más significativas, citaremos simplemente (puede completarse la información consultando Cartwright y Zander, 1972a) las de E. Mayo y colaboradores que se

centraron básicamente en el estudio de los factores que determinan la colaboración y el rendimiento en el trabajo; la de M. Sherif que estudió la modificación de la percepción visual por efecto de la norma de grupo; las de T.M. Newcomb sobre la modificación de las actitudes por influencia del grupo; las de W.F. Whyte acerca de la incidencia de la interacción intergrupala e intragrupal en la modificación del comportamiento individual y de los sistemas sociales más amplios y finalmente, y sobre todo, los estudios de K. Lewin, R. Lippitt y R. White acerca de la incidencia de la "atmósfera de grupo" democrática, autocrática o laissez-faire, en el nivel de agresividad y en el rendimiento del grupo.

No podemos omitir de esta reseña a Jacobo Moreno. En opinión de Gonzalez (1981), los orígenes del grupo de formación se remontan a él. En esta misma línea, Mucchielli (1977), considera que la importancia de la obra de este autor es comparable a la de K. Lewin. Se ha creado incluso, en opinión de Ancelin-Schützenberger (1972, 1974 y 1977), una cierta polémica en torno a la mayor o menor influencia que han ejercido las investigaciones de cada uno de estos autores sobre los posteriores trabajos efectuados en pequeños grupos.

#### 4.4.1. La heterogeneidad de fuentes del grupo de formación.

El interés básico de la anterior referencia a los trabajos de investigación elaborados en los años trein-

ta es el de mostrar que las fuentes que intervinieron en el desarrollo del "movimiento de grupos" y de forma indirecta, por tanto, en la configuración del grupo de formación son varias y heterogéneas. Heterogeneidad que se pone de manifiesto en el primer laboratorio de Bethel. Este laboratorio fue programado, según Lippit (1948, 9) en base a un enfoque tridimensional: trabajos "del equipo del Tavistock Institute of Human Relations", "los métodos de participación de grupo en el proceso democrático" y "la orientación hacia la estrategia social de K. Lewin".

#### 4.4.2. El grupo de formación lugar de encuentro de distintas orientaciones.

El triple enfoque dió lugar, por la progresiva incorporación de psicólogos clínicos (rogerianos y psicoanalistas) a una triple orientación que en cierta medida mantiene puntos de contacto con aquel: interaccional, humanista y psicoanalítica (López-Yartos y Fernández Martos, 1974).

No todos los autores están de acuerdo con este planteamiento. Según Benne (1975a) existen sólo dos orientaciones: la psicoanalítica o rogeriana (psicólogos clínicos) y la sociológica o lewiniana. Anzieu (1978a, 263) coincide con Benne en cuanto a considerar que existen dos orientaciones fundamentalmente pero agrupa de diversa forma a las mismas. Para aquel autor sólo se conocen en la actualidad "dos sistemas de refe-



rencia conceptuales que permiten trabajar en forma coherente en los grupos de formación; uno se construyó a partir de Kurt Lewin, el otro a partir del psicoanálisis". Anzieu incluye en la orientación lewiniana, que en otro trabajo (1978b) denomina psicopsicológica, a Lewin, obviamente, pero también a Rogers y Moreno por considerar que existe una coincidencia básica entre ellos acerca del tipo de "intervenciones" no interpretativas del monitor, en contraposición a las "interpretativas" del monitor de orientación psicoanalítica.

La falta de un marco teórico único ha llevado a Kissen (1979a,372) a definir el grupo de formación (capacitación) como la "ambigua tierra de nadie". O a ser considerado por Hansen y otros (1981, 74) como una técnica para resolver problemas y a la vez uno de los intentos recientes "de crear un híbrido entre psicoterapia y socioterapia". Y a ser concebida también como un instrumento, una estructura relativamente vacía de contenido (Ardoino, 1967).

De todo lo cual se puede deducir que, aunque ciertamente la inexistencia de un marco teórico único y claro puede generar confusión y ambigüedad, ello da ocasión, por otra parte, a elaborar síntesis que integren teorías y metodologías ya existentes o a reformularlas y estructurarlas dialécticamente desde nuevas perspectivas, en espera de que surja, en todo caso, y tal como indica Robinson (cfr. 4.3.2.3.) una alternativa al grupo de formación.

5. NIVELES DE ACTIVIDAD DEL  
GRUPO DE FORMACION.

De todo lo expuesto en el capítulo anterior se deduce que el grupo de formación puede ser considerado como una técnica de intervención, es decir un instrumento adecuado para producir algún tipo de cambio en algún aspecto o nivel del comportamiento interpersonal, intergrupar (relaciones de subgrupos dentro del grupo) y del grupo como totalidad. Pero también, y al mismo tiempo, puede ser concebido como un instrumento adecuado para explicar y comprender estos mismos comportamientos.

Nosotros en nuestro estudio del grupo de formación, damos por supuesto que los conocimientos obtenidos a partir de este tipo de grupo, en alguna medida y manera, serán adecuados para explicar el comportamiento de toda clase de grupos. En realidad y según Weick (1967) esta técnica ofrece la oportunidad de trabajar en situaciones más cercanas y por tanto más parecidas a las de los grupos "naturales" que aquellas que son propias de la investigación en el laboratorio.

Así pues los estudios efectuados a partir de un grupo relativamente "artificial" como es el grupo de formación sólo tendrán sentido y, en definitiva, se justificarán si los hallazgos obtenidos en él sirven para explicar y comprender mejor los comportamientos de todo tipo de grupos: grupos de amigos, de trabajo, grupos terapéuticos, etc., etc.

Estos comportamientos son clasificados, en la mayoría de los estudios sobre grupos, en dos grandes

categorías designadas con distintos términos por los diversos autores, pero que hacen referencia a las mismas realidades: el trabajo del grupo y las relaciones emocionales o afectivas. Para citar sólo algunas de las concepciones clásicas de autores conocidos, Anzieu (1971), dentro de la perspectiva lewiniana, en la que se concibe al grupo como un campo de fuerzas interdependientes, considera que la energía del grupo se distribuye a un doble nivel: energía de progresión (producción) y energía de mantenimiento. Bales (1976) partiendo de la concepción del grupo como sistema de individuos que interactúan, considera que existen dos tipos básicos de interacción: interacciones centradas en el trabajo e interacciones centradas en las reacciones socio-emocionales. Bion (1976), desde la perspectiva psicoanalítica, estima que el comportamiento del grupo se desarrolla en la conjunción de dos funciones: función grupo de trabajo y función suposición básica.

Recientemente Munné (1985, 33) ha creado un nuevo modelo de análisis del grupo que parte del concepto de actividad y de los niveles en los que ésta se desarrolla dentro del mismo. Para este autor el término actividad en el contexto de la psicología soviética "designa la síntesis, en la realidad, de la conciencia y de la conducta". Actividad del grupo que no podrá ser reducida por tanto "al trabajo o tarea del mismo ni a los fenómenos emotivos que ocurren en él" sino que debe ser entendida como "un constructo referido a cuanto hace que un grupo vaya desarrollándose como tal".

La actividad se refleja, por otro lado, de forma simultánea y continua y de diversa manera, a distintos niveles. En opinión de Radzikhouskii (1984, 85-51), pueden hipotetizarse "varios niveles en la estructura de la actividad; estos niveles no son isomórficos el uno con el otro, pero están unidos por relaciones de continuidad genética". Para Munné, en el texto citado anteriormente, los niveles hacen referencia a cuatro "aspectos cualitativamente diferentes y más o menos cuantificables" de la actividad del grupo que, a partir del análisis espectral de la misma, pueden describirse en: I Nivel Temático; II Nivel Funcional; III Nivel Cognitivo y IV Nivel Afectivo.

Sintetizando la descripción que hace Munné (1985, 34-37) de estos niveles, diremos que: el nivel temático hace referencia básicamente a los "objetivos conjunturales, explícitos e inmediatos de todo grupo"; el nivel funcional, además de vehicular los demás niveles, se refiere a la vertiente fáctica de la actividad grupal, "tanto en relación con la acción en sí misma como en relación con los procedimientos para la acción"; el nivel cognitivo es aquel en el que "se dan los procesos sociocognitivos básicos, es decir en el que se forman las comparaciones, atribuciones y categorizaciones" y finalmente el nivel afectivo "corresponde a las fuerzas de carácter emotivo y sentimental que se ponen en juego en las interacciones"; es el nivel de la vivencia, de las satisfacciones e insatisfacciones consideradas en sí mismas.

Sin embargo, los diversos niveles en los que se

canaliza la actividad del grupo no debe hacernos olvidar, en opinión del autor, que "la actividad es un hecho unitario, un hecho que únicamente el análisis puede parcelar".

Desde esta perspectiva de análisis en la que nos situamos, pretendemos, pues, acercarnos al estudio del grupo de formación. Es decir, consideramos que éste, inspirándonos en el modelo propuesto por Munné, puede ser estudiado en términos de sus objetivos (nivel I), de su estructura de funcionamiento (nivel II) y de los aspectos cognitivos y afectivos que se manifiestan en él (niveles III y IV).

Por otro lado, centraremos básicamente nuestro análisis en el grupo de formación originario; aquel que, incorporando, ciertamente, aportaciones de los psicólogos clínicos (rogerianos y psicoanalistas), conservó, no obstante, su orientación lewiniana o de la psicología social y se propuso objetivos grupales de aprendizaje, básicamente.

#### 5.1. Los objetivos del grupo de formación.

Existe una cierta confusión terminológica en relación a los objetivos del grupo de formación, propuesta por algunos autores. Para Benne (1975b, 67), por ejemplo, "el objetivo primario de aprendizaje en el grupo de entrenamiento lo constituyen las relaciones sociales e interpersonales". En opinión de Horwitz (1975, 118) "la palabra 'objetivo' se refiere a una actividad particular o producto del medio que

puede ser reductora de necesidades". Por otro lado Frannk (1975, 182) considera que "en los Grupos T la tarea está limitada a la elucidación de las actitudes relevantes para el grupo".

