

LA COHESIÓN GRUPAL, UN ESTUDIO OBSERVACIONAL DE SU INCIDENCIA EN EDUCACIÓN FÍSICA

GROUP COHESION, AN OBSERVATIONAL STUDY OF ITS IMPACT WITHIN PHYSICAL EDUCATION

Albert **López Nadal**⁶¹. ► Maestro de Primaria, Educación Física. Lleida. España.

Helena **Frutos Salvia**⁶². ► Profesora de Educación Secundaria en Pedagogía. Lleida. España.

RESUMEN

La cohesión grupal es uno de los valores necesarios para la formación de equipos de trabajo. Un planteamiento basado en valores de colaboración de las actividades físicas curriculares puede favorecerla y desarrollarla. Estudiamos, bajo la metodología observacional, el resultado interactivo grupal que pueden tener diferentes situaciones motrices, favorecedoras o no de cohesión grupal, aplicadas en diferentes edades. Se utiliza un instrumento de observación SOGRUP 1 diseñado ad hoc para el registro sistemático de las conductas interactivas de los alumnos en clase. El resultado nos muestra que en las situaciones de mayor libertad las conductas interactivas son mayores en las edades más tempranas.

ABSTRACT

Group cohesion is one of the values required for the formation of work teams. An approach to curricular physical activities based on collaborative values can support and build it. In this sense, using observational methodology with different age groups, we study the interactions derived from different activities and situations, and their effects for group cohesion. We used a tool created in situ (SOGRUP 1) for the systematic multidimensional register of the interactive behaviors of students in the classroom. Results show that, in situations of greater freedom, interactive behaviors are higher in younger ages.

PALABRAS CLAVE. Motricidad; interacción; conducta interactiva; cohesión grupal; relación grupal.

KEY WORDS. Motor skills; interaction; interactive behavior; group cohesion; relation group.

61 Correo electrónico: albertlopeznadal@gmail.com

62 Correo electrónico: hfrutos@xtec.cat

1. Introducción

La cohesión grupal ha sido considerada como un proceso clave en la formación y desarrollo de los equipos de trabajo (Barrasa y Gil, 2004). El concepto de cohesión grupal ha cambiado pasando de un concepto simple a uno multidimensional, dinámico y que ha de ser estudiado en cada contexto social (Beal, Cohen Burke y McLendon, 2003; Chang y Bordia, 2001).

En este sentido, la definición sobre cohesión que viene siendo más utilizada en la literatura es la propuesta por Carron, Brawley y Widmeyer (1998), que define la cohesión como:

“Un proceso dinámico que se refleja en la tendencia del grupo a mantenerse y permanecer unido en la búsqueda de sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de los miembros” (Carron, Brawley y Widmeyer, 1998: 213)

1.2. El desarrollo de la cohesión grupal

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la influencia de la cohesión de manera diferenciada sobre la eficacia grupal y los resultados del equipo (Beal et al., 2003; Chang y Bordia, 2001; Cohen y Bailey, 1997; Gully, Devine y Whitney, 1995; Muller y Copper, 1994). Sin embargo, son pocas las investigaciones dedicadas a explorar los antecedentes de la cohesión grupal (Kozlowski y Ilgen, 2006).

Los estudios revisados se han centrado sobre todo en aspectos de composición del grupo como la heterogeneidad o diversidad de sus miembros, el tamaño (Carron y Brawley, 2000) y en la personalidad (Barrick, Stewart, Neubert y Mount, 1998).

La importancia dada al proceso de interacción grupal en la formación y desarrollo de los resultados grupales difiere en función de la aproximación teórica elegida y del modelo de eficacia grupal en el que nos basemos (Scandroglio, López y Sebastián, 2008).

