

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.

III. EL CONFLICTO EN LA DINAMICA  
DEL GRUPO DE FORMACION.

6. ESTUDIO EMPIRICO DEL CONFLICTO  
EN UNA EXPERIENCIA DE GRUPO DE  
FORMACION.

Desde nuestra primera investigación efectuada durante el curso 1975/6, en la que constatamos cambios estadísticamente significativos (mejora en: participación distribuída; comunicación espontánea; comprensión del propio comportamiento y del de los demás, grado de cohesión grupal) operados en un grupo de formación, nos hemos planteado si podría existir realmente algún factor en la dinámica del grupo de formación que favoreciera mayormente los cambios observados y los explicara.

En nuestra tesis de licenciatura (Vendrell, 1978) centramos nuestra investigación en el análisis del rol del monitor. Constatamos que éste se había modificado (cambio estadísticamente significativo) por influencia del grupo. En realidad se había producido un conflicto entre el rol esperado por los miembros y el desempeñado por el monitor. Sin negar que los miembros también habían modificado al final de la experiencia su inicial expectativa sobre el rol del monitor, en realidad en esta investigación nos interesó fundamentalmente descubrir la influencia del conflicto entre el rol esperado por los miembros y el rol desempeñado por el monitor, en la modificación del comportamiento observado en éste, al final de la experiencia de grupo (últimas sesiones), en relación a este mismo comportamiento observado al inicio de la misma (primeras sesiones).

Fue a raíz de este estudio que nos propusimos continuar investigando acerca del conflicto en el grupo

de formación como factor que ha de explicar supuesta y fundamentalmente las modificaciones observadas en él. Y es que el conflicto es consubstancial, podríamos decir, al grupo de formación. Por su propia estructura, el grupo de formación se ve abocado al conflicto. Dicho de otra forma, dado que se trata de un grupo relativamente no estructurado se propicia en él la expresión de objetivos y necesidades individuales que por ser siempre disímiles, en alguna medida, conducen al conflicto.

#### 6.1. El contexto institucional en la determinación del nivel de análisis del conflicto.

Ciertamente la técnica del grupo de formación, y en ello no es diferente de otras técnicas, debe adaptarse, en cuanto a su normativa de funcionamiento y objetivos, al ámbito concreto en el que se desarrolla.

Nuestra experiencia de grupo de formación se inscribe en el marco de una institución educativa, la Universidad, y en base a ello tuvimos en cuenta fundamentalmente que las características que estructuran el rol del monitor no podían ceñirse estrictamente a las que corresponden al monitor del T-Group clásico y que los objetivos propuestos debían ser, exclusiva y manifiestamente, de aprendizaje.

Es difícil establecer una clara distinción entre aprendizaje y terapia, sin embargo, nos parece esclarecedora la diferenciación práctica propuesta por Rice (1978, 208) el cual considera que "un grupo terapéutico es un grupo de enfermos 'coordinados' por un clínico en una institución clínica; un T-Group es un grupo de alumnos 'coordinados' por un profesional de las ciencias sociales en una institución educativa". Es decir considerábamos que el análisis del conflicto debía situarse a unos niveles que no implicaran aspectos personales íntimos o demasiado complejos para ser tratados en el contexto de una experiencia de grupo programada dentro de una asignatura. En este sentido y tal como apunta Foulkes (1981, 58), pensábamos que en los grupos pequeños institucionales o de la comunidad "no es deseable, y hasta podría llegar a ser perjudicial, introducir temas confidenciales referentes a la vida sexual o familiar", por ejemplo.

#### 6.1.1. Características de los grupos de los que partió nuestra investigación.

Durante el curso 1983/4 pudimos programar, dentro de la asignatura Dinámica de grupos, ocho experiencias de grupo de formación.

En la medida que los horarios nos lo permitieron, distribuimos los participantes de manera que los grupos integrados por un número que oscilaba entre doce y quince miembros, resultaran lo más homogéneos posible

entre sí y a la vez heterogéneos en su composición interna. Heterogeneidad referida al sexo, edad, idioma materno, ocupación profesional y conocimientos teórico-prácticos previos.

Dos de los ocho grupos derivaron en "seminarios" dado que la mayoría de los participantes de los mismos, aunque inicialmente habían aceptado integrar una experiencia de grupo de formación, de hecho no llegaron nunca a adaptarse mínimamente a la situación propia de esta técnica grupal. Ciertamente el monitor podría haber mantenido su papel "no directivo", sin embargo, éste consideró que dada la insistencia e intensidad de la solicitud de cambio de papel del monitor y las características personales de algunos de los miembros del grupo, la no aceptación del cambio de rol hubiese generado un serio conflicto en relación al líder institucional. Conflicto que no hubiese podido ser analizado adecuadamente en el contexto educativo en el que se desarrollaban las experiencias.

En los demás grupos (seis de los ocho a los que hemos hecho referencia anteriormente), en los que se aceptó básicamente el planteamiento grupal propio del grupo de formación, se observaron conflictos referentes: al rol y funciones del líder; al nivel adecuado de sinceridad; a la ambivalencia del doble papel de "espectadores y actores", a desempeñar; al dilema grupo centrado en temas, grupo centrado en el análisis de su propio funcionamiento; a la participación concentrada o distribuída (conflicto entre "habladores-no habladores");

al bilingüismo: catalanes-castellanos; al grado de implicación personal en la experiencia; a los ritmos de progresión grupal (conflicto entre los miembros más "impacientes" y los más "tranquilos"), para referirnos sólo a algunos de los más comunes y manifiestos.

#### 6.1.2. Normas que regularon su funcionamiento.

En la línea del pensamiento de Antons (1978) y Hostie (1977), entre otros, los cuales consideran que es adecuado proponer alguna "técnica de apoyo" al principio de la experiencia, sobre todo, para reducir la ansiedad inicial que siempre genera la ambigüedad e indefinición propia de la situación del T-Group clásico o estricto, propusimos a la consideración de los participantes, en el inicio de la primera sesión, un cuestionario de frases incompletas seleccionadas del propuesto por Sánchez Moro (1974) que se inspira en las fases: inclusión, control y afecto de Schutz (vide anexo la).

Por otra parte el monitor no se oponía a que se trataran temas ajenos al grupo aunque favorecía, no obstante, indirectamente, con sus intervenciones, que a raíz del tema, centrado en el aquí-y-ahora o en allí-y-entonces, se analizara lo que ocurría en el grupo.

Establecimos también la norma, ya ensayada en la primera experiencia de Bethel (Jenkins, 1948), de que



los mismos miembros actuaran, de forma rotativa, como observadores-redactores de las sesiones (vide anexo lb). A partir de las notas tomadas, el observador efectuaba un resumen-comentario de la sesión que era leído por él mismo al inicio de la siguiente. Con ello favorecíamos por un lado que los miembros desarrollaran su capacidad de observación y por otro que se propiciaran los procesos en feed-back entre las diversas sesiones.

### 6.1.3. El rol del monitor en dichos grupos.

En base fundamentalmente a nuestras experiencias como monitor en grupos de formación y a la vez como resultado, aunque no siempre tengamos conciencia explícita de ello, de nuestras lecturas referidas al rol del monitor dentro de la orientación lewiniana básicamente (grupo de formación como instrumento de aprendizaje), consideramos que las características básicas que deben configurar dicho rol se pueden concretar sintéticamente en los siguientes enunciados. El monitor debe:

1. Presentarse como líder formal o institucional del grupo. No debe negar, por tanto, ni disimular su papel de representante de la autoridad (académica en nuestro caso). De lo contrario crearía una enorme confusión en los miembros acerca del único papel definido dentro del grupo.

2. Mantener la distancia óptima del observador-parti-

cipante. Se implicará pues en el acontecer del grupo, mostrándose vivamente interesado por todas las opiniones, criterios y vivencias que se manifiesten en el transcurso de las sesiones, y a la vez intentará mantener un cierto distanciamiento, necesario para el análisis objetivo de la situación, absteniéndose de dar su opinión personal acerca de los contenidos concretos, objeto de las discusiones.

3. Evitar convertirse en el centro de atención del grupo. Para ello intentará alejarse por igual de las dos conductas extremas que, creemos, favorecen la polarización de la atención: silencio ausente y distante o participación excesiva.

4. Favorecer la participación distribuida, estimulando de forma muy oportuna y adecuada, de lo contrario puede resultar contraproducente, a los más silenciosos y frenando a los más habladores.

5. Favorecer desde el principio los procesos en feedback. En este sentido:

5.1. Tratará de proporcionar al grupo aquella información acerca del mismo que considere adecuada a su capacidad de asimilación en cada momento y situación.

5.2. Nunca se anticipará a los acontecimientos. La información se referirá siempre a algo que ya se haya producido.

5.3. Utilizará, siempre que sea posible, conceptos o imágenes que los miembros hayan usado con anterioridad.

5.4. Recordará hechos ocurridos en el grupo que tengan relación con la situación presente.

5.5. Abrirá interrogantes acerca de las causas posibles que puedan haber provocado un nivel excesivamente elevado de ansiedad para intentar hallar entre todos los participantes una explicación que pueda actuar como reductora de dicha ansiedad.

## 6.2. Marco de referencia teórico-metodológico del que partimos.

Si continúa siendo cierta la aseveración efectuada por Thelen (1975, 48) en 1959 acerca de que no existen en el estudio de los grupos "dos investigaciones que hayan llegado al mismo punto", pensamos, apoyándonos en la opinión de Robinson (1984), que el mejor "modelo" para el estudio del grupo es el propio grupo.

Así pues, y en la línea del pensamiento de este autor, nos proponemos planificar nuestro estudio partiendo de las realidades observadas en los propios grupos de formación.

Obviamente nuestra lectura del acontecer de estos grupos parte de unos presupuestos teórico-metodológicos los cuales han sido desarrollados ampliamente en los capítulos 3, 4 y 5 y de los que aquí recordaremos sintéticamente sus aspectos más sobresalientes.

- El concepto de grupo como un determinado sistema de interdependencia (Lewin, 1972) y a la vez como sociedad en miniatura (Bion, 1976).

- El concepto y funciones del conflicto sociocognitivo desarrollado por los psicólogos de la Escuela de Ginebra de psicología social experimental, Mugny y Doise (1983) y Perret-Clermont (1984) fundamentalmente (vide aparts. 3.3.2.1 y 3.3.2.2.) y del conflicto atributivo (vide apart. 3.3.1.).

- Las nociones de disonancia cognitiva y conflicto focal aplicadas al grupo de formación (vide aparts. 5.3.2.1. y 5.3.2.2. respectivamente).

- El concepto de actividad grupal de Munné (1985) y los niveles en los cuales ésta se desarrolla (vide introducción capt. 3 y 5 y aparts. 5.5.3. y 5.5.3.1.).

Sin embargo, y en relación al último aspecto, hemos de decir que el modelo creado por Munné (1985) nos sirve como nexo integrador de los demás conceptos apuntados.

### 6.2.1. La diversa función de los niveles de actividad grupal.

La afirmación comúnmente aceptada de que el grupo de formación se centra básicamente en el análisis de su propio funcionamiento, no debe entenderse en el sentido de que, en dicho grupo, el nivel funcional centralice, en mayor medida, la actividad del grupo que en otros tipos de grupo. En realidad en la anterior afirmación el término "funcionamiento" es utilizado en un sentido amplio, equivalente al de comportamiento grupal o de actividad grupal.

Lo que si es cierto es que en el grupo de formación, como grupo centrado en el análisis de su propio comportamiento (funcionamiento), se descubre la dificultad de estudiar por separado cada uno de los niveles de actividad. Se pone de manifiesto la interdependencia e incluso implicación de unos niveles en otros. La afirmación de Munné (1985, 39) de que el nivel funcional se da "en función tanto de lo temático como de lo cognitivo y lo afectivo" podría hacerse extensible, en la línea de su pensamiento, a los demás niveles.

Así pues podríamos decir también que el nivel temático vertebrada y vehicula los demás niveles. Es decir lo funcional (propuestas de funcionamiento) cognitivo (conocimientos acerca del grupo) y lo afectivo (expresión de emociones) pueden convertirse en tema de discusión. En el grupo de formación se favorece, precisamente que ello ocurra.

De la misma manera podemos también afirmar que el nivel cognitivo comprende los demás niveles. Se pretende precisamente, en el grupo de formación, que el grupo reflexione, comprenda el sentido que pueda tener el tratar unos temas concretos, hacer unas propuestas de funcionamiento o expresar unas emociones determinadas.

Y finalmente, es cierto también que el nivel emocional estará en función tanto de los temas que se están tratando como del funcionamiento del grupo y de las cogniciones que se manifiesten acerca del mismo. Y en alguna medida determinará, también, dichos niveles.

### 6.3. Objetivos

Si en el apartado anterior hemos hecho referencia simplemente a los conceptos de los que partimos en nuestro estudio empírico del grupo de formación, es porque, en realidad, consideramos que estos se integran y evidencian en los objetivos que nos proponemos y en las hipótesis de las que partimos.

Nuestro objetivo general consiste en estudiar las mutuas influencias que se dan entre los distintos niveles de actividad del grupo.

De forma más específica podemos enunciar nuestro propósito como:

Estudio empírico de la supuesta influencia del conflicto cognitivo, es decir, de la discrepancia, desacuerdo u oposición entre los distintos modos individuales de representación o construcción de una realidad (la actividad grupal), en la determinación del grado de conocimiento acerca de esta misma realidad.

No pretendemos por tanto estudiar la incidencia del conflicto o de diversos conflictos en distintos grupos y/o establecer comparaciones entre éstos, ni tampoco investigar acerca de los conflictos que se dan entre grupos (conflicto intergrupal).

Nuestro estudio se limita al análisis de las influencias recíprocas observadas entre algunas variables de un único grupo de formación. Fundamentalmente la influencia de la variable conflicto cognitivo, teñido a veces de reacciones socio-emocionales (v. indep.) en la determinación de la capacidad del grupo de reflexionar, en la línea de los objetivos del grupo de formación, acerca de su propio comportamiento (v. dep.).

Desde una perspectiva más general, si se acepta, en todo caso, la doble suposición de que el grupo de formación, a pesar de su relativa artificialidad, puede compararse con los demás grupos pequeños y que el grupo puede concebirse, tal como opina Bion (1976), como una sociedad en miniatura, entonces podríamos

pensar que quizá, en cierta medida y de alguna manera, los hallazgos efectuados en el grupo de formación objeto de nuestro estudio pueden servir para mejorar la comprensión de algunos de los complejos aspectos del comportamiento de los grupos y de las relaciones interpersonales.

#### 6.4. Hipótesis.

La hipótesis general de la que partimos podría ser descrita de la siguiente forma:

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, es activador de progreso cognitivo (mejora del conocimiento sobre el propio grupo), siempre que 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.

De la anterior hipótesis general derivamos las siguientes subhipótesis o hipótesis específicas:



1. El conflicto cognitivo (desacuerdo entre las partes) activará el progreso cognitivo del grupo, acerca de su propio comportamiento.
2. Contrariamente el acuerdo entre las partes actuará como reductor de este mismo proceso.
3. Las reacciones socio-emocionales positivas no favorecen, por sí mismas, la capacidad de reflexión del grupo acerca de su propio funcionamiento.
4. La manifestación de acuerdo entre las partes se relaciona positivamente con la expresión de emociones positivas, y viceversa.
5. Cuando el grupo se siente incapaz de enfrentar un conflicto que se ha producido en él y lo soslaya, se produce un descenso en su capacidad de reflexión acerca del mismo acontecer del grupo.
6. Si el grupo está analizando un conflicto vivido en él y se inicia un proceso de atribución de diversa intencionalidad, teñida de reacciones socio-emocionales negativas, a un mismo contenido temático, el grupo reduce su capacidad de reflexión acerca de su propio comportamiento.
7. Si el grupo se halla en una situación en la que se intenta mejorar la comprensión de un conflicto que se ha producido en él, una intervención que aporta cierto conocimiento acerca de lo que está sucediendo, fa-

vorece la producción progresiva de nuevas y contrapuestas cogniciones acerca del mismo.