Sin embargo la confusión en los términos (objetivo, actividad, tarea, etc.), a menudo, esconde una confusión conceptual entre el objeto del grupo de formación: las relaciones interpersonales inmediatas, y el objetivo de éste: los aprendizajes psicosociales derivados de aquellas.

La ambigüedad conceptual puede explicarse en buena medida por el hecho de que el análisis de un acto de interacción personal (objetivo), efectuado por los propios miembros del grupo en el momento y situación grupal en que se ha producido, se constituye en sí mismo, también, en un acto de relación interpersonal (objeto). También por el hecho de que el sujeto miembro del grupo y el investigador, situado en la línea de la acción-investigación de Lewin, se centran en ambos (objeto y objetivo) al actuar simultáneamente como productores o activadores de las relaciones interpersonales y a la vez como analizadores de las mismas.

#### 5.1.1. Los objetivos individuales.

En alguna ocasión, según Cartwright y Zander (1972a, 439) todos hemos tenido la oportunidad de pertenecer a algún grupo cuyos objetivos no son claramente identificables. En éste "los miembros llegan

a sentir que el grupo 'no va a ninguna parte'... Como resultado de ello las necesidades y los intereses personales guían, principalmente, su conducta en el grupo".

Es cierto que este tipo de situación grupal puede producir tanta confusión y frustración en los miembros como para que éstos decidan abandonar el grupo o, en todo caso, permanecer en él, y proponerse quizá un objetivo de grupo que puede consistir en "una especie de agregado de objetivos individuales" (Shaw, 1980, 337). Ello realmente puede ocurrir a no ser que, supuestamente, se pueda crear un clima adecuado que propicie la expresión de necesidades y objetivos individuales los cuales, por ser disímiles obviamente en muchos aspectos, podrán dar lugar, a partir de la mutua confrontación, a objetivos grupales distintos, básicamente, de los individuales.

Ahora bien en el grupo de formación se parte de aquella situación, descrita por Cartwright y Zander y de la anterior suposición. Ambos aspectos se relacionan con el papel del monitor. Por una parte éste provoca, con su escasa participación y por la asunción de un tipo de liderazgo que no corresponde a las expectativas de los miembros sobre el mismo, un cierto, y a veces notable, grado de ansiedad que, sin embargo, intentará controlar y mantener en un nivel adecuado (nivel óptimo de ansiedad grupal). Por otro lado favorecerá la consideración de las diferencias interindividuales como datos relevantes para el mutuo enriquecimiento, con lo cual se reduce la amenaza de



ser excluído del grupo por mostrar intereses y necesidades propias, no coincidentes con las de los demás.

El clima resultante de la combinación del "nivel de ansiedad óptima" y de "reducción de la amenaza", favorecido por el monitor, se supone que será el adecuado para que se generen, en el grupo de formación, los objetivos grupales a partir de la interacción de los objetivos y necesidades individuales. Este es, al menos, el objetivo que se propone el monitor. Objetivo que es designado por Horwitz (1975, 118) como metaobjetivo y que consiste, en la línea de lo apuntado anteriormente, y en opinión de este autor, "en establecer las condiciones grupales necesarias para brindar la máxima atención a las necesidades de los distintos miembros que ingresan al grupo con objetivos individuales discrepantes".

Sin embargo, las discrepancias en los objetivos, a menudo, resultan difíciles de aclarar ya que, frecuentemente, estos se expresan como tales cuando en realidad hacen referencia a necesidades. En opinión de este autor, las personas prefieren hablar del objetivo que quieren alcanzar que de las necesidades que están intentando satisfacer, ya que los objetivos son más impersonales, y revelan en menor medida la propia debilidad, aparte de que dan la sensación de que el participante está proponiendo al grupo una solución constructiva y no simplemente creando problemas. O dicho de otra manera, resulta más fácil expresarse en términos de rendimiento y producción

(nivel del trabajo) que en términos de incomodidad e insatisfacción personal (nivel emocional).

#### 5.1.2. Los objetivos del grupo.

La situación inicial de indefinición en el grupo de formación y la ansiedad consiguiente puede generar una cierta duda e inseguridad acerca del "buen" funcionamiento del grupo y del comportamiento "eficaz" de sus miembros integrantes. La duda llevará, a menudo, a los miembros a ensayar nuevos comportamientos que representarán innovaciones en el funcionamiento grupal.

Sería erróneo, sin embargo, suponer que el objetivo del grupo de formación consiste simplemente en promover el cambio sin dirección específica alguna.

Existen realmente unos objetivos que se pueden definir. Estos según Horwitz (1975, 119) no son anunciados normalmente a los miembros participantes del grupo pues, a no ser que sean expertos conocedores del funcionamiento de los grupos, no tienen demasiadas "posibilidades de apreciar las complejidades de la organización social implicadas por el objetivo verbalizado o manifiesto y, por consiguiente, es poco probable que comprendan la noción de trabajar sobre el metaobjetivo de crear un grupo que sea capaz de acceder al objetivo manifiesto".

Al margen pues de la conveniencia o no de anunciar el objetivo a los miembros al iniciar la expe-

riencia grupal, es evidente que éste existe en realidad. En opinión de Benne (1975b, 55) el objetivo del grupo de formación, objetivo ideal, según él, es "ayudar a los miembros a realizar un aprendizaje, consistente en enfoques y esclarecimientos más o menos objetivos, en relación con los procesos y problemas de la formación y funcionamiento del grupo y también acerca de sí mismos como miembros de él". Benne añade además que no es suficiente aprender a comportarse eficazmente en este tipo concreto de grupo, sino que el propósito básico de la participación en el grupo de formación es poder generalizar con "seguridad y validez" a otros grupos los conocimientos adquiridos en el grupo de formación.

Pero sin duda la definición de los objetivos del grupo de formación más conocida y difundida es la que propone Bradford (1975). Para este autor los objetivos se pueden concretar en:

- Aprender cómo aprender, en relación al conocimiento de sí mismo y de los demás en la situación de interacción personal. Para ello se requiere voluntad para examinar el propio comportamiento a medida que éste se va produciendo, con el fin de adquirir, según Scheim y Bennis (1980, 35), "una mayor conciencia de su propio impacto sobre los demás". Es decir se trata de aprovechar las reacciones de estos como datos realimentadores del propio comportamiento. Lo cual supone una concepción del aprendizaje como una transacción en la que los miembros del grupo tratan de controlar la situación y a la vez satisfacer sus necesidades.

- Aprender a brindar ayuda. La naturaleza transaccional del aprendizaje en el grupo de formación se pone de manifiesto por el hecho de que los miembros integrantes del mismo pueden solicitar y a la vez utilizar la realimentación sobre su propio comportamiento a la vez que ayudan a los demás a hacer lo propio. Así pues cada miembro debe invitar a los demás a brindar ayuda y debe usarla y a su vez proporcionarla.

- Mejoramiento de la participación eficaz. A medida que los miembros van comprometiéndose con la situación grupal, aprenden a dar y aceptar mejor la influencia mutua. Con lo cual crean las condiciones para mejorar el conocimiento acerca de sí mismos y de los demás y acerca también de los procesos de aprendizaje constante y de los procedimientos más adecuados para ayudar a los demás a aprender. Van desarrollando formas más eficaces de intercambio personal al volverse, según Schein y Bennis (1980, 34), "más conscientes de la complejidad de los procesos de comunicación". En definitiva, y en opinión de Bradford (1975, 53), los miembros "comprenden que una participación plena requiere un cuestionamiento constante de los supuestos y valores que subyacen a la conducta y una continua validación de las percepciones y diagnosis".

### 5.1.3. Supuestos ideológicos del grupo de formación.

Es evidente que los objetivos del grupo de formación presuponen principios filosóficos e ideológi-

cos que no siempre se explicitan suficientemente. Tales presupuestos se hallan en la base del "movimiento de grupos" y del método de laboratorio en el que el grupo de formación se inscribe. Estos principios se podrían concretar según Hui-ci (1985a) en:

- Una valoración de la ciencia y el método científico coincidente con las ideas de la acción-investigación de Lewin que hacen referencia a la aplicación de la metodología científica para aclarar y resolver problemas sociales.

- Una orientación democrática. Esta hace hincapie, según Cartwright y Zander (1972a, 14), en la importancia de "la participación de los miembros en las decisiones y en las ventajas que sociedad e individuo obtienen de cooperar en grupos". Se enfatiza pues el valor de la cooperación y el consensus (Sbandi, 1980).

- Una valoración que hace referencia a las experiencias, el aprendizaje inductivo, como también a los medios y los procesos frente a los fines últimos, en la línea, sobre todo, de las orientaciones de Dewey en relación a la filosofía de la educación, que se tradujo en la expresión popular de "aprender haciendo", y que trata de "aunar acción y pensamiento, la teoría y la práctica" (Hui-ci, 1985a, 432).

## 5.2. La estructura de funcionamiento del grupo de formación.

Los miembros del grupo de formación se hallan dispuestos físicamente en torno a una mesa, o sin ella, pero siempre en una distribución espacial descrita comúnmente como situación cara-a-cara. En tal situación los sujetos pueden experimentar una cierta, y a menudo notable, incomodidad. Tal como expone Appelbaum (1979, 218) "si se encierra a cualquier grupo de individuos entre cuatro paredes, enfrentándolos entre sí y consigo mismos, sin un propósito o una tarea definida en qué concentrarse, se sienten incómodos". La incomodidad es debida a que la tendencia inicial y espontánea a abandonar psicológicamente la situación cuando no existe un trabajo concreto en el que se pueda centrar la atención, no resulta prácticamente posible. Como dice Watzlawick y otros (1983, 50) "si se acepta que toda conducta en una situación de interacción tiene un valor de mensaje, es decir, es comunicación, se deduce que por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicarse".