Briones y Taberero (2005) llevan a cabo un estudio experimental utilizando grupos heterogéneos en el que se pone de manifiesto que cuando al grupo se le forma siguiendo una aproximación cooperativa que enfatiza la participación activa en el aprendizaje, resultan favorecidos procesos como la comunicación abierta y la cohesión social. En la misma dirección, algunas investigaciones han demostrado que interacciones repetidas entre los miembros del grupo permiten

adquirir más información y mejorar las relaciones sociales en el grupo (Jackson, May y Whitney, 1995; Jung y Sosik, 1999)

Por otro lado, la cohesión en un grupo varía a lo largo del tiempo tanto en el nivel percibido como en sus dimensiones de manera gradual (Carron y Brawley, 2000). Estos autores señalan que las dimensiones que forman la cohesión no están presentes en el mismo nivel y en el mismo tiempo de la historia de un grupo. Así, aunque tanto la participación social como la centrada en la tarea contribuyen a la cohesión en los equipos de trabajo, la última será más saliente en la etapa de formación del grupo. Es decir, en las primeras etapas el grupo tiene que acordar y establecer sus objetivos de trabajo, por lo que el grupo estará más centrado en la tarea.

Sin embargo, una vez establecidos, sus miembros pueden dedicar más tiempo a la interacción social, familiarizándose unos con otros a través de sus contribuciones, desarrollando así la dimensión de cohesión social (Carron y Brawley, 2000).

Siguiendo toda la literatura revisada podemos observar unos factores que colaboran a crear la cohesión de los grupos. (Valverde, 2001).

1. Frecuencia de las interacciones.
2. Naturaleza del entorno exterior.
3. Exclusividad de pertenecer al grupo.
4. Homogeneidad del grupo.
5. Madurez del grupo.
6. Claridad de los objetivos del grupo.
7. Éxito.

En los estudios realizados sobre cohesión se ha encontrado que la cohesión proporciona un mayor aprendizaje, una mayor satisfacción con el juego y con los compañeros, mayor productividad, mejor comunicación, más sentimientos de seguridad, mayor adherencia al juego, etc. (ej., Carron y Dennis, 2001). De esta forma, mediante la cohesión en los equipos de jóvenes deportistas se conseguirá tanto una mejora de sus relaciones interpersonales como un mayor bienestar en el juego. Se hipotetiza una relación positiva entre la cohesión y el clima motivacional de implicación a la tarea y una relación negativa entre la cohesión y el clima motivacional de implicación al ego.

Así el objetivo del presente trabajo es observar las conductas interactivas en diferentes edades evolutivas y en diferentes situaciones motrices dentro del grupo-clase para poder observar y detectar la cohesión del grupo siguiendo la línea de algunos estudios ya realizados (Caballer, A. Gracia, J. y Peiró, J, 2002; Beal, D.J., Cohen, R.R., Burke, M.J., y McLendon, C.L, 2003; y Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M^a.T. & Jonsson, G.K, 2010).

2. Método

Se ha utilizado la metodología observacional (Anguera, 1999; Anguera et al., 2001) que goza del necesario rigor y flexibilidad para estudiar los episodios que se presentan de forma natural en los procesos de enseñanza aprendizaje. Basándonos en Heinemann (2003), podemos manifestar que el tipo de observación llevada a cabo ha sido estandarizada, abierta y participante.

2.1. Diseño

El diseño observacional (Anguera, et al., 2001) es nomotético (varios sujetos que ejecutan mismas situaciones), seguimiento (desarrollo de sesiones de octubre a enero), y multidimensional (las dimensiones se corresponden con los criterios del instrumento de observación). De este diseño N/S/M (nomotético/seguimiento/multidimensional) se derivan una serie de decisiones sobre los participantes, los instrumentos de observación-registro, y el procedimiento de análisis.

La elección de la muestra se ajustó al criterio de muestra intencional de máxima variabilidad (Losada y López-Feal, 2003), con el objetivo de poder conseguir la comprensión del fenómeno estudiado, y en nuestro caso era una representación de las conductas y habilidades motrices más importantes de cada grupo que nos permite observar las situaciones donde hay más interacción social y cohesión del grupa respecto a la tarea.