8. Una intervención supuestamente esclarecedora del acontecer del grupo, expresada con connotaciones emocionales notablemente negativas, no favorece la reflexión del grupo sobre su propio comportamiento y determina un aumento de las reacciones socio-emocionales negativas y en parte también las positivas y la formación de coaliciones.

9. El conflicto propicia, en términos generales, la participación distribuida.

#### 6.5. Procedimiento

Nuestro estudio ha de ser considerado como un "estudio observacional", en el que nos proponemos describir la conducta de un grupo de formación. La descripción de la conducta conlleva, por otro lado, su clasificación en categorías (Tous, 1979).

En base a ello consideramos que debíamos construir un sistema de categorías adecuado para investigar acerca de la incidencia del conflicto cognitivo en la capacidad del grupo de reflexionar sobre su propio comportamiento.

Obviamente los conceptos básicos de los que par-

tiríamos para elaborar nuestras categorías serían los desarrollados en los capítulos 3, 4 y 5 y resumidos en el apartado 6.2. de este capítulo. Sin embargo y tal como hemos apuntado en éste, escogimos, como nexo integrador de estos conceptos, el modelo de análisis de la actividad grupal creado por Munné (1985).

#### 6.5.1. Elaboración inicial de un primer sistema de categorías.

Partiendo pues del concepto de actividad grupal y de los niveles en los que ésta se desarrolla (Munné, 1985) construimos inicialmente un sistema de categorías compuesto por 18 categorías: 4 para el nivel temático, 4 para el funcional, 6 para el cognitivo y 4 para el emocional (vide anexo 2).

Nos propusimos entonces, en una primera etapa de identificación de las categorías, comprobar si éstas cumplían con los requisitos de exhaustividad y mutua exclusión y, a la vez, servían para cubrir nuestro objetivo de estudio de la incidencia del conflicto cognitivo en la determinación de los procesos cognitivos observados en el grupo de formación.

Para ello escogimos, al azar, cinco sesiones correspondientes a cinco de las seis experiencias de grupo de formación a las que hemos hecho referencia en los apartados 6.1.1. y 6.1.2. e intentamos descubrir, en esta primera etapa, el grado de acuerdo existente en-

tre seis licenciados en Psicología que actuaron como observadores-jueces, en el análisis de los registros.

Nos reunimos con estos licenciados, en sesiones semanales de tres horas de duración (sábados por la tarde del primer trimestre del curso 1985/6) y habiendo acordado previamente que la unidad de análisis sería una comunicación, una idea, nos dedicamos a categorizar el contenido de dichas sesiones.

La falta de acuerdo entre los observadores, nos indicaron que nuestro sistema de categorías inicial no podía ser considerado como fiable (Anguera, 1978. y 1983).

Desde la primera sesión de análisis se puso de manifiesto que las categorías no eran mutuamente excluyentes. A menudo, los observadores indicaban que podían categorizar una misma comunicación en distintas categorías a la vez. Por otra parte, algunas categorías, sobre todo la 3.5 y la 3.6 (vide anexo 2), resultaban poco operativas. Pero, sobre todo, constatamos que el conflicto no se evidenciaba, tal como habíamos supuesto, en las categorías del nivel funcional. Tampoco se detectaba el grado de reflexión del grupo sobre su propio comportamiento, que suponíamos se reflejaría en las categorías del nivel cognitivo. Por otro lado era difícil de distinguir los ámbitos respectivos del nivel temático, funcional y cognitivo.

### 6.5.2. Nuestras categorías para el estudio del conflicto en un grupo de formación.

El trabajo realizado en este primer intento de categorización nos resultó realmente provechoso. Fue precisamente a raíz de las dificultades halladas que nos vimos obligados a replantearnos no sólo la función y el sentido de alguna de las categorías sino también, y sobre todo, el enfoque general y la estructura misma del sistema categorial que habíamos construído.

En nuestro replanteamiento global descubrimos que teníamos que partir de la suposición, en la línea del pensamiento de Munné (1985), de que puede existir un nivel de actividad que ocupe una posición central y que vertebre y vehicule el conjunto de la actividad del grupo. De acuerdo con ello, y dados los objetivos propios del grupo de formación, consideramos que la posición central la ocupaba el nivel cognitivo.

Debido a la relativa falta de estructura del grupo de formación, se genera en él una situación ambigua que activa en los miembros participantes unos procesos cognitivos que tienden a estructurar y dar sentido a la experiencia grupal. Los sujetos se hallan "cogidos" por la situación misma e intentan encontrar algún tipo de explicación a la misma.

Se anuncie o no explícitamente la consigna del aquí-y-ahora, de hecho esta es la norma que estructura la situación y genera, desde el primer momento, el

proceso propio del grupo de formación. Las comunicaciones no harán siempre, ciertamente, referencia explícita al aquí-y-ahora. Sin embargo, creemos, que esto no es lo fundamental, no es aquello que revela básicamente los conocimientos que se están produciendo acerca del grupo. A menudo una comunicación que se refiere a algo externo al grupo refleja mayormente el conocimiento real que se posee del mismo que una comunicación centrada en el propio grupo que represente, tal como ocurre a veces, una divagación o una elucubración mental que no conecta con el acontecer del grupo.

Planteadas así las cosas no creemos que tenga demasiado sentido mantener la dicotomía: comunicaciones o intervenciones centradas en el aquí-y-ahora y comunicaciones centradas en el allí-y-entonces.

Así pues los sujetos, en el grupo de formación, pueden centrar la discusión, como de hecho lo hacen, en diversos temas (nivel I); en cuestiones de procedimiento o funcionamiento del grupo (nivel II); en evaluaciones (nivel III) o en comentarios acerca de las relaciones socio-emocionales (nivel IV). Tales discusiones pueden hacer referencia explícita al exogrupo o al endogrupo pero en realidad lo que importa, básicamente, es la contribución que estas discusiones pueden aportar al conocimiento del comportamiento del grupo.

6.5.2.1. La función vertebradora del nivel cognitivo en nuestro sistema de categorías.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, el descubrimiento del papel vertebrador y vehiculador del nivel cognitivo determinará el nuevo enfoque y estructura de nuestro sistema de categorías.

Este nivel actuará a la vez como variable dependiente: conocimiento del grupo acerca de su propio comportamiento, y como variable independiente: influencia del conflicto cognitivo en la determinación del mismo grado de conocimiento.

Hay que añadir, sin embargo, que, a veces, el conflicto cognitivo queda teñido, "enmascarado" por reacciones socio-emocionales. Es por ello que consideramos que debíamos estudiar también la influencia de las mismas en la determinación de dicho grado de conocimiento.

Ciertamente las reacciones socio-emocionales pueden convertirse en tema de discusión, tal como indicábamos al final del apartado anterior, pero pueden actuar también, y a ello nos referimos en este momento, como variable que interviene, en cierta medida y forma, en la determinación del funcionamiento del grupo aunque los mismos participantes no siempre tengan conciencia de ello.

Así pues nuestro sistema estará compuesto por tres variables o categorías que intentarán analizar los aspectos apuntados anteriormente:

I. Conocimiento del grupo acerca de su propio comportamiento.

II. Conflicto cognitivo.

III. Reacciones socio-emocionales.

6.5.2.2. Categoría I: Conocimiento del grupo acerca de su propio comportamiento.

El conocimiento del grupo acerca de su propio comportamiento será evaluado en una escala de cuatro puntos que irá del grado inferior (1) en el que el actor refleja menor conocimiento, al grado superior (4) en el que manifiesta un tipo de conocimiento que se considera más completo e integrado y, a menudo, más directo y explícito.

Los grados de conocimiento han sido elaborados en base a un intento de integrar los objetivos propios del grupo de formación en los niveles de actividad del grupo, del modelo creado por Munné (1985). Se ha tenido en cuenta también, en dicha elaboración, la distinción efectuada por Bales (1976) en sus categorías de Análisis del Proceso de Interacción, entre dar o solicitar información (categorías 6 y 7) y dar o solicitar una



opinión o evaluación (categorías 5 y 8), y también el intento de Thelen (1975) de operativizar la variable abstracta "función grupo de trabajo" de la teoría de Bion (1976).

De la combinación de los aspectos apuntados derivan las siguientes expresiones que hemos utilizado como criterios generales evaluativos del grado de conocimiento del grupo:

#### Grado 1.

Incluye intervenciones en las que los actores:

- Hacen referencia a cuestiones obvias.
- Proporcionan informaciones puntuales no relacionadas con la situación grupal presente.
- Repiten ideas ya expresadas por ellos mismos o por los demás.
- Manifiestan opciones personales sin argumentación o razonamiento que las justifique.

#### Grado 2.

Hace referencia a:

- Propuestas de normas o procedimientos a seguir pero

que se refieren a cuestiones rutinarias o puntuales.

- Propuesta de temas de discusión para evitar el silencio o salvar una situación embarazosa.
- La manifestación de expectativas personales de corto alcance.
- La clasificación y/o introducción de nuevos matices a las normas, ideas, etc. ya expresadas.
- La manifestación de impresiones momentáneas y puntuales acerca de sí mismo, de los demás o del grupo.

### Grado 3.

Hace referencia a intervenciones en las que los participantes:

- Expresan expectativas puntuales en la línea de los objetivos del grupo de formación.
- Emiten juicios evaluativos acerca de informaciones, ideas o propuestas de funcionamiento efectuadas.
- Proponen líneas de acción relacionadas con los objetivos del grupo, o las solicitan de los demás.
- Proponen actividades encaminadas a la resolución de problemas.

- Hacen propuestas que incluyen algún tipo de novedad: nuevas tareas, nuevos objetivos, nuevas soluciones al mismo problema.
- Expresan cogniciones referidas a sí mismo, a los demás o al grupo como totalidad.
- Favorecen la participación distribuída, animando a que participen aquellos que no lo hacen habitualmente.
- Proponen que las decisiones se tomen por consenso.
- Manifiestan una concepción funcional del liderazgo.
- Muestran poseer conciencia del transcurso del tiempo.
- Favorecen la percepción del grupo como situación de interdependencia y de pequeña sociedad.
- Hacen reflexiones acerca de las repercusiones de acciones o comportamientos concretos sobre el funcionamiento del grupo.

#### Grado 4.

En las intervenciones referidas a este grado se:

- Muestra conciencia de los procesos de aprendizaje operados.

- Intenta compaginar las necesidades individuales con los objetivos del grupo.
- Efectúan reflexiones integradoras que muestran capacidad creativa.
- Manifiestan comprensiones amplias y profundas sobre los objetivos generales del grupo, relacionando lo que el grupo hace, con el tipo de grupo que es y quiere ser y que proporcionan las orientaciones básicas al grupo.

#### 6.5.2.3. Categoría II: Conflicto cognitivo.

La segunda categoría de análisis del comportamiento del grupo hace referencia también, tal como hemos indicado, al nivel cognitivo. Es a partir de ella que pretendemos descubrir el grado de desacuerdo-acuerdo (conflicto cognitivo) que a veces se manifiesta entre los miembros del grupo, entre subgrupos o entre un miembro y el grupo y siempre en relación a los contenidos concretos de la comunicación intragrupal.

Evaluaremos el grado de desacuerdo-acuerdo en una escala de cuatro puntos.

#### Grado 1 (puntuación - 2)

- Se incluye en él al desacuerdo intenso y evidente referido, a menudo, a la mayoría, al grupo como

totalidad. Intento explícito o implícito de modificar la opinión de los demás.

Grado 2 (puntuación - 1)

- Incluye el desacuerdo parcial, referido a uno o unos sujetos y en relación a contenidos específicos.

Grado 3 (puntuación 1)

- Se incluye en él el acuerdo parcial, en relación a un o unos miembros del grupo y referido a contenidos concretos.

Grado 4 (puntuación 2)

- Incluye el acuerdo claro y manifiesto referido, a menudo, a la mayoría o al grupo como totalidad. Aceptación de la opinión común general.
- La no presencia manifiesta de desacuerdo-acuerdo se consignará con la puntuación 0.

6.5.2.4. Categoría III: Reacciones socio-emocionales.

La tercera categoría hace referencia a las relaciones socio-emocionales, no como posible tema de discusión, que tal como vimos en el apartado 6.5.2. queda incluido en la categoría I, sino como reacciones que,

a veces, acompañan o se incluyen en las relaciones que se dan entre los miembros del grupo, entre subgrupos o entre un miembro y el grupo y siempre en relación a un objeto, es decir en referencia a los contenidos de la comunicación intragrupal.

La evaluación incluirá tanto las reacciones socio-emocionales negativas (puntuaciones -2 y -1) como las positivas (puntuaciones 1 y 2). La diferencia en la asignación de la puntuación -2, -1 y 2, 1 se establecerá en función del grado de intensidad de las reacciones socio-emocionales observadas.

- Grado 1 (puntuación -2)

Se incluye en él la manifestación explícita o implícita de rechazo, agresión, hostilidad, tensión, frustración, enojo, e insatisfacción. Incluye también el intento de rebajar o ridiculizar al otro y de favorecer la creación de chivos expiatorios.

- Grado 2 (puntuación -1)

Incluye manifestaciones explícitas o implícitas de desánimo, temor, disgusto, incomodidad, perturbación, distanciamiento o evasión. También la tendencia a mostrarse irónico y a burlarse de los demás.

- Grado 3 (puntuación 1)

Incluye manifestaciones explícitas o implícitas de

afecto, cordialidad, satisfacción, de acercamiento y aprobación del otro.

- Grado 4 (puntuación 2)

Incluye manifestaciones explícitas o implícitas que evidencian una notable capacidad de comprensión, empatía, aceptación incondicional del otro de un subgrupo o del grupo como totalidad.

- La no presencia manifiesta de reacciones socio-emocionales se consignará con la puntuación 0.

6.5.3. Características del grupo objeto de nuestro análisis del conflicto.

Para llevar a cabo nuestro estudio empírico hemos escogido una de las experiencias de grupo de formación a las que hemos hecho referencia en los apartados 6.1.1. y 6.1.2. Se trata de uno de los grupos citados, en los que los miembros aceptaron básicamente los planteamientos propios del grupo de formación.

El grupo concreto que hemos escogido estaba constituido por catorce miembros cuyas características personales ofrecemos agrupadas en las siguientes categorías:

- Sexo: 8 mujeres y 6 hombres.
  
- Edad: 5 miembros de edad comprendida entre 20 y 24 años
 

2	"	"	"	"	"	25 y 29	"
5	"	"	"	"	"	30 y 34	"
1	"	"	"	"	"	35 y 39	"
1	"	"	"	"	"	40 y 44	"
  
- Estado civil: 10 solteros y 4 casados.
  
- Lengua: 7 miembros utilizaban el catalán como lengua habitual en los diálogos; y 7 el castellano.
  
- Opción: 13 miembros habían escogido la opción de Clínica; 1 la de Escolar; y ninguno la de Industrial.
  
- Actividad
  - profesional: 10 de los 14 sujetos ejercían algún tipo de actividad profesional remunerada.
  
- Conocimientos
  - previos: Sólo 3 de los 14 miembros poseían algún conocimiento teórico-práctico en "Dinámica de grupos".

La elección de este grupo entre los seis a los que nos hemos referido anteriormente, fue efectuada al azar puesto que, en realidad, todos ellos reunían las características adecuadas (vide apart. 5.2.2. sobre



composición grupal) para llevar a cabo una experiencia de grupo de formación.

#### 6.5.4. Proceso seguido en la categorización del contenido de las sesiones.

Escogimos tres sesiones (vide anexo 3) de las once de que constó dicha experiencia. Concretamente las sesiones 1ª., 6ª. y 7ª. La primera con la finalidad de observar el tipo de conflicto inicial, determinado por la relativa falta de definición grupal, que se produjo entre los miembros. La sexta y séptima porque en ellas se evidenció el conflicto básico del grupo. Hemos observado, por otro lado, que es en las sesiones de la fase intermedia del grupo donde se manifiestan normalmente los conflictos básicos.

Dicho conflicto se podría describir, en este grupo, como la confrontación entre un subgrupo que consideraba como posible y adecuado expresar las propias vivencias, referidas a las relaciones establecidas por cada uno, a lo largo de su vida, con las personas que fueron percibidas como "sus líderes" y otro subgrupo que consideraba que ello no era realizable o, en todo caso, inapropiado.