Se podrá aceptar, rechazar o descalificar la comunicación, según el autor antes citado, pero sea cual sea el comportamiento concreto, éste evidenciará, en todos los casos una u otra forma de comunicación.

Se establece pues entre los miembros un sistema de relaciones interpersonales múltiples que, a menudo, es descrito como "atmósfera de grupo". En palabras de Däumling y otros (1982, 25) "el estar con-los-otros

y contra-los-otros dentro del grupo (especialmente en un T-Group) crea, a la larga, disposiciones inconscientes de carácter supraindividual que pueden ser denominadas como 'atmósfera de grupo'. La cual, por otro lado, a menudo, no es considerada como algo real. Algunos psicólogos, según Lewin (1978, 180), "tenden a mirar solamente a los individuos como reales y no están inclinados a considerar una 'atmósfera de grupo' como tan real y mensurable de igual manera, digamos, que el campo físico de la gravedad".

Esta atmósfera o clima de grupo se constituye, según Ridruejo (1983, 272), en "el primer atributo activo de la grupalidad".

Existiría, pues, una realidad grupal designada también con expresiones tales como "mente de grupo", "representaciones colectivas", etc., las cuales, según Tous (1984, 43), hacen referencia a unos "fenómenos de grupo con realidad propia", es decir, a una conducta del grupo que puede considerarse, según el autor citado, como distinta, pero no independiente, en contra de lo que propugnaban los institucionalistas, de la de los miembros que lo constituyen.

#### 5.2.1. La relación individuo-grupo.

En opinión también de Tous (1984), serían necesarios tres estadios o niveles para llegar a la constitución de cualquier tipo de grupo. Estos, que por otro lado se hallan en una situación de mutua dependencia, son descritos, por el autor, como: 1) encuentro (coincidencia de personas en un mismo espacio y tiempo), 2) reunión (encuentro en el que se da algún tipo o grado de

participación) y 3) díada (superación de la individualidad). Sin embargo, y según el mismo autor, sólo cuando la díada consigue abrirse a nuevas díadas, se forma, realmente, el grupo.

En la superación de la díada intervendría de forma decisiva el papel del líder o monitor. Este, desde la perspectiva psicoanalítica, se convertiría en el objeto de identificación común.

En base a dicha teoría, Penarrubia (1985, 89) considera que "el lazo psicológico que une a un miembro del grupo con su jefe (fundamento de la identificación) da origen a un segundo lazo que une a los miembros entre sí: todos se identifican con los demás miembros del grupo y ello es la base de la cohesión". En esta misma línea debe situarse el pensamiento de Kissen (1979a, 374) el cual opina que "aunque el concepto freudiano de identificación sea muy complejo... tiene varias posibilidades de sintetización e integración, que tal vez algún día permitan una explicación conceptual de algunas de las complejas relaciones que existen entre la psicología individual y la de los grupos".

La identificación freudiana supondría pues uno de los intentos de explicación de las relaciones individuo-grupo. Otras explicaciones, a menudo, cuestionan, en cierta medida, la existencia de una de las dos realidades. Así pues, y como ejemplo representativo de una de éstas, Bleger (1982, 102) afirma que "el ser huma-



no antes que ser persona es siempre grupo, pero no en el sentido de que pertenece a un grupo, sino en el de que su personalidad es el grupo". En una postura opuesta a la anterior, Allport (1962, 5, cit. por Blanco 1985a,68) expone: "aunque el individuo se comporta de una manera diferente cuando está en el grupo que cuando está solo, este hecho no ofrece ninguna evidencia en torno a la existencia de una entidad social distinta de la individual".

Existen, sin embargo, visiones más completas que intentan integrar las dos realidades. Según Bogardus (1985, 81) una persona al igual que es un conjunto de relaciones y un producto de complicadas relaciones, concebidas como grupos, es también un individuo independiente. En opinión de este autor "el término individuo vale fundamentalmente para distinguir a los miembros de un grupo. El 'individuo' fuera de 'grupos' no es más que un ser orgánico. Es difícilmente un ser mental, a menos que a los idiotas se les pueda denominar así".

#### 5.2.2. La composición grupal.

En opinión de Stock (1975, 140) la composición grupal "es un factor importante que encuentra expresión bastante directa en el carácter de la interacción grupal. Es como si las características de los miembros pudieran convertirse en las pautas del grupo y encontrar una expresión indiscutible en la interacción grupal". Según este mismo autor los estudios realizados sugieren que los miembros del grupo

de formación deben ser escogidos de forma que se dé la máxima variedad posible en relación a la edad, sexo, ocupación y ubicación geográfica. Esta afirmación se basa en la suposición de que una composición heterogénea multiplica las oportunidades de aprendizaje en el grupo de formación.

Husenman (1979) hace hincapié, por otro lado, en la dificultad que poseen los grupos heterogéneos de llegar a formar una estructura formal de relaciones entre los miembros, que proporcione las bases para lograr consenso en la toma de decisiones. La mayor dificultad, según este autor, provendría del hecho de que en los grupos heterogéneos debe resolverse previamente problemas que hacen referencia al liderazgo y a la comunicación. Problemas que se dan en mucho menor grado en los grupos homogéneos.

En síntesis podríamos decir, siguiendo a Hansen y otros (1981, 366), que, en términos generales, los grupos homogéneos se cohesionan más rápidamente, sus miembros asisten más regularmente a las reuniones, crean menos conflictos y frecuentemente se ofrecen mayor apoyo los unos a los otros. "Sin embargo, se cree que el grupo homogéneo es más probable que permanezca a un nivel superficial y que es menos efectivo para alterar el comportamiento permanente."

Se trataría pues de conseguir un óptimo equilibrio entre homogeneidad y heterogeneidad. En este sentido, y aunque nos inclinamos básicamente por una com-

posición heterogénea, no creemos fuera adecuado incluir en un mismo grupo a miembros con diferencias de edad, nivel cultural y condición social, entre otras, extremadamente acentuadas. Esta composición de grupo marcadamente heterogénea podría representar un obstáculo difícilmente superable a la comunicación intragrupal.

### 5.2.3. Las normas del grupo de formación.

La notable ansiedad experimentada, a menudo, por los participantes en las primeras sesiones de una experiencia de grupo de formación se relaciona con la relativa falta de estructuración de éste. Las normas mínimas de funcionamiento, a excepción de la que hace referencia a la distribución de las sesiones en un tiempo (calendario y horario) y lugar concretos, tienen más el carácter de consejos que de imposiciones.

Se aconseja normalmente la regla, convertida en tópico, del "aquí-y-ahora"; la de la "devolución" de lo comentado fuera del grupo acerca de éste; la de "no omitir" la expresión de pensamientos y sentimientos experimentados en el grupo, entre otras. Se trata de pautas indicativas ya que se considera que estas normas deberán estar en función de la composición del grupo y de las diversas situaciones.

Sin embargo, se observan posturas un tanto opuestas en cuanto a considerar como necesario el establecimiento de una normativa más o menos fija que regulen el "buen funcionamiento" del grupo de formación.

Anzieu (1978, 261) desde una postura psicoanalítica, considera, por ejemplo, que el no directivismo de Rogers es un aventurismo psicossociológico ya que "proporciona al monitor un método parcial (en el que la regla de no omisión, no completada mediante la regla de abstinencia, se convierte en regla de laissez faire)". Lo cual, según Anzieu, sería un error a no ser que se considere que el estilo de conducción laissez faire es deseable.

En esta línea se sitúa el pensamiento de Däumling y otros (1982, 83) el cual considera que "el T-Group no necesita ninguna 'norma fundamental' psicoanalítica (expresar todo lo que a uno se le ocurre) ni exige al animador ninguna 'norma de abstinencia', puesto que él, sin perjuicio de su rol especial, es incluido cada vez más personalmente en el acontecimiento del grupo".

Sin embargo sería equivocado suponer que el grupo de formación carece por completo de normas. En él, como en los demás grupos, se establecen normas implícitas y explícitas que regulan el comportamiento grupal. Shaw (1980, 396) refiriéndose a los grupos experienciales, en general, dice que se espera una menor rigidez normativa en estos que en los grupos convencionales y que en consecuencia las normas de aquellos puedan ser revisadas o rechazadas si es necesario en función de los objetivos del grupo. Sin embargo, según este autor, "una vez que se ha establecido la norma, ésta ejerce una presión de conformidad, exactamente igual a la de las normas de otras clases de

grupos".

#### 5.2.4. Las etapas de desarrollo del grupo de formación.

A partir de unas condiciones estructurales iniciales (composición grupal y normas de funcionamiento), se inicia en el grupo de formación un proceso interactivo que acostumbra a ser descrito en etapas. Para estudiar dichas etapas se ha de partir de un esquema interpretativo. Este es un medio imprescindible para poder hacer una lectura inteligible de lo que sucede en el grupo que, por otro lado, modifica, en cierta medida y manera, los acontecimientos mismos. La descripción de la realidad observada puede hacerse pues a partir de un determinado lenguaje: lewiniano, freudiano, rogeriano, etc., etc., pero parece que la solución óptima sería según Andoino (1967, 266), "hablar el mayor número posible de lenguajes, y utilizar tal o cual de entre ellos oportunamente, en función de la especificidad de los fenómenos a describir".

Las etapas de desarrollo del grupo de formación se producen, por otro lado, sin solución de continuidad y, a menudo, alterando el orden en el que supuestamente deben producirse. A veces, también, las fases se implican de tal manera las unas en las otras que resulta realmente difícil descubrir los aspectos característicos que las diferencian.