2.2. Participantes

La investigación se realizó en el Colegio de Educación Infantil y Primaria Josep Pla, que se encuentra en la localidad de Sant Andreu de la Barca (Baix Llobregat).

La muestra está formada por un total de 75 alumnos de primaria repartidos en tres grupos (G1: ciclo inicial, G2: ciclo medio, G3: ciclo superior). Las situaciones interactivas entre los alumnos fueron filmadas con una cámara digital, con un total de 15 minutos en cada sesión de filmación. En todas las grabaciones y en la aplicación de los instrumentos se cuenta con la autorización de un consentimiento informado y de la autorización del equipo directivo.

2.3. Instrumento de observación y registro

Se utilizó el sistema de categorías SOGRUP⁶³ ad hoc para el registro sistemático multidimensional y para categorizar las conductas motrices en tiempo real de filmación. El sistema de categorías se compone de 6 dimensiones o criterios principales y agrupa un total de 17 categorías:

1. Habilidades de estabilidad: acciones motrices axiales, acciones motrices de detén y de suspensión y acciones motrices de soporte y apoyo.
2. Habilidades de locomoción: acciones de impulso y parada, acciones de reequilibrio secuenciado y acciones de coordinación simultánea.
3. Habilidades de manipulación: acciones de impacto y acciones de conducción.
4. Conducta interactiva individual con material: con las manos y con los pies.
5. Conducta interactiva grupal: con pareja y con compañero
6. Conducta interactiva con el profesor.
7. Conducta interactiva con relación a otros.

Criterio	Código	Descripción categorías
Habilidades de estabilidad	HMA	Habilidades motrices axiales
	HMS	Habilidades motrices de suspensión
	HMR	Habilidades motrices de soporte y apoyo
Habilidades de locomoción	HLI	Habilidades de impulsión y parada
	HLR	Habilidades de reequilibrio consecutivo
	HLC	Habilidades de coordinación simultanea
Habilidades de conducción	HMI	Acciones de impacto
	HMC	Acciones de conducción
Conducta individual	CIM	Conducta interactiva individual con objeto
	CIP	Conducta interactiva individual con objeto
Conducta de grupo	CMPM	Conducta interactiva pareja y objeto (mano)
	CMCM	Conducta interactiva grupo y objeto (mano)
	CMPP	Conducta interactiva pareja y objeto (pie)
	CMCP	Conducta interactiva grupo y objeto (pie)
Conducta interactiva profesor y otros	CRP	Conducta relación con el profesor
	CRIA	Conducta interacción con otros

Tabla 1. Sistema de categorías SOGRUP.

63 Castañer, M. Camerino, O. (2007) Manifestaciones básicas de la motricidad. Editorial: INDE

Teniendo en cuenta cada una de las dimensiones se ha construido un sistema de categorías mutuamente excluyentes y exhaustivas. Las categorías fueron codificadas frame a frame con el software MATCH VISION 2.0. Con el objetivo de evaluar la fiabilidad el instrumento se utilizó el índice de Kappa de Cohen (1960), que concede una fiabilidad de un 80%. Con este procedimiento se pretende dar fiabilidad al instrumento y evitar que algunos resultados sean productos del azar.

3. Resultados

En el estudio podemos observar tres tipos de resultados, unos más cuantitativos (histogramas), otros más secuenciales (plotters) y el análisis secuencial THÈME (t-patterns).