No debe extrañar, por otro lado, que nuestro análisis se haya limitado a tres sesiones solamente, de las once de que constó dicha experiencia. Esto se explica por el hecho de que no pretendemos efectuar un

estudio del desarrollo y evolución del grupo, ni tampoco buscar la posible relación existente entre las sesiones. Lo que nos proponemos básicamente es estudiar la relación habida entre variables (vide hipótesis 1, 2 y 3, apart. 6.4.). En todo caso y sólo a nivel cualitativo, nos ha parecido adecuado establecer algún tipo de comparación global entre los episodios grupales (dos en cada sesión) en términos de los resultados totales referidos a alguna de las variables observadas (vide hipótesis 5, 6 y 7, apart. 6.4. y gráficas 1, 2 y 3, apart. 6.6.1.).

Una vez escogidas las sesiones se inició el trabajo de análisis del contenido de los informes que poseíamos de las mismas, utilizando el sistema de categorías que hemos presentado en los apartados 6.5.2.2., 6.5.2.3. y 6.5.2.4.

Las unidades de análisis no coincidían, a veces, con las intervenciones. En tales casos se ha dividido la intervención en las unidades de análisis equivalentes a las ideas expresadas (vide anexo 3a : intervenciones 14-E y 15-E de la 1ª. sesión, por ejemplo).

La categorización, al igual que la división en unidades temáticas antes referida, se efectuó en base al acuerdo entre observadores. En ella se tenía muy en cuenta el contexto grupal, es decir el momento situacional en el que se producía cada intervención.

Los observadores que realizaron la categoriza-

ción eran licenciados en Psicología que reunían las siguientes características:

- Habían cursado la asignatura de Dinámica de grupos.
- Habían participado como observadores y dos de ellos como monitores en grupos de experiencia programados dentro de la asignatura.
- Conocían nuestras categorías pues eran los mismos licenciados que habían participado en la elaboración de nuestro primer sistema (vide apartado 6.5.1.).

#### 6.5.5. Codificación de nuestras unidades de análisis.

Se podría objetar que nuestros registros (las reseñas de las sesiones) no reproducen con exactitud la comunicación que se produjo en el grupo, y que ha de resultar imposible analizar las distintas intervenciones en su contexto situacional si no se dispone de una grabación en video o en cinta magnetofónica, por ejemplo.

A ello podríamos responder, en base a nuestra experiencia, que a menudo las grabaciones no registran tampoco fielmente la comunicación por la interferencia de los habituales ruidos del aula de clase, por la intensidad, a menudo excesivamente débil, de alguna de las comunicaciones y por la participación simultánea

de más de un miembro.

Con nuestra modalidad de registro se evitó además el efecto perturbador del observador (video, grabación, observador ajeno al grupo) ya que este papel era desempeñado, por turnos, por los propios miembros del grupo (vide apart. 6.2.1.).

Por otro lado el contexto situacional podía ser captado, en cierta medida, a través de los comentarios que efectuaban los mismos observadores; del resumen y análisis-crítico de la sesión que realizaban éstos al final de la misma (vide anexo 3) y de las aportaciones del monitor y de dos participantes del grupo objeto de nuestro estudio, que fueron miembros integrantes del grupo de trabajo que efectuó el análisis y la categorización del contenido de los registros.

Creemos, además, que sería válida, en cierto modo, para nuestro estudio, la consideración que Kaës (1979, 13) propone en relación a los registros de los grupos de diagnóstico. Según este autor poco importa que el registro no sea exhaustivo, "notas precisas y pertinentes bastan, y aún más la capacidad del observador de experimentar, elaborar y comunicar sus propias asociaciones".

#### 6.5.5.1. Transcripción secuencial de la codificación.

Para codificar las unidades de análisis hemos con-

siderado adecuado adoptar los siguientes signos convencionales (vide anexo 4):

- Los números que aparecen en la primera columna de la derecha indican el orden secuencial en el que se produjeron las intervenciones. Dichos números se corresponden, lógicamente, con los consignados en las reseñas de las sesiones (vide anexo 3).

- Las letras mayúsculas que aparecen junto a estos números substituyen, para asegurar el obligado anonimato, los nombres de los emisores de la comunicación.

- Las letras también mayúsculas de la parte superior hacen referencia a los receptores de aquella.

- La inicial C (Conocimiento del comportamiento del grupo) corresponde a la categoría I.

- Las iniciales C/C (conflicto cognitivo) a la categoría II.

- Las letras S/E (reacciones socio-emocionales) a la categoría III.

Tal como puede observarse en la codificación efectuada (vide anexo 4) toda intervención incluye: un emisor y un receptor, que en nuestro estudio solo hemos tenido en cuenta para analizar la participación concentrada-distribuída; un contenido (categoría I) y a veces desacuerdo-acuerdo (categoría II) y/o reacciones

socio-emocionales (categoría III).

#### 6.6. Análisis e interpretación de los resultados.

En una primera aproximación explicativa de los resultados obtenidos en la codificación secuencial de las intervenciones, descubrimos que cada una de las tres sesiones se había desarrollado de tal forma que se podían reconocer en ellas dos etapas (dos episodios grupales) claramente diferenciables. Hacia la mitad de cada una de las tres sesiones se había producido algún tipo de intervención/es que determinaba un comportamiento grupal distinto al observado hasta entonces.

En la primera sesión el cambio se produce creemos a raíz de la intervención 49-M (vide anexo 3a) que había sido propiciada, de hecho, por las intervenciones 11-E y 28-E.

En la sexta el cambio viene determinado por la intervención 40-B (vide anexo 3b), favorecida por la anterior 38-M.

En la séptima la división se produce debido a la intervención 37-E (vide anexo 3c), preparada por la intervención 31-Mo.

### 6.6.1. Análisis cualitativo de las sesiones.

La explicación que proponemos como resultado de un primer análisis global y cualitativo de las sesiones es el siguiente:

Al inicio de la primera sesión el grupo se va organizando en dos subgrupos que se contraponen en relación a dos representaciones distintas (doble expectativa: expresar vivencias o tratar temas) de los objetivos propios del grupo. La intervención 49-M, a la que nos hemos referido en el apartado anterior, refleja la conciencia que el grupo ha adquirido de dicho conflicto. A partir de dicha intervención se suceden otras que muestran el deseo del grupo de eludir el conflicto entre los dos subgrupos por considerar implícitamente, creemos, que no se poseen los elementos y recursos necesarios para elaborarlo, lo cual determina una disminución del grado de conocimiento del grupo acerca de su propio comportamiento y, a la vez, una reducción del desacuerdo-acuerdo; de la expresión de reacciones socio-emocionales negativas y positivas y también de la participación distribuida (vide gráfica 1 adjunta; hipótesis 5 del apart. 6.4. y cuadros 1 y 2 del anexo 5).

La sesión sexta se iniciaba con un intento de esclarecer cuestiones relacionadas con el liderazgo. Las intervenciones 38-M y 40-B, referidas anteriormente, provocan un conflicto atributivo, teñido de reacciones socio-emocionales negativas que reducen la capacidad

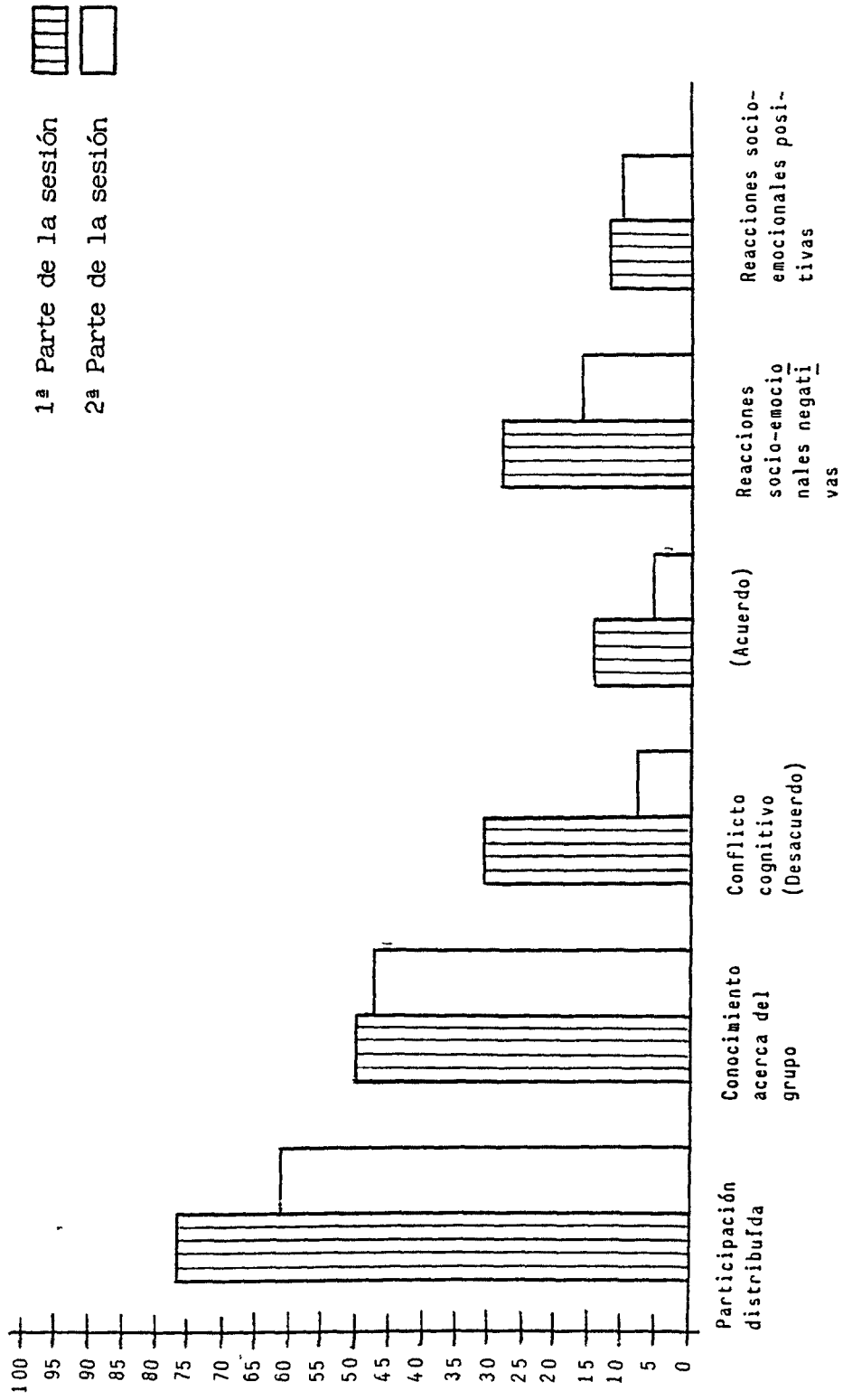
de reflexión del grupo y determinan el aumento de las reacciones socio-emocionales negativas y positivas; la disminución del conflicto cognitivo y la participación distribuída de los miembros en el debate (vide gráfica 2 adjunta; hipótesis 6 del apart. 6.4. y recuadros 3 y 4 del anexo 5).

La primera parte de la sesión séptima viene a ser una continuación de la segunda parte de la sexta. La intervención 37-E, a la que hemos hecho mención al comienzo de este apartado, favorecida por la 31-Mo, introduce un elemento de reflexión que determina una reducción del elevado nivel de ansiedad (reducción de las reacciones socio-emocionales negativas y en parte también de las positivas) que bloqueaba la actividad grupal y favorece el aumento progresivo de la capacidad de reflexión y del conflicto cognitivo y también la relativa disminución de la participación distribuída (vide gráfica 3 adjunta; hipótesis 7 del apart. 6.4. y cuadros 5 y 6 del anexo 5).

Así pues, y como resultado de este primer análisis cualitativo y global, se constata que la influencia recíproca de las variables estudiadas no sigue una pauta regular. Tal como veíamos anteriormente el grado de variabilidad de dichas variables, en cada episodio grupal, está en función de los fenómenos específicos que se han producido en ellos. Sin embargo, aparece una constante en todas las sesiones: el conflicto cognitivo se relaciona positivamente con la capacidad del grupo de reflexionar sobre su propio comportamiento.