Vamos a referirnos brevemente a algunos de los

modelos que más se han utilizado para describir las etapas del grupo de formación.

#### 5.2.4.1. Los modelos psicoanalíticos.

Dentro de la teoría psicoanalítica Pedigo y Singer (1982) han elaborado un modelo que describe las etapas de desarrollo del grupo en comparación con las del desarrollo individual. Para estos autores hay una primera etapa -fase oral- en el grupo, en la que los miembros manifiestan un tipo de conducta caracterizado por la ansiedad y por la dependencia en relación al monitor. La segunda etapa -fase anal- se caracteriza por las relaciones de contradependencia en relación al monitor y los intentos de control del grupo por parte de sus miembros. En la tercera -fase fálica- continúan las luchas por el liderazgo, estableciéndose en ella por tal motivo, relaciones de poder entre iguales. En la última -fase genital- las relaciones entre iguales adquieren un carácter más maduro y realista.

Dentro de esta misma orientación psicoanalítica Appelbaum (1979) considera que el desarrollo del grupo puede ser descrito básicamente en tres etapas: oral, anal y fálica. Descripción que, según Kissen (1979b, 249), "se ajusta en muchos aspectos a la que hace Bion de los cambios evolutivos realizados a través de fases de dependencia, huída o ataque, y apareamiento".

#### 5.2.4.2. Los modelos humanistas.

Desde una orientación humanista, también Schütz (1976) describe el proceso de grupo en tres fases: Inclusión, control y afecto. La primera hace referencia a problemas de integración y se traduce concretamente para cada uno de los miembros en la cuestión "estar dentro o fuera" del grupo. La segunda concierne a las esferas del poder, la influencia y la autoridad. El problema, en este caso, consistirá en "estar encima o debajo" de los demás. Y la tercera se refiere "a las emociones personales íntimas que se suscitan entre dos personas" (Schütz, 1976, 43) que en frase del autor queda descrita gráficamente con la expresión "estar cerca o lejos" de los demás.

Mucho más compleja es la descripción que hace Rogers (1973) de las etapas por las que, según él, parece atravesar un grupo de encuentro. Estas etapas, quince en total, según el autor, creemos que se podrían agrupar en cuatro. En la primera, que incluiría la primera y segunda de Rogers, los miembros mostrarían resistencias a expresión o exploración personal. La segunda que abarcaría las tres siguientes tendría como característica común la expresión de material personal en el grupo. En la tercera que comprendería de la etapa seis a la doce se establecerían relaciones interpersonales de ayuda entre los miembros. Y la cuarta etapa, que integraría las tres últimas, en la que, a partir del encuentro básico, se producirían cambios de conducta en el grupo (vide Rogers 1973, 21-44).

#### 5.2.4.3. El modelo sintético de Bennis y Shepard.

Bennis y Shepard (1979) han creado un modelo que, según Huici (1985c, 313) "integra elementos teóricos de Freud, Bion y Schütz". En opinión de aquellos autores el grupo se desarrolla en dos fases sucesivas denominadas de dependencia y de interdependencia, respectivamente, que a su vez se dividen en tres subfases cada una de ellas, en base al predominio del comportamiento de determinados subgrupos dentro del grupo. La descripción de las fases y subfases se puede resumir, sucintamente, de la siguiente forma:

A. FASE I: Dependencia: En esta fase el grupo se enfrenta con el problema de las relaciones con la autoridad. La subfase 1: Dependencia-huída, está dominada por los sujetos dependientes. La subfase 2: Contradependencia-huída, por los sujetos dependientes-rebeldes. La subfase 3: Resolución-catarsis, por los sujetos independientes. En esta subfase se cuestiona el papel del monitor.

B. FASE II: Independencia: En ella el grupo se enfrenta, según Bennis y Shepard (1979, 188), con "los problemas de una responsabilidad compartida". En una primera subfase que corresponde a la subfase 4: Ilusión-huída, predominan los sujetos que desean establecer relaciones afectivas intensas pero indiferenciadas. La subfase 5: Desilusión-huída, se puede concebir como una reacción a la situación anterior. En ella predominan los sujetos que tienden a rechazar cualquier tipo de relación interpersonal. La subfase 6:



Validación consensual, es una etapa de reconocimiento realista de la situación grupal. En ella se toma conciencia de los papeles desempeñados por los miembros del grupo, prevaleciendo la influencia de los sujetos independientes.

#### 5.2.4.4. El modelo descriptivo de Whitman.

Dentro de nuestra concepción del grupo de formación como instrumento de aprendizaje psicosocial, consideramos que el modelo que mejor describe los cambios operados en aquél es el propuesto por Whitman (1975). Este autor expone que una experiencia de grupo de formación se desarrolla en tres etapas más o menos diferenciables que él denomina simplemente como etapa inicial, media y final.

En la etapa inicial, por la definición ambigua de la situación, dada por el monitor y por su papel desconcertante, ya que se revela alternativamente, en función de las situaciones, como participante espontáneo o como observador distante y silencioso, se genera en el grupo una ansiedad bastante elevada. Los miembros proyectan, por un lado, sus propias necesidades, deseos y temores en la situación definida ambiguamente y, por otro, solicitan la ayuda del monitor. Al no suministrar éste la ayuda en la forma concreta en la que le es requerida, se frustra la necesidad inicial de dependencia, aumentando la ansiedad y la misma necesidad de dependencia. La frustración de la necesidad de dependencia produce hostilidad que es dirigida, normalmente, hacia el monitor, a veces

a otro/s miembros del grupo y otras es negada simplemente. En opinión de este autor, una ansiedad excesiva es desintegradora, no favorece los procesos de aprendizaje. Por otra parte, "demasiado poca ansiedad hace que una persona no esté dispuesta a abandonar su enfoque acostumbrado. El concepto de ansiedad óptima implica cierto nivel de desasosiego ubicable entre los extremos; algo de ansiedad y de molestia necesarios para el cambio" (Whitman 1975, 69). También se observa una tendencia a la regresión. Cuando el grado de regresión es óptimo aparece como necesario para el aprendizaje en profundidad ya que evita un exceso de intelectualización.

La etapa media, es la más variada y difícil de caracterizar y delimitar. Sin embargo las notas indicativas de que el grupo ha cambiado de fase serían que: va formando su propia historia; va construyendo sus propias pautas y modalidades de conducta; va elaborando estereotipos, como recurso para ahorrar energía, frenar la originalidad individual y controlar mejor la conducta de los demás. Se observa, también, en esta fase, según el autor, una marcada tendencia a la intelectualización y una conducta excesivamente afectiva como estrategias defensivas utilizadas para eludir el compromiso. Sin embargo la nota más característica de esta etapa, indicativa, por otro lado, de que el grupo cumple como instrumento de aprendizaje, es que en ella se desarrolla la capacidad de actuar como observador y como participante a la vez. En la primera etapa predomina la participación. En ésta se va produciendo un aumento de la observación.

Por la estructura de funcionamiento del grupo se va alcanzando un equilibrio entre participación y observación.

Etapa final. Una diferencia importante, según el autor, entre el grupo de formación y otros tipos de grupos cara-a-cara, es que la duración del mismo es conocida desde el principio por los miembros participantes. Ello influye en el grado de interés y compromiso grupal de los miembros durante las últimas sesiones. Para utilizar los mismos términos que Whitman, el grupo puede terminar (los sujetos retiran su aportación afectiva y efectiva) antes de finalizar (separación física de los miembros) o al revés. En este segundo caso los participantes acostumbran a planificar nuevos encuentros más allá de las sesiones programadas. Como en la etapa anterior, un indicio indicativo de que el grupo es eficaz como instrumento de aprendizaje, es que la mayoría de las veces los miembros no se sienten satisfechos mientras no se han examinado las relaciones interpersonales que se han dado en el grupo y a la vez la estructura y la dinámica de éste, es decir su estructura de funcionamiento. Es también en esta fase cuando los miembros toman conciencia de que el grupo de formación es una técnica adecuada para ensayar nuevos comportamientos, desarrollar nuevos roles y ampliar y criticar sus funciones.

#### 5.2.5. El rol del monitor.

El monitor de un grupo de formación no intenta influir directamente sobre el grupo y sus miembros

integrantes sino que, según Miles (1975, 193), más bien confía que la influencia provenga de "las exigencias objetivas y poderosas de la situación misma tal como ésta se va desarrollando". Intentará, por tanto no estorbar demasiado el normal desarrollo y funcionamiento del grupo. La influencia ejercida por el monitor sobre el grupo como conjunto, como "organismo", sería comparable, salvando las obvias diferencias, a la que, según Watts (1973, 69), ejerce el médico sobre el enfermo. Para este autor "el buen médico es aquel que entretiene al paciente mientras la naturaleza realiza la cura".

Esta sería la concepción del liderazgo dentro de la orientación lewiniana, no así dentro de la freudiana, en la cual se piensa (Kissen, 1979c) que el buen líder es un individuo que ejerce influencia directa sobre los miembros del grupo. Hay que puntualizar, sin embargo, que las diferencias en la concepción del liderazgo dentro de la orientación freudiana y lewiniana hacen referencia, básicamente, al proceso de desarrollo de las relaciones líder-grupo.

En la primera concepción se considera que el grupo deberá centrarse inicialmente en el líder, como paso previo imprescindible para que los miembros puedan luego establecer relaciones entre ellos. Suposición que se argumenta a partir del mecanismo de la identificación (apt.5.2.1.). Contrariamente, en la orientación lewiniana, el líder intentará evitar que el grupo se centre en él y favorecerá, desde el primer momento, la interacción múltiple entre los distintos

miembros del grupo. Su función básica consistirá, fundamentalmente, en estimular los procesos de realimentación entre los miembros.