3.1. Resultados cuantitativos de las conductas de cada grupo (histograma)

En el G1 a nivel cuantitativo, las conductas motrices que aparecen con más frecuencia son las habilidades motrices individuales (02) hmc n=36 y (04) hmc n=hmi, conjuntamente con las conductas interactivas individuales (06) cim n=15 y (09) cip n=9 y las conductas interactivas grupales (05) cmpm n=15, (07) cmpp n=10 y (08) cmcm n=9. Se puede determinar que el nivel de producción de las conductas motrices en el grupo de primero se aproxima bastante a un nivel elevado de cohesión grupal a causa de la aparición de un número elevado de conductas interactivas grupales. (Ver figura 1)

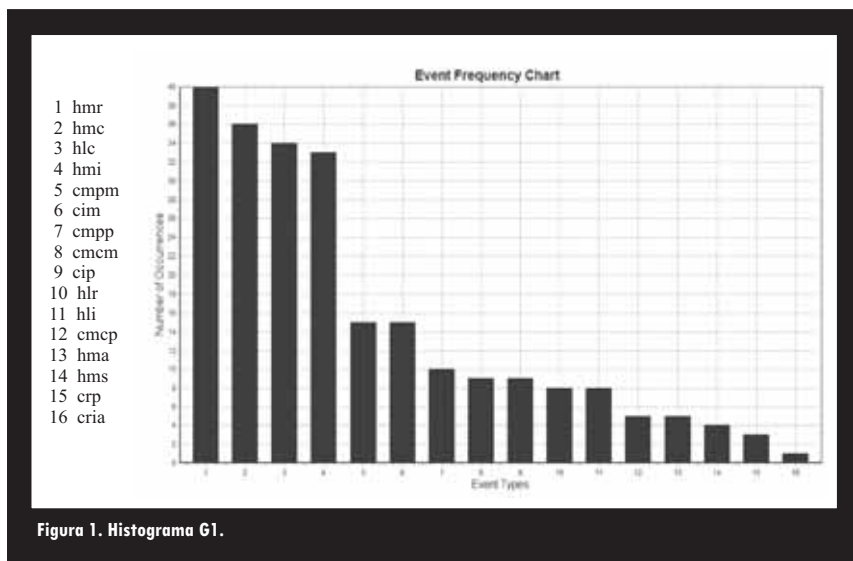


Figura 1. Histograma G1.

En el G2 podemos observar que tanto las conductas interactivas individuales (9) cip n=8 y (12) cim n=6 aparecen con un porcentaje bastante similar que las conductas interactivas grupales (06) cmpp n=11, (07) cmppm n=11; por tanto, podemos establecer que se producen relaciones tanto grupales como individuales. Las habilidades motrices individuales interactivas con móvil (03) hmc n= 24 y (04) hmi n=19 aparecen con una frecuencia elevada. (Ver figura 2)

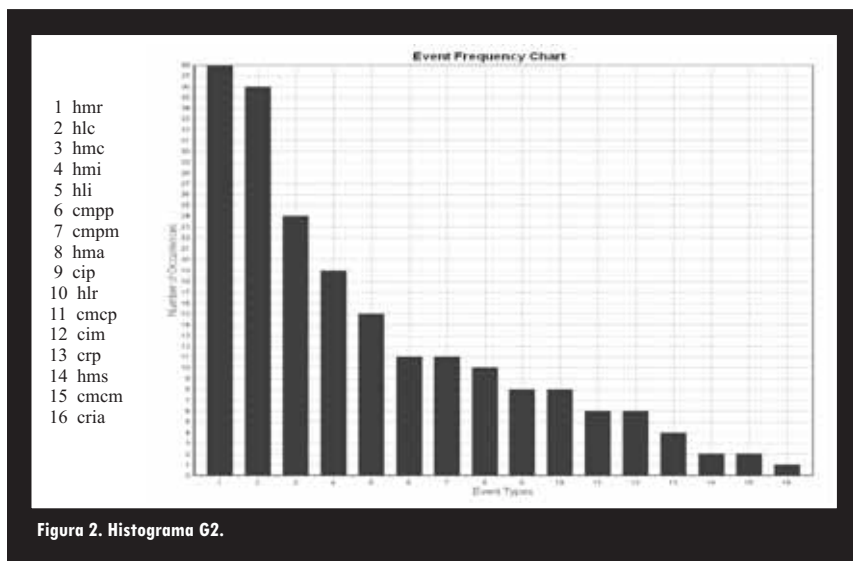


Figura 2. Histograma G2.