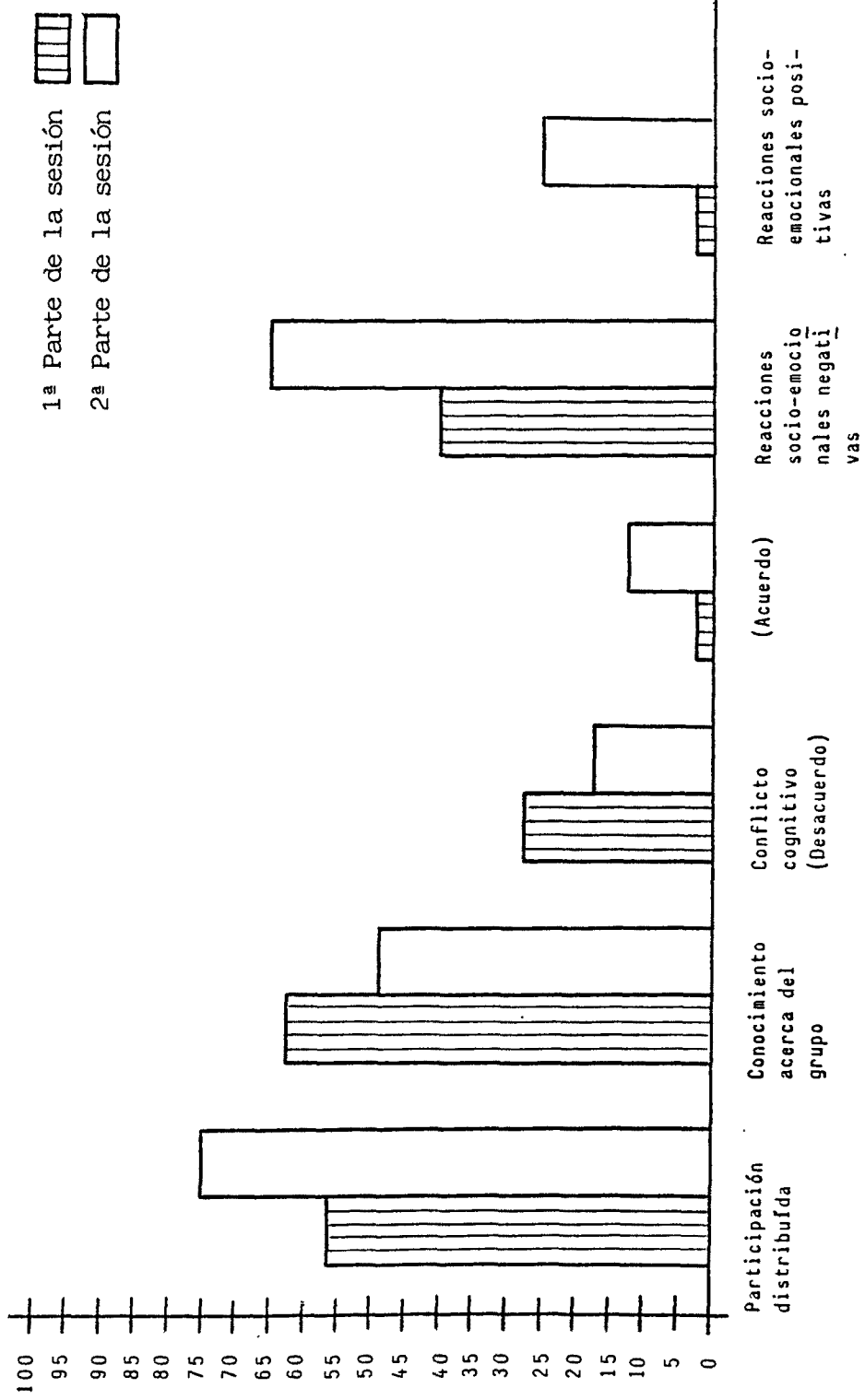
Gráfica nº 1 Sesión 1ª



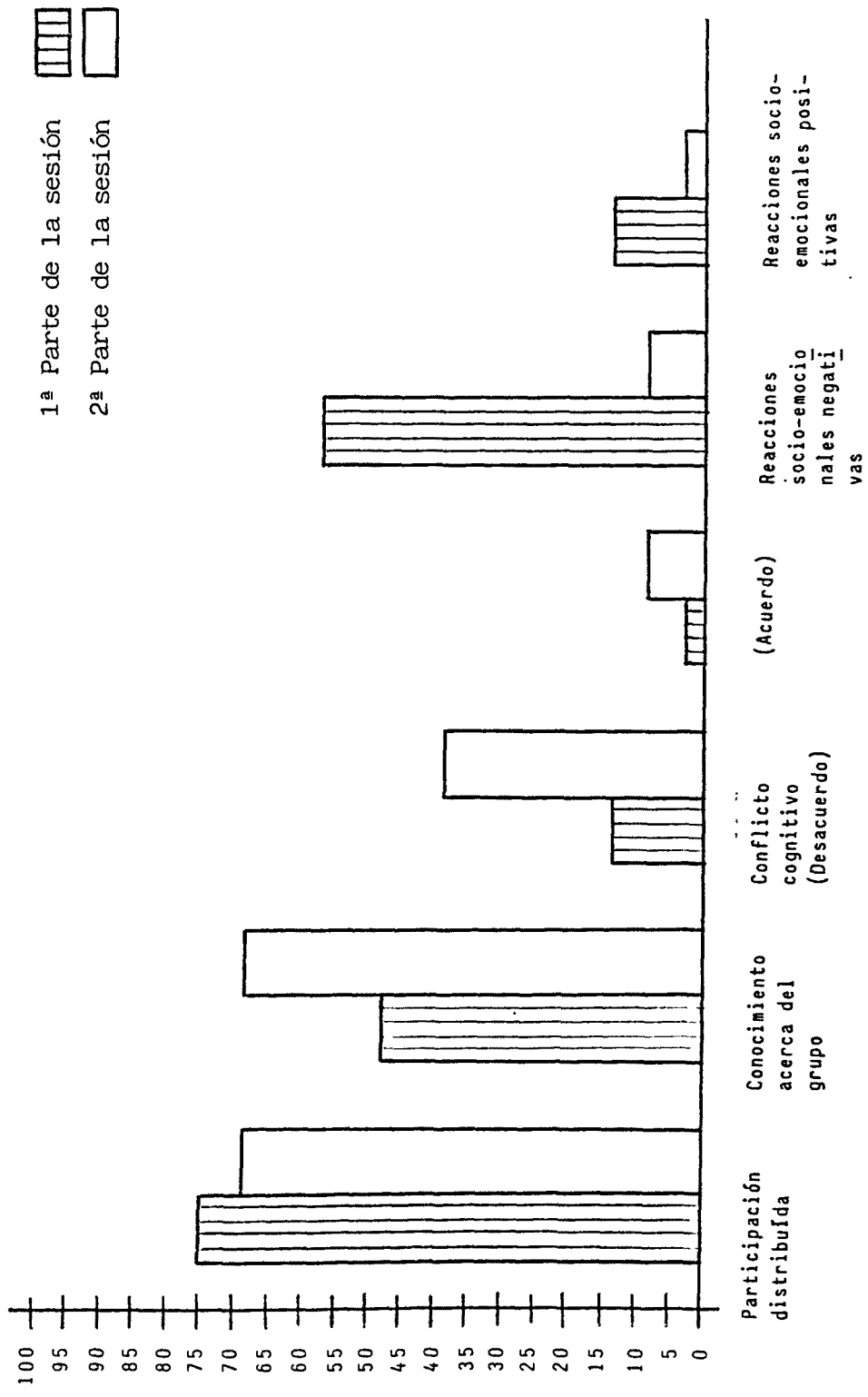
1ª Parte de la sesión  
 2ª Parte de la sesión

Gráfica nº 2

Sesión 6ª



Gráfica nº 3 Sesión 7ª



### 6.6.2. Análisis cuantitativo de los datos mediante modelos Log-Linear.

Como ya dijimos en el apartado 6.3., el objetivo principal del presente trabajo consiste en estudiar las mutuas influencias que se dan entre los distintos niveles de actividad de un único grupo de formación. Estas influencias han sido operacionalizadas en tres variables principales que, a nivel empírico, pueden ser descritas como:

I: Conocimiento del grupo acerca de su propio comportamiento:

- I.1 - Grado 1 (menor conocimiento)
- I.2 - Grado 2
- I.3 - Grado 3
- I.4 - Grado 4 (mayor conocimiento)

II: Conflicto cognitivo:

- II.1 - Grado 1 } desacuerdo
- II.2 - Grado 2 }
- II.3 - Grado 3 normal (ni desacuerdo ni acuerdo)
- II.4 - Grado 4 }
- II.5 - Grado 5 } acuerdo

### III: Reacciones socio-emocionales (emoción)

III.1 - Grado 1	}	rechazo
III.2 - Grado 2		
III.3 - Grado 3		normal (ni rechazo ni aceptación)
III.4 - Grado 4	}	aceptación
III.5 - Grado 5		

Como podemos apreciar, la variable "conocimiento" contiene cuatro categorías que van desde un menor a un mayor conocimiento acerca del propio grupo. La descripción de estas categorías ha sido ya efectuada en el apartado 6.5.2. del presente capítulo.

Las variables "conflicto" y "emoción" han sido recodificadas en tres categorías, la primera y la tercera de las cuales resultan de la agrupación de los grados 1-2 y 4-5 respectivamente. Esta recodificación ha sido necesaria debido a la distribución de frecuencias en ambas variables ya que se apreciaban escasos valores en los extremos de ambas distribuciones.

Como podemos apreciar, la escala de medida de las tres variables es claramente ordinal, pues no creemos que el sistema de codificación empleado garantice la equidistancia entre categorías que justificaría, por sí misma, el uso de una escala de intervalo.

Debido a ello, se ha considerado que las pruebas clásicas de relación entre variables, como son el coeficiente de correlación de Pearson, el análisis de la re-

gresión o el análisis de varianza, no serían las más adecuadas y que en su lugar era preciso emplear técnicas que no precisen de un nivel de predicción tan elevado y que puedan ser usadas, por tanto, con escalas "débiles" (escalas nominal y ordinal).

En el seno de las escalas "débiles" y preferentemente en variables categóricas o nominales, agrupadas en tablas de contingencia, se han venido empleando, desde hace más de una década, una serie de modelos denominados Log-Linear ("modelos lineales logarítmicos") que pueden ser aplicados al estudio de variables ordinales.

Como afirmaba Knoke y Burke (1980, 7) "durante la última década una revolución en el análisis de tablas de contingencia se ha extendido a las ciencias sociales, desechando la mayor parte de las pruebas tradicionales de determinar interacciones entre variables medidas en niveles discretos". Esta "revolución" hace referencia a la aplicación de los modelos Log-Linear al análisis de datos cualitativos; una revolución que hasta ahora ha tenido lugar predominantemente en la sociología pero que progresivamente va extendiéndose a otras áreas de las Ciencias Humanas (Marketing, Psicología Social, Economía, etc.).

Aunque el pionero destacado de este tipo de modelos ha sido Leo A. Goodman, profesor de la Universidad de Chicago, en los últimos años se han publicado excelentes recopilaciones sobre el tema. Destacan, de entre

ellas, las efectuadas por Kennedy (1983) y por Fienberg (1981).

#### 6.6.2.1. Características principales de los modelos Log-Linear.

Las características de los modelos log-linear pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- a) Operan con variables categóricas medidas, preferentemente, en escala nominal. Así pues, no suelen utilizar medidas en escala ordinal (Sánchez Carrión, 1984) aunque en los últimos años se han planteado modelos para este tipo de variables (Agresti, 1984).
- b) No existe diferencia entre variables independientes (predictoras) y variables dependientes (variable criterio). En este sentido, todas las variables usadas para la clasificación son independientes, y la variable dependiente es el número de sujetos presentes en una casilla de la tabla de contingencia (Norusis, 1985).
- c) Todos sus modelos adoptan una estructura o disposición jerárquica, esto es si el parámetro relacionado con un conjunto de variables  $S$  se incluye en el modelo, entonces el modelo debe incluir todos los parámetros relacionados con cualquier subconjunto de  $S$  (Upton 1978).

d) Los modelos Log-Linear cumplen una estrategia de análisis característica que puede resumirse en las siguientes fases:

- Especificación de modelos que permitan obtener distintas estimaciones de las frecuencias operadas.
- Ajuste del modelo a los datos: comparación de las frecuencias esperadas y las observadas mediante una prueba de bondad de ajuste.
- Selección, de entre numerosos modelos, del modelo más aceptable, esto es, el más parsimonioso o restrictivo (simple), aquel que presente un ajuste adecuado.
- Estimación de los parámetros generados para este modelo, considerado como más aceptable.
- Interpretación de los parámetros del modelo en base a las reacciones entre variables.

Expondremos a continuación cada una de estas fases, centrándonos en los datos de la presente investigación que, sin embargo no se agota en este apartado, como veremos con posterioridad.

Cabe señalar que el análisis estadístico se ha realizado por medio de ordenador utilizando los paque-



tes de programas BMDP (Dixon 1981, en su subprograma BMDP4F) y SPSS<sup>x</sup> (Hull y Nie, 1981) en sus subprogramas Hiloglinear y Loglinear, ambos implementados en el Centro de Cálculo de la Universidad de Barcelona.

#### 6.6.2.2. Especificación de modelos.

En nuestro estudio, y a efectos de una mayor brevedad en la designación de variables, designamos a la variable "conflicto" con una A, al "conocimiento" con una B y a la "emoción" con una C, las cuales dan origen a 19 modelos diferentes que corresponden a los que aparecen en la tabla 1.

- |                |              |
|----------------|--------------|
| 1) $\emptyset$ |              |
| 2) A           | 11) BC       |
| 3) B           | 12) A,BC     |
| 4) C           | 13) B,AC     |
| 5) A,B         | 14) C,AB     |
| 6) B,C         | 15) AB,AC    |
| 7) A,C         | 16) AC,BC    |
| 8) A,B,C       | 17) BC,AB    |
| 9) AB          | 18) AB,AC,BC |
| 10) AC         | 19) ABC      |

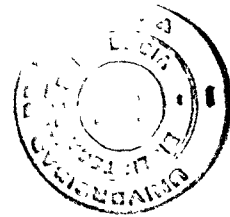


Tabla 1.- Modelos a ajustar para una tabla de tres dimensiones.

Sólo cabe añadir que el programa de ordenador BMDP proporciona el ajuste de estos 19 modelos para tablas de tres dimensiones, pero en tablas de mayores dimensiones utiliza otros procedimientos más complejos de especificación de modelos que pueden encontrarse, por ejemplo, en el libro de Kennedy (1983).

### 6.6.2.3. Ajuste del modelo a los datos.

Se dice que un modelo se ajusta a los datos cuando las diferencias entre las frecuencias esperadas generadas por el modelo y las frecuencias observadas generadas por los datos no son estadísticamente significativas de acuerdo a algún tipo de distribución muestral.

\*\*\*\*\* ALL MODELS ARE REQUESTED--

MODEL	DF	LIKELIHOOD- RATIO CHISQ	PROB.	PEARSON CHISQ	PROB	ITERATIONS
-----	--	-----	-----	-----	-----	-----
1) MEAN.	35	418.36	0.0000	618.93	0.0000	1
2) A	33	258.53	0.0000	284.14	0.0000	1
3) B	32	304.33	0.0000	365.83	0.0000	1
4) C	33	316.52	0.0000	384.22	0.0000	1
5) A,B	30	144.49	0.0000	144.23	0.0000	1
6) B,C	30	202.49	0.0000	198.09	0.0000	1
7) A,C	31	156.68	0.0000	157.12	0.0000	1
8) A,B,C	28	42.65	0.0376	61.74	0.0002	1
9) AB	24	123.30	0.0000	118.67	0.0000	1
10) AC	27	148.30	0.0000	137.08	0.0000	1
11) BC	24	194.59	0.0000	183.20	0.0000	1
12) A,BC	22	34.75	0.0411	44.54	0.0030	1
13) B,AC	24	34.27	0.0800	37.19	0.0419	1
14) C,AB	22	21.46	0.4928	23.31	0.3842	1
15) AB,AC	18	13.08	0.7871	12.50	0.8204	1
16) AC,BC	18	26.37	0.0916	28.98	0.0486	1
17) BC,AB	16	13.56	0.6317	14.07	0.5933	1
18) AB,AC,BC	12	5.92	0.9201	6.82	0.8691	4
19) ABC	0	0.00	1.0000	0.00	1.0000	1

Tabla 2.- Ajuste de modelos Log-Linear en una tabla de tres dimensiones.

En la Tabla 2 podemos apreciar el ajuste de los primeros modelos expuestos en el apartado anterior, utilizando dos pruebas de bondad de ajuste ( $\chi^2$  y  $L^2$ ), las cuales pueden considerarse, en términos generales, como coincidentes.

#### 6.6.2.4. Selección del modelo más aceptable.

Observando la tabla 2 podemos afirmar que los 12 primeros modelos no ajustan bien a los datos y por tanto, pueden ser eliminados del análisis. No obstante, aún nos quedan siete modelos de entre los que habrá que escoger el más adecuado. ¿Con cuál nos quedaríamos y bajo qué criterios?

Como afirma Fienberg (1981), desgraciadamente no existe un método universal para la selección de modelos. No obstante, hay un concepto-guía, y dos procedimientos estadísticos que, generalmente, conducen a la selección del modelo más apropiado.

El concepto-guía puede denominarse "ley de parsimonia", la cual afirma que la mejor explicación es aquella que explica adecuadamente los datos existentes en los términos más simples. En otras palabras, si tuviéramos dos modelos con un ajuste semejante, y no dispusiéramos de una teoría fuerte, escogeríamos el modelo más simple, esto es, el que menos parámetros tuviera como mejor explicación de los datos en cuestión.

De los dos procedimientos estadísticos, ya hemos visto uno: los modelos que no se ajustan a los datos pueden eliminarse de futuros análisis. A este estadístico lo denomina Kennedy (1983) " $L^2$  residual".

Frente a este estadístico y basándonos en el carácter aditivo de  $L^2$  se puede utilizar el denominado " $L^2$  componente" (Kennedy, 1983) y que consiste en la diferencia de  $L^2$  residuales entre pares de modelos (tanto en relación al valor absoluto de  $L^2$  como en sus grados de libertad) con el fin de determinar, estadísticamente, la ganancia en ajuste de un modelo frente a otro.

Así pues, en base a estos, podemos formar seis posibles tablas dispuestas en orden jerárquico de forma que cada tabla contenga un modelo de cada grupo. Además, en estas seis tablas podemos calcular los  $L^2$  componente relacionados entre pares de modelos. Estas seis tablas aparecen en la tabla 3, que mostramos a continuación.

La interpretación del  $L^2$  componente es inversa a la del  $L^2$  residual: como muestra el incremento o decremento de ajuste que se produce al incluir otro término en el modelo, cuanto más alto saca ese valor, mayor ajuste obtendremos y por tanto el término será necesario en el modelo. Por lo tanto, en la columna "PROB" nos fijaremos en los  $L^2$  componentes significativos al 95%, esto es, que sean menores a 0'0500 lo cual indicará que el efecto sometido a prueba es necesario para lograr un mejor ajuste.