Esta función se puede ejercer, incluso, sin la presencia del monitor. Este es el caso del Grupo T "instrumentado" (o Grupo de desarrollo), creado por Robert R. Blake y Jane Srygley Mouton (Benne, 1975a). En este tipo de grupo de formación en el cual no hay monitor, el propio grupo se autodirige y evalúa con la ayuda de la realimentación proveniente de los datos recogidos a partir de ciertos instrumentos de medida (escalas, listas de control, etc.) suministrados en cada sesión a los miembros del grupo (Stock, 1975; Benne 1975a).

Sin embargo, según estos autores, en el grupo instrumentado se desarrollan, preferentemente, los procesos y aprendizajes individuales. Por otro lado, y en opinión de Tous (1984, 62), en un grupo sin monitor se tiende a no traspasar las relaciones diádicas, por lo que el papel de aquél es "necesario para abrir a cada individuo al conocimiento y a la búsqueda de los restantes otros".

#### 5.2.6. El conflicto en la estructura de funcionamiento del grupo de formación.

Los miembros de un grupo de formación esperan, al inicio de la experiencia grupal, que el monitor asuma la autoridad y dirija las actividades del grupo. Al no asumir el monitor un papel directivo el grupo

se encuentra con la urgencia de tener que resolver sus propios problemas. En opinión de Thelen (1975, 52), "estos problemas surgen de los conflictos producidos por la falta de estructura o definición de la situación en la que se encuentra el grupo".

Podríamos decir, pues, que, por su propia estructura de funcionamiento, el grupo de formación se ve abocado al conflicto. El conflicto se puede dar entre los diversos miembros o posiciones, sin embargo, la mayoría de los autores considera que éste surge de la confrontación de subgrupos que representan posiciones determinadas referidas a los intentos de control de la situación grupal (Horwitz 1975). Para Shaw (1980, 394) se trata concretamente de dos subgrupos opuestos que se enfrentan por sus discrepancias en cuanto al tipo de estructura que debe poseer el grupo. Según este autor "uno de los subgrupos desea constituir un grupo muy estructurado, con relaciones de autoridad claramente establecidas; el otro subgrupo quiere una estructura igualitaria".

Basándose en la teoría de Bion sobre grupos Grimberg y otros (1972) consideran que el conflicto básico se da entre el grupo de trabajo y el grupo de supuesto básico. En otros términos, entre la actividad que va aparejada a una tarea y las emociones asociadas con una suposición básica (dependencia, ataque-huída, emparejamiento). El grupo de supuesto básico se opone a la idea nueva, es decir al progreso del grupo. Sin embargo sería un error considerar que se trata de dos subgrupos reales. Los términos grupo

de trabajo y grupo de suposición básica hacen referencia a unos tipos de actividad mental y no a los miembros concretos que se entregan a ellos (Bion, 1975).

Sea cual sea la naturaleza del conflicto, surgido entre subgrupos reales o entre los niveles de actividad del grupo, éste podrá resolverse momentáneamente, pero dada la estructura de funcionamiento básicamente permisiva del grupo de formación, la resolución representará una nueva alternativa que dará lugar, normalmente, a otra u otras, que se opondrán a aquella. Es así como, en opinión de Däumling y otros (1982), el grupo se va desarrollando de una solución de conflicto a otra.

### 5.3. Los aspectos cognitivos del grupo de formación.

La afirmación de Maier (1980) acerca de que los grupos tienen más conocimientos que los individuos que forman parte del mismo, se podría explicar no sólo por el hecho de que en el grupo se dan una gran variedad de objetos de conocimiento: comportamientos, ideas, emociones, etc., etc., sino, sobre todo, porque estos elementos cognitivos entran en el juego de la interacción.

En opinión de Anzieu (1978a), ha sido básicamente a partir de los trabajos de Kurt Lewin que se ha demostrado que el grupo, como situación de aprendizaje, reemplaza con éxito a la reflexión en solitario o al diálogo entre maestro y discípulo. Tal como indica el mismo Lewin (1978, 213) "es más fácil cambiar

a los individuos constituídos en grupo que a cualquiera de ellos por separado". Sin embargo Anzieu puntualiza, en el texto citado anteriormente, que no se trata de cualquier tipo de grupo sino de aquel que reúne unas condiciones concretas: dimensión limitada, elevada moral y cohesión, normas libremente aceptadas y reconocimiento y utilización de las diferencias individuales para la unidad y bien comunes del grupo.

De lo cual se deduce que el grupo de formación, como instrumento de aprendizaje, ha de reunir las condiciones apuntadas; o para ser más exactos, será eficaz en la misma medida que las incluya.

Habría que añadir otra condición específica del grupo de formación, inscrito en el método de laboratorio. Esta hace referencia a la necesidad de separar al grupo de su contexto social cuando aquél entra en conflicto con los valores del esquema cultural más amplio. En estos casos el éxito del cambio, según Lewin (1978), depende de la posibilidad de crear "islas culturales".

#### 5.3.1. El aprendizaje cognitivo en el grupo de formación.

A menudo los participantes en una experiencia de grupo de formación, y a veces también el monitor, caen en el error de considerar que el buen aprendizaje sólo es de naturaleza emocional, entrañable, y soslayan el aspecto cognitivo del mismo (Miles 1975).



En tales casos podemos suponer que el grupo no cumplirá con sus objetivos de aprendizaje pues se evitarán las coordinaciones difíciles, a menudo confrontaciones, entre los diversos puntos de vista que siempre se dan, en alguna medida, en situaciones de grupo relativamente poco estructuradas y en las que el objetivo no resulta fácilmente explicitable. En opinión de Perret-Clermont (1984) es precisamente a partir de estas coordinaciones y confrontaciones que se pueden producir los aprendizajes cognitivos, es decir la adquisición de conocimientos.

#### 5.3.1.1. El modelo trifásico del cambio de Lewin.

El estudio de los procesos de cambio del grupo de formación se basa, fundamentalmente, en el concepto de grupo y en el modelo de cambio propuestos por Lewin (1978). En la línea de su pensamiento concebimos al grupo como un campo de fuerzas opuestas que mantienen entre sí un equilibrio cuasiestacionario y el cambio operado en él como una modificación (aumento o disminución de fuerzas opuestas) del referido equilibrio.

Por otro lado el conocimiento y el cambio son inseparables, según Lewin. Tal como dice este autor, citado por Mucchielli (1977, 37), "si Ud. quiere saber como funciona una cosa intente cambiarla". Así pues el cambio en la estructura de funcionamiento del grupo podría favorecer un cambio en la estructura cognitiva de los sujetos.

Se tratará entonces, en primer lugar, de propiciar la descomposición de las realidades (fuerzas) del aquí-y-ahora grupal, con ello se iniciará el proceso de cambio concebido por Lewin (1978, 21) en tres fases: descongelamiento del nivel presente, desplazamiento hacia un nuevo nivel y congelamiento en éste.

El desplazamiento en el grupo de formación no se efectuará, obviamente, hacia cualquier nivel sino hacia el nivel de sus objetivos básicos (vide apart. 5.2.1.).

Por otro lado el congelamiento surgirá del compromiso establecido entre los miembros del grupo, y de la tendencia del individuo a aferrarse a su decisión. Decisión que, según este autor, une la motivación con la acción.

El cambio en el grupo de formación se iniciará, tal como decíamos antes, con la descomposición del presente del grupo a partir del análisis del aquí-y-ahora efectuado por sus propios miembros. Aquí-y-ahora que en opinión de algunos autores no puede desligarse del allí-y-entonces. Según Benne (1975b) la descomposición de las realidades del aquí-y-ahora se efectúa en el grupo de formación con los aportes del allí-y-entonces.

#### 5.3.1.2. El principio del aquí-y-ahora en el grupo de formación.

Podríamos decir que la noción de aquí-y-ahora del grupo de formación se relaciona con uno de los

raciones de los miembros sean divagaciones o expresiones irrelevantes que hacen referencia a cuestiones externas: hablar del tiempo, de acontecimientos deportivos, etc., que no muestran relación alguna con la situación grupal.

#### 5.3.1.3. El feed-back en el grupo de formación.

El feed-back centrado en el aquí-y-ahora del grupo es condición imprescindible para el aprendizaje cognitivo en el grupo de formación (Hansen y otros, 1981).

Su extraordinaria importancia se puso ya de manifiesto en el seminario que K. Lewin, K.D. Benne, L.P. Bradford y R. Lippitt organizaron en Connecticut en el año 1946. En esta ocasión el feed-back se produjo de forma inesperada al permitirse a los miembros de los tres grupos pequeños asistir a las reuniones generales en las que el equipo de entrenamiento analizaba las conductas individuales y de grupo en base a la información suministrada por los observadores, sobre todo.

La discusión franca que se originaba a partir de la información recibida, tuvo consecuencias evidentes no sólo en el comportamiento de los miembros del grupo, sino también en el de los líderes de entrenamiento.

Se consideró entonces que el feed-back podía incorporarse como rasgo metodológico constante de los Grupos BST y del futuro grupo de formación (Benne 1975a).

Así pues el feed-back, concebido, según Huici (1985a, 416), como "la información de vuelta que unos miembros del grupo proporcionan a otros acerca del impacto de sus comportamientos en el grupo", o según Schein y Bennis (1980, 74), como "sistema de intercambio de datos sobre fenómenos interpersonales que se desarrolla y se emplea en grupo", suele ser considerado, en opinión de aquella autora, como un mecanismo central en las conceptualizaciones del cambio observado en el grupo de formación.

Aunque el feed-back evidentemente tiene muchas ventajas, ciertamente se considera también que puede tener efectos negativos sobre todo cuando es proporcionado de una forma hostil, cuando éste no es deseado y también si es excesivo; en este último caso el receptor no puede integrar toda la información que se le proporciona.