Podemos observar en el G3 que las conductas interactivas individuales (06) cim n=16 y (07) cip n=14 afloran más que las conductas interactivas grupales (09) cmpp n=8, (10) cmcpp n=7, (12) cmppm n=6, a la vez que se consolidan con más presencia las habilidades motrices interactivas individuales con móvil (03)hmc n=22 y (04) hmi n=20 al contrario que las las habilidades de locomoción (05) hli n=17, (08) hma n=13, (11) hms n=6 y (13) hlr n=6, exceptuando (01) hlc n=39. (ver figura 3)

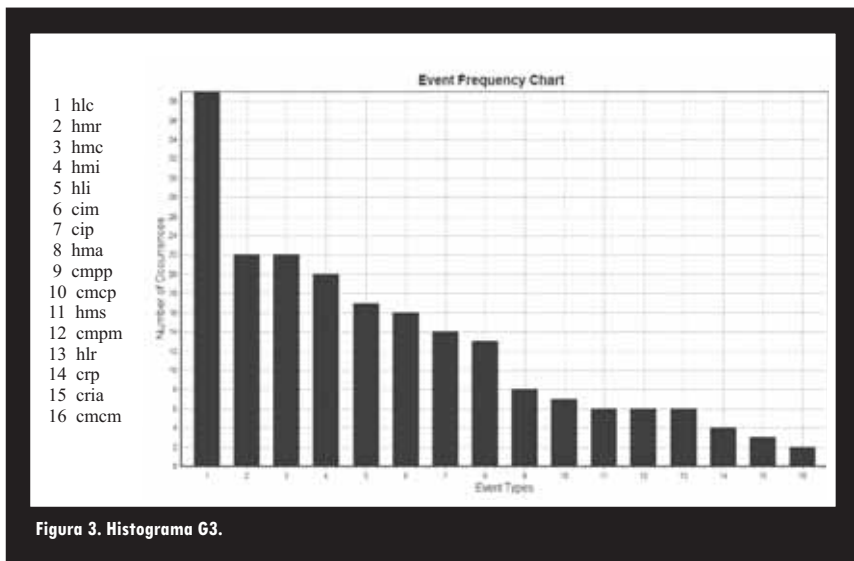


Figura 3. Histograma G3.

3.2. Resultados secuenciales de las conductas de cada grupo (ploters)

En el G1 y en las situaciones⁶⁴ S1, S2 y S3 el diagrama de plotter nos muestra que en las situaciones S1 (RP) y en S3 (CD) favorecen la aparición de las conductas que guardan una estrecha vinculación con la intervención de las consignas del profesor como las habilidades motrices con móviles (13) hmc y (14) hmi y las habilidades de locomoción (9) hlc, (10) hli, (11) hlr, (12) hma.

En S2 (LE) podemos observar que el grupo mantiene una fuerte cohesión grupal ya que surge la interacción de las conductas interactivas grupales como (3) cmcm, (4) cmcp, (5) cmpr y (6) cmpp (Ver figura 4)

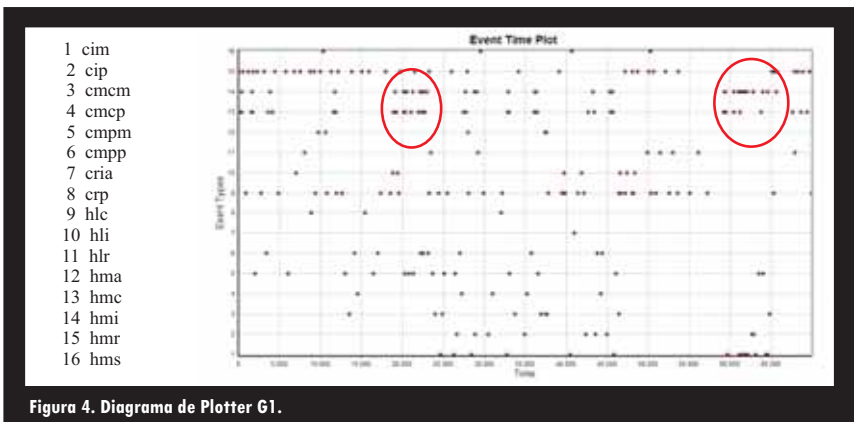


Figura 4. Diagrama de Plotter G1.

