

Individuo, grupo y dinámica grupal en el aula¹

Juan Muñoz Justicia

Universitat Autònoma de Barcelona

¹ Una versión de este texto ha sido publicada en: Muñoz, J.M. (1997). Individuo, grupo i dinàmica de grup a l'aula. En Ibañez, T. y otros *Psicologia Social de l'Ensenyament*. Barcelona: Editorial UOC S.L. 58pp.

Índice

Introducción.....	1
Las relaciones individuo-grupo.....	1
El clima en el aula.....	1
Las normas grupales	3
El Liderazgo	6
Los estilos de liderazgo	6
El líder y la situación.....	9
La cohesión grupal.....	10
Perspectiva alternativa de la cohesión.....	10
Efectos de la cohesión grupal	12
Cooperación y conflicto	13
Efectividad y rendimiento grupal	13
Tipos de tareas y rendimiento	13
Otros factores relacionados	14
Cooperación, competición, agrupamiento y rendimiento escolar	16
Las ventajas de la cooperación	17
Programas de aprendizaje cooperativo	18
Relaciones intergrupales y conflicto	18
Asimilacionismo, multiculturalidad, interculturalidad	19
El punto de vista de la Psicología social.....	22
Bibliografía	26

Introducción

"... la mayor pesadilla en la Psicología Social es el injustificado énfasis puesto sobre el grupo. Nos hemos ocupado tanto hablando de tipos de grupos, intereses de grupo, conciencia de grupo y grado de solidaridad grupal que hemos olvidado que el locus de toda Psicología, individual o social, es el sistema neuromotor del individuo" (Floyd H. Allport, "Behavior and experiment in social psychology" *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1919, 14: 297-306)

En 1923 Floyd Allport publica un famoso artículo sobre la *falacia del grupo*, en el que expone las razones para abandonar la explicación de la conducta grupal en términos que vayan más allá de la conducta y las características de las personas consideradas individualmente. La aparición de este texto puede considerarse como uno de los hitos de la historia de la Psicología Social, puesto que supone, por una parte, el romper con una tradición que consideraba al grupo como una entidad con características propias y en el que se dan ciertos procesos que no pueden explicarse por la simple unión de las características de las personas que lo forman, y por otra parte, supone el inicio de una etapa de la Psicología Social marcada por el individualismo, el positivismo, y el experimentalismo.

Sin embargo, todos sabemos que las características del agua no pueden ser deducidas por el conocimiento de las características del hidrógeno y del oxígeno consideradas individualmente. O, si queremos un ejemplo más cotidiano, difícilmente podríamos valorar una melodía musical a través del análisis por separado de cada una de las notas que la componen. En ambos casos el resultado final es superior a la suma de las partes.

Pues bien, en el contexto escolar podemos suponer que ocurrirá algo similar, la aparición de fenómenos que no pueden explicarse únicamente a través del conocimiento de las características de las personas que están implicadas. Será necesario, por lo tanto, considerar a la escuela como una *situación social*.

Las relaciones individuo-grupo

El clima en el aula

Probablemente, cada uno de nosotros/as ha comentado o escuchado en alguna ocasión frases del tipo "hay un buen ambiente en este local", "se respira una buena atmósfera en este grupo", "no me gusta este bar, no hay un buen clima". Todas ellas hacen referencia a una sensación, quizás vaga, difícil de explicar, de bienestar o malestar en un contexto determinado. Igualmente, si pensamos en la escuela, la universidad o cualquier otro contexto educativo, nuestra experiencia, ya sea como docentes o como estudiantes, nos dice que en algunos grupos/clase se "respira" un mejor clima que en otros, y que en estos mismos grupos, el clima puede variar, no sabemos demasiado bien porqué, con unos/as u otros/as docentes. A muchas de las personas que nos dedicamos a la docencia nos sigue extrañando (y preocupando) el hecho de que en ocasiones las relaciones con unos grupos/clase son tensas, las clases parecen interminables, el rendimiento tanto propio como de los estudiantes es bajo..., mientras que en otras ocasiones, con otros grupos, ocurre todo lo contrario, y

esto sin que (aparentemente) nuestra forma de actuar varíe de un grupo a otro. Nos encontramos, en definitiva, con situaciones definidas por distintos climas.

Diversos autores han resaltado la importancia del estudio del clima del aula por la influencia que éste puede tener sobre la conducta de las personas, destacando, por la cantidad de investigaciones que se le han dedicado, el rendimiento escolar.

El problema con que nos encontramos es que, a pesar de su importancia, el concepto de clima es un concepto vago y que ha sido utilizado con muy distintos fines. Tal y como lo define Villa, puede considerarse como un "concepto chicle que se estira o se encoge convenientemente" (Villa, 1992: 75) según los intereses del investigador.

La vaguedad a la que se refiere Villa, tiene tanto que ver con las definiciones que pueden encontrarse en los textos sobre el tema, como en la multitud de variables que han sido utilizadas para describir o medir el clima de distintos contextos.

Así por ejemplo, nos encontramos con que el clima se define en términos de calidad de las relaciones interpersonales (Hargreaves, 1977), como actitudes compartidas hacia el profesor y las clases (Flanders, 1964), como actitudes que caracterizan el sistema social de la escuela (Banks, 1983), como combinación de factores organizativos y características de personalidad (Johnson, 1970), o como conjunto de valores y necesidades de las personas más presiones organizativas (Pace y Setern, 1958). Como vemos, hay una gran variedad de definiciones, que probablemente empiezan a ayudarnos a comprender de qué estamos hablando cuando utilizamos el término *clima (escolar)*. Sin embargo, el panorama empeora considerablemente si observamos por ejemplo cómo, la "Escala de Ambiente del Aula" (Classroom Environment Scale) incluye un total de nueve dimensiones a tener en cuenta para evaluar el clima escolar, las cuales no coinciden exactamente con las doce dimensiones incluidas en la "Escala de Atmósfera del Aula" (Class Atmosphere Scale), que a su vez no coinciden con los 105 ítems y quince dimensiones del "Inventario de Ambiente de Aprendizaje" (Learning Environment Inventory).

Quizás, una forma de empezar a delimitar más exactamente el concepto que nos ocupa sea, tal y como hace Fernández-Ballesteros (1987), el considerar el clima como uno de los elementos que definen algo mucho más amplio como es el *ambiente*, en la configuración del cual intervienen variables de tipo físico, sociodemográficas, organizativas, conductuales e interpersonales. Serían estas últimas, las interpersonales, las que según Fernández-Ballesteros (al igual que otros autores) deben considerarse como las variables que configuran el clima. Por lo tanto, en la determinación del clima habrá que considerar todas aquellas "variables sobre conducta interpersonal como pueden ser la estructura social grupal, las redes sociométricas, la diferenciación de roles, el liderazgo, los estereotipos, las relaciones intragrupo, coaliciones y subgrupos, etc." (Fernández-Ballesteros, 1987: 214). La importancia de todas ellas, por su influencia sobre otros factores aparte del clima, merece su tratamiento por separado, por lo que las expondremos posteriormente en apartados independientes.

Cuando se considera el clima como variable independiente, es decir, cuando se analizan los efectos que se derivan de distintos climas en el aula, la mayor parte de investigaciones se hacen eco de su influencia sobre el aprendizaje y las relaciones afectivas, pero de nuevo debemos tener en cuenta que de la misma forma que el clima puede estar determinado por multitud de factores, lo mismo les ocurre al aprendizaje y las relaciones afectivas. Por lo tanto habrá que considerar al clima únicamente

como uno de entre los muchos factores que ejercen influencia sobre el aprendizaje y las relaciones afectivas.

Las normas grupales

Es fácil apreciar cómo en cualquier grupo se observa un alto grado de uniformidad en su conducta, sus actitudes, sus creencias, en aspectos como la forma de vestir, hablar, etc. Cuando desde la Psicología social se habla de influencia social, se suelen distinguir tres formas básicas de influencia: uniformidad, conformismo y sumisión. La existencia de normas sociales ha sido una de las razones utilizadas en la explicación de una de ellas, la uniformidad, la cual se define como "una forma de similitud que se base en el hecho de que un individuo acepta el postulado básico según el cual es deseable ser como los otros" (o ser diferente a la mayoría cuando un grupo es minoritario).

Piensa por ejemplo en como reaccionarías si el primer día de clase entras en un aula en la que, en presencia del profesor, todo el mundo está hablando, fuera de su mesa, haciendo lo que quiere. Probablemente pensarías que es una situación extraña, que "algo no funciona". Esta extrañeza obedece a la existencia de normas implícitas o explícitas sobre la sobre la forma de conducta adecuada en el aula.

"Las normas son reglas de conducta, formas correctas de actuación, que han sido aceptadas como legítimas por los miembros del grupo. Las normas especifican los tipos de conducta que se espera de los miembros del grupo." (Hare, 1962: 24)

En este apartado, intentaremos mostrar la importancia que tiene el estudio de las normas para la comprensión de algunos de los fenómenos relacionados con la vida del grupo, interesándonos principalmente por aquellas normas que se forman en el seno del grupo (en este caso el aula) y no tanto de las externas al mismo, normas existentes impuestas al grupo pero que este acepta (por ejemplo las normas y reglas de conducta establecidas por figuras de autoridad como padres, docentes...).

La importancia que tienen estas normas para la vida del grupo puede apreciarse en investigaciones realizadas en contextos escolares, en las que se ha mostrado cómo las personas (estudiantes) que entran a formar parte de un nuevo grupo (clase) que ya está funcionando con sus normas propias (más o menos estrictas), dedican cierto período de tiempo a "descubrir" cuales son esas normas, no interaccionando plenamente con el grupo hasta que llegan a tener cierto conocimiento de las mismas. Igualmente, los grupos en formación dedican parte de su tiempo a la delimitación de las normas por las que van a regirse. En el ejemplo anterior del aula "desordenada" ¿qué postura adoptarías? Una posibilidad sería el unírte inmediatamente al tipo de actividades que está realizando el resto del aula, otra sería la de actuar según el tipo de conducta que desde tu punto de vista es la adecuada en este contexto. Hacer esto último, sin embargo, conlleva el riesgo de romper alguna norma propia de este grupo, por lo que probablemente primero intentaremos descubrir cuales son esas normas para decidir sobre nuestra actuación.

Entre los años 1935 y 1939, Theodore M. Newcomb llevó a cabo una investigación en el *Bennington College*, institución privada de enseñanza, que se caracterizaba por su talante político liberal pero en la que la mayor parte de las nuevas estudiantes provenían de ambientes familiares políticamente conservadores. Esta diferencia en cuanto a ideología política quedó plenamente confirmada con los resultados de unas votaciones ficticias que se realizaron al mismo tiempo que la elección presidencial

de 1936, y en las que el candidato conservador fue votado por un 62% de las estudiantes de los cursos iniciales frente al 14% de las estudiantes de los cursos medios y superiores (quienes provenían igualmente de ambientes conservadores), mientras que para el candidato liberal estos porcentajes fueron de 29% y 54% respectivamente. Estas diferencias entre las estudiantes de los primeros y los últimos cursos se mantuvieron durante los años que duró la investigación, con lo que se observa que se produce un cambio de actitudes, puesto que las estudiantes que al inicio del estudio puntuaban alto en "conservadurismo", puntuaban igualmente alto en "liberalismo" al final del estudio.