El Laboratorio Nacional de Adiestramiento sostiene que el feed-back, para que sea útil, ha de reunir una serie de condiciones que intentaremos resumir, a partir de la exposición que hacen de ellas Hansen y otros (1981, 99-100), en los siguientes términos: 1. Deberá ser descriptivo en lugar de evaluativo para evitar las conductas defensivas que promueven las evaluaciones. 2. Deberá ser específico en lugar de general. 3. Tener presentes no sólo las necesidades del que recibe la información sino también las del que la imparte. 4. Dirigir el feed-back hacia la conducta que tiene posibilidades de cambio en el receptor. 5. Esperar, o en todo caso propiciar, que sea

el receptor el que lo solicite. 6. Que haga referencia a la conducta manifiesta de un miembro en conexión con la situación actual del grupo. 7. Que se verifique; para ello puede ser útil que el receptor parafrasee la información recibida para comprobar si corresponde a lo que el emisor pretendía decir. 8. Que se dé tiempo para que los demás puedan también verificarla y se pueda constatar así la resonancia que el feed-back ha tenido en el grupo como conjunto.

#### 5.3.1.4. El rol del monitor.

Es evidente que el monitor juega un papel esencial en la determinación de los aprendizajes cognitivos acerca de las relaciones interpersonales y de los procesos de grupo. En buena medida depende de él, según Stock (1975), el mayor hincapié del grupo sobre aspectos de la interacción de la totalidad del grupo, sobre las relaciones interpersonales o sobre los comportamientos individuales.

El tipo de rol concreto que desempeñaba el monitor, en consonancia con los objetivos de aprendizaje grupales, fue un factor determinante del surgimiento y configuración de la técnica del grupo de formación. La influencia de este rol en el comportamiento del grupo fue estudiada ya en el primer laboratorio de Bethel de 1947 por Deutsch, Pepitone y Zander (1948). Estos investigadores estudiaron con profundidad el rol del líder (Sr. Ray Andrews) de uno de los cinco Grupos BST que se constituyeron en este laboratorio.

Según dichos autores los propósitos conscientes que operaban en el líder eran: Trabajar con los miembros del grupo en el desarrollo de los objetivos de aprendizaje, consistentes en el mejoramiento de las habilidades que hacen referencia al manejo de situaciones de relaciones humanas en lugar de informarles sobre los mismos. Suscitar el diálogo (despertar las ideas del grupo), haciendo preguntas, unas veces, y parafraseando otras, las observaciones realizadas por los "delegados". Realizar inventarios de los progresos del grupo para ayudar a descubrir si se estaba trabajando en la línea de los objetivos generales. Participar con todos los miembros en la evaluación de la efectividad del grupo. Dar información expresa sólo cuando fuese adecuada a la situación. Y apoyar el desarrollo de desviaciones de la actividad propuesta, en el caso que éstas se situaran en la línea convenida por el grupo.

#### 5.3.1.5. El rol del líder en la tradición lewiniana.

En la línea de la tradición lewiniana, en la que se inscribe el estudio anterior, el monitor concebía, según Benne (1975a, 37), la acción del grupo "como un proceso de indagación cooperacional de acuerdo con el modelo de investigación de la acción. Su papel era ayudar al grupo en la obtención de datos tan relevantes y bien evaluados como fuera posible, durante sus discusiones".

Dentro de esta misma orientación lewiniana Brad-

ford (1975) describe, con mayor detalle, los propósitos del monitor en cinco puntos:

1. Ayudar a crear un grupo que tenga como propósito aprender acerca de las posibilidades, comprensiones y técnicas necesarias para colaborar en las diversas situaciones sociales.
2. Ayudar a suprimir los obstáculos que dificultan el aprendizaje acerca de sí mismo, los demás y el grupo. Para ello legitimará y estimulará, desde el principio, la manifestación de las verdaderas reacciones a la situación grupal, ya que se considera que es a partir de éstas que se obtendrán los datos necesarios para el aprendizaje cognitivo.
3. Ayudar a crear en el grupo un clima que favorezca el aprendizaje. En este sentido podrá ser adecuado, según este autor, que el monitor haga explícitas algunas evidencias de que se está creando este clima o proponiendo a discusión las consecuencias que podría reportar para el grupo que la atmósfera fuera inadecuada, debido, entre otras razones, a malentendidos o al hecho de dejar temas inconclusos.
4. Ayudar al grupo a descubrir y utilizar los medios de investigación adecuados: acción, observación, realimentación, análisis, experimentación para lograr el desarrollo individual y del grupo. Sin embargo, si el grupo no está capacitado para usar los métodos de investigación, la experiencia grupal estará cargada de emotividad y el aprendizaje resultante será muy reducido.

5. Ayudar al grupo a descubrir la manera de internalizar, generalizar y aplicar los aprendizajes obtenidos a otras situaciones. A tal fin deberá iniciar a los miembros a examinar y a poner en práctica las nuevas cogniciones hasta que se conviertan en pautas de pensamiento y de conducta. De igual modo deberá propiciar la generalización de lo aprendido, interrumpiendo lo menos posible el fluir de los acontecimientos, ya que se considera que es mediante la práctica y el estímulo que el grupo aprende a generalizar, por sí mismo, lo aprendido.

En resumen y según este autor, el monitor puede intervenir en el grupo asumiendo tres roles diferentes: como observador, pidiendo al grupo que dé un informe de sus observaciones o comunicando él mismo las suyas; como miembro, expresando ocasionalmente sus impresiones para aportar los datos necesarios, sobre todo cuando el grupo está analizando sus reacciones con él o está tratando temas en los que él está implicado; y como fuente de recursos, sugiriendo o proponiendo medios para la recolección de datos y su estudio de manera que puedan ser utilizados eficazmente para el aprendizaje.

#### 5.3.1.6. La influencia ejercida por los líderes.

Entre los estudios efectuados para descubrir la influencia del líder en el cambio de los miembros del grupo, cabe destacar, entre otros, el de Peters (1966) y el de Cooper (1969) y, sobre todo, el realizado por Lieberman y col. (1973), citado por Huici (1985b).



Aunque ciertamente el estudio se llevó a cabo en grupos experienciales de diversa orientación, y ha recibido un buen número de críticas (Smith, 1980a y 1980b), sin embargo, creemos que tiene interés por lo que respecta a la relación, descubierta por dichos autores, entre la combinación de factores que estructuran el rol del líder y la influencia ejercida por éste en los miembros del grupo.

Los factores se cifraron en cuatro y fueron descritos en los siguientes términos: 1. Factor de estimulación emocional, caracterizado por una conducta estimuladora de las expresiones emocionales. 2. Factor de cuidado, que hace referencia a un comportamiento de protección y afecto. 3. Factor de atribución de significado, que se refiere a la función de interpretar la realidad (comportamientos individuales y del grupo). 4. Factor relativo a la función ejecutiva que hace referencia al establecimiento de normas y procedimientos para regular el funcionamiento del grupo.

En base a estos factores se descubrió que los líderes más eficaces son aquellos que combinan una cantidad moderada de estimulación emocional y función ejecutiva y un elevado cuidado y atribución de significado. Contrariamente los líderes menos efectivos son los que combinan una estimulación emocional y función ejecutiva muy altas o muy bajas, reducido cuidado y muy poca atribución de significado.

### 5.3.2. Aprendizaje cognitivo y conflicto en el grupo de formación.

En la línea de lo apuntado en el apartado 5.1.1. creemos que la relativa falta de estructuración del grupo de formación favorece la confrontación social de puntos de vista de los participantes en relación, básicamente, a los objetivos a alcanzar y los procedimientos a seguir. Dicho en términos de los psicólogos sociales de la Escuela de Ginebra, se producen en él conflictos sociocognitivos. Conflictos que, tal como parecen haber demostrado las investigaciones llevadas a cabo por esta escuela, favorecen el desarrollo cognitivo (vide cap. 3).

Así pues el potencial de aprendizaje del grupo de formación residiría, básicamente, en su capacidad de generar conflictos sociocognitivos.

Por otro lado y tal como exponen Carugati y Mugny (1985, 58) el conflicto sociocognitivo puede ser concebido como disonancia cognitiva. En su propia expresión: "la disonancia es propiamente hablando, una forma de conflicto sociocognitivo, puesto que son esencialmente algunos conocimientos sociales que entran en una contradicción que suscita ella misma una actividad sociocognitiva".

#### 5.3.2.1. La disonancia cognitiva en el grupo de formación.

Para Festinger y Aronson (1972, 145) la teoría

de la disonancia cognitiva se preocupa de procesos psicológicos que hacen referencia a "la existencia simultánea de cogniciones que no se adaptan entre sí por alguna razón (disonancia)", lo cual determina que la persona deba realizar un esfuerzo para hacer que aquellas encajen mejor y de este modo pueda reducir la disonancia. Esta haría referencia a la contradicción entre elementos (Genovard y Chica, 1983). Una cognición implica lógicamente la negación de la otra. Pero según Doise y Deschamps (1980, 379) esta incompatibilidad no es necesariamente lógica, sino que es psicociológica: "dos elementos son disonantes cuando, por una u otra razón, los individuos familiares de la situación social estudiada estiman generalmente que los dos elementos no deberían hallarse asociados en esta situación".

Es a partir de esta concepción del conflicto como disonancia cognitiva que Harrison (cit. en Benne y otros, 1975) estudia el proceso mediante el cual se genera el aprendizaje en el grupo de formación. En éste, según aquel autor, los miembros experimentan disonancia dado que los hechos no se suceden de la forma esperada: el monitor actúa de una forma no habitual en un líder al no proponer objetivos específicos, ni normas claras de funcionamiento, por lo que la conducta aprendida de los miembros en relación a las figuras de autoridad cotidianas no resultan adecuadas y en consecuencia tampoco las que hacen referencia a los iguales.

Así pues la conducta observada en los demás y

en uno mismo resulta confusa e incongruente lo cual produce disonancia cognitiva en los participantes. Disonancia que éstos intentarán reducir. Si los sujetos lo hacen ampliando sus modos habituales de percibir la conducta individual y grupal, entonces ciertamente, se podrán producir aprendizajes cognitivos.

Harrison sugiere en este sentido que la situación ideal en el grupo de formación sería aquella en la que los miembros se ven expuestos a lo inesperado en una proporción (nivel óptimo de disonancia) reducible por cambios de perspectiva acerca del modo de actuar de las personas en el grupo y de éste como totalidad. No obstante si la disonancia es excesiva o no se poseen los recursos adecuados, ésta puede bloquear o dificultar seriamente el proceso de resolución de problemas necesario para reducirla.

Así pues la disonancia cognitiva, como forma específica de conflicto sociocognitivo puede favorecer, aunque también obstaculizar, tal como indicábamos anteriormente, el proceso de aprendizaje cognitivo en el grupo de formación.

#### 5.3.2.2. La noción de conflicto focal.

No parece que el grupo de formación sea el lugar adecuado para tratar conflictos de relaciones interpersonales que requieren un análisis en profundidad. Nos referimos a conflictos serios, no resueltos, en el establecimiento de las relaciones con las figuras

de autoridad, básicamente.

Este tipo de conflicto puede generar un grado tan elevado de disonancia cognitiva, por el papel desconcertante asumido por el monitor, que probablemente no podrá ser reducida en una situación básicamente de aprendizaje como es la del grupo de formación.

El tipo de conflicto en el que parece más adecuado centrarse y, en todo caso, favorecer, sería aquel que ha sido designado por sus mismos autores (Whitman y Stock, 1958) como conflicto focal. Este, según Whitman (1975, 81) "es el conflicto más cercano a la superficie y el que explicará casi todo el material de la sesión". Según este autor los errores más comunes en la construcción del conflicto es hacerlos o demasiado profundos o demasiado superficiales. El conflicto focal se sitúa, en su opinión, en el nivel preconscious. Es en este nivel y en el consciente donde probablemente se produzca el aprendizaje del grupo de formación.

No se niega que existan unos determinantes inconscientes del conflicto, sin embargo se considera que en el grupo de formación es más adecuado analizar las manifestaciones conscientes del mismo que sus supuestas motivaciones inconscientes.

La teoría del conflicto focal tiene puntos en común, tal como indican sus mismos autores, con la teoría del campo de fuerzas de Lewin (1978). Es decir, el conflicto focal haría referencia al equilibrio

dinámico entre fuerzas opuestas de equivalente intensidad. En el caso frecuente, por ejemplo, de que los miembros del grupo de formación deseen examinar, en un momento dado, sus relaciones interpersonales, se puede producir un conflicto que podría describirse como un equilibrio entre dos fuerzas: por un lado la necesidad de confiar en el grupo y por otro el miedo a las manifestaciones negativas o de rechazo.

Las soluciones a este tipo de conflicto a menudo representan soluciones de compromiso. En el ejemplo anterior los miembros pueden acordar cumplimentar un sociograma anónimo que proporcionará información pero que a la vez evitará la implicación personal, quizá excesiva, en la relación.

En otras ocasiones el equilibrio puede deslizarse en la dirección de una de las fuerzas. En este caso parece más adecuado, en la línea del planteamiento del conflicto focal y de la teoría del campo de fuerzas de Lewin, reducir la fuerza que impide, en el ejemplo citado, la manifestación de opiniones acerca de los demás con una expresión del tipo: quizá el grupo tenga miedo de que los sentimientos de alguien resulten heridos, que interpretar los motivos perturbadores (aumento de la fuerza opuesta) que se oponen a dicha manifestación con expresiones del tipo: quizá el grupo desee examinar intensamente las relaciones interpersonales para probarse su confianza mutua.

Ello se explica por el hecho de que lo más

evidente y más cercano a la superficie y por tanto aquello que el grupo estará más dispuesto a aceptar es que realmente se temen las heridas que todo rechazo interpersonal, en alguna medida, acarrea.

#### 5.4. Los aspectos emocionales del grupo de formación.

En el grupo de formación, como en cualquier otro grupo, se observan reacciones afectivo-emotivas de satisfacción o insatisfacción que hacen referencia a la situación misma o a las relaciones interpersonales que se establecen en ella. Estas reacciones -reacciones socio-emocionales- tanto pueden favorecer como obstaculizar la actividad y rendimiento del grupo (Blake 1975, Bion 1976 y Bales 1976).

Se acostumbra a considerar que las emociones negativas pueden entorpecer la marcha del grupo. Para Hansen y otros (1981, 364) "la respuesta emocional negativa de los miembros a la situación general y a cada uno de los otros miembros puede presentar una amenaza para su desarrollo posterior". Sin embargo, se ha observado que éstas pueden actuar como un freno o incluso como un bloqueo para el grupo en la medida que no sean explicitadas (Mucchielli 1977) y en la medida que el grupo no tenga conciencia de ellas y no las pueda controlar y utilizar.

Por otro lado las emociones positivas no siempre favorecen la progresión del grupo hacia sus objetivos. El establecimiento de relaciones emociona-

les positivas prematuras y superficiales puede evidenciar, por ejemplo, un intento de soslayar las diferencias, las discrepancias reales que, en alguna medida, se dan siempre en todo grupo.

#### 5.4.1. La exteriorización de las emociones.

Normalmente las emociones actúan en el grupo de forma velada e indirecta. En expresión de Munné (1985, 36): "El nivel afectivo permanece, habitualmente y en lo sustancial, oculto". Ello es motivo de confusiones y ambigüedades. Los sentimientos, por ejemplo, de inseguridad e insatisfacción propios, sobre todo, de la primera etapa de una experiencia de grupo de formación, a menudo, no son expresados de una forma directa y clara sino a través de oposición racionalizada a la situación de grupo vivida, a algún subgrupo del grupo, al líder o a algún otro miembro. A menudo, también, la incapacidad de un miembro de argumentar en contra de una opinión expresada por otro miembro o facción del grupo, lleva a aquél a manifestar sentimientos de insatisfacción o de rechazo hacia dicho miembro o subgrupo.

Sin embargo, debido sin duda, en parte, al clima permisivo y tolerante que se vive en el grupo de formación y al hecho de que las relaciones establecidas en él tienen un carácter temporal, los miembros se dan cuenta, según Rice (1977, 95-96) de que "en el T-Group es posible expresar los propios sentimientos en forma más abierta y franca de lo que es común en otros grupos".



En realidad la expresión de sentimientos y emociones es favorecida no sólo en el grupo de formación sino en toda clase de grupos experienciales. Podríamos decir que éste es un rasgo característico y común a todos ellos. Lo cual puede ser interpretado de diversas maneras. Entre otras y para Huici (1982, 55) puede representar un intento de encapsular la "evacuación" de las emociones en estos grupos como paso previo para abolir la expresión de las mismas en una evolución de la sociedad hacia un mundo feliz en la línea huxlyana. De esta forma, y en opinión de esta autora, este tipo de grupos podrían ser considerados como "reductos especialmente diseñados" para expresar los afectos sin que estos trascendieran al medio exterior.

#### 5.4.2. Las emociones básicas en la teoría de Bion sobre grupos.

Aunque Bion trabaja con grupos terapéuticos, considera que los hallazgos efectuados en estos son aplicables a toda clase de grupos. Profundizando en el pensamiento de Freud que, según él, hace referencia a la afirmación de que los grupos se aproximan a pautas de comportamiento neurótico, opina que estos de hecho "reflejan pautas de conducta psicótica" (Bion 1976, 147). Conducta psicótica que se daría en el grupo en la medida que prevalecieran las suposiciones básicas por encima de la función grupo de trabajo y que se manifestaría a través de las ansiedades básicas que son comunes a las tres suposiciones: dependencia, emparejamiento y ataque-huída.

Las ansiedades básicas ocuparían, en opinión de Bion (1976, 152), la posición central dentro de la dinámica de grupo y estarían relacionadas con "aquellos mecanismos más primitivos que Melanie Klein ha descrito como peculiares de las posiciones esquizo-paranoide y depresiva". Estas ansiedades surgirían o serían reactivadas en el grupo, según Rioch (1979, 159) por las dificultades que implica la pertenencia al mismo. El comportamiento de los miembros del grupo y del grupo se explicaría pues, básicamente, según esta autora, por el miedo, ansiedad básica, suscitado por un doble peligro: quedar aislado o incluso expulsado del grupo o quedar totalmente despersonalizado, absorbido, en el anonimato grupal. Así pues, el individuo dentro del grupo se encontraría "oscilando en algún punto entre estos dos peligros, con la desagradable sensación de enfrentarse a un dilema para el que no existe solución satisfactoria". Y es que en realidad la vida misma del grupo está hecha, según Iapassade (1977, 250), "de una permanente tensión entre estos dos polos extremos: la serialización y la totalización".

El doble miedo a ser excluido del grupo y a perder la propia individualidad en él se traduciría, en la teoría de Bion (1976), en culpa y depresión cuando prevaleciera la suposición básica de dependencia, en esperanza mesiánica cuando prevaleciera la suposición de emparejamiento y en disgusto y odio cuando lo hiciera el supuesto básico de ataque-huída.

Thelen (1975) y Rice (1977), entre otros, han estudiado, en el grupo de formación, la influencia de

los supuestos básicos y las emociones asociadas a ellos en el funcionamiento del grupo. Según estos autores parece que el grupo de formación es un lugar adecuado para validar la suposición de Bion (1976, 137) según la cual "a pesar de la influencia de los supuestos básicos, y a veces en armonía con ellos, a la larga el grupo de trabajo es el que triunfa". Ello sería cierto en la línea del pensamiento del mismo autor, en la medida que el grupo fuera capaz de analizar dichos supuestos y las emociones básicas que se dan en ellos.

#### 5.5. La interacción entre los distintos niveles de actividad del grupo de formación.

Tal como apunta Munné (1985), las investigaciones acerca de los grupos humanos efectuados a través de su "dinámica" han revelado aspectos importantes del comportamiento de los mismos. Sin embargo, se observa también en aquellas algunos errores que pueden invalidarlas en otros aspectos básicos, o, al menos, limitarlas en su alcance. Uno de los errores más frecuentes es intentar defender la unidad del grupo a partir de una visión dicotómica del mismo, lo cual conlleva, obviamente, una contradicción.

La dicotomía más extendida, según este autor, es la que hace referencia al par emoción-trabajo. En base a ella existiría en el grupo una separación, cuando no una mutua exclusión, entre ambos. Un ejemplo representativo de ello, entre otros, lo hallamos en el método de Análisis del Proceso de Interacción

de Bales (1976). En él, según Morales (1985b), se postula la división entre el área de la tarea y el área socio-emocional. Es decir, en este método, y según este autor, cuando el grupo presta atención a la tarea se crean problemas socio-emocionales y cuando presta atención a los problemas socio-emocionales descuida la tarea.

Esta sería también, en parte, la visión de Bion (1975) acerca del comportamiento del grupo. No obstante la concepción que Bion posee sobre los niveles en los que el grupo se desarrolla merecen un comentario más matizado.

#### 5.5.1. Las formas de comportamiento del grupo en la teoría de Bion.

Empecemos por decir que los trabajos de Bion representan para Robinson (1984, 11) "uno de los primeros intentos de dar sentido a las cosas que ocurren en pequeños grupos".

La idea fundamental de Bion (1976) es que el grupo se comporta simultáneamente a dos niveles. A nivel manifiesto, y según Rice (1977), el grupo se propone realizar una tarea, cubrir un objetivo, pero a la vez se comporta como si aceptara una de estas suposiciones: obtener seguridad de un líder (suposición básica de dependencia), autorreproducirse (suposición básica de emparejamiento) o autopreservarse de algo o de alguien (suposición básica de ataque-huída). El nivel manifiesto correspondería al "grupo de trabajo" (work group) y el de las suposiciones al

"grupo básico" (basic group). Obviamente no se trata de dos subgrupos reales que coexisten dentro del grupo sino de dos funciones o formas diferentes de comportamientos.

Sin embargo la simultaneidad no debe entenderse como paralelismo o independencia de un modo de comportamiento en relación al otro. Cuando Bion (1976, 124) afirma que "la función de grupo de trabajo está siempre en relación con un supuesto básico" en realidad quiere significar que existe interacción entre ambas dimensiones. Precisamente la tensión que a menudo existe en el grupo es debida fundamentalmente, según Thelen (1975) al intento del grupo de elaborar una relación adecuada entre estos dos tipos básicos de conducta (trabajo-emoción) postulados por Bion.

Es evidente que las suposiciones básicas pueden prevalecer por encima de la función del grupo de trabajo, sin embargo Bion (1976) considera que el grupo evolucionado será aquel que sabrá aprovechar sutilmente las suposiciones básicas apropiadas para la consecución de sus objetivos. En opinión de Rioch (1979, 157) para que el grupo funcione de forma efectiva "las suposiciones básicas deben ser subalternas y puestas al servicio de la tarea del grupo de trabajo", ya que estas, en opinión de esta autora, "son buenas sirvientas, pero malas amas".

#### 5.5.1.1. La noción "grupo especializado de trabajo"

Según Bion (1976, 127) existen en realidad ins-

tituciones sociales "cuya tarea es especialmente proclive a estimular la actividad de un determinado supuesto básico". Este autor considera que la Iglesia es el típico grupo que moviliza y utiliza sutilmente la suposición básica de dependencia, el Ejército el que hace lo propio con el supuesto básico de ataque-huída y la aristocracia lo mismo con el supuesto básico de emparejamiento; es decir la aristocracia sería el grupo social interesado en la procreación y por tanto en promover el emparejamiento.

Estas instituciones representarían para Bion (1976) ejemplos típicos de grupos que controlar y aprovechan las suposiciones básicas para la consecución de sus fines. Tales grupos son designados por este autor como "grupos especializados de trabajo". En ellos a menudo se delegaría, en opinión de Grimber y otros (1972), la función de contener e instrumentalizar los supuestos básicos que los grupos sociales, en su crecimiento, no siempre pueden integrar plena y conscientemente.

#### 5.5.2. Visión integradora del comportamiento del grupo.

Aunque ciertamente se han enfatizado aspectos parciales del comportamiento del grupo y a menudo se los ha presentado incluso como mutuamente excluyentes, parece que, actualmente, va imponiéndose de nuevo una visión más integradora de éste que conectaría con las investigaciones efectuadas por Lewin y colaboradores.

La definición de grupo como un determinado sistema de interdependencia, propuesto por Lewin (1972), influye notablemente en la concepción actual sobre el mismo. En esta definición se postula que aquello que caracteriza y define al grupo básicamente es la interacción que se establece entre sus elementos constitutivos. El grupo se concibe pues como un todo dinámico, como un acto más que como un ser dirá Lapassade (1977, 251), "acto del grupo sobre sí mismo".

Sin embargo, esta concepción de Lapassade puede favorecer una visión dicotómica entre la entidad del grupo y su estructura, por un lado, y el funcionamiento y proceso del mismo, por el otro.

Es dentro de esta concepción que, creemos, debe situarse la descripción del grupo que proponen Aubry y Saint-Arnaud (1972, 18). Para estos autores existen dos planos en el grupo: el estático y el dinámico. En el primero sitúan los niveles en los que se establecen los intercambios entre los miembros y en el segundo las etapas del desarrollo del grupo. En el plano estático distinguen tres niveles: "el nivel del contenido, el nivel de procedimiento y el nivel socio-emotivo", niveles que denominan también como "campos de actividad interna" del grupo".

#### 5.5.3. El modelo del análisis espectral de la actividad del grupo, creado por Munné.

Munné (1985) propone un modelo de análisis del comportamiento del grupo (cfr. 78 ) que incluye de

forma integradora la percepción de los aspectos o dimensiones concretas de la realidad grupal. Munné parte del concepto de "actividad" que substituiría al de "dinámica" por no contener éste aquel sentido integrador que, creemos, poseía inicialmente.

Por otro lado, y según este autor, la actividad del grupo se canaliza en cuatro niveles: temático, funcional, cognitivo y afectivo, lo cual no significa que se trate de niveles o realidades independientes sino de formas específicas y concretas de una misma y única realidad. En opinión de Munné (1985, 37) "los niveles de la actividad grupal no tienen realidad tomados de una manera aislada... la actividad es un hecho unitario, un hecho que únicamente el análisis puede parcelar". Por tanto, aunque a nivel de análisis pueda leerse con cierta independencia cada uno de los niveles, de hecho no existe tal independencia en la situación real del grupo, ya que, en alguna medida los niveles se influyen mutuamente, es decir se hallan en una situación de interdependencia.

Lo anteriormente apuntado no debe interpretarse según este autor, en el sentido de que todos los niveles operan siempre con la misma fuerza. A menudo un nivel puede ocupar una posición central y vertebrar y vehicular toda la actividad del grupo determinando su desarrollo. De manera que será precisamente a partir del análisis del nivel que en cada momento ocupe una posición central y de la influencia que éste ejerce en los demás, que se podrá llegar a la comprensión del comportamiento del grupo como fenómeno unitario.



5.5.3.1. Los niveles de actividad en el grupo de formación.

Sería un error considerar que el nivel centralizador de la actividad del grupo será siempre el mismo. En realidad aquél irá variando en función de las diversas situaciones y momentos del grupo.

Sin embargo también es cierto que, según sean los objetivos del grupo, éste tenderá a centrarse preferentemente en uno u otro nivel. Pero no debe olvidarse, sea cual sea el propósito básico del grupo, que los demás niveles existen y que operan en él, favoreciendo o entorpeciendo el desarrollo del mismo.

El error del grupo de formación, en su versión corriente, es que en él, según Munne (1985, 44), se borra "el nivel temático cotidiano mediante la regla del 'aquí y ahora'". Ciertamente ello hace referencia a la concepción más difundida y conocida de la técnica del grupo de formación, sin embargo, y tal como apuntábamos en el apartado 5.3.1.1. citando a Benne (1975b) no es posible separar las realidades del aquí-y-ahora de las del allí-y-entonces. De hecho, es obvio que todos los temas que se tratan en el grupo, incluso los que hacen referencia al exogrupo son suscitados, en alguna medida, por la situación presente del grupo, o, como mínimo, se inscriben en él, forman parte de él.

En este sentido podemos decir que el grupo de formación no se caracteriza básicamente por los temas

en los cuales se centra sino por el análisis que efectúa de los mismos en conexión con cada situación. Así pues en el grupo de formación no se trataría tanto de suprimir en él los temas cotidianos sino más bien de analizar en base a cualquier tema que se esté tratando el sistema de comunicaciones interpersonales que estructuran dinámicamente cada momento situacional. Lo cual resulta realmente difícil. En opinión de Watzlawick y otros (1983, 37), las personas "estamos en comunicación constante y, sin embargo, somos incapaces de comunicarnos acerca de la comunicación".

Así pues, y en opinión de Munné (1980, 121) el T-Group tendría como tarea básica "discutir y analizar las propias discusiones".