64 Cuando nos referimos a las situaciones hacemos referencia a los estilos de enseñanza y aprendizaje (Delgado, 1991)

En el G2 podemos observar que en S1 (RP) las conductas son más individualistas como (9)hlc, (10) hli, (11) hlr, (12) hma. En S2 (LE) podemos observar que no se presentan las conductas interactivas grupales como con tanta frecuencia como en el G1. En S3 (CD) se sigue el criterio del anterior grupo, y se confirma que las consignas delimitadas por el profesor condicionan la producción de la respuesta motriz del grupo. (Ver figura 5).



Figura 5. Diagrama de Plotter G2.

En el G3, en S1 (RP) podemos observar que delante de las mismas situaciones presentadas se puede observar más diversificación en las respuestas motrices de los alumnos, pero el patrón seguiría siendo individualista. En S2 (LE) podemos remarcar que las conductas que aparecen se centran en la interacción individual resaltando las conductas (9) hlc,(10) hli, (11) hlr, (12) hma, (13) hmc y (14) hmi. En S3 se sigue la misma línea que en los otros grupos G1 y G2. (Ver figura 6)

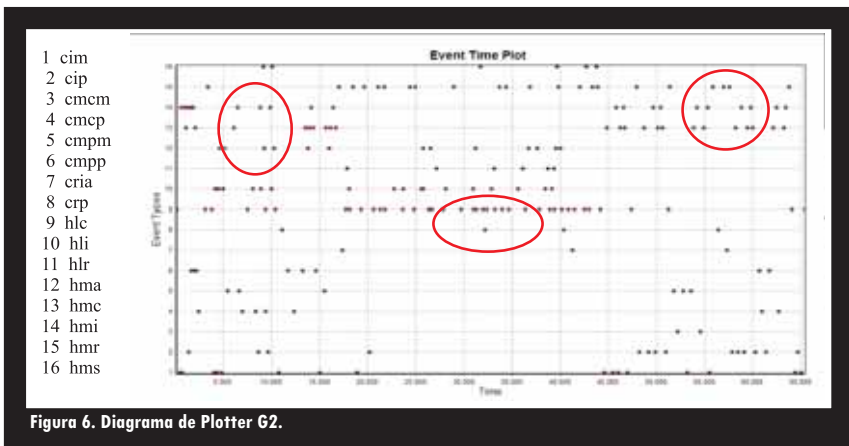


Figura 6. Diagrama de Plotter G2.

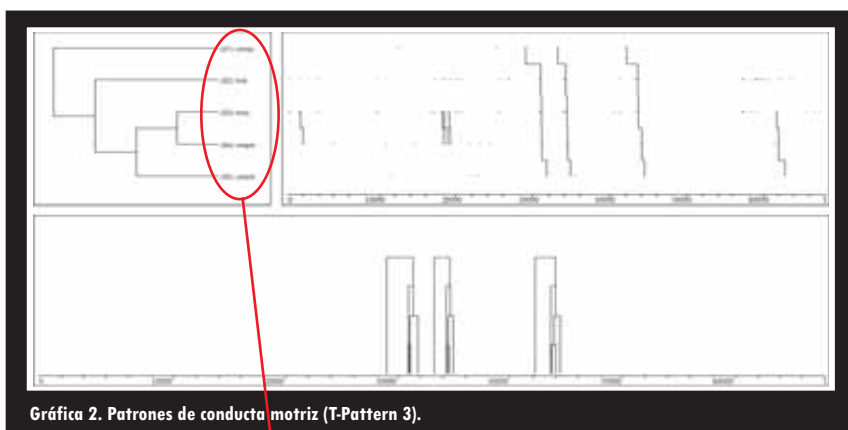
3.3. Resultados secuenciales de las conductas de cada grupo (T-patterns)