En esta investigación podemos apreciar cómo el grupo influye en sus miembros haciendo que éstos, una vez que tienen conocimiento de las normas existentes, las acepten y sigan. Aunque Newcomb se refiere explícitamente al cambio de actitudes, su investigación puede igualmente ilustrar cómo las normas grupales son incorporadas por los nuevos miembros de un grupo

¿Pero qué pasa cuando la persona no se somete a la presión del grupo? ¿Qué pasa cuando se produce una **desviación** respecto a las normas grupales? Piensa por ejemplo en lo que podría ocurrir si un alumno se *atreve* a corregir un error del profesor cuando este no se lo pide explícitamente, esto podría suponer la ruptura de alguna norma implícita de conducta en el aula (puesto que puede representar un desprestigio para el profesor), con lo cual podríamos esperar que se diera algún tipo de sanción.

En primer lugar hay que tener en cuenta que las normas no siempre prescriben pautas exactas de conducta, sino que puede existir cierto *grado de libertad*, cierta posibilidad de desviación respecto a la norma, sobre todo en aquellas conductas que se refieran a aspectos *periféricos* de la vida grupal, mientras que esta desviación no estará permitida en conductas que afecten de una forma relevante al grupo. Igualmente, no todos los componentes del grupo tienen el mismo margen de libertad respecto al seguimiento de las normas, éste variará, principalmente, en función del estatus de esas personas en el grupo. Así, las personas con un mayor estatus, las líderes del grupo serán quienes tendrán mayor libertad para desviarse de las normas, aunque al mismo tiempo suele observarse que igualmente son quienes más las siguen² (Este último efecto, sin embargo, puede tratarse de algo distinto al conformismo, puesto que estas personas probablemente sean quienes más hayan influido en la definición de las normas del grupo, con lo que es lógico que su conducta se ajuste a las mismas.)

En los casos en que la desviación no sea aceptada por el grupo, éste, utilizará los medios a su alcance para conseguir que la conducta de la persona desviada vuelve a ajustarse a las normas grupales, ejerciendo sanciones más o menos negativas que pueden ir desde la disminución del número de interacciones o comunicaciones con esa persona (ostracismo), hasta (en los casos en que

² Hollander intenta solventar la paradoja de que el líder sea al mismo tiempo una persona conformista y con un alto grado de libertad, para ello, utiliza un modelo economicista en el que se considera que el líder, gracias a las aportaciones que realiza al grupo (por ejemplo el seguimiento de las normas grupales u otras aportaciones que favorezcan la consecución de los objetivos del grupo), obtiene por parte de éste un crédito que irá disminuyendo con el tiempo si no realiza nuevas inversiones en el grupo, pero que puede administrar permitiéndose ciertas libertades (por ejemplo la ruptura de algunas normas) mientras el saldo sea positivo a su favor.

esto es posible) la exclusión del grupo de la persona que no sigue sus normas. Por ejemplo, alguien que llegue sistemáticamente tarde a clase puede recibir sanciones no sólo por parte del profesor, sino también por parte del resto de la clase, sanciones que pueden tomar diversas formas, desde negarle la entrada, hasta actuaciones que le hagan entender lo no adecuado de su comportamiento (por ejemplo mediante un simple murmullo que ponga en evidencia su entrada en el aula).

"En la observación de agrupaciones de la vida real es raro advertir la aplicación de sanciones negativas extremas. Sucede, en parte, a causa de la gran presión ejercida sobre los miembros para que se conformen y refrenen la libre expresión de opiniones contrarias o se abstengan de un comportamiento en el mismo sentido, y, en parte, porque los miembros que probablemente habrían de recibir las sanciones, es decir, los no-conformistas, no permanecen largo tiempo en el grupo." (Hargreaves, 1977:278)

Refiriéndonos ya más concretamente al aula, la importancia de las normas grupales radica en que serán unos de los muchos factores que van a influir en el rendimiento escolar. Puesto que las normas especifican el tipo de conducta apropiada, una de las posibilidades es que hagan referencia a lo adecuado o no de manifestar un alto interés en la escuela, en obtener unos buenos resultados académicos, etc.

En el ámbito del trabajo, por ejemplo, existen normas grupales respecto a los niveles de productividad que deben alcanzarse, ejerciéndose sanciones hacia las personas que no los cumplen, tanto por obtener un mayor nivel de productividad como por obtener un nivel bajo. Lo mismo puede ocurrir en el contexto escolar, en el que no siempre las personas que obtienen altas puntuaciones adquieren por ello una posición de mayor estatus con respecto a sus compañeros/as, más bien al contrario, en las escuelas suelen existir normas sobre los valores que son importantes o los objetivos que son importantes cumplir, de forma que en ocasiones el mayor estatus se conseguirá en función del éxito en alcanzar objetivos que no siempre coinciden con los de rendimiento en los estudios (deportivos, molestar al/la docente, jovialidad...), o existen de forma simultánea una pluralidad de subgrupos con normas y valores distintos.

Esto finalmente, nos puede llevar a la pregunta sobre la forma que tenemos de modificar las normas grupales. Puesto que hemos considerado que éstas se crean a través de la interacción, probablemente la mejor forma de producir cambios en las mismas sea también a través de la interacción, evitando cualquier intento de ejercer una influencia directa que podría dar como resultado una reactancia por parte del grupo, es decir, un intento por parte de la persona de mantener su libertad oponiéndose a cualquier intento de influencia. Una posibilidad que se ha demostrado válida en diferentes contextos y que puede ser especialmente útil en el ámbito escolar es el plantear el cambio a partir de la discusión grupal y no mediante una imposición por parte de la figura de poder representada por el profesor.

Por último, haremos referencia al tipo de actuación que, según Johnson, debe realizar el/la docente para conseguir implantar normas eficaces en el seno del grupo

"1. Para que los alumnos acepten el reglamento de la clase como si fueran normas grupales tienen que: a) reconocer la existencia de tal reglamento, b) percibir que los demás alumnos lo aceptan y lo siguen y c) sentir algún compromiso interno de cumplir con él. Por eso, al introducir las reglas de la clase con el carácter de normas, el maestro debe cerciorarse de que cada cual comprenda el

reglamento en cuanto a él se refiera, perciba claramente las situaciones en que es aplicable a su conducta y sepa en qué medida los demás alumnos lo aceptan y acatan.

2. Los alumnos aceptarán e internalizarán las normas en la medida en que vean que eso les facilita el alcance de metas y el cumplimiento de tareas a las cuales están entregados. Por eso, el maestro debe aclarar continuamente de qué manera la conformidad con el reglamento de clase facilita al estudiante el logro de sus metas.

3. Los alumnos aceptarán e internalizarán las normas que consideran como propias, en cierta manera. Por lo general, aceptarán y respaldarán las normas que ayudaron a establecer. Por eso los maestros cuidarán de que las normas para la clase se establezcan en la forma más democrática posible." (Johnson, 1970:234)

El Liderazgo

Cuando las normas hacen referencia al tipo de conducta apropiada de una persona, estamos hablando de rol. Entre los roles más importantes se encuentra el del liderazgo.

Al igual que en los apartados anteriores, las definiciones de líder o de liderazgo son múltiples, aunque en la mayoría podemos encontrar un punto en común que es la referencia a la capacidad de influencia que tienen algunas personas dentro del grupo, influencia dirigida, principalmente, a alcanzar las metas u objetivos del grupo. De esta forma, cualquiera de los miembros del grupo escolar que contribuya a alcanzar esos objetivos puede considerarse un líder, aunque la mayor parte de las investigaciones sobre este tema se han dedicado principalmente al estudio de las características y efectos sobre la eficacia del grupo de lo que podríamos llamar líder formal o líder impuesto, el/la profesor/a.

Un problema que podría plantear el considerar al profesor como líder es que, puesto que se trata de un líder impuesto, cabría pensar que no es correcto aplicar en este caso las teorías sobre el liderazgo, pero como señala Ovejero (1988), considerar al docente como un líder está justificado en la medida en que entre las funciones que desarrolla se encuentran las de: 1) guiar y dirigir los grupos clase y por lo tanto ejercer influencia sobre sus alumnos; 2) desarrollar una atmósfera psicológica positiva; y 3) motivar al alumnado. Igualmente, Morales (1985) menciona que los psicólogos sociales optan mayoritariamente por considerar que las teorías del liderazgo pueden aplicarse igualmente a ambos tipos de líderes.

Los estilos de liderazgo

Por lo que respecta a las teorías, nos ocuparemos principalmente de aquellas en las que se considera la influencia del estilo de conducta de los líderes sobre el grupo, con lo cual se hace inevitable hacer referencia a una de las líneas de investigación más referenciadas en la literatura sobre liderazgo, la realizada por Lewin, Lippit y White. El trabajo de estos autores se centra en considerar los efectos que tienen los distintos tipos de liderazgo que pueden ejercerse en un grupo: autoritario, democrático y "laissez faire".

Estilos de liderazgo

1) Líder autoritario:

- El líder determina toda política
- La autoridad dicta, de una en una, las técnicas y los pasos de la actividad, de manera que los pasos futuros serán siempre bastante inciertos
- Generalmente el líder dicta el trabajo que se ha de hacer y designa el compañero de cada miembro
- El dominador tiene tendencia a personalizar las alabanzas y las críticas al trabajo de cada miembro; está separado y no participa activamente en el grupo, excepto en las demostraciones

2) Líder democrático

- Toda política es un tema de discusión y de decisión del grupo, al cual el líder anima y asiste
- Hay perspectiva de actividad que se gana durante un período de discusión. Se apuntan los pasos generales hacia la meta de grupo, el líder sugiere dos o más procedimientos alternativos que se pueden escoger
- Los miembros son libres de trabajar con quien quieran y se deja al grupo la división de las tareas
- Al elogiar o criticar, el líder es objetivo o se basa en los hechos y trata de ser un miembro regular del grupo en espíritu, sin hacer demasiado trabajo

3) Líder "Laissez-faire"

- El individuo o el grupo tiene completa libertad para decidir, con una mínima participación del líder
- El líder proporciona diferentes materiales, pero aclara que dará información cuando se le pida. Aparte de esto, no participa en la discusión
- El líder no participa en absoluto
- Pocas veces hace comentarios espontáneos respecto a las actividades de los miembros, a no ser que se lo pidan, y no intenta valorar o regular el curso de los acontecimientos

(White y Lippit, 1960: 364)

Los resultados obtenidos por estos investigadores muestran que el clima creado por cada uno de los tipos de liderazgo tenía consecuencias a nivel de las actitudes y la conducta de las personas. Por lo que respecta a la productividad de los grupos, una de las variables que puede ser de gran interés en el contexto escolar, los resultados parecen indicar que si bien el nivel de la misma era ligeramente superior en los grupos con líder autocrático comparados con los grupos con líder democrático, en el caso de los primeros esta productividad descendía en aquellas ocasiones en las que el líder no estaba presente, mientras que esto no sucedía en el caso del líder democrático, cuya ausencia no afectaba a la productividad. El menor nivel de productividad se encontraba en los grupos con líder "laissez-faire", produciéndose también aquí un cambio en el nivel de la misma debido a la ausencia del líder, aunque en este caso consistente en un incremento de la productividad

En una línea similar al trabajo de Lewin, Lippit y White, otros autores han destacado la importancia del estilo de conducta de los líderes. El número de investigaciones realizadas al respecto es considerable, aunque todas apuntan en una misma dirección al señalar dos modalidades básicas de conducta (o estilos) que puede desarrollar el líder: conductas encaminadas a la consecución de los objetivos, a la realización de la tarea sin preocuparse de las relaciones; y conductas en las que se priman las relaciones con los integrantes del grupo frente a la realización de las tareas. Por ejemplo, Bales (1950), distingue entre "especialistas en la tarea" y "especialistas socio-emocionales", mientras que Likert menciona dos tipos básicos de líder, el orientado hacia la consecución de metas, y el orientado hacia el integrante del grupo.

Una característica común del trabajo de estos autores consiste en que para todos ellos estos estilos de liderazgo son incompatibles entre sí, es decir, que la conducta del líder, su estilo, puede ser

orientado a la tarea o a las relaciones, pero no ambas cosas. Otros autores han propuesto modelos similares a los anteriores en cuanto a las dimensiones de conducta analizadas pero en los que se considera que puede existir interacción entre las dos dimensiones analizadas, es decir que un líder puede, al mismo tiempo, estar orientado a la tarea y a las relaciones. En esta línea, Blake y Mouton (19XX) consideran dos dimensiones a analizar en la conducta de los líderes, su interés por la producción o su interés por las personas, y proponen que la conducta del líder puede mostrar distintos niveles de cada una, tal y como queda representado en su "reja de liderazgo".

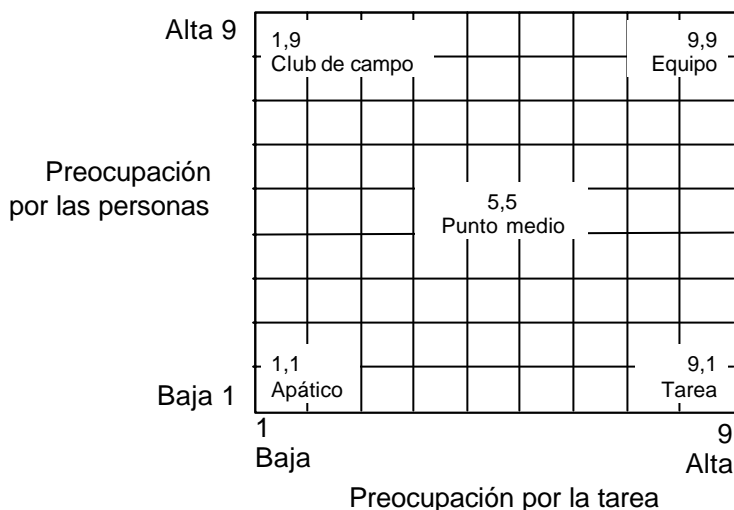


Ilustración 1 Rejilla de liderazgo de Blake y Mouton

Muñoz (1986, p.373-374) describe de la siguiente forma las características de algunos de estos estilos de liderazgo aplicados a la escuela

Autocrático: prioridad absoluta al logro de los objetivos escolares, a alcanzar los niveles, a mantener la disciplina mediante un estricto control de las actividades.

Paternalista: exige poco a sus subordinados; le importa más sentirse aceptado y ayudar a que la tarea resulte fácil y agradable; la falta de énfasis en los objetivos escolares hace bajar el rendimiento.

Laissez-Faire: los estudiantes y profesores que han tenido fracasos continuados pueden adoptar este estilo, con escasa preocupación por la escuela, por el quehacer escolar y por el clima humano. No se lucha, se ha aceptado la derrota.

Burocrático: mediocridad y adaptación a las circunstancias; hay una democracia aparente: se invita a manifestar iniciativas y a participar, pero sin estimular ni impulsar cambio alguno.

Democrático: el director ha logrado coordinar un equipo donde todos participan, en el que cada órgano o persona es responsable de su función, en el que se estimulan y apoyan múltiples iniciativas.

Aunque como señala Morales (1985) no queda excesivamente clara la influencia que pueden ejercer estos estilos de liderazgo sobre el rendimiento y la satisfacción de los miembros del grupo, una conclusión inicial a la que podemos llegar de lo expuesto hasta el momento, es que

"Cuando el maestro es exigente, dictatorial, represivo, desaprobatorio, se origina una *clase centrada en el maestro* y un comportamiento estudiantil de hostilidad, recelo, apatía, agresividad y de escasa integración afectiva. Cuando el maestro es considerado participativo, apoya al estudiante, le orienta, se origina una *clase centrada en el alumno o en el grupo* con un comportamiento estudiantil de menor ansiedad, de integración emocional, de interacción." (Muñoz, 1986: 377)

El líder y la situación

Aunque los trabajos de los autores mencionados anteriormente son de evidente interés y pueden ofrecer guías para una actuación eficaz del profesor en el aula, presentan sin embargo el problema de que consideran que los estilos de liderazgo mencionados producirán unos determinados efectos independientemente de la situación o ambiente en la que éstos se desarrollen, es decir, no tienen en cuenta las posibles influencias de variables situacionales. Este "olvido" ha sido resuelto por otro autor, Fiedler, que propone una *teoría interaccionista del liderazgo* en la que a la hora de juzgar la eficacia de los líderes se tiene en cuenta, junto al estilo de liderazgo, las características de la situación. Concretamente, Fiedler, en la línea de los trabajos anteriores menciona dos tipos posibles de líder, el orientado a la tarea y el orientado a las relaciones personales, pero considera que la eficacia de cada uno de ellos dependerá del grado de *control situacional*, pues el líder orientado a la tarea obtendrá los mayores niveles de eficacia en situaciones de alto o bajo control, en las que el líder orientado a las relaciones obtiene los niveles más bajos; por el contrario, en las situaciones definidas por un control intermedio el líder eficaz será el orientado a las relaciones.

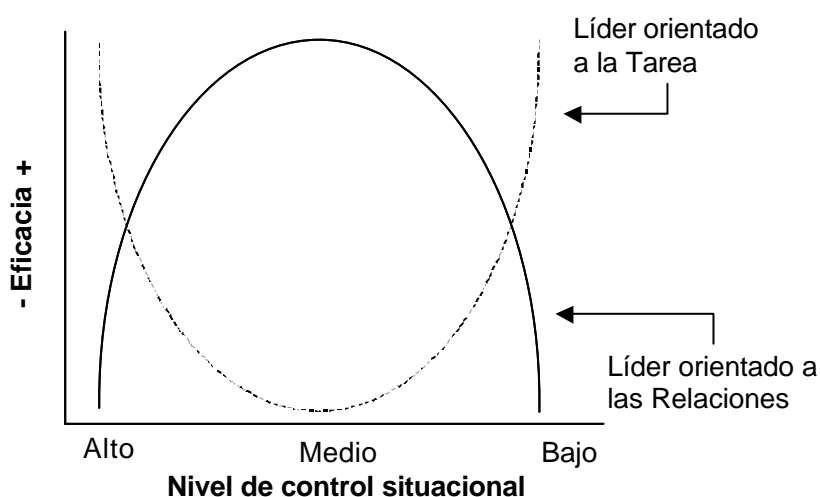


Ilustración 2 Control situacional y eficacia

Para Fiedler, el control situacional viene determinado por la combinación de tres variables:

- 1) tipo de relaciones entre el líder y los miembros del grupo, es decir, si este es aceptado o no por el grupo;

- 2) el grado de estructuración de la tarea, entendiendo por tarea estructurada aquella en la que los objetivos a conseguir , al igual que las instrucciones son claros; y
- 3) el grado de poder del líder, es decir, si éste tiene a su disposición los medios suficientes para influir en el grupo (competencia, recompensas y sanciones...).

Una situación en que las relaciones entre líder y grupo sean buenas, la tarea esté estructurada, y el poder del líder sea alto, es definida como de alto control situacional, mientras que otras combinaciones de esas variables darán como resultado situaciones de bajo o medio control.

El líder orientado a la tarea sería más eficaz en situaciones tanto de alto como de bajo control porque en las primeras, puesto que la situación le es tan favorable no necesita preocuparse de motivar al grupo, mientras que en las segundas ocurre lo contrario, ya que la situación le es tan desfavorable, no pierde nada con ese estilo de liderazgo. En las situaciones con un nivel medio de control, la eficacia estará en función de la capacidad del líder de solventar los problemas derivados de su falta de poder o mala estructuración de la tarea con un estilo orientado a las relaciones, con la posibilidad de motivar al grupo.

En una línea similar, Hersey y Blanchard (1982) proponen considerar la interacción entre el estilo de liderazgo y el *nivel de madurez* de los seguidores (definida en términos de habilidad, motivación y experiencia). Según estos autores, a mayor madurez, mayor eficacia de los estilos no orientados a la tarea y a las relaciones, mientras que a menor madurez mayor eficacia de los estilos orientados a la tarea y a las relaciones.

La cohesión grupal

Una gran parte de las investigaciones relacionadas con los grupos se han dedicado al estudio de los factores que determinan la cohesión de grupo y a las consecuencias de la misma.

Por lo que respecta a la pregunta sobre cuales son los determinantes de la cohesión, el acuerdo ha sido prácticamente unánime. Desde que Festinger definiera operacionalmente la cohesión como atracción interpersonal, la mayoría de autores han considerado la atracción como el determinante principal de la cohesión de grupo, con lo que, en la práctica, en la mayoría de las ocasiones el estudio sobre las consecuencias de la cohesión se ha convertido en el estudio sobre las consecuencias de la atracción.

Perspectiva alternativa de la cohesión

Hogg (1985, 1987) ha realizado un análisis crítico de esta forma de entender la cohesión, afirmando que entendida únicamente como atracción se convierte en un concepto reduccionista (siguiendo la línea de parte de la psicología social que reduce la conducta grupal a conducta interpersonal). Además, Hogg plantea algunos problemas derivados de esta forma de entender la cohesión:

- La cohesión ha sido entendida como sinónimo de atracción, por lo que podría ser más útil estudiar simplemente los antecedentes y consecuencias de la atracción.
- Diversas teorías han mencionado como determinantes de la atracción (entre otros) el contacto entre las personas o el pertenecer a una misma categoría, por lo tanto, podríamos

pensar que la atracción es el resultado de formar parte de un grupo, y que tanto cohesión como atracción son el resultado de algún otro mecanismo.

- El estudio de la cohesión se ha realizado principalmente en grupos pequeños, incluso uno de los factores que se han relacionado con el aumento o disminución de la cohesión, ha sido el tamaño del grupo, afirmándose que a medida que este aumenta disminuye la cohesión. Sin embargo, existen grupos sociales amplios en los que se puede afirmar que existe un alto nivel de cohesión. Pensemos por ejemplo en la comunidad judía o en cualquier otro grupo similar ¿cómo es posible que sean grupos altamente cohesionados sin la posibilidad de interacción interpersonal?

La respuesta que Hogg ofrece a estos problemas es la de recurrir al concepto de "identidad social" desarrollado por Tajfel y Turner como una forma **complementaria** de entender la cohesión. Así, en primer lugar, es necesario utilizar un concepto de grupo en el que éste se entienda como una "colección de individuos que se perciben a sí mismos como miembros de la misma categoría social" (Tajfel y Turner, 1979: 40) y por lo tanto considerar que la formación del grupo y su cohesión tienen que ver no con procesos de atracción interpersonal, sino con los procesos derivados de la categorización, como por ejemplo el aumento de las similitudes percibidas con los miembros del propio grupo y de las diferencias percibidas con los miembros de otros grupos, y el aumento del favoritismo hacia el propio grupo y del prejuicio hacia otros grupos.

Se podría pensar que esta puntualización de Hogg no es relevante en el caso del contexto escolar en el que los grupos se forman de manera artificial y en el que puede no existir un sentimiento de "pertenecer a una misma categoría", sin embargo, diversas investigaciones realizadas desde la psicología llevan a pensar que el simple hecho de situar a las personas en una situación en la que se destaca que forman parte de un grupo (por ejemplo la simple ubicación física en una misma aula), tiene como consecuencia los efectos derivados de la categorización descritos anteriormente.

Siguiendo en esta línea, podríamos preguntarnos, por ejemplo, a qué puede obedecer el alto nivel de cohesión mostrado por el colectivo de profesores de EGB en un momento de reivindicación determinado ¿Se trata de atracción interpersonal o tiene más bien que ver con el sentimiento de pertenencia a un grupo? Igualmente, puesto que una característica de la Universitat Oberta es la ausencia de interacción cara a cara entre los estudiantes ¿esto nos debe llevar a pensar que no existirá cohesión entre los mismos, o debemos pensar que existirá un sentimiento de pertenencia a un mismo grupo que puede favorecer esa cohesión?

"La consecuencia empírica de todo esto, es que para aumentar la cohesión de grupo se tiene que manipular la identificación de grupo, no los antecedentes de la atracción interpersonal (...) sin embargo, es cierto que manipulando un antecedente de la atracción interpersonal, por ejemplo la semejanza de actitud, puede elevarse la cohesión de grupo, sin embargo, el proceso interviniente es la identificación cognitiva, no la atracción interpersonal afectiva. El no reconocer esto puede tener la consecuencia de, simplemente, aumentar la atracción personal entre determinados individuos del grupo, fragmentando de ese modo la cohesión de grupo como un todo y creando una colección de camarillas de amistades -personales." (Hogg, 1985: 481-482)

Efectos de la cohesión grupal

A continuación, analizaremos brevemente tres de los efectos de la cohesión: el aumento del poder del grupo sobre la persona, el aumento del nivel de interacción, y los efectos a nivel de rendimiento.

- **Aumento del poder del grupo sobre la persona**

Hemos hablado anteriormente de las normas grupales, de cómo éstas dictan pautas de conducta de *obligado* cumplimiento para los miembros del grupo, y de cómo éste podía sancionar su no seguimiento. Pues bien, uno de los efectos que podemos encontrar en los grupos de alta cohesión es que sus miembros mostrarán una mayor conformidad con las normas grupales, estarán más motivados para que su conducta se ajuste a los requerimientos de los demás miembros, con lo que se puede afirmar que el nivel de influencia o poder que tiene el grupo sobre sus componentes es más elevado. De todas formas, a pesar del gran número de investigaciones que apoyan esta afirmación, podríamos pensar que igualmente en un grupo altamente cohesionado y en el que por lo tanto exista un alto nivel de atracción entre sus miembros, será más fácil aceptar cierto grado de desviación.

- **Aumento del nivel de interacción y comunicación**

Como hemos mencionado anteriormente, algunos de los efectos de los que estamos hablando pueden ser así mismo factores que contribuyen a aumentar la cohesión. Es el caso, por ejemplo, de la interacción. En la clásica investigación del campamento de verano de Sherif, podemos recordar que en una primera etapa los niños, que formaban parte de un único grupo, realizaban una serie de elecciones sobre con qué compañeros preferirían formar grupo. Posteriormente, se formaban grupos con el criterio opuesto al de las elecciones realizadas previamente. Una vez formados los nuevos grupos, y después de un período de interacción entre sus miembros, se volvían a solicitar el mismo tipo de elecciones, con el resultado de que en esta ocasión se elegían a personas que formaban parte del mismo grupo, y no a los *amigos* previos. Este resultado parece indicar que, efectivamente, la interacción condujo a un aumento de la atracción (como demuestran numerosas investigaciones) y por lo tanto de la cohesión.

En el ámbito escolar, una consecuencia de esto, será que el nivel de cohesión del grupo escolar podrá variar en función del tipo de dinámica docente. Si ésta se basa en exposiciones del profesor en las que no se da oportunidad a los estudiantes de intervenir (clase magistral), y por lo tanto disminuyen las oportunidades de interacción, probablemente el nivel de cohesión disminuirá, lo contrario de lo que ocurrirá en los grupos basados en la discusión y la participación de los estudiantes. (Diem y Ziv, 1979)

Como efecto general, se puede afirmar que en los grupos de alta cohesión el nivel de interacción y comunicación es superior tanto cuantitativa como cualitativamente

- **Cohesión y rendimiento**

Por lo que respecta al rendimiento del grupo, también podemos encontrar numerosos datos que demuestran un incremento en la producción en los grupos de alta cohesión. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el rendimiento o la eficacia del grupo se dará principalmente en aquellas tareas que coincidan con los objetivos del grupo, por lo que, como comentábamos en el apartado dedicado a las normas grupales, en los contextos escolares habrá que tener en cuenta que el objetivo del grupo

(la norma grupal) no siempre será la de mayor rendimiento escolar; en esos casos puede ocurrir que cuanto mayor sea la cohesión del grupo menor sea el rendimiento.

Igualmente, un efecto relacionado con el rendimiento tiene que ver con la toma de decisiones en los grupos. En ocasiones, esas decisiones serán *peores* si se toman en grupo que si hubieran sido adoptadas por individuos aislados. Este efecto de *pensamiento grupal*, descrito por Janis (1972) consiste en la toma de decisiones consensuadas y en las que no aparecen puntos de vista críticos o alternativos, y se dará principalmente en los grupos de alta cohesión, puesto que, como hemos visto anteriormente, en ellos es fácil encontrar una mayor presión hacia la conformidad.

Cooperación y conflicto

Efectividad y rendimiento grupal

En los apartados anteriores hemos ido haciendo referencia a la influencia que pueden tener las normas, el estilo de liderazgo y la cohesión sobre el rendimiento, pero entendido siempre como el rendimiento individual, pero podemos preguntarnos también en qué medida la efectividad y el rendimiento del trabajo en grupo puede superar o no al del trabajo individual.

Si alguna vez habéis participado en juegos de fuerza como el estirar de una cuerda puede parecer evidente, de entrada, que varias personas ejercerán más fuerza que una sola, y que a medida que el número de personas aumenta también aumentará la fuerza. Si la fuerza de cada uno de los componentes de dos equipos es similar, debería ganar el equipo con mayor número de personas. Sin embargo, ya en 1913 una investigación de Ringelman³ mostró que esto no siempre es así, que el rendimiento del grupo puede disminuir a medida que aumenta el tamaño del mismo, probablemente no en términos absolutos, pero sí si tenemos en cuenta las contribuciones potenciales que deberían aportar cada uno de los participantes.

Tipos de tareas y rendimiento

Pero, ¿qué pasaría si el tipo de tarea fuera otra, si en vez de un juego de fuerza física se tratara de encontrar la solución a un problema lógico? La respuesta a esta pregunta podemos encontrarla en el trabajo de Steiner (1972), que intenta poner punto final a los resultados contradictorios de numerosas investigaciones en las que se concluía que el rendimiento del trabajo en grupo puede ser tanto superior como inferior al del trabajo individual. Según Steiner, para poder hablar de mayor o menor eficacia y rendimiento del trabajo grupal, es necesario tener en cuenta el tipo de tarea que se está realizando, puesto que éste determinará que la *productividad actual* (la que obtiene el grupo) se

³ Ringelman, al investigar la fuerza que pueden ejercer equipos de personas estirando de una cuerda, comprueba que mientras la media de fuerza que ejercían las personas cuando realizaban la tarea individualmente era aproximadamente de 85 kg., la ejercida por grupos de siete personas era de aproximadamente 450 kg. en vez de los 595 que deberían ejercer si se sumaran sus esfuerzos individuales, es decir, una fuerza que suponía únicamente el 75% de su capacidad. Este efecto es mayor a medida que aumenta el tamaño del grupo.

distancie más o menos de la *productividad potencial* (que depende de la cantidad de recursos totales accesibles al grupo) y que se vea afectada de una u otra forma por diversos efectos.

La clasificación de las tareas que realiza Steiner es la siguiente:

- **Divisibles o unitarias:** es decir, si la tarea puede o no dividirse en unidades que puede realizar de forma independiente cada miembro del grupo (Como este libro, puesto que cada uno de sus capítulos ha sido escrito por una persona diferente), o al contrario, si se trata de una tarea no divisible en unidades (por ejemplo la solución de un problema lógico)
- **Maximizadoras u optimizadoras:** en función de que se prime la rapidez, cantidad, etc. frente a conseguir un resultado correcto óptimo.
- **Aditivas, conjuntivas, disyuntivas o discrecionales:** las *aditivas* serían aquellas en las que el producto es el resultado de la suma de las contribuciones de cada individuo, (como el juego de estirar de una cuerda). Por tareas *conjuntivas* se entiende aquellas en las que el resultado final depende de que todos los miembros del grupo puedan completar la tarea (una cordada de alpinistas). Lo contrario serían las tareas *disyuntivas*, en las que la tarea se completa cuando la realiza alguno de los miembros del grupo, (resolución de problemas de tipo lógico). Por último por tareas de tipo *discrecional*, Steiner entiende aquellas en las que el grupo puede combinar las contribuciones de sus miembros en la forma que decida.

Otros factores relacionados

A continuación, especificaremos algunos factores que, en interacción con el tipo de tarea, afectan al rendimiento grupal.

Características de los miembros del grupo

En el caso del ejemplo con el que empezábamos este apartado, supongo que si tuviéramos la oportunidad de escoger con que grupo tiramos de la cuerda lo haríamos con aquel que contara entre sus componentes a las personas más fornidas, mientras que si se tratara de realizar un trabajo de curso, probablemente escogeríamos a aquellas personas con mayor conocimiento en la materia (siempre y cuando nuestras elecciones se guíen por el objetivo de alcanzar el éxito más que por consideraciones de tipo afectivo). Es obvio, por lo tanto, que ciertas características de los miembros del grupo serán importantes para cierto tipo de tareas pero no para otras.

Sin embargo, no siempre gana el grupo con personas más fuertes, ni siempre entrega un mejor trabajo el grupo con miembros más "aplicados". En ambos casos la **falta de coordinación** de los esfuerzos y las habilidades de cada persona puede conducir al fracaso. Igualmente, si se trata de formar grupos de trabajo debemos tener en cuenta que si bien en las tareas de tipo disyuntivo la ejecución del grupo dependerá de la ejecución del mejor de sus miembros, en las tareas de tipo conjuntivo dependerá de la ejecución del peor de sus miembros, por lo que no siempre es más rentable unirse al grupo que tiene a la persona con mejores características.

En otras ocasiones, en tareas como resolver un problema que no tiene una solución evidente, la presencia de una persona que consiga la respuesta correcta no siempre conduce a una mayor eficacia, puesto que tendrá que convencer al grupo de que lo es. En esos casos, si la persona ocupa una posición de bajo estatus en el grupo, puede que tenga dificultades para convencerlo, o incluso es probable que anticipando la oposición del grupo no llegue a ofrecer la solución. Igualmente, puesto que se trata de convencer, influirá también la habilidad de la persona para hacerlo, su capacidad para presentar los argumentos a favor de su solución y en contra de otras posibles.

Tamaño del grupo

En nuestra competición de cuerda, además de querer formar parte del grupo con personas más fuertes, probablemente también nos gustaría formar parte del grupo más numeroso (aunque como hemos visto con el experimento de Ringelman, no se puede calcular la fuerza total del grupo sumando la de cada uno de sus miembros). Igualmente, en las tareas en las que el éxito depende de la actuación del mejor de los miembros del grupo, el aumento del tamaño debería conducir a un aumento de la eficacia, puesto que aumenta la probabilidad de encontrar a una persona con las características idóneas.

Pero de nuevo, junto a otros factores que mencionaremos más adelante, el aumento del tamaño del grupo, puede llevar a que al mismo tiempo aumenten los problemas de coordinación, problemas que podremos encontrar también en otras situaciones en las que sea necesario dividir tareas, responsabilidades, etc. (Es mejor y más fácil que un coche lo conduzca una sola persona que el dividir las diversas tareas posibles entre varias).

Por lo que respecta a las tareas conjuntivas, ocurrirá lo contrario que en las disyuntivas, el aumento del tamaño aumentará la probabilidad de que en el grupo se encuentre una persona de baja habilidad, con lo que el rendimiento será peor.

Motivación

Ya hemos visto que nuestro equipo de tiradores de cuerda puede tener problemas de coordinación, que serán mayores cuanto mayor sea el grupo, pero aun suponiendo que la coordinación fuera perfecta y que la suma de nuestras fuerzas individuales fuera superior a la del otro equipo, podría ocurrir que perdiéramos. Los entrenadores de equipos deportivos suelen hablar de falta de motivación de alguno de sus jugadores cuando un equipo "evidentemente superior" pierde ante otro.

Bib Latané y sus colaboradores (1979) denominaron a esta pérdida de motivación *holgazanería social*. El efecto es fácil encontrarlo en todas las situaciones (principalmente de tipo aditivo) en las que la contribución de la persona al esfuerzo del grupo es difícilmente identificable (por lo tanto aumentaría con el tamaño del grupo), pero sobre todo en aquellas en las que la persona no puede ser evaluada por otras, que "se pierde en la masa".

Si de nuevo pensamos en los grupos de trabajo escolar, es fácil imaginar (o recordar) ocasiones en las que algún miembro del grupo colabora relativamente poco, sobre todo si su bajo nivel de trabajo no recibe una evaluación negativa en forma de calificación. Si el grupo puede alcanzar el éxito (completar el trabajo) sin la necesidad de mi aportación ¿para qué voy a esforzarme?, es mejor que me beneficie de los esfuerzos del resto del grupo, sobre todo si la tarea es de tipo disyuntivo, es decir, puede completarse aunque alguno de los miembros del grupo no colaboren. En ese caso, además, si considero que mis habilidades son inferiores a los de otros es incluso mejor que sean los más capacitados quienes se esfuerzan. Si ocurre todo lo contrario, es decir, si la tarea es conjuntiva y considero que no soy el componente menos habilidoso, tampoco es necesario que me esfuerce, puesto que el éxito del grupo depende del esfuerzo de la persona con menos habilidades o menos capacitada.

¿Pero qué pasará si formamos parte de un grupo en el que identificamos (descubrimos) a una persona que no colabora? Si trabajamos más que otras personas y a cambio recibimos las mismas recompensas, probablemente nos consideremos estafados o explotados. La discriminación laboral de

las mujeres y de las minorías étnicas, que cobran menos por realizar el mismo trabajo, es un claro ejemplo en el que es fácil adivinar que la motivación de esas personas por lo que respecta a su trabajo no será excesiva, lo que puede llevarles a reducir su nivel de aportación al trabajo de grupo como una forma de conseguir llegar a una situación percibida como más equitativa, en la que haya un equilibrio entre lo que se recibe y lo que se da.

De nuevo podemos utilizar el ejemplo de los trabajos de grupo en los que todos los componentes del grupo reciben la misma calificación por el trabajo, independientemente de la aportación que hayan realizado. En estos casos, puede ocurrir que aquella(s) persona(s) del grupo que consideran que están realizando una aportación superior a la del resto de componentes, intenten restablecer la equidad de diversas formas: pidiendo al profesor una puntuación mayor para sí mismo, reduciendo el nivel de su aportación, o intentando aumentar la del resto del grupo.

Por lo que acabamos de ver, la motivación es un elemento fundamental en el rendimiento grupal, por lo que las perspectivas pesimistas apuntadas por algunos autores sobre la peor ejecución relativa de los grupos respecto a los individuos, conviene matizarla. Probablemente en muchas ocasiones el problema es "únicamente" de falta de motivación, con lo que debería ser posible aumentar la eficacia de los grupos aumentando el nivel de motivación de sus componentes, la importancia que tenga la tarea para los mismos y el grado de cohesión del grupo. En los experimentos realizados sobre esta temática, en muchas ocasiones las tareas que se les encomendaban a las personas carecían de toda relevancia o atractivo (por ejemplo, junto al enorme número de experimentos de "tiradores de cuerda", toda una serie de experimentos en los que la tarea consistía en chillar lo más fuerte posible), igualmente, en muchas ocasiones podemos considerar que los participantes no forman grupos en sentido estricto, sino simples agregados de individuos que no se conocen entre ellos. Cuando los participantes son grupos reales, es decir, que tienen una identidad de grupo, probablemente el nivel de motivación sea superior y por lo tanto la ejecución también.

Cooperación, competición, agrupamiento y rendimiento escolar

Uno de los debates que se han producido en el contexto escolar tiene que ver con qué tipo de estrategias de aprendizaje son más efectivas respecto al rendimiento escolar, distinguiéndose principalmente entre estrategias de aprendizaje cooperativo versus competitivo y de agrupamiento de los estudiantes en grupos homogéneos o heterogéneos según sus habilidades. Lo expuesto en el apartado anterior permitirá comprender con mayor claridad las conclusiones que se derivan de la investigación de esta temática.

Por lo que respecta al agrupamiento por habilidades, sus efectos serán expuestos con mayor precisión en los apartados siguientes, por su importancia no sólo sobre el éxito escolar, sino con otros efectos relacionados principalmente con el prejuicio y la discriminación. De todas formas, por lo que respecta al éxito o fracaso escolar, podemos encontrar tanto investigaciones que afirman la mejora del rendimiento gracias al agrupamiento, como otras que afirman justo lo contrario. Uno de los efectos que pueden derivarse de agrupar a los estudiantes en grupos en función de sus "capacidades", es el de encontrarnos con "profecías que se autocumplen", es decir, que las expectativas sobre el mayor o menor éxito de los distintos grupos generarán unos efectos que llevarán a su obligado cumplimiento. Pero desde nuestro punto de vista, no se trata simplemente de analizar el mayor o menor éxito escolar, sino también de analizar los aspectos ideológicos que se derivan de tales prácticas y su

influencia sobre otros aspectos ligados a las relaciones intergrupales, al prejuicio y a la discriminación, que analizaremos en apartados posteriores.

Las ventajas de la cooperación

En cuanto al aprendizaje cooperativo frente al competitivo, desde las investigaciones de Morton Deutsch, se suelen resaltar las ventajas del aprendizaje cooperativo frente al resto. Deutsch menciona tres tipos de situaciones, **cooperativa**, en la que las metas de los participantes están relacionadas de forma que una persona puede alcanzar sus metas solo si las alcanzan el resto de participantes; **competitiva**, en la que la obtención de las metas individuales depende de que el resto de personas no las puedan obtener; e **individualistas**, en las que la obtención de las metas individuales no está relacionada con el éxito por parte del resto de participantes.

Diversas investigaciones han demostrado la eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con otras estrategias, no sólo respecto al aumento de aprendizaje, sino también en cuanto al tipo de relaciones que se desarrollan entre los miembros de los grupos cooperativos. Pero, igualmente, existen investigaciones en las que estos resultados no se ven confirmados, encontrándose que los efectos del aprendizaje cooperativo no son superiores (aunque si tan buenos) como los de otras formas tradicionales, y que pueden variar en función de las características de los participantes (por ejemplo en función de sus grupos étnicos).

Recientemente, Cohen (1994) ha intentado resolver estas contradicciones apoyándose en parte (aunque no explícitamente) en los desarrollos teóricos sobre la eficacia grupal y planteando la interacción entre los participantes como una de las variables clave en el proceso.

Los aspectos que, según Cohen hay que considerar para evaluar la relación entre interacción y éxito en el aprendizaje cooperativo son:

Tipo de relaciones de trabajo entre los miembros del grupo, es decir, si existe interdependencia o no entre los miembros por lo que respecta al intercambio de recursos. En las auténticas tareas grupales, en las que existe esa interdependencia, será necesaria una mayor interacción, pero no en las tareas en las que el éxito puede ser alcanzado por el mejor de los miembros.

Tipo de trabajo asignado al grupo, igualmente, en las tareas del tipo solución de problemas en las que no existe una respuesta evidentemente correcta, la interacción será vital para la productividad, pero no en aquellas en las que existe una respuesta correcta.

Para asegurar que la cooperación lleve a resultados beneficiosos para el grupo, será necesario, por lo tanto, procurar fomentar la interacción entre sus miembros, pero puesto que esto no es evidente que se produzca en todo tipo de tareas, se pueden establecer estrategias que aseguren la **interdependencia** de los miembros. Como hemos visto anteriormente, las más utilizadas han sido la **interdependencia positiva de meta**, consistente en la necesidad de que todos los miembros del grupo alcancen la meta para que cualquiera de los individuos la pueda alcanzar; y la **interdependencia positiva de recursos**, consistente en la situación en la que el alcanzar los objetivos depende de que otros miembros del grupo provean los recursos necesarios. Pero ambos tipos de interdependencia, por sí solos, no favorecerán siempre la interacción, según Cohen hay que considerar un tercer tipo de interdependencia, la **interdependencia positiva de recompensas**,

según la cual el grupo recibe recompensas basadas en la ejecución de cada uno de sus miembros, y (siguiendo a Slavin) cada individuo es responsable de su aprendizaje o ejecución.

Programas de aprendizaje cooperativo

De entre las diversas propuestas de técnicas o programas de aprendizaje cooperativo, podemos mencionar tres de ellas, desarrolladas a partir de finales de los setenta, que combinan los diversos tipos de interdependencia mencionados por Cohen. Los "Torneos de juegos por equipos" (Teams-Games-Tournaments. TGT) y las Divisiones de rendimiento por equipos" (Student Teams and Achievement Divisions. STAD), ambas desarrolladas por Robert E. Slavin; y el "Rompecabezas" (Jigsaw), elaborado por Elliot Aronson.

Aunque con algunas diferencias, las tres presentan ciertos puntos en común, por lo que sólo mencionaremos algunas características de una de ellas, el "Rompecabezas".

- Se asignan diferentes partes de una tarea de aprendizaje a cada uno de los miembros de un equipo (de 5 a 6 componentes), que deben responsabilizarse del aprendizaje de esa porción por parte del resto de miembros.
- Las tareas deben requerir la cooperación contingente y mutua.
- Las personas (de diferentes equipos) a las que se les ha asignado una misma tarea se reúnen para discutir esa tarea.
- Después de esa discusión, se vuelve al propio grupo para explicar la parte propia y escuchar las de los otros miembros del grupo.
- Los grupos realizan informes y posteriormente pueden realizar concursos en los que se cubren todas las partes de la materia.

Las ventajas de esta técnica consisten en que

- Puesto que ningún componente del grupo tiene acceso a toda la información, se asegura la interdependencia para conseguir el aprendizaje del material completo.
- La discusión y preparación del material con los miembros de otros equipos permite que los estudiantes peor capacitados reciban ayuda de los mejor capacitados, que a su vez se verán beneficiados por asumir un rol de docentes.
- Aunque la evaluación es individual, el éxito individual depende de las aportaciones de todos los miembros. Se refuerza el que se ayuden unos a otros e igualmente que se utilicen los recursos de los demás.

La conclusión a la que podemos llegar tras lo expuesto hasta el momento, y a la vista de los resultados de diversas investigaciones es que el aprendizaje cooperativo es **por lo menos tan eficaz** como otras técnicas de aprendizaje, siempre y cuando se cumplan determinadas condiciones, para mejorar el rendimiento académico y las relaciones intergrupales. Estas últimas las analizaremos con más detalle en la siguiente sección.

Relaciones intergrupales y conflicto

En la sociedad multicultural en la que vivimos, son cada vez más evidentes los conflictos que se originan por la coexistencia de distintas culturas habitualmente en situación de desigualdad, de dominación de una cultura frente a las otras. La noticia con la que empieza este apartado es uno de los muchos ejemplos que podríamos utilizar. En este caso se trata de un conflicto entre grupos étnicos, pero el análisis que realizaremos a continuación, aunque se base principalmente en este tipo

de ejemplos, debemos considerar que es válido para analizar cualquier tipo de contacto intergrupales en situación de desigualdad, ya sea esta definida por razón de etnia, clase social, género, etc.

La noticia que hemos utilizado muestra, entre otras cosas, que el tratamiento de la diferencia, de la pluriculturalidad, puede tomar diversas formas, ninguna de las cuales se definirá a sí misma como racista o discriminatoria pero que, evidentemente, tendrán efectos importantes sobre el desarrollo de las relaciones intergrupales, y sobre los miembros de los grupos minoritarios. Podemos observar esos efectos en las distintas formas que puede tomar en el ámbito escolar, el enfoque de la pluriculturalidad: asimilacionismo, multiculturalidad e interculturalidad.

La sentencia Brown

Desde que en 1954 la Corte Suprema de los Estados Unidos condenara la segregación racial en las escuelas, han sido numerosos los estudios dedicados a evaluar tanto su eficacia sobre la mejora del rendimiento de los alumnos en la escuela desegregada, como su influencia en la reducción del prejuicio y la discriminación hacia las minorías étnicas. Teóricamente, la desegregación debería producir efectos positivos en ambos aspectos, puesto que el acceso a una educación en igualdad de condiciones por parte de los grupos más desfavorecidos, permitiría mejorar su rendimiento escolar, lo mismo que el situarlos en una situación de aparente igualdad respecto a otros grupos favorecería su autoestima y por lo tanto, de nuevo, sus resultados académicos. La mejora de los resultados académicos, por otra parte, debería tener efectos beneficiosos sobre los estereotipos negativos que la mayoría blanca tenía sobre estos grupos. Por último, se pensaba que el contacto entre los grupos debería promover una mayor comprensión y armonía inter-racial.

Sin embargo, los resultados han sido mucho menos positivos de lo esperados por los legisladores. Según Aronson y Osherow (1980) una fotografía aérea de un centro escolar desegregado, nos mostraría unas pautas de interacciones que nada tienen que ver con la integración, sino más bien con el mantenimiento de relaciones únicamente entre miembros de los mismos grupos étnicos, tanto dentro como fuera del aula. En la práctica, con la aparición de auténticos ghettos, promovidos tanto desde la institución a través de prácticas de agrupamiento por habilidades, como desde los mismos estudiantes que prefieren la interacción con los miembros de su propio grupo.

Asimilacionismo, multiculturalidad, interculturalidad

La *simple* desegregación, la simple puesta en contacto de diversas culturas, podemos relacionarla con la **perspectiva asimilacionista**. Esta perspectiva, en su sentido más duro, implica una *ceguera* ante las diferencias existentes entre diversos grupos, ceguera que puede ser positiva en ciertos aspectos, puesto que podría ser la base para el establecimiento de relaciones intergrupales en igualdad de condiciones. Podríamos decir que se trata de una perspectiva basada en el principio "todos somos iguales", según el cual hay que tratar a las personas como seres individuales y no en función de los grupos a los que pertenecen. Una posible consecuencia de esto puede ser, por lo tanto, que no se realizarán diferenciaciones por lo que respecta a las prácticas educativas, las posibles diferencias culturales no serán elementos que se tengan en consideración a la hora de elaborar programas o currículos, con el resultado, creemos que lógico, de que en la práctica nos encontraremos con una **desaparición de las culturas distintas de la dominante**, puesto que será en base a las características y necesidades de ésta que se realizará la práctica educativa.

Otra forma de plantear el asimilacionismo es aquella en la que no sólo se reconoce la diferencia entre los grupos, sino que además se realiza un juicio de valor de los mismos planteando la superioridad de unos grupos o culturas sobre otros e incluso negando sus posibles similitudes o complementariedades. Las consecuencias serán las mismas que en el caso anterior, la asimilación de las "otras" culturas a la cultura dominante con pérdida de sus características específicas, la unificación social basada únicamente en la expresión de la cultura dominante, y la extinción gradual de las culturas dominadas (Hannoun, 1987). Esta política asimilacionista tiene su base en la falta de relativismo cultural que lleva a considerar la propia cultura como la mejor y la única posible, el otorgar un carácter de *universalidad* a las propias normas y valores sin cuestionar su validez, mientras que al resto de culturas se las considera como etapas previas, primitivas, que no han conseguido llegar al nivel de madurez o de desarrollo de la propia cultura.

Esta división entre culturas "superiores" e "inferiores", lleva por lo tanto a hablar de déficits y por lo tanto de la necesidad de una *educación compensatoria* para paliar los déficits de los miembros de los grupos "peor capacitados", educación que, por supuesto, se realizará sobre contenidos propios de la cultura dominante y que llevará al aumento de las desigualdades y a la *creación* de grupos desventajados y que, en el peor de sus extremos, puede conducir a la segregación.

Como señala Banks (1988) esto lleva igualmente a que los miembros de los grupos dominantes considerarán que la base de los problemas con los que se encuentran los grupos minoritarios radica, no en el prejuicio y discriminación a que son sometidos por parte de los grupos dominantes, sino a su falta de conocimiento, habilidades y actitudes adecuadas para participar en la cultura común. Se busca un culpable, y este culpable no puede ser otro que el grupo minoritario.

Las consecuencias negativas de la educación compensatoria desde la perspectiva asimilacionista son, según Hannoun (1987: 71), las siguientes:

- La enseñanza compensatoria, como por definición sólo trata sobre los contenidos de la cultura dominante, supone y confirma la primacía de esta cultura sobre las otras, acentuando, por ello, el monoculturalismo de la escuela asimilacionista.
- El presupuesto del predominio cultural de la escuela se convierte en la norma de evaluación de las otras culturas que, por ello, se encuentran, generalmente, menospreciadas.
- Las culturas diferentes de la cultura escolar, entonces, son vividas por los alumnos – incluso por los profesores- no como *diferentes*, sino como *deficientes* o inadaptadas.

Como hemos visto, una de las bases de la postura asimilacionista se encuentra en la falta de una perspectiva de relativismo cultural, lo que le impide considerar como legítimas o válidas a las otras culturas. Sin embargo, el relativismo extremo presente en algunas **perspectivas pluralistas o multiculturalistas**, puede llevar a problemas similares a los planteados por el asimilacionismo.

Efectivamente, la atmósfera pluralista puede tener efectos positivos puesto que afirma el valor de todas las culturas y no aumenta las diferencias de estatus entre las mismas y puede llevar, por lo tanto, a un aumento de la autoestima de los grupos minoritarios. Pero al mismo tiempo puede favorecer la **separación y aislamiento** entre las mismas si el reconocimiento de la diversidad va acompañado por una excesiva diferenciación que imposibilite la interacción entre las culturas, por

miedo a que el contacto ponga en peligro la integridad de la propia cultura. La consecuencia de todo esto podría ser, igual que en el caso anterior, la aparición de ghettos.

Igualmente, este reconocimiento de la diversidad lleva, en muchas ocasiones a prácticas que tienen como objetivo el ayudar a los miembros de las minorías a mantener su cultura reconociendo, al mismo tiempo, el hecho innegable de que a no ser que se produzcan cambios muy sustanciales a nivel de la sociedad en general, será igualmente necesario para estas culturas participar de lo que hemos definido anteriormente como la cultura común. Esto llevará de nuevo a considerar la necesidad de una enseñanza compensatoria, con los problemas que hemos mencionado anteriormente y, al mismo tiempo, de una enseñanza complementaria con contenidos culturales particulares para cada uno de los grupos. El problema de estas aportaciones complementarias estriba en que en muchas ocasiones están pensadas única y exclusivamente para los grupos minoritarios, es decir, son únicamente los miembros de estos grupos los que podrán profundizar en determinados aspectos de su cultura, sin que esto signifique necesariamente que este conocimiento sea compartido por parte de los otros grupos. Naturalmente, podríamos hablar igualmente de la inclusión, dentro de currícula escolares comunes, de referencias a otras culturas que permitieran un mayor conocimiento de las mismas, de sus aportaciones, etc... pero a menos que se cumplan otras condiciones, esto puede suponer la simple adición de contenidos étnicos a los programas escolares.

Por lo que vemos, ambas perspectivas comparten la característica de no considerar la posibilidad de que las minorías puedan aportar algo a una sociedad que se considera a sí misma perfecta o superior al resto. Esa característica precisamente, es la que define la última de las perspectivas que mencionaremos, la perspectiva de la **educación intercultural**, que se opone tanto al asimilacionismo como al multiculturalismo. La diferencia principal con este último estriba en que los defensores de la interculturalidad, aunque participan igualmente de una actitud relativista, rechazan tanto las actitudes que niegan las diferencias y los conflictos entre los grupos como aquellas que, en nombre de la defensa de la heterogeneidad absoluta de los grupos llevan a su aislamiento y separación.

"Quien dice intercultural dice necesariamente, dando todo su sentido al prefijo inter: interacción, intercambio, reciprocidad, solidaridad objetiva. Dice también, dando su pleno sentido al término cultural: reconocimiento de los valores, de las formas de vida, de las representaciones simbólicas a las que se refieren los seres humanos, individuos o sociedades, en sus relaciones con otros y en su aprehensión del mundo, reconocimiento de las interacciones que intervienen a la vez entre los múltiples registros de una misma cultura y entre las diferentes culturas." (Rey, 1974. Citado por Ollivier, 1988: 12)

Se trata, por lo tanto, de conseguir, a través de la interacción, un mayor conocimiento y comprensión de los otros grupos y culturas, pero esto tanto para los miembros de los grupos minoritarios como para los miembros de los grupos mayoritarios. Esto se conseguirá mediante el énfasis en la aceptación de las diferencias, énfasis que tiene que resaltar además que estas diferencias pueden tener efectos positivos, puesto que pueden implicar una mayor creatividad y enriquecimiento mutuo, cambios en la sociedad que tienen que ser entendidos como positivos, no como desestructurantes. Naturalmente, todo esto sólo puede ser conseguido a través de la **interacción** entre los grupos. Como hemos visto, uno de los peligros del multiculturalismo consiste en que puede impedir esa interacción, y por lo tanto llevar a la segregación, a resaltar la existencia de fronteras entre los grupos, lo que a su vez conducirá a un aumento de la competición y el rechazo.

Según (Hannoun, 1987), los objetivos de la actitud intercultural son:

- Construir la interculturalidad mediante la afirmación de la propia cultura en las relaciones con las demás, pero esto adoptando una perspectiva relativista respecto a la propia cultura, cuestionándola y no excluyendo a las otras. En el ámbito escolar esto se plasmará en la preservación de la diversidad cultural de las poblaciones escolares sin desvalorizar ninguna de ellas.
- Afirmar la igualdad de las aportaciones de cada cultura al medio cultural común en un marco de no aislamiento y en el que se presente a las distintas culturas no como entidades fijas y definitivas, sino en continua evolución.

"(...) el conocimiento y la comprensión de las diferencias *tanto como* de las similitudes entre los grupos es importante en la reducción del prejuicio. La información sobre las diferencias reales debe respetar las costumbres y tradiciones de otros grupos y debe ser apoyada por información que destruya los mitos sobre las falsas diferencias." (Hewstone y Brown, 1986: 11)

El punto de vista de la Psicología social

En el punto anterior hemos hecho referencia a la sentencia del Tribunal Supremo de EEUU que consideraba ilegal la segregación. Esta sentencia se apoyaba, en parte, en teorías psicosociales que propugnaban que el contacto entre los grupos reduciría el conflicto.

Pero, como señala Schofield (1986), con posterioridad a la famosa sentencia, y después de una fuerte oposición inicial en amplios sectores de la sociedad, la práctica parece mostrar incluso una cierta tendencia a una *resegregación* más o menos solapada que se ve apoyada por factores de diverso tipo entre los que cabría destacar las prácticas conducentes a la reducción de la heterogeneidad tanto en la escuela como en el aula (agrupamiento por habilidades), que ligadas al hecho de que los grupos minoritarios obtienen habitualmente unos peores resultados académicos que los grupos dominantes (debido a factores principalmente de tipo socio-económico), conduce a que **de hecho** se imposibilite o al menos se pongan serias trabas al contacto real entre los grupos

Junto a esta *segregación impuesta*, se puede encontrar una *segregación voluntaria* por parte de los estudiantes, que prefieren la interacción con los miembros de su propio grupo tanto en actividades académicas como extraescolares, en distribución espacial, etc. y que evitan el contacto con otros grupos precisamente en las situaciones que podrían ser más favorables para el desarrollo de relaciones intergrupales positivas.

Una primera explicación del porqué de estos resultados desesperanzadores podemos encontrarla en dos de los trabajos clásicos de la Psicología social, el realizado por Gordon Allport sobre "La naturaleza del prejuicio" (publicado el mismo año de la sentencia en contra de la segregación), y en las investigaciones sobre el conflicto y la cooperación que realizó Muzafer Sherif a partir de 1949.

Allport, plantea toda una serie de factores (hasta 30) que afectan a la *naturaleza del contacto* y que son responsables de que este lleve efectivamente a la reducción del prejuicio. De entre estos factores, resalta tres como más importantes para la reducción del prejuicio: el apoyo social o institucional, la existencia de metas comunes, y la igualdad de estatus.

Por lo que respecta a la condición de **apoyo social o institucional**, Aronson y Osherow (1980) señalan que se trata de una condición necesaria pero no suficiente para la reducción del prejuicio y del conflicto. Su importancia es evidente, como se comprobó en el análisis de los centros desegregados de los EEUU, puesto que difícilmente el contacto involuntario o aquél que no es apoyado por parte de la institución escolar tendrá efectos positivos.

En cuanto a las **metas comunes**, su efecto sobre la reducción del prejuicio podemos apreciarlo en la serie de investigaciones que Sherif y sus colaboradores (Sherif, 1967) llevan a cabo en el marco de unos campamentos de verano a los que asisten niños de entre once y doce años. La hipótesis de partida de Sherif está relacionada con lo que se ha denominado la *Teoría Realista del Conflicto*, que afirma que el conflicto entre los grupos aparece cuando estos *luchan* por la consecución de bienes escasos y altamente valorados o, en la práctica, cuando ambos intentan alcanzar objetivos que sólo uno de ellos puede lograr. De esta forma, Sherif, después de dividir a los niños en dos grupos que en un primer momento realizan actividades por separado, promueve toda una serie de actividades competitivas en las que se otorgaba un premio al grupo vencedor. Esta competición, conforme a la hipótesis planteada, llevó a la aparición de conflictos entre los dos grupos (junto al aumento de la cohesión en cada uno de ellos). Lo que aquí más nos interesa es la forma en que puede eliminarse ese conflicto.

Según teorías anteriores (en las que se basa la desegregación) una de las causas del conflicto entre los grupos es el desconocimiento existente entre los mismos, que puede dar lugar a falsas imágenes y creencias sobre las características de dichos grupos. Si esto es así, el contacto y el consiguiente aumento del conocimiento de las auténticas características de los demás debería reducir el conflicto. Sin embargo, numerosos ejemplos de la vida cotidiana nos muestran que esto no siempre es así; sin ir más lejos, la larga historia de contacto entre hombres y mujeres no parece haber conducido a una eliminación del prejuicio ni de los conflictos entre ambos grupos. En los experimentos de Sherif, los resultados son los mismos, después de la etapa de separación y competición, los grupos eran puestos en contacto en situaciones que no implicaban competición, lo que no llevó a la reducción del conflicto. ¿Qué puede entonces reducir el conflicto? La respuesta quizás es obvia, si la causa del conflicto es la competición, la reducción del conflicto sólo podrá conseguirse a través de la cooperación. Si el conflicto aparece cuando dos grupos buscan alcanzar independientemente una misma meta, la búsqueda común de esa meta conducirá a la reducción del conflicto. Sherif emplea el término de **metas supraordenadas** para referirse a aquellas metas que sólo pueden alcanzarse por el esfuerzo común de ambos grupos (interdependencia de resultados). La "aparición" en el campamento de una serie de problemas que no podían resolver ninguno de los grupos por separado pero sí a través del esfuerzo común de ambos, fue la condición que condujo a la disminución del conflicto entre los grupos.

La última de las condiciones a la que haremos referencia es la de la **igualdad de estatus**. El tipo de contactos intergrupales al que nos estamos refiriendo implica frecuentemente la existencia de grupos de distinto estatus, de grupos mayoritarios y minoritarios, grupos dominantes y grupos dominados. Contactos que implican visiones estereotipadas de los otros grupos y en los que uno de los grupos, el dominante, se atribuye a sí mismo toda una serie de características positivas mientras que hace lo contrario con el grupo dominado. En este contexto, el contacto aunque implique cooperación para la consecución de alguna meta supraordenada, difícilmente puede reducir el prejuicio hacia los grupos minoritarios, puesto que probablemente las atribuciones sobre la "responsabilidad" del éxito de la tarea estarán sesgadas a favor del grupo dominante. Será necesario, por lo tanto, que el contacto se

de en un contexto de igualdad de estatus en el que se valore por un igual las aportaciones de todos los grupos a la tarea común y en el que no haya una infravaloración de los roles desempeñados por los distintos grupos.

Vemos pues, como el relativo fracaso de la desegregación puede provenir de la no consideración de estos factores como determinantes de que el contacto lleve a resultados positivos.

Por lo que hemos visto anteriormente, es la perspectiva intercultural, la que parece cumplir mejor los requisitos planteados por Sherif y Allport para que el contacto entre los grupos tenga efectos positivos a nivel de resolución de conflictos y reducción del prejuicio y la discriminación, puesto que en ella se afirma la necesidad de la interacción, en un contexto de igualdad de estatus para conseguir unas metas comunes. Sin embargo, es necesario recurrir a una nueva explicación teórica del conflicto y la discriminación que nos permitirá ampliar y matizar lo expuesto hasta el momento.

Conflicto e identidad

Frente a la teoría realista del conflicto en la que se basa el trabajo de Sherif, se han propuesto explicaciones alternativas del porqué de la discriminación en las que se considera que la competición instrumental puede no ser la causa de la discriminación y que la cooperación para alcanzar metas comunes puede que tampoco la elimine. La mayor parte de estas explicaciones alternativas se basan en la teoría de la **categorización, comparación, identidad social** formulada por Tajfel.

La teoría de Tajfel plantea una diferencia básica entre la **conducta interpersonal** y la **conducta intergrupala**. La primera se caracteriza por contactos entre las personas en tanto que personas, mientras que la segunda se caracteriza por contactos entre las personas (o entre grupos) en tanto que miembros de un grupo o categoría social, y por lo tanto estará controlada por la percepción que tiene la persona de sí misma y de los demás no en función de las características individuales, sino en función de las características percibidas de los grupos. De esta forma, la categorización y sus efectos van a ser uno de los primeros elementos que va a considerar la teoría.

Como se ha demostrado en numerosas investigaciones, el hecho de categorizar, de agrupar objetos en categorías, tiene el doble efecto de aumentar la percepción de diferencias entre las distintas categorías y de aumentar la percepción de similitudes dentro de las categorías. Este doble efecto tiene como consecuencia la visión estereotipada tanto del grupo propio como de los demás y el aumento de las diferencias entre los grupos. Además, categorizar a los demás entre "nosotros" (semejantes a uno mismo) y "ellos" (distintos a uno mismo) basta para engendrar no sólo percepciones diferentes, sino también comportamientos discriminatorios.

A partir de los resultados de los denominados "Experimentos del paradigma mínimo" se ha podido comprobar que la simple categorización, es decir, la simple división de las personas en grupos, tiene como resultado la aparición de conductas discriminatorias. Así, mientras que las personas que forman parte del "nosotros" son vistas favorablemente y resultan favorecidas en el comportamiento, los que pertenecen a "ellos" son vistos negativamente y con frecuencia son objeto de comportamientos discriminatorios. Este efecto contradice por lo tanto la hipótesis del conflicto instrumental entre los grupos como base del prejuicio y la discriminación, puesto que en estos experimentos las condiciones *mínimas* suponen únicamente división (categorización) pero no competición grupal.

Tajfel realiza una explicación de estos resultados en términos de **Identidad Social**, entendida como "aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un

grupo (o grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia." (Tajfel, 1981, pág. 292). La búsqueda de una identidad positiva llevará a las personas a intentar diferenciarse de los demás, esta diferenciación puede conseguirse a través de comparaciones con otras personas (lo que definiría una identidad personal) o bien a través de comparaciones entre grupos, cuyo resultado sería la identidad social. El favoritismo hacia el propio grupo y la discriminación serían por lo tanto el resultado de esta *necesidad* de diferenciación positiva para la consecución de una identidad social positiva que se consigue a través del proceso de **comparación social**. Por lo tanto la explicación del prejuicio intergrupal debería explicarse no en términos de la competición por alcanzar determinados bienes (competición instrumental), sino por lo que Turner ha denominado *competición social*.

"El proceso de comparación social transforma las simples discriminaciones perceptivas o cognitivas en actitudes y acciones diferenciales que favorecen al propio grupo sobre los otros grupos. Motiva el aumento competitivo de criterios de diferenciación entre los grupos y otras estrategias aparte de la discriminación directa para conseguir la distintividad positiva" (Turner, 1981: 82)

Una consecuencia de estas afirmaciones sobre el tratamiento de la diversidad en el aula sería que incluso el establecimiento de metas supraordenadas en un contexto de igualdad podría no reducir el conflicto intergrupal, puesto que esto elimina los efectos de la competición instrumental pero no de la competición social.

Ante esto caben dos posibilidades, una sería la de asegurar la posibilidad de diferenciación positiva para todos los grupos. Esto es posible en la medida en que para conseguir una identidad social positiva no es necesario que se de una diferenciación en todas las dimensiones de evaluación, por lo tanto, el reconocimiento mutuo de superioridades e inferioridades, de diferenciaciones positivas y negativas, permitiría alcanzar el objetivo de lo que Hewstone y Brown (1986) han denominado *diferenciación intergrupal mutua*. En la práctica, esto puede conseguirse mediante la inclusión, en el caso de las metas supraordenadas, de una división de tareas y roles que permita a cada grupo diferenciarse positivamente de los demás y al mismo tiempo tener estereotipos positivos de los otros grupos.

La segunda posibilidad se diferencia de la anterior en que propone justo lo contrario, es decir, en vez de resaltar diferencias que permitan a cada grupo obtener una identidad social positiva, la reducción del conflicto y la discriminación podría pasar por la eliminación de esas diferencias, minimizando y eliminando las distinciones "nosotros"/"ellos" a través de la creación de identificaciones sociales comunes o supraordenadas (Turner, 1981). Evidentemente, el problema estriba precisamente en la forma de conseguir ese resultado. Una posibilidad sería el resaltar la pertenencia a grupos comunes, es decir, se puede formar parte de grupos distintos (chicos/chicas) y al mismo tiempo de un mismo grupo (jóvenes). Según Doise (1979) en estos casos de *cruce categorial* se puede esperar que los efectos opuestos de acentuación de diferencias entre los grupos y acentuación de similitudes dentro del mismo grupo debiliten los efectos de la diferenciación categorial.

La conclusión a la que podemos llegar finalmente es que de los diferentes modelos de tratamiento de la diversidad en la escuela expuestos anteriormente: asimilacionismo, multiculturalidad e interculturalidad, es este último el que finalmente parece cumplir mejor los requisitos planteados por las teorías psicosociales para la reducción del conflicto y la discriminación.

Sin embargo, no podemos dar por terminado este apartado sin mencionar la *crítica radical* que algunos autores realizan a la educación multicultural (aunque puede aplicarse igualmente a la interculturalidad). Esto críticos afirman que el énfasis en la interacción, en la creación de identidades comunes, en la aceptación y valoración de las diferencias, etc., no hace más que ocultar las auténticas causas de la discriminación: las desigualdades estructurales en la sociedad y las relaciones de poder. Igualmente, afirman que la afirmación de que todas las culturas son igualmente válidas es un mito que tiene como objetivo el que los grupos minoritarios acepten su situación bajo una falsa creencia de igualdad y que por lo tanto no reaccionen ante el sistema opresor. Se cumpliría por lo tanto el objetivo de reducción del conflicto, pero únicamente de aquél conflicto no deseado por los grupos dominantes y por las estructuras de poder (Banks, 1986).

Bibliografía

- Aronson, E. y Osherow, N. (1980). "Cooperation, prosocial behavior, and academic performance. Experiments in the desegregated classroom". En L. Bickman (Ed.), *Applied social psychology annual*. London: Sage. Pp. 163-196.
- Backman, C.B. y Secord, P.F. (1971). *Psicología social y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Banks, J.A. (1986). "Multicultural education and its critics: Britain and the United States". En S. Modgil; G.K. Verma; K. Mallick et al. (Eds.), *Multicultural education. The interminable debate*. London: The Falmer Press, 1986. Pp. 221-231.
- Banks, J.A. (1988). "Race, ethnicité et scolarisation aux États-Unis. Bilan et perspective". En F. Ouellet (Ed.), *Pluralisme et école*. Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture. Pp.157-186.
- Banks, O. (Ed.) (1983). *Sociología de la educación*. Madrid: Narcea, 1983.
- Baron, R.S.; Kerr, N.L. y Miller, N. (1992). *Group process, group decision, group action*. Buckingham: Open University Press.
- Beltrán, J.; Moraleta, M.; García-Alcañiz, E. et al. (1987). *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema.
- Brookover, W.B. et al., (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger, 1979.
- Cartwright, D. (1968). "Naturaleza de la cohesión de grupo". En D. Cartwright y A. Zander (Eds.), *Dinámica de grupos: Investigación y teoría*. México: Trillas, 1968. Pp.108-128.
- Cohen, E.G. (1994). "Restructuring the classroom: conditions for productive small groups" *Review of Educational Research*. 64: 1-35.
- Craft, M. (Ed.) (1984). *Education and cultural pluralism*. London: The Falmer Press, 1984.
- Craft, M., (1984). "Education for diversity". En M. Craft (Ed.). *Education and cultural pluralism*. London: The Falmer Press. Pp.: 5-25.
- Deutsch, M. (1968). "Efectos de la cooperación y la competición sobre el proceso de grupo". En D. Cartwright y A. Zander (Ed.). *Dinámica de grupos: Investigación y teoría*. México: Trillas. Pp.: 503-525.

- Diem, J.M. y Ziv, A. (1979). *Psicopedagogía experimental*. Madrid: Kapelusz.
- Doise, W. (1979). *Psicología social y relaciones entre grupos*. Barcelona: Rol.
- Fernández-Ballesteros, R., (1987). "Evaluación del caso ambiental". En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *El ambiente. Análisis psicológico*. Madrid: Pirámide. Pp.: 203-223.
- Good, T.L. y Brophy, J.E. (1986). "School effects". En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan. Pp.: 570-602.
- Hannoun, H. (1987). *Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural*. Vic: Eumo Editorial.
- Hare, A.P. (1962). *Handbook of small group research*. New York: Free Press.
- Hargreaves, D. (1977). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Hewstone, M. y Brown, R. (1986). "Contact is not enough: an intergroup perspective on the 'contact hypothesis'". En M. Hewstone y R. Brown (Eds.), *Contact and conflict in intergroup encounters*. Oxford: Basil Blackwell. Pp.:1-44).
- Hogg, M.A. (1985). "La cohesión de grupo". En C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo*. Madrid: UNED. Pp.: 463-486.
- Hogg, M.A. (1987). "Social identity and group cohesiveness". En J.C. Turner (Ed.), *Rediscovering the social group. A self-categorization theory*. Oxford: Basil Blackwell. Pp.:88-116.
- Johnson, D.W. (1970). *Psicología social de la educación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1983). "The socialization and achievement crises: are cooperative learning experiences the solution?". En L. Bickman (Eds.), *Applied social psychology annual*. London: Sage. Pp.: 119-164.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Latané, B.; Williams, K. y Harkins, S. (1979). "Many hands make light the work: the causes and consequences of social loafing". *Journal of Personality and Social Psychology*, 37: 822-832.
- Moraleda, M. (1978). *Sociodiagnóstico del aula*. Madrid: Marova.
- Morales, J.F. (1985). "El liderazgo en los grupos". En C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo*. Madrid: UNED. Pp.: 399-427.
- Muñoz, A. (1986). "Liderazgo e influencia en el grupo". En J. Mayor (Ed.), *Sociología y psicología social de la educación*. Madrid: Anaya Pp.: 365-380.
- Ollivier, É. (1988). "Stratégies paradoxales des migrants et dimensions paradoxales de l'éducation interculturelle". En F. Ouellet (Ed.), *Pluralisme et école*. Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture. Pp.:85-106.
- Ovejero, A. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder, 1988.
- Quintana, J.M. (1989). *Sociología de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Rogers, C. y Kutnick, P. (Eds.) (1990). *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.

-
- Schofield, J.W. (1986). "Black-white contact in desegregated schools". En M. Hewstone y R. Brown (Eds.), *Contact and conflict in intergroup encounters*. Oxford: Basil Blackwell. Pp.: 79-92.
- Schonbach, P. (1982). *Education and intergroup relations*. London: Academic Press.
- Shaw, M.E. (1976). *Dinámica de grupo*. Barcelona: Herder.
- Sherif (1967). "Conflicto y cooperación", en José Ramón Torregrosa y Eduardo Crespo (Eds.), *Estudios Básicos de Psicología Social*. Barcelona: Hora. 1984, pp.585-605.
- Slavin, R.E. (1990). "Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis" *Review of Educational Research*. 60: 471-499.
- Slavin, R.E. (1990). "Aprendizaje cooperativo". En C. Rogers y P. Kutnick (Eds.), *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Piados. Pp.: 247-269.
- Stallings, J.A. y Stipek, D. (1986). "Research on early childhood and elementary school teaching programs". En M.C. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (3). New York: Macmillan.
- Sthephenson, G.M. y Davis, J.H. (Eds.) (1984). *Progress in applied social psychology* (Vol. 2) New York: Wiley,.
- Tajfel, H. (1981). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder, 1981.
- Turner, J.C. (1981). "The experimental social psychology of intergroup behavior". En J.C. Turner y H. Giles (Eds.), *Intergroup behavior*. Oxford: Basil Blackwell. Pp.: 66-101.
- Villa, A. (1992). "Instrumentos y problemas metodológicos en la evaluación del clima educativo". En A. Villa y L.M. Villar (Ed.), *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones Gobierno Vasco. Pp.: 43-82.
- Villar, L.M. (1992). "El ambiente de aprendizaje de clase: teoría e investigación". En A. Villa y L.M. Villar (Eds.), *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones Gobierno Vasco. Pp.: 13-41.