<u>Modelo</u>	<u>df.</u>	<u>L<sup>2</sup> re- sidual</u>	<u>PRCB</u>	<u>L<sup>2</sup> com- ponente</u>	<u>df.</u>	<u>PROB</u>	<u>Sub- tabla</u>
12)A,BC	22	34'75	0'0411				
16)AC,BC	18	26'37	0'0916	8'38	4	0'0786	(a)
18)AB,BC,AC	12	5'92	0'9201	20'45	6	0'0023	
19)ABC	0	0	1	5'92	12	0'9201	
<hr/>							
12)A,BC	22	34'75	0'0411				
17)BC,AB	16	13'56	0'6317	21'19	6	0'0017	(b)
18)AB,BC,AC	12	5'92	0'9201	7'64	4	0'1058	
19)ABC	0	0	1	5'92	12	0'9201	
<hr/>							
13)B,AC	24	34'27	0'0800				
15)AB,AC	18	13'08	0'7871	21'19	6	0'0017	(c)
18)AB,BC,AC	12	5'92	0'9201	7'16	6	0'3067	
19)ABC	0	0	1	5'92	12	0'9201	
<hr/>							
13)B,AC	24	34'27	0'0800				
16)BC,AC	18	26'37	0'0916	7'90	6	0'2457	(d)
18)AB,BC,AC	12	5'92	0'9201	20'45	6	0'0023	
19)ABC	0	0	1	5'92	12	0'9201	
<hr/>							
14)C,AB	22	21'46	0'4928				
15)AB,AC	18	13'08	0'7871	8'38	4	0'0786	(e)
18)AB,BC,AC	12	5'92	0'9201	7'16	6	0'3067	
19)ABC	0	0	1	5'92	12	0'9201	
<hr/>							
14)C,AB	22	21'46	0'4928				
17)AB,BC	16	13'56	0'6317	7'90	6	0'2457	(f)
18)AB,BC,AC	12	5'92	0'9201	7'64	4	0'1058	
19)ABC	0	0	1	5'92	12	0'9201	

Tabla 3: Disposiciones jerárquicas para el cálculo del  $L^2$  componente en los modelos 12 a 19.

Podemos resumir estos resultados en las siguientes conclusiones:

- El término ABC no es necesario en el modelo.
- El término AB debe ser incluido en el modelo.
- El término AC podría ser incluido en el modelo aunque con reservas.
- El término BC es innecesario pues no se aprecia su contribución al ajuste.

Por tanto, nos quedan tres posibles modelos que pueden adecuarse a lo planteado con anterioridad. Estos modelos son:

- 9) AB
- 14) C, AB
- 15) AB, AC

De estos tres modelos apreciaremos que el modelo 9 es inviable, pues no se ajusta bien a los datos ( $L^2 = 123'30$  (df. = 24) pc 0'0000). Por tanto, la decisión última está entre los modelos 14 y 15, que se diferencian por la presencia de la interacción de primer orden AC.

Aunque la "ley de parsimonia" nos sugiere que adoptemos el modelo 14 por ser más restringido (tener un parámetro menos, el AC), creemos que la adopción del modelo 15 es más conveniente debido a dos razones fundamentales:

a) Manifiesta un mejor ajuste a los datos observados:

	<u>L<sup>2</sup></u>	<u>df.</u>	<u>p</u>
14) C,AB	21'46	22	0'4928
15) AB,AC	13'08	18	0'7871

b) Y sobre todo, es más acorde con la teoría hipotetizada en el apartado 6.4. del presente trabajo, que postula a priori las siguientes hipótesis específicas:

- El conflicto (desacuerdo/acuerdo) activa/bloquea el conocimiento del grupo acerca de su propio comportamiento (AB).
- La emoción positiva no favorece, por sí misma, el conocimiento del grupo acerca de su propio comportamiento (BC).
- El conflicto (acuerdo) favorece las emociones positivas (AC).

Por ello, el modelo 15, que postula la "Asociación Marginal entre A y C" es el seleccionado definitivamente para el análisis Log-Linear.

#### 6.6.2.5. Estimación de parámetros.

Los parámetros estimados por el modelo AB, AC están representados en la Tabla 4, donde se exponen las

(e)

MEAN	252	252	1'1294	3'0939	-
------	-----	-----	--------	--------	---

(A)

CONFLICT					
A1 - Desacord	55	61	-0'176	0'839	-0'942
A2 - Normal	180	186	1'057	2'878	7'086
A3 - Acord	17	23	-0'881	0'414	-4'048
Totales	252	270	0'000		

(B)

CONEIXA					
B1 - Grau 1	45	49'4	0'134	1'143	0'787
B2 - Grau 2	123	127'5	0'803	2'233	5'181
B3 - Grau 3	75	79'4	0'251	1'285	1'267
B4 - Grau 4	9	13'5	1'188	0'305	-4'390
Totales	252	269'8	0'000		

(c)

EMOCIO					
C1 - Rebutig	70	76	-0'055	0'947	-0'364
C2 - Normal	157	163	0'778	2'177	6'292
C3 - Acceptac.	25	31	-0'723	0'485	-4'379
Totales	252	270	0'000		

		A1 - Desacord		A2 - Normal		A3 - Acord									
<b>CONFLICT</b>															
<b>CONEIXA</b>															
B1-Grau 1	5	6'4	-0'662	0'516	-2'590	30	31'5	-0'202	0'817	-1'035	10	11'5	0'864	2'372	3'259
B2-Grau 2	23	24'5	-0'005	0'995	-0'023	94	95'5	-0'238	1'269	1'385	6	7'5	-0'233	0'792	-0'863
B3-Grau 3	25	26'5	0'626	1'870	2'639	49	50'5	0'153	1'166	0'713	1	2'5	-0'779	0'459	-2'140
B4-Grau 4	2	3'4	0'041	1'042	0'112	7	8'5	-0'190	0'827	-0'610	0	1'5	0'149	1'161	0'324
Totales	55	60'8	0'000			180	186	0'000			17	23	0'000		
<b>CONFLICT</b>															
<b>EMOCIO</b>															
C1-Rebutig	18	20	0'386	1'471	1'922	50	52	0'112	1'118	0'671	2	4	-0'498	0'608	-1'908
C2-Normal	35	37	0'169	1'184	0'966	112	114	0'064	1'066	0'460	10	12	-0'232	0'793	-1'131
C3-Acepta.	2	4	-0'555	0'574	-2'140	18	20	-0'175	0'839	-0'928	5	7	0'730	2'075	2'961
Totales	55	61	0'000			180	186	0'000			17	23	0'000		

Tabla 4. Estimación de parámetros del modelo AB, AC.



frecuencias observadas y esperadas, el parámetro aditivo "Lambda" ( $\lambda$ ), el parámetro multiplicativo "Tau" ( $\tau$ ) y el valor Z de cada parámetro asociado a los efectos  $\theta$ , A, B, C, AB y AC, características del modelo AB, AC.

Pasamos ahora a la interpretación del siguiente modelo.

La conclusión más inmediata que podemos extraer es que B y C son "condicionalmente independientes" o en otras palabras, que B y C no están asociadas incluso ajustando las diferencias en los niveles de A. Por lo tanto, no existe relación alguna entre las variables reacciones emocionales y conocimiento del grupo acerca de su propio comportamiento, lo cual confirma, en parte, la hipótesis 3 del apart. 6.4.

Otra conclusión inequívoca acerca de la adopción del presente modelo corresponde a la afirmación de que A y B están fuertemente relacionadas. Así, podemos afirmar que se confirma la hipótesis 1, enunciada en el apartado 6.4. sobre que el conflicto (desacuerdo) influye en el conocimiento del grupo acerca de su propio comportamiento.

Observando los parámetros de la confirmación AB mostrados en la tabla 4 podremos precisar el sentido de esta asociación. Así, se aprecia que las intervenciones que muestran "Acuerdo" con otros miembros del grupo o con el grupo como totalidad tienden a presentar un menor

grado de conocimiento del grupo acerca de su propio comportamiento (grado 1). La misma situación puede enunciarse en forma inversa, esto es, que las intervenciones con "Desacuerdo" caracterizado por el intento de modificar la opinión de los demás tienden a presentar un mayor grado de conocimiento del grupo acerca de su propio comportamiento (Grado 3). En resumen, los datos confirman que el conflicto (desacuerdo/acuerdo) activa/bloquea el conocimiento del grupo acerca de su propio comportamiento, lo cual confirma claramente la hipótesis de partida del presente estudio.

Por último, podemos afirmar, aunque con reservas debido a la no total significación del presente resultado, que las variables A y C están relacionadas, sobre todo a nivel marginal, esto es, que las reacciones socio-emocionales están asociadas al conflicto cognitivo de los miembros del grupo. Para averiguar el sentido de tal asociación debemos fijarnos en la configuración AC presentada en la tabla 4. En ella puede apreciarse que las intervenciones en las que se expresan emociones negativas tienden a incluir desacuerdo, o lo que es lo mismo, tienden a modificar la opinión de los demás. Igualmente, las intervenciones que sugieren aceptación (emociones positivas) tienden a expresar acuerdo. Por tanto, aunque con significación estadística relativa, los datos tienden a confirmar la hipótesis 4 del apartado 6.4., referente a que el acuerdo favorece las reacciones socioemocionales positivas.

A pesar de estos resultados, cabe añadir que las

variables implicadas en nuestro estudio son de naturaleza básicamente ordinal y que por tanto, pueden aportar alguna información adicional al análisis tradicional de modelos Log-Linear aplicadas a variables categóricas. En este sentido, las tendencias enunciadas anteriormente en relación a la observación de los parámetros del modelo pueden considerarse sólo aproximadas. Sin embargo, recientemente se han elaborado modelos Log-Linear aplicados a variables ordinales y que creemos interesante utilizar en este trabajo, dada la clarificación que pueden ofrecer sobre la relación entre variables ordinales, como veremos en el próximo apartado.

#### 6.6.2.6. Modelos Log-Linear aplicados a variables ordinales.

Como afirma Agresti (1984), la información adicional contenida en la ordenación de las categorías puede ser incorporada en los modelos Log-Linear, los cuales pueden beneficiarse de una representación más parsimoniosa de los datos. Teniendo en cuenta que la "parsimonia" se traduce en la simplicidad de interpretación de los resultados, creemos importante esta puntualización.

Vamos a ver ahora, por separado, cada una de estas relaciones siguiendo el modelo de tendencia lineal para variables ordinales.

Observed, Expected Frequencies and Residuals

Factor	Code	Obs. count & PCT.	EXP. count & PCT.	Residual	Std. Resid.	Adj. Resid.
CONEIXA	GRAU 1					
	REBUI TX	16.00 ( 6.30)	14.27 ( 5.62)	1.7309	.4582	.6882
	NORMAL	22.00 ( 8.66)	27.25 (10.73)	-5.2495	-1.0056	-1.8206
EMOCIO	ACCEPTACI	7.00 ( 2.76)	4.00 ( 1.57)	3.0005	1.5004	1.7817
COREIXA	GRAU 2					
	REBUI TX	36.00 (14.17)	35.23 (13.87)	.7725	.1302	.2200
	NORMAL	74.00 (29.13)	75.77 (29.82)	-1.7660	-.2029	-.4621
EMOCIO	ACCEPTACI	13.00 ( 5.12)	12.52 ( 4.93)	.4759	.1345	.1985
CONEIXA	GRAU 3					
	REBUI TX	18.00 ( 7.08)	19.50 ( 7.67)	-1.4974	-.3391	-.5013
	NORMAL	52.00 (20.47)	47.23 (18.59)	4.7719	.6944	1.3608
EMOCIO	ACCEPTACI	5.00 ( 1.97)	8.79 ( 3.46)	-3.7923	-1.2789	-1.8097
CONEIXA	GRAU 4					
	REBUI TX	.00 ( .00)	1.70 ( .67)	-1.6966	-1.3025	-1.7909
	NORMAL	9.00 ( 3.54)	7.45 ( 2.93)	1.5534	.5692	1.9609
EMOCIO	ACCEPTACI	.00 ( .00)	.37 ( .15)	-.3749	-.6123	-.7266

Goodness-of-Fit test statistics

Likelihood Ratio Chi Square = 6.02545 DF = 5 P = .304  
 Pearson Chi Square = 8.17701 DF = 5 P = .147

Tabla 5. Ajuste del modelo de tendencia lineal para las variables conocimiento del grupo y reacciones socio-emocionales.

6.6.2.6.1. Relación entre conocimiento del grupo y reacciones socio-emocionales.

En las tablas 5 y 6 se muestran los resultados del presente análisis que relaciona las variables conocimiento y reacciones socio-emocionales.

```

* * * * * LOG LINEAR ANALYSIS * * *
Estimates for Parameters

```

CONEIXA					
Parameter	Coeff.	Std. Err.	Z-Value	Lower 95 CI	Upper 95 CI
1	.2878230458	.26459	1.08780	-.23078	.80642
2	1.0726733873	.13012	8.24396	.81765	1.32770
3	.3622475982	.16811	2.15480	.03275	.69175

EMOCIO					
Parameter	Coeff.	Std. Err.	Z-Value	Lower 95 CI	Upper 95 CI
4	.3272135621	.22734	1.43932	-.11837	.77280
5	.8552716148	.09390	9.10818	.67122	1.03932

B					
Parameter	Coeff.	Std. Err.	Z-Value	Lower 95 CI	Upper 95 CI
6	.1188824731	.09230	1.28804	-.06202	.29978

Tabla 6. Estimación de parámetros para las variables conocimiento del grupo y reacciones socio-emocionales.

La Tabla 5 muestra las frecuencias observadas, las esperadas, las residuales y el ajuste del presente modelo. Se aprecia un ajuste aceptable ( $L^2 = 6'02545$ ,  $p = 0'304$ ) por lo que podemos pasar a comprobar los parámetros generados por el modelo, que se encuentran en la Tabla 6. En ella apreciamos que el parámetro B corres-

ponde a 0'11888 con un valor Z equivalente de 1'28804. Por lo tanto, podemos afirmar que no existe relación significativa entre ambas variables, lo cual concuerda con lo afirmado en el análisis de modelos Log-Linear. En conclusión, incluso a nivel ordinal ambas variables no presentan relación entre sí, lo cual sólo hace que refutar nuestras hipótesis 6 y 8 (apart. 6.4.) en las que se indicaba que el conocimiento del grupo acerca de su propio funcionamiento y las reacciones socio-emocionales tienen influencias mutuas.

#### 6.6.2.6.2. Relación entre reacciones socio-emocionales y conflicto cognitivo.

En las tablas 7 y 8 vemos los resultados correspondientes a la relación entre ambas variables.

La tabla 7 muestra que existe un aceptable ajuste del modelo a los datos ( $L^2 = 3'04263$ ;  $p = 0'385$ ). Por su parte, la Tabla 8 indica que el coeficiente B en este caso se eleva a 0'5486455 con un valor Z correspondiente de 2'52347, todo lo cual nos lleva a afirmar que existe una relación positiva entre ambas variables con un nivel de confianza cercano al 99%.

Por tanto, ahora se puede afirmar con rotundidad que a menor desacuerdo, menores reacciones socio-emocionales negativas y que a mayor acuerdo mayores reacciones socio-emocionales positivas. Estos datos confirman y pre-

## Observed, Expected Frequencies and Residuals

Factor	Code	OBS. count & PCT.	EXP. count & PCT.	Residual	Std. Resid.	Adj. Resid.
EMOCIO	REBUTX					
CONFLICT	DESACORD	10.00 ( 7.14)	21.33 ( 8.46)	-3.3255	-.7201	-1.7206
CONFLICT	NORMAL	50.00 (19.84)	46.08 (18.29)	3.9212	.5777	1.4256
CONFLICT	ACORD	2.00 ( .79)	2.60 ( 1.03)	-.5957	-.3697	-.4682
EMOCIO	NORMAL					
CONFLICT	DESACORD	35.00 (13.89)	30.76 (12.20)	4.2440	.7653	1.5386
CONFLICT	NORMAL	112.00 (44.44)	115.03 (45.65)	-3.0283	-.2824	-.9747
CONFLICT	ACORD	10.00 ( 3.97)	11.22 ( 4.45)	-1.2157	-.3630	-.6495
EMOCIO	ACEPTACI					
CONFLICT	DESACORD	2.00 ( .79)	2.92 ( 1.16)	-.9184	-.5376	-.6912
CONFLICT	NORMAL	18.00 ( 7.14)	18.89 ( 7.50)	-.8930	-.2054	-.4438
CONFLICT	ACORD	5.00 ( 1.98)	3.19 ( 1.27)	1.8114	1.0144	1.3389

## Goodness-of-Fit test statistics

Likelihood Ratio Chi Square = 3.04263    DF = 3    P = .385  
 Pearson Chi Square = 3.14641    DF = 3    P = .370

Tabla 7. Ajuste del modelo de tendencia lineal para las variables conflicto  
 cognitivo y reacciones socio-emocionales.

cisan aún más la hipótesis 4 del apart. 6.4., comprobada en el apartado de modelos Log-Linear en relación a ambas variables.

```

***** LOG LINEAR ANALYSIS *****
Estimates for Parameters
EMOCIO
Parameter      Coeff.      Std. Err.      Z-Value      Lower 95 CI      Upper 95 CI
    1      1.0895368339      .41728      2.61104      .27167      1.90741
    2      .9070710237      .09616      9.43298      .71860      1.09554
CONFLICT
Parameter      Coeff.      Std. Err.      Z-Value      Lower 95 CI      Upper 95 CI
    3      .9938492771      .41404      2.40038      .18233      1.80537
    4      1.2156506272      .10826      11.22864      1.00345      1.42785
B
Parameter      Coeff.      Std. Err.      Z-Value      Lower 95 CI      Upper 95 CI
    5      .5486455325      .21742      2.52347      .12251      .97478

```

Tabla 8 . Estimación de parámetros para las variables conflicto cognitivo y reacciones socio-emocionales.

#### 6.6.2.6.3. Relación entre conocimiento del grupo y conflicto cognitivo.

En las Tablas 9 y 10 se aprecian los resultados del modelo de tendencia lineal asociado a estas dos variables.

La Tabla 9 muestra que el modelo no ajusta bien a los datos ( $L^2 = 16'12954$ ;  $p = 0'006$ ). No obstante, a nivel indicativo, podemos apreciar en la Tabla 10



Observed, Expected Frequencies and Residuals

Factor	Code	Obs. count & PCT.	EXP. count & PCT.	Residual	Std. Resid.	Adj. Resid.
COREIXA CCNFLECT	GRAU 1					
	DESACORD	5.00 ( 1.96)	8.07 ( 3.16)	-3.0674	-1.0800	-1.3282
	NORMAL	30.00 (11.74)	34.21 (13.19)	-4.2067	-1.7193	-1.6041
COREIXA CCNFLECT	GRAU 2					
	DESACORD	23.00 ( 9.00)	26.53 (10.38)	-3.5319	-1.6857	-1.0721
	NORMAL	94.00 (36.79)	89.80 (35.15)	4.2005	.4433	1.1983
COREIXA CCNFLECT	GRAU 3					
	DESACORD	6.00 ( 2.35)	7.54 ( 2.95)	-1.5397	-.5607	-.8184
	NORMAL	49.00 (19.18)	52.79 (20.66)	-3.7928	-1.5220	-1.1517
COREIXA CCNFLECT	GRAU 4					
	DESACORD	1.00 ( .39)	3.54 ( 1.38)	-2.5382	-1.3494	-1.6738
	NORMAL	25.00 ( 9.79)	19.54 ( 7.65)	5.4593	1.2350	1.8420
COREIXA CCNFLECT	GRAU 4					
	DESACORD	2.00 ( .78)	2.02 ( .79)	-.0228	-.0160	-.0188
	NORMAL	7.00 ( 2.74)	4.36 ( 1.71)	2.6377	1.2629	2.4443
COREIXA CCNFLECT	GRAU 4					
	DESACORD	.00 ( .00)	3.49 ( 1.37)	-3.4874	-1.8675	-6.1845
	NORMAL					

Goodness-of-fit test statistics

Likelihood Ratio Chi Square = 16.12954 DF = 5 P = .006  
 Pearson Chi Square = 22.75702 DF = 5 P = .000

Tabla 9 . Ajuste del modelo de tendencia lineal para las variables conocimiento del grupo y conflicto cognitivo.

\*\*\*\*\* LOG LINEAR ANALYSIS \*\*\*\*\*

Estimates for Parameters

INEIXA

Parameter	Coeff.	Std. Err.	Z-Value	Lower 95 CI	Upper 95 CI
1	-.5109921769	.19781	-2.58319	-.89871	-.12329
2	.9048785750	.11594	7.80494	.67764	1.13211
3	.8243862430	.17343	4.75355	.48447	1.16430

INFLICT

Parameter	Coeff.	Std. Err.	Z-Value	Lower 95 CI	Upper 95 CI
4	-.4377335329	.17018	-2.57216	-.77129	-.10418
5	1.2322093196	.11079	11.12199	1.01506	1.44936

Parameter	Coeff.	Std. Err.	Z-Value	Lower 95 CI	Upper 95 CI
6	-.2253561204	.06978	-3.22950	-.36213	-.08859

Tabla 10. Estimación de parámetros de las variables  
Conocimiento del grupo y conflicto cogniti-  
vo.

que el coeficiente B se eleva a  $-0.225356$  con un valor Z de  $-3.2295$ , lo cual indica, aunque con ciertas reservas por el escaso ajuste del modelo, la estrecha relación de carácter negativo que une a ambas variables.

Por lo tanto, y con algunas reservas en relación al ajuste, se puede afirmar que a menor conocimiento del grupo acerca de su propio comportamiento se produce un mayor acuerdo y viceversa, es decir, a mayor conocimiento del grupo acerca de su propio comportamiento, mayor desacuerdo.

Este resultado confirma la hipótesis enunciada anteriormente sobre el hecho de que el conflicto (acuerdo/desacuerdo) bloquea/activa el conocimiento del grupo acerca de su propio comportamiento.

## 6.7. Valoración y conclusiones

Antes de referirnos a los resultados del presente trabajo queremos aclarar, a modo de conclusión, los siguientes puntos:

- En relación a las dos expresiones "grupos pequeños" y "grupo de formación" que aparecen en el título y subtítulo de este trabajo queremos puntualizar que el grupo de formación puede ser considerado como un grupo pequeño ya que reúne las características básicas que se le atribuyen: posibilidad de establecer relaciones directas (cara-a-cara), posibilidad de que cada miembro pueda percibir a todos los demás y pueda tener una visión de conjunto del entramado de interacciones que puedan establecerse y de los eventuales subgrupos que puedan formarse (Homans, 1963; Bales, 1976; Sbandi, 1980). En esta concepción se incluyen tanto los grupos primarios como los grupos de resolución de problemas (Anzieu y Martín, 1971). Grupos de los que el de formación podría ser considerado como modelo paradigmático dado que en él se propician las expresiones espontáneas, personales y afectivas (grupos primarios) y a la vez se intentan resolver los problemas que el mismo grupo va generando (Hansen y otros, 1981). De lo cual se puede deducir que los conocimientos y aprendizajes adquiridos en el grupo de formación pueden servir para comprender, explicar y modificar los comportamientos de los demás grupos y los de sus miembros (Gibb, 1975a; Husenman, 1979; Blake, 1975; Thelen, 1975).

- En cuanto a la afirmación harto repetida y quizá no suficientemente explicitada de que el grupo de formación es un grupo relativamente poco estructurado, queremos añadir a lo apuntado en el apartado 5.2.3. que la relativa estructura le viene dada por: la regla de la verbalización, verbalización como actividad básica libre y espontánea; regla del aquí-y-ahora que propicia el análisis del acontecer del propio grupo y hace referencia también a la unidad de lugar y tiempo (las sesiones se desarrollan en el mismo lugar y hora); la regla de la restitución que se refiere al consejo de devolver al grupo aquello tratado acerca del mismo fuera de las sesiones; y por la regla de la discreción, discreción en relación a comentarios efectuados fuera de las sesiones acerca del grupo y de sus miembros (Anzieu 1978b). Dichas normas tienen como objeto la creación de un clima básicamente permisivo que facilite una expresión de pensamientos y sentimientos más franca y abierta de lo que es común en otros grupos (Rice, 1977). La expresión espontánea favorece, por otro lado, la confrontación, el conflicto entre necesidades y objetivos individuales manifestados ya que estos en alguna medida siempre son disímiles y cambiantes. Por ello el grupo de formación va desarrollándose de un conflicto a otro (Daümling y otros, 1982).

- Sin pretender replantear la cuestión debatida en los capítulos 2 y 3 acerca de si deben o no incluirse las tendencias emocionales negativas en la noción misma de conflicto (Coser, 1977; Nader, 1977), queremos puntualizar que en nuestro análisis del mismo en un grupo de

análisis global cualitativo nos hizo descubrir que en realidad lo que se observaba es una acción recíproca entre variables. Por ello en el análisis cuantitativo hemos escogido los modelos Log-Linear los cuales resultan adecuados, entre otras razones ya apuntadas en el apartado 6.6.2.1., para el estudio de las influencias mutuas entre variables.

- No hemos pretendido estudiar comportamientos individuales sino relaciones entre variables las cuales reflejan el tipo de relaciones interpersonales que se han dado dentro del grupo. Obviamente el estudio de estas relaciones no puede concebirse como independiente de aquéllos pero aporta una visión distinta, más global del comportamiento del grupo como totalidad. Es la perspectiva propia de la psicología social. Esta, tal como apuntábamos en la introducción del capítulo 3, tiene como objeto propio de estudio el comportamiento interpersonal (Munné, 1986).

- Quisiéramos también puntualizar que las relaciones interpersonales que se dan dentro del grupo reflejan relaciones intergrupales, ya que el sujeto dentro del grupo actúa de acuerdo con su doble dimensión individuo-individuo categorizado. En función de esta segunda dimensión el sujeto manifiesta siempre, en cierta medida, los intereses y objetivos de sus grupos de referencia, lo cual se evidencia, sobre todo, cuando las relaciones interpersonales son conflictivas (Barriga, 1982 ; Tajfel, 1983). Por otro lado, el conflicto interpersonal dentro del grupo refleja y a la vez provoca la formación de subgrupos

formación, hemos distinguido en dos variables (conflicto cognitivo y reacciones socio-emocionales) sus dos posibles componentes.

- En relación a los componentes cognitivos queremos aclarar que nuestro concepto y función del conflicto parte de los elaborados por los psicólogos de la Escuela de Ginebra de psicología social experimental, Mugny y Doise (1983) y Perret-Clermont (1984) fundamentalmente, conflicto que ellos designan como sociocognitivo ya que tiene un carácter básicamente social; se produce en el transcurso de la interacción social. El conflicto que nosotros hemos estudiado se produce también en un contexto social, concretamente en el contexto de las relaciones intragrupalas y por tanto puede ser concebido también, con toda propiedad, como conflicto sociocognitivo aunque de hecho lo hayamos designado como conflicto cognitivo por considerar inicialmente que quizá deberíamos evitar la posible asociación que pudiera establecerse entre nuestro estudio concreto y limitado, efectuado en el ámbito específico del grupo de formación, y las conocidas investigaciones realizadas por los psicólogos sociales de la citada Escuela.

- Aunque inicialmente consideramos, tal como hemos expuesto en el apartado 6.3. referente a los objetivos de nuestro estudio empírico y en el 6.4. referente a las hipótesis de las que partíamos, que el conflicto cognitivo, teñido, a veces, de reacciones socio-emocionales, actuaba como variable independiente y el conocimiento acerca del grupo como variable dependiente, un primer

que representan posiciones determinadas referidas a los intentos de control de la situación grupal (Horwitz, 1975) o a discrepancias en cuanto al tipo de estructura que el grupo debe poseer (Shaw, 1980).

Tal como se ha podido constatar y por cuestiones de tipo práctico, ha sido cambiado en el tratamiento de los datos el orden inicial de presentación de las dos primeras variables.

Entrando ya en la consideración de los resultados de nuestro estudio que hace referencia, básicamente, a la relación entre conflicto cognitivo, conocimiento del grupo acerca de su propio funcionamiento y reacciones socio-emocionales, destacamos que:

1. Hemos hallado relación (asociación) entre conflicto cognitivo y conocimiento del grupo. Esta relación ha sido hallada tanto a nivel de análisis global cualitativo (comparación entre los dos episodios grupales en los que quedó dividida cada sesión) como a nivel cuantitativo. Con lo cual se cumplen las hipótesis 1, 2 y 7 (vide apart. 6.4.). Es decir el conflicto cognitivo activa el proceso de conocimiento del grupo acerca del acontecer del propio grupo (hipótesis 1 y 2) y a la vez el conocimiento del grupo determina el conflicto cognitivo (hipótesis 7). La relación entre estas dos variables es la que ha resultado más clara, constante y, en definitiva, "significativa".

Así pues las discrepancias entre los diversos modos de representación de la actividad grupal han actuado en

este grupo como activadoras de progreso cognitivo y a la vez dicho progreso ha favorecido las discrepancias. Estos resultados coinciden básicamente con los hallados en las investigaciones efectuadas por los psicólogos de la Escuela de Ginebra citados anteriormente, y en el ámbito específico del grupo de formación, con los obtenidos en los trabajos de Harrison (Benne y otros 1975) y de Whitman (1975), basados respectivamente en la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957) y de la teoría del campo de Lewin (1978), (vide apart. 5.3.2.1. y 5.3.2.2.).

2. No se ha descubierto, a partir del análisis cuantitativo, asociación entre conocimiento del grupo y reacciones socio-emocionales, incluso en el caso de que éstas sean positivas. Se confirma pues la hipótesis 3 (vide apart. 6.4.) en la que se afirmaba que "las reacciones socio-emocionales positivas no favorecen, por sí mismas, la capacidad de reflexión del grupo acerca de su propio comportamiento". De igual manera quedaría refutada, en parte, la hipótesis 6 y 8 (vide apart. 6.4.) pues en ella se afirmaba que las emociones negativas no favorecen la reflexión del grupo sobre su propio comportamiento.

A nivel cualitativo habíamos descubierto una relación negativa entre conocimiento del grupo y reacciones socio-emocionales negativas y positivas en dos (6ª. y 7ª.) de las tres sesiones analizadas. En relación sólo a las negativas se ha considerado, a menudo, que éstas representan una amenaza para el desarrollo posterior



del grupo (Hansen y otros, 1981) y un freno, en la medida que no sean explicitadas (Mucchielli, 1977). Ello ocurre, tal como exponíamos en el apartado 5.4.1. cuando los sentimientos no son expresados directa y claramente. En estos casos aquellos se vehiculan a través de oposiciones racionalizadas en relación a la situación de grupo vivida, a algún sujeto o a un miembro en particular. De igual modo y contrariamente la incapacidad de argumentar en contra de la opinión manifestada por otro miembro lleva a aquel a expresar sentimientos de enfrentamiento y rechazo de dicho miembro.

3. Hemos hallado también relación (asociación), a ambos niveles de análisis, entre conflicto cognitivo y reacciones socio-emocionales. Con lo cual se confirma la hipótesis 4 (vide apart. 6.4.) en la que indicábamos que "la manifestación de acuerdo entre las partes se relaciona positivamente con la expresión de emociones positivas, y viceversa".

4. Sólo a nivel de análisis cualitativo ya que la variable participación concentrada-distribuida no se ha incluido en el estudio cuantitativo, se refuta la hipótesis 9 (vide apart. 6.4.) en la que se afirmaba que "el conflicto propicia, en términos generales, la participación distribuida". No hemos hallado, por tanto, relación entre conflicto cognitivo y participación pero sí entre reacciones socio-emocionales y participación distribuida (vide gráficas 1, 2 y 3 apart. 6.6.1.). Es decir parece que las emociones favorecen la movilidad del grupo en el sentido de propiciar un mayor grado de participación.

Obviamente nuestro estudio no ha explicado la totalidad de las posibles relaciones y mutuas influencias que puedan existir entre estas variables ni tampoco, exhaustivamente, sus intensidades y cualidades.

En este sentido y por todo lo expuesto en estas conclusiones, creemos que la variable que requiere un análisis cualitativo más matizado es la que hace referencia a las reacciones socio-emocionales. Es en el estudio de su influencia en la dinámica del grupo, a partir de la técnica del grupo de formación, que pretendemos centrarnos como complemento y continuación de la investigación iniciada. Los trabajos de Thelen (1975, 76) se pueden situar, básicamente, en esta línea. Este autor ha estudiado la relación entre la "capacidad de entrenamiento" y las tendencias emocionales asociadas a las suposiciones básicas. Ha descubierto que los indicadores positivos de dicha capacitación son: "la aceptación de tendencias al ataque y al emparejamiento y la existencia de conflicto emocional no negado" y los indicadores negativos son: "las tendencias a la dependencia, a la fuga y a la paralización".

De momento nosotros sólo podemos apuntar, basándonos en el presente estudio y en nuestra experiencia como monitor de grupos de formación, que las reacciones socio-emocionales negativas no siempre bloquean o distorsionan la capacidad de reflexión del grupo acerca de su propio comportamiento. Creemos que ello depende no sólo

de la intensidad de las mismas sino también del tipo de emociones y sus cualidades. Por otro lado hemos descubierto también que las reacciones socio-emocionales positivas tampoco favorecen siempre, en contra de lo que a menudo hemos supuesto, la capacidad de reflexión pues frecuentemente disfrazan, enmascaran la realidad grupal o actúan como estrategia defensiva que ejerce la función de eludir dicha realidad, sobre todo, y precisamente, cuando ésta resulta conflictiva para sus miembros.

Digamos finalmente y en conclusión que nos ha resultado útil y operativo estudiar el comportamiento del grupo de formación en base al modelo de análisis de los niveles de actividad grupal (temático, funcional, cognitivo y emocional), creado por Munné (1985).

El ajuste de este modelo al grupo de formación se ha efectuado teniendo en cuenta el objetivo de este tipo de grupo, que no es otro que el análisis de su propio comportamiento. Tal objetivo, para el caso concreto de nuestro estudio, se ha concretado en descubrir las influencias mutuas existentes entre tres formas distintas de concebir los niveles de actividad: como contenidos a analizar (variable B = conocimiento del grupo acerca de su propio comportamiento), como objetos de desacuerdo/acuerdo (variable A = conflicto cognitivo) y como estímulos provocadores de emociones (variable C = reacciones socio-emocionales).

En nuestra opinión y en relación a todo ello, consideramos que la aportación de la presente investigación al área de los grupos (área que se encuentra, básicamente, creemos, en una etapa de acumulación de información) consiste en:

- La constatación de que el mejor modelo de análisis del grupo es el propio grupo (Robinson, 1984) con toda su enorme complejidad. El grupo objeto de nuestro estudio ha sido el grupo de formación, y es en función de él que hemos estructurado nuestra investigación. Sin embargo creemos que no debe descartarse la posibilidad de que los resultados obtenidos pueden ser aplicados, al menos en ciertos aspectos, a otros tipos de grupos, dado que el grupo de formación opera en una situación que creemos podría ser considerada como "ideal": se presta a observaciones sistemáticas y no está tan alejado de la realidad de los grupos cotidianos como pueda estarlo el grupo experimental de laboratorio (Huici, 1982).

- El hallazgo, en el estudio iniciado sobre la acción recíproca entre las variables conflicto cognitivo, conocimiento del grupo acerca del propio comportamiento y reacciones socio-emocionales, de una clara relación positiva entre conflicto cognitivo y conocimiento del grupo, una relación positiva también aunque no tan evidente, entre conflicto cognitivo y reacciones socio-emocionales y una relación compleja, normalmente indirecta y a menudo contradictoria, entre reacciones socio-emocionales y conocimiento del grupo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AGRESTI, A., 1984: Analysis of Ordinal Categorical Data. Nueva York, Wiley & Sons.
- ALLPORT, F., 1955: Theories of perception and the concept of structure. Nueva York, Wiley.
- ALLPORT, F., 1962: "A Structutonomic Conception of Behavior: Individual and collective. I. Structural theory and the master problem of Social Psychology". Journal of Abnormal and Social Psychology, 64, 3-30.
- ANCELIN SCHÜTZENBERGER, A., 1972: L'observation dans les groupes de formation et de thérapie. Paris, Epi.
- ANCELIN SCHÜTZENBERGER, A., 1974: Diccionario de técnicas de grupo. Salamanca, Sígueme.
- ANCELIN SCHÜTZENBERGER, A. y SAURET, M.-J., 1977: Nuevas terapias de grupo. Madrid, Pirámide.
- ANGUERA, M.T., 1978: Metodología de la observación en las Ciencias Humanas. Madrid, Cátedra.
- ANGUERA, M.T., 1983: Manual de prácticas de observación. México, Trillas.

ANTONS, K., 1978: Práctica de la dinámica de grupos. Barcelona, Herder.

ANZIEU, D., y MARTIN, J.Y., 1971: La dinámica de los grupos pequeños. Buenos Aires, Kapelusz.

ANZIEU, D., 1978a: La interpretación y la dinámica del grupo. En D. ANZIEU y otros: El trabajo psicoanalítico en los grupos. México, Siglo XXI, 260-272.

ANZIEU, D., 1978b: El grupo y el inconsciente. Madrid, Biblioteca Nueva.

APFELBAUM, E., 1985: "La psicología social y sus trabas: el cómo y el porqué". Revista de Psicología Social, 0, 5-12.

APPELBAUM, S.A., 1979: Los principios de placer y de realidad en la enseñanza de los procesos de grupo. En M. KISSEN (ed.): Dinámica de grupo y psicoanálisis de grupo. México, Limusa, 215-226.

ARDOINO, J., 1967: El grupo de diagnóstico instrumento de formación Madrid, Rialp.

AUBRY, J.-M., y SAINT-ARNAUD, Y., 1972: Dinámica de grupos. Madrid, Euramérica.

BACK, K.W., 1972: Beyond words: The story of sensitivity training and the encounter movement. Nueva York, Russell Sage Foundation.

BALES, R.F., y STRODTBECK, F.L., 1972: Fases en la solución de problemas de grupo. En D. CARTWRIGHT, y A. ZANDER (eds.): Dinámica de grupos. México, Trillas, 426-436.

BALES, R.F., 1976: Interaction process analysis. The University of Chicago.

BANDURA, A., y WALTERS, R., 1978: Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid, Alianza Editorial.

BARRIGA, S., 1982: Psicología del grupo y cambio social. Barcelona, Hora.

BENNE, K.D., 1975a: Historia del Grupo T en el contexto del laboratorio. En K.D. BENNE y otros (eds.): Psicodinámica del Grupo T. Buenos Aires, Paidós, 11-65.

BENNE, K.D., 1975b: De la polarización a la paradoja. En J.R. GIBB y otros (eds.): Teoría y práctica del Grupo T. Buenos Aires, Paidós, 54-83.

BENNE, K.D. y otros, 1975: Psicodinámica del grupo T. Buenos Aires, Paidós.



- BENNIS, W.G., 1975: Pautas y alternativas en la evolución del Grupo T. En J.R. GIBB y otros (eds.): Teoría y práctica del Grupo T. Buenos Aires, Paidós, 84-110.
- BENNIS, W.G., y SHEPARD, H.A., 1979: Una teoría sobre el desarrollo de los grupos. En M. KISSEN (ed.): Dinámica de grupo y psicoanálisis de grupo. México, Limusa, 173-199.
- BION, W.R., 1976: Experiencias en grupos. Buenos Aires, Paidós.
- BLAKE, R.R., 1975: Estudio de la acción grupal. En K.D. BENNE y otros (eds.): Psicodinámica del Grupo T. Buenos Aires, Paidós, 90-117.
- BLANCO, A., 1985a: Introducción al tema de discusión: "La falacia del grupo". Revista de Psicología Social, 0, 67-70.
- BLANCO, A., 1985b: La perspectiva histórica en el estudio de los grupos. En C. HUICI (dir.): Estructura y procesos de grupo. Madrid, UNED, vol. 1, 67-106.
- BLEGER, J., 1982: Temas de psicología (Entrevista y grupos). Buenos Aires, Nueva Visión
- BOGARDUS, E.S., 1985: Discusión: "La falacia de grupo en relación con la ciencia social". Revista de Psicología Social, 0, 81-82.

- BRADFORD, L.P., 1948: Introducción. En L.P. BRADFORD y otros: Dinámica del grupo de discusión. Buenos Aires, Paidós, 11-17.
- BRADFORD, L.P., 1975: La pertenencia a un grupo y el proceso de aprendizaje. En J.R. GIBB y otros (eds.): Teoría y práctica del Grupo T. Buenos Aires, Paidós, 29-53.
- BRADFORD, L.P., GIBB, J.R., y BENNE, K.D., 1975: Una mirada al futuro. En K.D. BENNE y otros (eds.): Psicodinámica del Grupo T. Buenos Aires, Paidós, 209-218.
- BREHM, S.S., 1985: Las relaciones íntimas. En S. MOSCOVICI (ed.): Psicología Social I. Barcelona, Paidós, 211-236.
- CAPARROS, A., 1980: Los paradigmas en Psicología. Barcelona, Horsori.
- CARRETERO, M., 1985: Aprendizaje y desarrollo cognitivo. Un ejemplo del tratado del inútil combate. En J. MAYOR (ed.): Actividad humana y procesos cognitivos. Madrid, Alhambra, 145-160.
- CARTWRIGHT, D., y ZANDER, A., 1972a: Orígenes de la dinámica de grupos. En D. CARTWRIGHT y A. ZANDER (eds.): Dinámica de grupos. México, Trillas, 13-33.

CARTWRIGHT, D., y ZANDER, A., 1972b: Temas y suposiciones fundamentales. En D. CARTWRIGHT y A. ZANDER (eds.: Dinámica de grupos. México, Trillas, 34-56.

CARTWRIGHT, D., y ZANDER, A., 1972c: Procesos motivacionales en los grupos: Introducción. En D. CARTWRIGHT y A. ZANDER (eds.): Dinámica de grupos. México, Trillas, 439-456.

CARUGATI, F., y MUGNY, G., 1985: La theorie du conflict sociocognitif. En G. MUGNY (dir.): Psychologie Sociale du développement cognitif. Berna, Peter Lang, 57-70.

COLL, C., 1984: "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". Infancia y aprendizaje. 27-28, 119-138.

COOPER, C.L., 1969: "The influence of the trainer on participant change in T. Groups". Human Relations, 22, 515-530.

COOPER, C.L., 1979: Learning from others in groups. London, Associated Business Press.

COSER, L., 1956: The functions of social conflict. Nueva York, Free Press.

COSER, L., 1977: Conflicto: Aspectos Sociales. En D.L. SILLS (dir.): Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Madrid, Aguilar, vol. 3, 17-20.

DAHRENDORF, R., 1979: Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial. Madrid, Rialp.

DAÜMLING, A.M., FENGLER, J., NELLESSEN, L., y SVENSSON, A., 1982: Dinámica de grupos. Madrid, Anaya/2.

DE PAOLIS, P., y MUGNY, G., 1985: Regulations relationnelles et sociocognitives du conflit cognitif et marquage social. En G. MUGNY (dir.): Psychologie sociale du développement cognitif. Berne, Peter Lang, 93-108.

DEUTSCH, M., 1974: Conflictos: productivos y destructivos. En J.R. TORREGROSA: Teoría e investigación en la psicología social actual. Madrid, IOP, 991-1022.

DEUTSCH, M., 1983: Conflict Resolution - Strategies Inducing Cooperation. En H.H. BLUMBERG y otros (eds.): Small Groups and Social Interaction. Chichester, Wiley & Sons, vol. 2, 67-81.

- DEUTSCH, M., PEPITONE, A., y ZANDER, A., 1948: Liderazgo en pequeños grupos. En L.P. BRADFORD y otros: Dinámica del grupo de discusión. Buenos Aires, Paidós, 47-58.
- DEUTSCH, M., y KRAUSS, R.M., 1962: "Studies of interpersonal bargaining". Journal of Conflict Resolution, 6, 52-76.
- DIXON, W.J., 1981: BMDP Statistical Software. Berkeley, University of California Press.
- DOISE, W., DESCHAMPS, J.C., y MUGNY, G., 1980: Psicología Social Experimental. Barcelona, Hispano Europea.
- DOMS, M., y MOSCOVICI, S., 1985: Innovación e influencia de las minorías. En S. MOSCOVICI (ed.): Psicología Social I. Barcelona, Paidós, 71-116.
- FESTINGER, L., 1957: A theory of cognitive dissonance. Evanston III, Row & Peterson.
- FESTINGER, L., y ARONSON, E., 1972: Activación y reducción de la disonancia en contextos sociales. En D. CARTWRIGHT y A. ZANDER (eds.): Dinámica de grupos. México, Trillas, 145-156.
- FILLEY, A.C., 1985: Solución de conflictos interpersonales. México, Trillas.

- FIENBERG, S.E., 1981: The analysis of cross-classified categorical data. Cambridge, MIT Press.
- FOULKES, S.H., 1981: Psicoterapia Grupo-Analítica. Barcelona, Gedisa.
- FRANK, J.D., 1975: Entrenamiento y terapia. En K.D. BENNE y otros (eds.): Psicodinámica del Grupo T. Buenos Aires, Paidós, 176-184.
- FRENCH, J. y RAVEN, B., 1972: Bases del poder social. En D. CARTWRIGHT y A. ZANDER (eds.): Dinámica de grupos. México, Trillas, 285-297.
- FREUD, S., 1976a: Fragmentos de la correspondencia con Fliess. En: Obras completas. Buenos Aires, Amorrortu, vol. I.
- FREUD, S., 1976b: Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Demencia paranoide) descrita autobiográficamente. En: Obras completas. Buenos Aires, Amorrortu, vol. XII.
- GARRET, H.B., 1939: "Lewin's 'topological' psychology: an evaluation". Psychological Review, 46, 517-524.

GENOVARD, C., y CHICA, C., 1983: Guía básica para psicólogos.  
Barcelona, Herder.

GIBB, J.R., 1975a: Estado actual de la teoría del Grupo T. En  
J.R. GIBB y otros (eds.): Teoría y práctica del Grupo T.  
Buenos Aires, Paidós, 11-28.

GIBB, J.R., 1975b: Clima para la formación de confianza. En  
J.R. GIBB y otros (eds.): Teoría y práctica del Grupo T.  
Buenos Aires, Paidós, 111-141.

GONZALEZ, M<sup>a</sup>.P., 1981: La educación de la creatividad. Técnicas  
creativas y cambio de actitud en el profesorado. Tesis  
doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.  
Departamento de Psicología. Universidad de Barcelona.

GONZALEZ, M<sup>a</sup>.P., 1983: "La educación de la creatividad en el  
profesorado". Innovación Creadora, 16, 7-40.

GONZALEZ, M<sup>a</sup>.P., 1984: "Poder personal y/o poder grupal". Análisis  
Transaccional y Psicología Humanista, 5, 14-21.

GRIMBER, L., SOR, D., y TABAK DE BIANCHEDI, E., 1972: Introducción  
a las ideas de Bion. Buenos Aires, Nueva Visión.

HALL, C.S., y LINDZEY, G., 1974: La teoría del campo y la persona-  
lidad. Buenos Aires, Paidós.

- HANSEN, J.C., WARNER, R.W., y SMITH, E.M., 1981: Asesoramiento de grupos. México, El Manual Moderno.
- HARRISON, R., (sin fecha): A Study of Dissonance Theory Applied to Laboratory Learning. Proyecto de investigación (mimeografiado), Yale University.
- HOMANS, G.C., 1963: El grupo humano. Buenos Aires, Endeba.
- HORNEY, K., 1976: Nuestros conflictos interiores. Buenos Aires, Psique.
- HORWITZ, M., 1975: Entrenamiento para la resolución de conflictos. En K.B. BENNE y otros (eds.): Psicodinámica del Grupo T. Buenos Aires, Paidós, 118-130.
- HOSTIE, R., 1977: Técnicas de Dinámica de Grupo. Madrid, ICCE.
- HUICI, C., 1982: El grupo de formación como instrumento de cambio de conducta en el área de las relaciones humanas. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense.
- HUICI, C., 1985a: Los grupos experienciales I: Una forma de aprendizaje interpersonal. En C. HUICI (dir.): Estructura y procesos de grupo. Madrid, UNED, vol. 2, 411-432.



- HUICI, C., 1985b: Los grupos experienciales II: Investigación y crítica. En C. HUICI (dir.): Estructura y procesos de grupo. Madrid, UNED, vol. 2, 433-448.
- HUICI, C., 1985c: El estudio del desarrollo del grupo. En C. HUICI (dir.): Estructura y procesos de grupo. Madrid, UNED, vol. 1, 303-328.
- HULL, C.H., y NIE, N.H., 1981: SPSS<sup>x</sup> . Update 7-9. Nueva York, Mc Graw-Hill.
- HUSENMAN, S., 1979: Introducción a la dinámica de grupo. México, Trillas.
- IBANEZ, J., 1979: Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica. Madrid, Siglo XXI.
- IBAÑEZ, T., 1984: Desarrollo de los conflictos en los sistemas auto-organizativos. Ponencia (mimeografiada) presentada en el congreso sobre "Procesos cognitivos". Madrid.
- JAVALOY, F., 1982: Psicología del fanatismo. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Sección de Psicología. Universidad de Barcelona.
- JENKINS, D.H., 1948: Realimentación y auto-evaluación de grupo. En L.P. BRADFORD y otros: Dinámica del grupo de discusión. Buenos Aires, Paidós, 71-82.

JIMENEZ BURILLO, F., 1981: Psicología Social. Madrid, UNED, 2 vols.

JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R., 1979: "Conflict in the classroom: Controversy and learning". Review of Educational Research, 49, 51-70.

KAËS, R., 1979: Presentación del documento e introducción a la lectura. En R. KAES y D. ANZIEU: Crónica de un grupo. Barcelona, Gedisa.

KELMAN, H.C., 1958: "Compliance, identification and internalization, three processes of attitude change". Journal of Conflict Resolution, 2, 51-60.

KENNEDY, J.J., 1983: Analysis Qualitative Data: Introductory Log-Linear analysis for Behavioral Research. Nueva York, Praeque Publishers.

KISSEN, M., 1979a: De la dinámica de grupo al psicoanálisis de grupo. Aplicaciones terapéuticas de la interpretación de la dinámica de grupo. En M. KISSEN (ed.): Dinámica de grupo y psicoanálisis de grupo. México, Limusa, 371-387.

- KISSEN, M., 1979b: Notas sobre el concepto freudiano de "horda primitiva" y su aplicabilidad al psicoanálisis de grupo contemporáneo. En M. KISSEN (ed.): Dinámica de grupo y psicoanálisis de grupo. México, Limusa, 239-252.
- KISSEN, M., 1979c: El concepto de identificación: Una evaluación de su estado actual y de su importancia para la psicoterapia de grupo. En M. KISSEN (ed.): Dinámica de grupo y psicoanálisis de grupo. México, Limusa, 271-282.
- KLEIN, M., 1975: Contribuciones al psicoanálisis. En: Obras Completas. Buenos Aires, Paidós-Horné, vol. II.
- KLEIN, M. y RIVIERE, J., 1976: Amor, odio y separación. En: Obras completas. Buenos aires, Paidós-Horné, vol. VI.
- KNOKE, D., y BURKE, P.J., 1980: Log-Linear models. Quantitative Applications ice the Social Sciences. Beverly Hills, Sage Publications, vol. 20.
- LAPASSADE, G., 1977: Grupos, organizaciones e instituciones. Barcelona, Gedisa.
- LAPASSADE, G., 1979: El analizador y el analista. Barcelona, Gedisa.
- LAPLANCHE, J. y PONTALIS, J.B., 1974: Diccionario de Psicoanálisis. Barcelona, Labor.

- LEWIN, K., 1972: Psychologie Dynamique. Paris, Presses Universitaires.
- LEWIN, K., 1973: Dinámica de la personalidad. Madrid, Morata.
- LEWIN, K., 1978: La teoría del campo en la ciencia social. Buenos Aires, Paidós.
- LIEBERMAN, M.A., YALOM, I.D. y MILES, M.B., 1973: Encounter Groups. First Facts, Basic Books, Nueva York.
- LIKERT, R., y GIBSON LIKERT, J., 1986: Nuevas formas para solucionar conflictos. México, Trillas.
- LINDSKOLD, S., 1983: Conflict and Conciliation with Groups and Individuals. En H.H. BLUMBERG y otros (eds.): Small Groups and Social Interactions. Chichester, Wiley & Sons, vol. 2, 95-100.
- LIPPITT, R., 1948: Prefacio. En L.P. BRADFORD y otros: Dinámica del grupo de discusión. Buenos Aires, Paidós, 9.
- LOPEZ-YARTO, L., y FERNANDEZ MARTOS, J.M., 1974: Introducción a los grupos de sensibilización y de terapia. En J.R. SANCHEZ MORO (dir.): Dinámica de grupos para educadores. Madrid, S.M., vol. 2, 73-85.

- LOPEZ-YARTO, L., 1979: La dinámica de grupos. En J.M. SANCHEZ-RI-  
VERA y otros: Integración mental y psicología humanista.  
Madrid, Marova.
- LOURAU, R., 1977: Monografía de una intervención socioanalítica.  
En R. LOURAU y otros: Análisis institucional y socioanálisis.  
México, Nueva Imagen, 119-150.
- MAIER, N.R., 1980: Toma de decisiones en grupo. México, Trillas.
- MAILHIOT, B., 1973: Dinámica y génesis de los grupos. Madrid,  
Marova.
- MILES, M.B., 1975: El Grupo T y el aula. En K.D. BENNE y otros  
(eds.): Psicodinámica del Grupo T. Buenos Aires, Paidós,  
185-206.
- MORALES, J.F., 1981: La conducta social como intercambio. Bilbao,  
Desclée de Brouwer.
- MORALES, J.F., 1985a: El estudio de los grupos en el marco  
de la psicología social. En C. HUICI (dir.): Estructura  
y procesos de grupo. Madrid, UNED, vol. 1, 25-65.
- MORALES, J.F., 1985b: La teoría del intercambio social y del  
funcionalismo. En C. HUICI (dir.): Estructura y procesos  
de grupo. Madrid, UNED, vol. 1, 187-224.

- MOSCOVICI, S., 1975: El hombre en interacción: máquina de responder o máquina de discutir. En S. MOSCOVICI (dir.): Introducción a la psicología social. Barcelona, Planeta, 75-105.
- MOSCOVICI, S., 1976: Social influence and social change. London, Academic Press.
- MOSCOVICI, S., 1981: Psicología de las minorías activas. Madrid, Morata.
- MOSCOVICI, S., 1985: Introducción: el campo de la psicología social. En S. MOSCOVICI (ed.): Psicología Social I. Barcelona, Paidós, 17-39.
- MOSCOVICI, S., et MUGNY, G., 1983: Minority influence. In P. PAULUS (ed.): Basic Group Processes. New York, Springer-Verlag.
- MUCCHIELLI, R., 1977: La dinámica de los grupos. Madrid, Ibérico Europea.
- MUGNY, G., 1982: The power of minorities. Nueva York, Academic Press.

- MUGNY, G., y DOISE, W., 1983: La construcción social de la inteligencia. México, Trillas.
- MUGNY, G., KAISER, C., et PAPASTAMOU, S., 1983: "Influence minoritaire, identification et relations entre groupes: etude experimentale autour d'une votation". Cahiers de Psychologie Sociale, 19, 1-30.
- MUNNE, F., 1970: Grupos, masas y sociedades. Barcelona, Hispano Europea.
- MUNNE, F., 1980: Psicología Social. Barcelona, CEAC.
- MUNNE, F., 1981: "Le développement social de l'intelligence,, de W. DOISE y G. MUGNY" Anuario de Psicología, 25, 126-128.
- MUNNE, F., 1982: Psicologías sociales marginadas. La línea de Marx en la psicología social. Barcelona, Hispano Europea.
- MUNNE, F., 1985: "¿Dinámica de grupos o actividad de grupo?" Boletín de Psicología, 9, 29-48.
- MUNNE, F., 1986: La construcción de la psicología social como ciencia teórica. Barcelona, Alamex.

- MURRAY, E.J., 1977: Conflicto: Aspectos psicológicos. En D.L. SILLS (dir.): Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Madrid, Aguilar, vol. 3, 7-11.
- NADER, L., 1977: Conflicto: Aspectos antropológicos. En D.L. SILLS (dir.): Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Madrid, Aguilar, vol. 3, 20-24.
- NEWCOMB, T.M., 1969: Manual de psicología social. Buenos Aires, Eudeba, tom. II.
- NICHOLSON, M., 1974: Análisis del conflicto. Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- NORTH, R.C., 1977: Conflicto: Aspectos políticos. En D.L. SILLS (dir.): Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Madrid, Aguilar, vol. 3, 11-16.
- NORUSIS, M.J., 1985: SPSS<sup>+</sup> . Advanced Statistics Guide. Nueva York, McGraw-Hill.
- ORVIS, B.R., KELLEY, H.H. y BUTLER, D., 1976: Attributional conflict in young couples. En J.H. HARVEY, W.J. ICKES y R.E. KIDD (eds.): New directions in attribution research Hillsdale, Erlbaum, vol. I, 353-386.



- PAGES, M., 1977: La vida afectiva de los grupos. Barcelona, Fontanella.
- PAPASTAMOU, S., 1983: Strategies of minority and majority influence. In W. DOISE et S. MOSCOVICI (eds.): Current Issues in European Social Psychology. Cambridge, Cambridge University Press, vol. 1, 33-83.
- PAPASTAMOU, S., 1986: "Psychologization and Processes of Minority and Majority Influence". European Journal of Social Psychology. 16, 2, 165-180.
- PAPASTAMOU, S., MUGNY, G., et KAISER, C., 1980: "Echec à l'influence minoritaire: la psychologisation". Recherches de Psychologie Sociale, 2, 41-56.
- PAPASTAMOU, S., y MUGNY, G. (en prensa): "Psychologisation, conflict, et influence minoritaire". Anuario de Psicología.
- PARSONS, T., 1967: Ensayos de teoría sociológica. Buenos Aires, Paidós.
- PEDIGO, J.M., y SINGER, B., 1982: Group process development: A Psychoanalytic view. En: Small Group Behavior. Vol. 13, 4, 496-517.

PENARRUBIA, F., 1985: "Comentarios al artículo de Floyd Allport".  
Revista de Psicología Social, 0, 88-91.

PERRET-CLERMONT, A.N., 1984: La construcción de la inteligencia en la interacción social. Madrid, Visor.

PETERS, D.R., 1966: "Identification and personal learning in T. Groups". Human Relations, 26, 1, 1-21.

PLON, M., 1975: "Juegos" y conflictos. En S. MOSCOVICI (dir.):  
Introducción a la psicología social. Barcelona, Planeta.

D. de QUIJANO, S., 1981: Ideología organizacional y conflicto laboral en la sociedad occidental. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.

RADZIKHOVSKII, L.A., 1984/85: "Activity: Structure, Genesis, and Units of Analysis". Soviet Psychology, 2, 35-53.

RAVEN, B.K. y KRUGLANSKI, A.W., 1970: Conflict and power. En P. SWINGLE (ed.): The structure of conflict. Nueva York, Academic Press.

RICE, A.K., 1977: Aprendizaje de liderazgo. Barcelona, Herder.

- RIDRUEJO, P., 1983: Potenciales implicativos del clima social: su sintáctica. En J.R. TORREGROSA y B. SARABIA (dirs.): Perspectivas y contextos de la psicología social. Barcelona, Hispano Europea, 269-291.
- RIOCH, M.J., 1979: Las investigaciones de Wilfred Bion acerca de los grupos. En M. KISSEN (ed.): Dinámica de grupo y psicoanálisis de grupo. México, Limusa, 147-160.
- RODRIGUES, A., 1983: Psicología Social. México, Trillas.
- ROGERS, C., 1973: Grupos de encuentro. Buenos Aires, Amorrortu.
- ROBINSON, M., 1984: Groups. Chichester, Wiley & Sons.
- SANCHEZ CARRION, J.J., 1984: Análisis de Tablas de Contingencia: Modelos Lineales Logarítmicos. En J.J. SANCHEZ CARRION (dir.): Introducción a las Ciencias Sociales. Madrid, CIS, 267-293.
- SANCHEZ MORO, J.R., 1974: Dinámica de grupos para educadores. Madrid, S.M., vol. 1.
- SBANDI, P., 1980: Psicología de grupos. Barcelona, Herder.
- SEOANE, J., 1985: "Sobre el concepto de psicología social". Boletín de Psicología, 8, 23-34.

- SCHEIN, E.H., y BENNIS, W.G., 1980: El cambio personal y organizacional a través de métodos grupales. Barcelona, Herder.
- SCHUTZ, W., 1976: Todos somos uno. Buenos Aires, Amorrortu.
- SHAW, M.E., 1980: Dinámica de grupo. Barcelona, Herder.
- SHERIF, M. y SHERIF, C., 1953: Groups in harmony and tension. Nueva York, Harper & Row.
- SHERIF, M., 1966: In common predicament, Social psychology of intergroup conflict and cooperation. Nueva York, Houghton Mifflin.
- SHIVERS, L., 1983: Leadership, Meeting Facilitation, and Conflict Resolution. En H.H. BLUMBERG y otros (eds.): Small Groups and Social Interactions. Chichester, Willy & Sons, vol. 2, 345-355.
- SMITH, P.B., 1980a: Group processes and personal change. London, Harper & Row.
- SMITH, P.B., 1980b: "The T.Group trainer-group facilitator or prisoner of circumstance". Journal Applied Behavior Science, 14, 63-77.
- SPENCE, K.W., 1944: "The nature of theory construction in contemporary psychology". Psychological Review, 51, 47-68.

- STOCK D., 1975: Panorama de las investigaciones sobre Grupos T. En K.D. BENNE y otros (eds.): Psicodinámica del Grupo T. Buenos Aires, Paidós, 131-175.
- STRYKER, S., 1983: Tendencias teóricas de la psicología social: hacia una psicología social interdisciplinar. En J.R. TORREGROSA y B. SARABIA (dirs.): Perspectivas y contextos de la psicología social. Barcelona, Hispano Europea, 13-67.
- TAJFEL, H., 1983: Psicología social y proceso social. En J.R. TORREGROSA y B. SARABIA (dirs.): Perspectivas y contextos de la psicología social. Barcelona, Hispano Europea, 177-216.
- TAJFEL, H., 1984: Grupos humanos y categorías sociales. Barcelona, Herder.
- THELEN, H., 1975: El grupo como organismo. Buenos Aires, Nueva Visión.
- TOLMAN, E.C., 1948: "Kurt Lewin". Psychological Review, 55, 1-4.
- TOURAINÉ, A., 1973: Production de la société. Paris, Seuil.
- TOUS, J.M<sup>a</sup>., 1979: "Un modelo de categorización: criterios para el análisis de las observaciones". Anuario de Psicología, 20, 34-55.

- TOUS, J.M<sup>a</sup>., 1984: Comportamiento social y dinámica de grupos.  
Barcelona, PPU.
- TOUZARD, H., 1981: La mediación y la solución de los conflictos.  
Barcelona, Herder.
- UPTON, G.J.G., 1978: The analysis of cross-tabulated data.  
Nueva York, Wiley.
- VENDRELL, E., 1978: La modificación de la conducta del monitor en un grupo de diagnóstico. Tesis de licenciatura. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Sección de Psicología. Universidad de Barcelona.
- WATTS, A., 1973: Psicoterapia del Este, Psicoterapia del Oeste.  
Barcelona, Kairós.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H., y JACKSON, D.D., 1983: Teoría de la comunicación humana. Barcelona, Herder.
- WEBB, N.M., 1984: "Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños". Infancia y aprendizaje. 27-28, 159-183.
- WEICK, K.E., 1967: Promise and limitations of laboratory experiments in the development attitude change. En C.W. SHERIF y M. SHERIF (eds.): Attitude, Ego, Involvement and change. Nueva York, Wiley & Sons, 51-75.

WHITMAN, R.M., 1975: Principios psicodinámicos que subyacen a los procesos de los grupos T. En K.D. BENNE y otros (eds.): Psicodinámica del Grupo T. Buenos Aires, Paidós, 66-89.

WHITMAN, R.M., y STOCK, D., 1958: "The Group Focal Conflict". Psychiatry, 21, 3, 269-276.

ZAJONC, R.B., 1965: "Social facilitation". Science, 149, 269-274.

ZAJONC, R.B., 1967: Psicología social: estudios experimentales. Alcoy, Marfil.