A través del análisis y de la interpretación de los dendogramas podemos observar patrones de conducta motriz que se han repetido de forma periódica en las secuencias de las sesiones filmadas. Los más representativos de cada grupo son los que mostramos a continuación. (Ver gráfica 1)

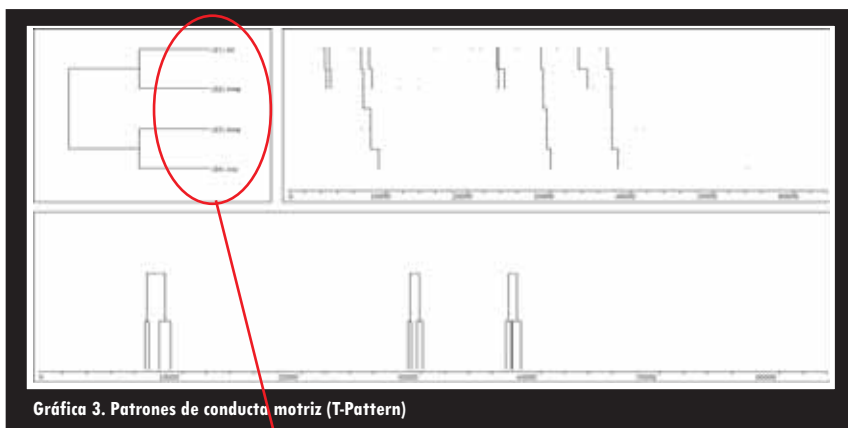
En relación al primer patrón temporal del primer grupo (G1) podemos establecer una relación con las conductas individuales y las conductas grupales se repiten con frecuencia debido a las consignas del profesor en las actividades. El intervalo de tiempo en el que aparece más producción de conductas motrices y en el que se establece, más interacción motriz es el que agrupa las actividades de libre exploración



En el segundo grupo patrón temporal, extraído del segundo grupo (G2), se puede observar (Ver gráfica 2) en la situación de libre exploración una relación entre las conductas motrices individuales con una secuencia lineal, de forma que se establecen en forma de bucle continuo las conductas de conducción, (03) hmc, y las conductas de impacto, (04) hmi, por el otro lado, en la situación de resolución de problemas hay una relación entre conductas interactivas individuales (02) cip y grupales (01) cmpp, en estos frames detectamos mayor cohesión grupal y mayor relación entre los miembros del grupo que en las otras dos situaciones.



En el tercer patrón temporal, que hace referencia al grupo (G3), afloran las conductas motrices y las habilidades individuales con mayor frecuencia en las situaciones de resolución de problemas y de libre exploración. Podemos diferenciar de los otros grupos (G1 y G2) que el grupo es más autónomo en todo momento y los niños se manifiestan individualmente de manera motriz con poca interacción con los compañeros. (Ver gráfica 3).



4. Discusión y conclusiones

Una vez finalizado el estudio y el análisis secuencial de patrones de conducta y tras un proceso de interpretación y discusión del mismo, las conclusiones de la presente investigación son las siguientes.

- **En situaciones de resolución de problemas (S1-RP)** a mayor edad evolutiva (G2 y G3) aflora más diversificación de conductas motrices en las respuestas de las actividades pero mayor frecuencia de las habilidades y de las conductas interactivas individuales que en edades infantiles (G1).
- **En situaciones de libre exploración (S2- LE)** hay un mayor número de frecuencia de conductas interactivas grupales en edades evolutivas de 6 a 7 años (G1). Por otro lado, a mayor edad evolutiva se observa una organización individual de los alumnos que se muestran más distanciados

de sus compañeros con habilidades y conductas interactivas individuales en edades de 9 a 10 años (G2) y de 11 a 12 años (G3).

- **En situaciones de comando directo** (S3-CD) las conductas y habilidades motrices aparecen con menor frecuencia que las anteriores situaciones (S1 y S2) y hay una relación directa con las consignas y las tareas que propone el profesor y la producción de las conductas motrices en los tres grupos (G1, G2 y G3)
- A lo largo de las sesiones de educación física las interacciones que se producen son muchas, variadas y de manera continuada. La mayoría de las conductas motrices se caracterizan por el tipo de actividad que se plantea, ya que tiene una repercusión directa en la cohesión del grupo-clase.
- A nivel didáctico, hay que tener en cuenta que en edades de primaria es muy importante desarrollar y explorar las conductas motrices y las posibilidades motrices de cada alumno, generar actividades con el uso del estilo de enseñanza adecuado nos puede permitir aumentar el nivel de producción motriz y aumentar el tiempo útil de la práctica en nuestras sesiones de educación física. Sería conveniente que pedagógicamente los profesionales en el ámbito de la educación física tuvieran presente en el diseño de las sesiones no sólo las actividades y los contenidos sino los estilos de enseñanza y aprendizaje ya que tienen un papel muy importante en la cohesión del grupo-clase.

5. Referencias

ANGUERA, M. T. (1999). *Observación en deporte y conducta cinésicomotriz: aplicaciones*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

ANGUERA, M. T., BLANCO, A., & LOSADA, J. L. (2001). *Diseños Observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional*. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-161.

BARRASA, A., y GIL, F. (2004). Un programa informático para el cálculo y la representación de índices sociométricos. *Psicothema*, 16, 329-335.

BARRICK, M.R., STEWART, G.L., NEUBERT, J.M., Y MOUNT, M.K. (1998). Relating member ability and personality to work team processes and team effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 83, 377-391.

BEAL, D.J., COHEN, R.R., BURKE, M.J., Y MCLENDON, C.L. (2003). Cohesion and performance in groups: A meta-analytic clarification of construct relations. *Journal of Applied Psychology*, 6, 989-1004.

BRIONES, E., y TABERNERO, C. (2005). *Formación cooperativa en grupos heterogéneos*. *Psicothema*, 3, 396-403.

CABALLER, A. GRACIA, J. y PEIRÓ, J (2002). *Efectos de la presión temporal sobre la cohesión grupal en diferentes tipos de tarea y en diferentes canales de comunicación* *Psicothema* . Vol. 14, nº2, pp. 434-439.

CARRON. A. V. BRAWLEY. L. R. y WIDMEYER. W. N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 213-226). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

CARRON, A. V., & DENNIS, P. W. (2001). The sport team as an effective group. En J. M. Williams (Ed.), *Applied Sport Psychology. Personal growth to peak performance*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company

CASTAÑER, M. CAMERINO O. (2007). *Manifestaciones básicas de la motricidad*. Edicions: Universitat de Lleida.

CASTAÑER, M., CAMERINO, O., ANGUERA, M^a.T. & JONSSON, G.K. (2010). *Observing the paraverbal communicative style of expert and novice PE teachers by means of SOCOF: a sequential análisis*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5162–5167.

COHEN, J., Y COHEN, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioural sciences*, 2nd ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

DÍAZ-AGUADO, M^a J., ET AL. (1986): *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: C.I.D.E.

HEINEMANN, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Paidotribo.

KOZLOWSKI, S.W.J., E ILGEN, D.R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7, 77-124.

STEWART, G.L., Y BARRICK, M.R. (2000). *Team structure and performance: Assessing the mediating role of intrateam process and the moderating role of task type*. *Academy of Management Journal*, 43, 135-148

VALVERDE, M. (2001). *Comportament humà en l'organització*. Ed: Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona