

Análisis de la cohesión grupal en escuelas de enseñanza media-superior especializada en La Habana

Analysis of group cohesion in specialized prep-schools in Havana

Jorge Enrique Torralbas Oslé^{1*}

Rosabel Escandón Cabrera²

¹Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.

²Instituto Superior del Ministerio del Interior Eliseo Reyes «Capitán San Luis». La Habana, Cuba.

*Autor para correspondencia: jtorralbas@psico.uh.cu

Resumen

La vida escolar transcurre en espacios grupales donde la cohesión desempeña un papel fundamental. El objetivo de esta investigación es analizar la cohesión grupal en grupos de escuelas de enseñanza media superior especializada en La Habana. La muestra estuvo integrada por 261 estudiantes, distribuidos en 7 grupos de 4 escuelas (enseñanza técnica, de educación física y deporte, pedagógica y artística). Fueron aplicadas la técnica sociométrica, escala de cohesión grupal, cuestionario de metas, normas y características del estudiante, sesiones grupales y la observación natural al espacio docente. Los resultados muestran niveles medios-bajos de cohesión, tanto en el atractivo que ejercen los grupos sobre sus miembros como en la integración. En ambos casos la esfera de las relaciones sociales alcanza un mayor desarrollo. Todo ello se sustenta en estructuras jerárquicas, poco conectadas y con baja calidad de vínculos especialmente en el ejercicio de la tarea.

Palabras clave: cohesión grupal, grupos escolares, enseñanza especializada, jóvenes

Abstract

School life takes place in group spaces where group cohesion plays a fundamental role. The objective of this research is to analyze the group cohesion in groups of Higher Secondary Education schools in Havana. The sample consisted of 261 students, distributed in 7 groups of 4 schools (technical education, physical education and sports, pedagogical and artistic). The sociometric technique, Group Cohesion Scale, Questionnaire of Goals, Norms and Characteristics of the student, group sessions and the natural Observation to the teaching space were applied. The results show medium-low levels of cohesion, both in the attraction that groups exercise over their members and in their integration. In both cases the sphere of social relations reaches a greater development. All this is based on hierarchical structures, little connected and with low quality of links especially in the exercise of the task.

Keywords: Group Cohesion, School Groups, Specialized Education, Young People

Recibido: 12/1/2019

Aceptado: 22/03/2019

Introducción

La vida escolar transcurre en espacios grupales. Estos son «un espacio socializador en el cual cada ciudadano recibe una particular influencia social y donde, a la vez, devuelve su reflejo particular de la misma» (Fuentes, 2004, p. 28). El estudio de sus dinámicas resulta de vital importancia para comprender las particularidades que adquiere el proceso de enseñanza-aprendizaje. No basta garantizar la calidad del plan de estudio, la de la clase o la preparación del profesor para propiciar un aprendizaje de excelencia, pues en este proceso influyen elementos relacionados con la subjetividad individual y grupal (Banny y Johnson, 1971; Bello, 2016; Cabrera y Galán, 2002; Peña, 2006; Serna, 2012). El proceso de cohesión grupal permite este análisis, pues está relacionado con la formación y el mantenimiento del grupo, contribuye a la comprensión de otros procesos como el desarrollo y la influencia grupal, y se encuentra relacionado con el desempeño exitoso del grupo (Torralbas, 2017).

Esta investigación se focaliza en el contexto escolar, específicamente en la enseñanza media superior especializada: Politécnico Pablo de la Torriente Brau (enseñanza técnica de

Planificación Física e Idioma Inglés), Escuela Provincial de Educación Física Manuel Fajardo (enseñanza de educación física y deporte), Preuniversitario Vocacional Pedagógico Salvador Allende (enseñanza pedagógica) y el Conservatorio de Música Amadeo Roldán (enseñanza artística).

El estudio de estos grupos adquiere una connotación particular, pues su dinámica se encuentra matizada por las características de la adolescencia como etapa del desarrollo. En este periodo el grupo desempeña un papel fundamental como espacio propicio para el desarrollo de la identidad personal, neoformación de la etapa; tiene un impacto en la autovaloración y las relaciones que se establecen entre ellos, e impacta en la asunción de determinados roles, así como en el bienestar psicológico (Domínguez, 2003).

Este estudio tiene implicaciones teóricas, pues brinda nuevas evidencias empíricas sobre el valor de la visión multidimensional de la cohesión recientemente validada en el contexto cubano (Torralbas, 2017). Además, aborda un tipo de grupo peculiar por la naturaleza de su actividad que se diferencia de los ya estudiados, por lo que aporta nuevos datos para el desarrollo de esta concepción. Las implicaciones prácticas del estudio son diversas. Cuba actualmente se encuentra en un proceso de perfeccionamiento de su sistema educativo. Esta caracterización brinda elementos del funcionamiento de los grupos escolares en escuelas especializadas (música, deporte y especialidades técnicas) que han sido poco abordadas en estudios precedentes. A partir de esta información se pueden trazar estrategias de intervención por los diferentes actores vinculados a este tipo de enseñanza. Una ganancia secundaria es contribuir a enriquecer la caracterización de la adolescencia cubana actual en un ámbito fundamental como la relación con los iguales.

Los estudios de cohesión tienen una larga historia dentro de la psicología de los grupos. Predominan tres posturas: teorías que enfatizan la dimensión individual, las que lo hacen en la dimensión grupal y otras que tienen en cuenta ambas dimensiones. Las teorías ubicadas en la dimensión individual responden la pregunta sobre qué mantiene el grupo unido desde variables individuales, generalmente motivacionales: atractivo hacia el resto de los miembros del grupo (Festinger, Schachter y Back, 1950; Lewin, 1936); atractivo hacia las recompensas o el estatus que se posee en el grupo (Dittes y Kelley, 1956; Kelley y Shapiro, 1954; Zander y Cohen, 1955); atractivo por la similitud de las características o actitudes entre los miembros, pues eso garantiza una autovaloración positiva (Festinger, Schachter y

Back, 1950; Deutsch y Solomon, 1959; Newcomb, 1956); atractivo por la satisfacción de las necesidades por la pertenencia al grupo (Cota *et al.*, 1995; Pepitone y Reichling, 1955; Thibaut y Kelley, 1959); y atractivo hacia la actividad del grupo y orgullo por la pertenencia grupal (Goodman, Ravlin y Schminke, 1987; Zander, Stotland y Wolfe, 1969; Shaw, 1964).

Las teorías ubicadas en la dimensión grupal exploran la naturaleza de la cohesión no desde variables individuales, sino desde la resultante de la interacción entre los miembros del grupo: cooperación (Deutsch y Krauss, 1960; Gottheil, 1955; Phillips y D'Amico, 1956); identidad grupal (Dion, 1973; Hogg y Turner, 1985; Gianettoni, Clémence y Staerklé, 2012; Petersen, Dietz y Dieter, 2004); estilos de liderazgo (Rehage, 1951); unidad de orientaciones valorativas en diferentes estratos de la vida del grupo, fundamentalmente por autores soviéticos; y lectura de estas teorías en la integración afectiva, valorativa y funcional que alcance la membresía al interno del grupo (Fuentes, 2004).

Una de las teorías más extendidas es la de Carron y Brawley (2000) en el ámbito deportivo. Ellos plantean que la cohesión grupal puede adoptar varias formas a lo largo de las etapas por las que atraviesa el grupo: formación, desarrollo, mantenimiento y disolución. Por ello conciben la cohesión como un «proceso dinámico que se refleja en la tendencia de un grupo a no separarse y permanecer unido con la finalidad de conseguir sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de sus miembros» (p. 94).

Esta investigación asume una visión multidimensional para su comprensión. Entiende la cohesión grupal como: «Proceso dinámico sobre el que emerge la grupalidad. Expresa el atractivo del grupo para sus miembros, así como la integración de estos a nivel afectivo, valorativo y comportamental con la finalidad de conseguir los objetivos grupales y la satisfacción de las necesidades de sus miembros» (Torralbas, 2017, p. 26).

En esta definición se asume el estudio de la cohesión desde dos dimensiones de análisis: una individual, donde se expresa el grado de atractivo de los miembros hacia el grupo y su posición en este, tanto en el ejercicio de la tarea como en lo relativo a las relaciones sociales; y una grupal, donde se expresa el nivel de integración del grupo, tanto en la realización de la tarea como en el establecimiento de relaciones intragrupal de naturaleza afectiva (Torralbas, 2017).

La operacionalización del concepto sigue la metodología de Torralbas (2017), en la que en la dimensión individual se indaga sobre las medidas de conectividad (densidad de elecciones, distancia geodésica, red egocéntrica) y las medidas de intensidad de los vínculos (reciprocidad) y de organización grupal (tipos sociométricos, razones de los sujetos para emitir simpatías y antipatías, medidas de centralidad). En la dimensión grupal se exploran igualmente medidas de conectividad (distancia geodésica, diámetro, red egocéntrica, conectividad), medidas de intensidad de los vínculos (compactación, transitividad); y medidas de organización grupal (tipos sociométricos, razones de los sujetos para emitir simpatías y antipatías, subgrupos, medidas de centralidad, índice de Krackhardt, índice de Jaccard, unidades valorativas en torno a las metas y normas).

El objetivo del estudio es caracterizar la cohesión grupal en grupos escolares de la enseñanza media superior especializada en La Habana, tanto en su dimensión individual como grupal. Da continuidad a la investigación de Naranjo (2017), en la que se caracterizó la cohesión en la enseñanza media superior, pero en escuelas regulares.

Método

Participantes

La muestra de nuestra investigación es no probabilística. Se realizó bajo el criterio de casos tipos que responden a la condición de ser estudiantes de la enseñanza media superior especializada. Los grupos se solicitaron a partir de los siguientes criterios: que llevaran tiempo de convivencia pero que no estuvieran cerrando su ciclo (dos grupos de once grado por escuelas) y que fueran seleccionados por la dirección del centro escolar atendiendo a la consigna: «deseamos trabajar con dos grupos que ustedes consideren sean muy diferentes entre sí» (esta petición responde al interés de trabajar con grupos contrastantes desde el criterio de la escuela).

La muestra estuvo integrada por 261 estudiantes, distribuidos en 7 grupos de 4 escuelas pertenecientes a la enseñanza media superior especializada de La Habana. Los grupos tuvieron un mínimo de 27 miembros y un máximo de 36 (47.9 % de mujeres, 52.1 % de hombres; de ellos el 36.4 % son blancos, 25.3 % negros, 38.3 % mestizos), con un media de edad de 16 años, provenientes de todos los municipios de la capital.

Medidas

Para la recogida de los datos se emplearon los siguientes instrumentos:

- Técnica sociométrica: Se empleó el método de nominación directa sin establecer límite en las elecciones (Torralbas, 2017).
- Escala de cohesión grupal: creada y validada por Torralbas (2017). Estudia la cohesión grupal a partir de cuatro dimensiones: atracción individual hacia la tarea, atracción individual hacia los aspectos sociales, integración grupal hacia la tarea e integración grupal hacia los aspectos sociales. Los 30 ítems se responden a partir de una escala tipo Likert.
- Cuestionario de metas, normas y características del estudiante: Esta técnica tiene por objetivo identificar las metas y normas del grupo, así como las características personales que tienen en cuenta los estudiantes del grupo a la hora de aceptar y preferir a sus miembros. Constituye una adaptación de la creada por Mara Fuentes en 1982.
- Sesión grupal: se utiliza al grupo como dispositivo grupal para enriquecer los datos cuantitativos recolectados. En estas sesiones se aplicaron técnicas proyectivas como el dibujo y la lluvia de ideas para explorar esencialmente la dimensión grupal de la cohesión.
- Observación natural al espacio docente: a través de una guía de observación elaborada con el objetivo de describir las interacciones del grupo en el espacio docente. Los temas en los que se estructuran esta guía son: la descripción de los actores grupales, el territorio, la actividad, las interacciones profesor(a)-estudiantes y las interacciones estudiantes-estudiantes.

Tipo de diseño

La investigación se sustenta en un enfoque metodológico de tipo mixto, pues a partir de este se adquiere una perspectiva más amplia y holística del fenómeno a estudiar tanto en frecuencia, amplitud, magnitud y generalización como en profundidad, complejidad y comprensión (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Partiendo del enfoque

anteriormente sustentado, seguimos un diseño de triangulación concurrente. Esto nos permite caracterizar en un mismo período de tiempo la cohesión, pues al ser procesos que tienen lugar en el grupo, se mantienen en movimiento; logrando de esta manera mayor fidelidad en los datos recolectados. Además, permite realizar la aplicación en un breve período de tiempo, lo que reduce los cambios en el funcionamiento institucional que trae aparejado inevitablemente la recogida de la información.

En la recogida de datos cuantitativos se sigue un modelo no experimental y en la recogida de datos cualitativos se asume un enfoque fenomenológico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Procedimiento

El equipo de investigación contactó con las diferentes escuelas que conforman la muestra, comunicándole y explicándole a la dirección y al claustro docente de las mismas los objetivos del estudio. Posteriormente se fijaron los horarios para la aplicación de las técnicas, las cuales fueron aplicadas simultáneamente.

Resultados

Dimensión individual de la cohesión grupal

Un primer elemento de la dimensión individual es el grado de atractivo que ejerce el grupo sobre los miembros y las fuentes desde las que lo genera. Estos grupos generan un atractivo medio-bajo sobre los estudiantes, tal como muestran los índices señalados en tabla 1.

Tabla 1. Medidas de cohesión grupal en la dimensión individual

Indicadores	Ejercicio de la tarea	Relaciones sociales
Media de simpatías	2.2	2.9
Media de rechazos	1.7	1.8
Densidad de simpatías	7.4 %	9.6 %
Densidad de rechazos	6.6 %	6.6 %
Reciprocidad simpatías	19.3 %	27.9 %
Reciprocidad rechazos	3.0 %	6.4 %
Escala de Cohesión Grupal	30 (Nivel Medio)	22 (Nivel Medio-Bajo)

El atractivo hacia la tarea es propiciado fundamentalmente porque los miembros del grupo se sienten parte de este durante las clases; un elemento que lo obstaculiza es que estos no se responsabilizan por los éxitos y fracasos del grupo. En la dimensión de las relaciones sociales se encuentra potenciado por el interés que manifiestan los miembros del grupo en establecer amistades dentro de este; el mayor obstáculo en esta área es que los estudiantes no se sienten a gusto con las actividades que los miembros de su grupo realizan en el tiempo libre.

El atractivo radica en aspectos afectivos, pues los estudiantes no logran traducir en acciones esa identificación que sienten por el grupo y el interés por establecer vínculos con sus miembros; por tanto el estrato valorativo y/o comportamental no se expresa.

Se encuentran diferencias en cuanto al nivel de atractivo; siendo los grupos de las escuelas Pablo de la Torriente Brau y Amadeo Roldán los que presentan mayor grado de atractivo. Por el contrario, los grupos de la escuela Manuel Fajardo presentan los niveles más bajos; encontrándose que los hombres presentan mayor atractivo hacia las relaciones sociales. Esta última condición se cumple también para la escuela Salvador Allende.

Para analizar las razones de simpatías y rechazos utilizadas por los estudiantes para establecer sus vínculos se emplea la clasificación de Naranjo (2017). Se constata que emplean, fundamentalmente, el beneficio de la relación y las cualidades para las relaciones sociales como razones para emitir simpatías, mientras que la ausencia de cualidades tanto intelectuales y/o hacia la tarea, como para las relaciones sociales, aparecen como argumentos para rechazar a los miembros del grupo. Por otra parte, un aspecto significativo es la emergencia del criterio de semejanza para la emisión de rechazos en ambas esferas. Además, las cualidades para las relaciones sociales cobran mayor fuerza como criterio para el rechazo que para la simpatía en el ejercicio de la tarea (tabla 2).

Tabla 2. Criterios para emitir simpatías y rechazos

Criterios	Ejercicio de la tarea		Relaciones sociales	
	Simpatías	Rechazos	Simpatías	Rechazos
Cualidades para las relaciones sociales	9.6 %	29.1 %	61.2 %	74.4 %
Rasgos físicos	0.0 %	1.8 %	0.5 %	1.7 %
Cualidades intelectuales y/o hacia la tarea	67 %	70 %	0.5 %	0.8 %
Beneficio de la relación	44.7 %	10 %	30.1 %	9.9 %
Vínculo social	37.2 %	8.2 %	47.1 %	14.9 %
Semejanza	27.1 %	44.5 %	33.5 %	44.5 %
Gustos, hábitos y estilos	0.0 %	0.9 %	1.5 %	5.8 %

Se encontraron diferencias en cuanto al sexo. Las razones para emitir simpatías tanto en la tarea como en los aspectos sociales son similares. Sin embargo, la razón utilizada por los hombres para emitir rechazo en la esfera de la tarea es la ausencia de cualidades intelectuales y/o hacia la tarea, mientras que las mujeres utilizan la ausencia de semejanzas entre sí.

Los estudiantes con menor índice académico explicitan más la ausencia de cualidades intelectuales y/o hacia la tarea como razón de rechazo en la esfera funcional. Esto constituye un reflejo de lo que se considera en la escuela el criterio de éxito por excelencia: los resultados académicos, ya que las ideas predominantes para sustentar este criterio son «porque es bruto/porque no estudia». Por eso, aquellos que tienen un perfil académico bajo expresan con más fuerza el deseo de escoger a aquellos que son «mejores» en la tarea, siendo estos modelos reforzados por la institución (reflejado en el discurso de los profesores, fundamentalmente, y en las expectativas que tienen de los estudiantes).

Destacan la escuela pedagógica y la de música con expresiones peculiares de estos criterios. La escuela pedagógica es la única que presenta como criterio predominante para la elección en lo funcional la existencia de beneficio de la relación. En esta misma escuela, junto a la escuela Amadeo Roldán (música), predomina la ausencia de semejanzas como razón para el rechazo. Este elemento es coherente con lo reflejado en la sesión grupal: la imagen seleccionada, donde escogen una granja como elemento identitario, pues no son capaces de seleccionar un animal que los represente debido a la gran diversidad que ellos advierten entre sí.

La dimensión individual incluye la posición que ocupan los miembros en el grupo. Como se puede observar en la tabla 3, en la esfera de las relaciones sociales se muestran menores niveles de ambivalencia, pues observamos una significativa menor presencia de sujetos controvertidos. Del mismo modo, se logra mayor claridad en la asignación de un tipo sociométrico específico en términos de simpatía o rechazo en la esfera de las relaciones sociales.

Tabla 3. Distribución promedio de los tipos sociométricos en las dimensiones de la tarea y las relaciones sociales

	Ejercicio de la tarea	Relaciones Sociales
<u>Preferido</u>	10.30 %	14.20 %
<u>Rechazado</u>	9.20 %	11.60 %
<u>Aislado</u>	16.90 %	18.30 %
<u>Controvertido</u>	12.60 %	4.90 %
<u>Promedio</u>	51.00 %	50.80 %

Los resultados muestran tipos sociométricos (preferidos, rechazados, aislados, controvertidos y promedios) sin un perfil sociodemográfico definido, a diferencia de estudios precedentes. Esto muestra una distribución de los roles que no se relaciona integralmente con el sexo, color de la piel, la escolaridad de los padres ni el municipio de residencia. Este elemento es significativo porque muestra una diferencia con las escuelas regulares de este tipo de enseñanza (Naranjo, 2017). No obstante, se muestran algunas diferencias significativas en el alcance y calidad de los vínculos entre los estudiantes en algunos de estos estatus.

En la esfera de la tarea, los sujetos preferidos presentan un perfil académico muy alto; los sujetos rechazados y aislados ostentan un perfil académico bajo. Adicionalmente, los hombres en condición de preferidos o aislados son más cercanos al grupo que mujeres del mismo estatus.

La ambivalencia en el grupo se expresa a través de los sujetos controvertidos, a quienes les son asignadas cualidades positivas y negativas debido a la poca claridad que tiene el grupo de su rol. En estos grupos tales sujetos son fundamentalmente mujeres mestizas, con índice

académico medio-alto y bajo, ninguno de sus padres es universitario. En la esfera de las relaciones sociales, son blancas, con índice académico medio-alto y sin padres universitarios. Entre las principales razones que emiten los estudiantes para elegir a estas personas se encuentran indistintamente cualidades favorecedoras o entorpecedoras para la tarea («es inteligente», «no le gusta estudiar»), así como para las relaciones sociales («es burlona», «es odiosa», «es divertida», «es mi mejor amiga»).

Es significativo también que en la escuela Salvador Allende los estudiantes con color de la piel negro ocupan posiciones más lejanas en la esfera de la tarea; en la escuela Amadeo Roldán aquellos estudiantes de padres que no alcanzan el nivel superior de escolaridad presentan las redes más débiles en el ejercicio de la tarea.

Se observa una alta coincidencia en los estatus sociométrico de los miembros en las esferas del ejercicio de la tarea y las relaciones sociales. Es interesante destacar que ocupar una posición privilegiada dentro del grupo en alguna de las esferas actúa como garantía para no alcanzar en la otra una posición de menor categoría. Por ejemplo, los sujetos preferidos en la esfera funcional nunca son rechazados en la esfera de las relaciones sociales; ningún sujeto aislado en el ejercicio de la tarea es preferido en lo afectivo; cuando son aislados en la esfera de las relaciones sociales ocupan el mismo estatus en lo funcional.

Dimensión grupal de la cohesión grupal

La dimensión grupal refiere los niveles de integración que alcanza el grupo para resolver la tarea de estudio así como sus relaciones sociales. Estos grupos alcanzan niveles medio-bajos como generalidad. El elemento que propicia la integración del grupo en el ejercicio de la tarea es la capacidad de reconocer y premiar a los estudiantes que son buenos en el estudio, sin importar quiénes sean; lo obstaculiza que no todos los estudiantes se sienten responsables ante cualquier fracaso o error. La integración del grupo hacia los aspectos sociales se encuentra potenciada por la preocupación que muestran los estudiantes del aula hacia aquellos que presentan un problema personal; es limitada porque los estudiantes no perciben semejanzas entre sí con respecto a los rasgos que presentan como personas y esto lo toman como un elemento para emitir rechazos.

Las medidas de conectividad del grupo muestran resultados bajos (tabla 4), aunque un poco más favorables en la esfera de las relaciones sociales. Esto supone que en los grupos

estudiados no se logra que los miembros conecten entre sí, sean cercanos y que posean una red de relaciones a lo interno del grupo amplia y sólida. Está afectado de forma directa el proceso de integración, lo que no posibilita una adecuada cohesión grupal, especialmente durante el ejercicio de la tarea.

Tabla 4. Medidas de conectividad en la dimensión grupal

Indicadores	Ejercicio de la tarea	Relaciones sociales
Conectividad	0.2889 (Baja)	0.3979 (Baja)
Media distancia geodésica	3.88 (Alta)	3.84 (Alta)
Diámetro	7	7
Red egocéntrica	34.5 % (Baja)	41.8 % (Baja)
Proporción componentes débiles	53.5 % (Alta)	49.3 % (Alta)

La tabla 5 muestra los indicadores de la intensidad de los vínculos. Se observan vínculos con baja intensidad en el ejercicio de la tarea, mientras que en las relaciones sociales es medio-baja. Por otra parte, las relaciones recíprocas están más presentes en la esfera de las relaciones sociales. Ello significa que se establecen relaciones intensas solo con personas muy localizadas en el grupo. Esto encuentra sustento en las características de la etapa del desarrollo en la que se encuentran los estudiantes, donde se intensifican los lazos entre coetáneos por la importancia que tiene para estos el establecimiento de nuevos vínculos entre sí.

Tabla 5. Medidas de intensidad de los vínculos en la dimensión grupal

Indicadores	Ejercicio de la tarea	Relaciones sociales
Conectividad	0.2889 (Baja)	0.3979 (Baja)
Media distancia geodésica	3.88 (Alta)	3.84 (Alta)
Diámetro	7	7
Red egocéntrica	34.5 % (Baja)	41.8 % (Baja)
Proporción componentes débiles	53.5 % (Alta)	49.3 % (Alta)

La organización grupal es un aspecto fundamental en la comprensión de la integración que alcanzan los grupos. Para ello, se emplean algunos índices que se refieren en la tabla 6.

Tabla 6. Medidas de organización grupal en la dimensión grupal

Índice	Ejercicio de la tarea		Relaciones sociales	
Índice de Krackhardt	0.82 (Conectividad)		0.88 (Conectividad)	
	0.53 (Organización)		0.70 (Organización)	
	0.92 (Eficiencia)		0.90 (Eficiencia)	
	0.82 (Mínimo Compromiso)		0.84 (Mínimo Compromiso)	
Índice Jaccard	Simpatía: 0.307 Rechazo: 0.201			
Medidas de centralidad	De entrada	De salida	De entrada	De salida
	17.91 %	29.11 %	16.40 %	32.36 %

El Índice de Krackhardt es una medida que ayuda a visualizar el grado de horizontalidad en las relaciones que logra el grupo. Mientras más horizontales sean las estructuras, más preparadas están para mayores niveles de cohesión grupal. Como se aprecia la jerarquía de estos grupos es elevada, lo que significa estructuras de relación verticales que favorecen que unos pocos concentren la dinámica de los vínculos. Esto se relaciona con los bajos niveles de conectividad y compactación, fundamentalmente en el ámbito de la tarea.

El Índice Jaccard muestra el nivel de relación entre las estructuras funcionales y afectivas, tanto en las simpatías como en los rechazos, presenta valores por debajo de 0.4. Ello denota la tendencia del grupo a procesos de organización similares en ambas áreas; que puede expresarse en la coincidencia de los sujetos preferidos y en una mayor disociación en el resto de las relaciones que se establecen.

Estas medidas señalan estructuras caracterizadas por presentar preferidos locales, los cuales obtienen la mayoría de las elecciones de su subgrupo de pertenencia y no de una representación de los diferentes sectores del aula. Esto afecta el proceso de integración, pues no posibilita la conectividad entre subgrupos, segmentos, entre otros espacios intragrupales. En el caso de la centralidad de salida, que alcanza niveles medios en ambos casos, expresa el interés más acentuado de algunos estudiantes del grupo por establecer vínculos en comparación con otros y está directamente relacionado con el bajo atractivo del grupo escolar para muchos estudiantes.

También se aprecia la existencia de subgrupos, los cuales no constituyen por sí mismos un factor que atente contra la integración del grupo. Sin embargo, las etiquetas por las que estos se identifican, así como la naturaleza de las relaciones que sostienen entre sí, son indicadores que nos hablan de la posible existencia de conflictos a lo interno de los grupos y, por tanto, de posibles dificultades en la integración.

Se constataron subgrupos bastante cerrados, con pocas relaciones entre ellos dada la ausencia de estudiantes que sirvan de puente para conectarlos. Estos son sectores fácilmente identificables que mantienen una relativa estabilidad, pues suelen ser similares en ambas esferas.

Los subgrupos resultan homogéneos a su interior a partir de criterios como el estatus, el sexo y el índice académico de sus miembros. En la esfera funcional el criterio más frecuente de agrupación es el estatus sociométrico combinado en ocasiones con variables sociodemográficas, como el sexo y el índice académico. En la esfera de las relaciones sociales encontramos que la variable sexo actúa como criterio fundamental en la conformación de los mismos, acompañada en ocasiones por el tipo sociométrico que portan los estudiantes. En este sentido, se aprecia que los sujetos que no pertenecen a ningún subgrupo por lo general son hombres; por tanto, las mujeres exhiben un mayor desarrollo en el establecimiento de vínculos en esta esfera.

En lo referente a las etiquetas o formas de identificación, se aprecia una emergencia de similares categorías en los diferentes grupos escolares, tales como:

- Los inteligentes/los estudiosos: son aquellos que se caracterizan por su interés hacia la actividad de estudio, así como por presentar un alto índice académico.
- Los raros/los hippies: son aquellos que se agrupan teniendo en cuenta el consumo cultural. Generalmente presentan intereses similares en la música, en el consumo de series coreanas o mangas o en los videojuegos y la tecnología, por ejemplo celulares u otros dispositivos para la socialización. Existe predominio de hombres, aunque se incluyen mujeres que consumen series coreanas en mayor medida.

- Los(as) mangotes(as) del maquillaje: se caracterizan por presentar un interés marcado por la apariencia personal y la moda. Estos subgrupos están compuestos mayoritariamente por mujeres, a las que se les adjudican características como la superficialidad y la belleza.
- Los *Best Friends*: son aquellos que identifican a la amistad como el elemento que los agrupa por encima de cualquier otro criterio. Generalmente se mantienen unidos para todas las actividades. Suelen ser grupos mixtos.
- Los divertidos/los payasos: son aquellos que se identifican por incurrir en indisciplinas, burlarse de los otros y desafiar a los profesores. Está compuesto mayoritariamente por hombres.

También es necesario mencionar otros que, a pesar de no encontrarse de forma frecuente en los grupos, nos hablan de otras configuraciones emergentes en las dinámicas grupales: los religiosos, los autoexiliados, los estúpidos/engreídos; son aquellos que tienen un alto nivel adquisitivo y, por tanto, se creen superiores al resto de los miembros del aula. Frecuentan lugares como el gimnasio.

Al realizar un análisis de las metas planteadas por los estudiantes, se encontró que la mayoría de los grupos coinciden en identificar como principales: aprobar los exámenes, graduarse de doce grado y alcanzar una buena carrera universitaria. Esto, con excepción de la escuela Amadeo Roldán que considera la segunda mencionada, además de tener buena asistencia y puntualidad y tener buena disciplina (comportamiento, cuidado de la infraestructura y la base material de estudio). La prioridad que presentan estas en cada uno de los grupos es diferente, aunque todos, excepto el Amadeo, ubican aprobar los exámenes en primer lugar. Las metas que tienen un menor impacto en la vida del grupo son tener buenas relaciones en el grupo en lo que se refiere al estudio, celebrar actividades juntos en el tiempo libre y lograr que se hagan algunos cambios en el funcionamiento y/o regulaciones de la escuela. Estas alcanzan un menor consenso de forma general, tanto entre las diferentes escuelas como a lo interno de estas.

Las normas que alcanzan una mayor coincidencia entre los grupos son tener buena disciplina (comportamiento, cuidado de la infraestructura y la base material de estudio), tener buenas relaciones entre ellos y respetar a los profesores. Otra que alcanza

importancia, aunque no se encuentre entre las tres primeras, es la de cumplir con las actividades docentes. Las normas que tienen un bajo nivel regulador en la actividad de los grupos son organizar actividades extradocentes, tener buena asistencia y puntualidad y no fumar, ni ingerir alcohol y droga.

En el caso de la escuela Amadeo Roldán se aprecia que entre las tres normas de mayor prioridad se encuentra la de cuidar los medios docentes, lo que la distingue entre los demás pues en el resto de los grupos esta no cuenta con un alto potencial regulador. Esto puede deberse a que el ejercicio de su especialidad depende del cuidado de los instrumentos musicales propios y de la institución (que presentan un precio elevado en el mercado), pues se convierten en los medios docentes por excelencia.

Veamos a continuación, en la tabla 7, los datos de los coeficientes de concordancia del acuerdo global sobre las metas y normas en cada grupo, así como de la jerarquía de estos elementos.

Tabla 7. Coeficiente de concordancia sobre las metas y normas que regulan la vida del grupo y sobre su jerarquía

Escuela	Grupo	Metas		Normas	
		Global	Jerarquía	Global	Jerarquía
Pablo de la <u>Torriente</u>	1	0.88	0.34	0.83	0.09
	2	0.65	0.34	0.60	0.04
Manuel Fajardo	3	0.86	0.26	0.86	0.15
	4	0.78	0.51	0.74	0.36
Salvador Allende	5	0.60	0.39	0.62	0.13
	6	0.70	0.19	0.65	0.08
Amadeo Roldán	7	0.69	0.10	0.55	0.03
Promedio		0.74	0.19	0.68	0.08

Como se puede apreciar en sentido general, las metas logran un mayor grado de acuerdo que las normas, fundamentalmente en lo referente a considerar determinado comportamiento. Los resultados más bajos se aprecian en relación a la jerarquía asignada tanto para las metas como para las normas. Esta situación es reflejo una vez más de la poca estructuración que presenta la tarea, lo que repercute en su nivel de atractivo para el grupo.

Por tanto, los estudiantes no llegan a un consenso en cuáles son los comportamientos que deben regular la vida del grupo. Recordemos que estos grupos se encuentran fraccionados a su interior, con subgrupos con elevada reciprocidad a su interno, por lo que resulta complejo consensuar acciones comunes cuando existen intereses diferentes.

Discusión de los resultados

A partir de los resultados presentados podemos arribar a la conclusión que la cohesión grupal alcanza niveles medio-bajos, tanto en el atractivo que ejercen los grupos sobre sus miembros como en la integración. En ambos casos la esfera de las relaciones sociales alcanza un mayor desarrollo. Todo ello se sustenta en estructuras jerárquicas, poco conectadas y con baja calidad de vínculos especialmente en el ejercicio de la tarea. Presencia de subgrupos cerrados, con relaciones conflictivas entre ellos, conformados con variables como sexo, índice académico y tipo sociométrico.

Estos resultados muestran similitudes y diferencias con estudios realizados en el contexto cubano (Batista, 2018; Batista y Torralbas, 2017 y 2019; Naranjo, 2017; Torralbas, 2017; Torres, 2018). En los casos anteriores se estudiaron, entre otras, escuelas regulares de la enseñanza media-superior. Las comunidades radican en los niveles medio-bajos de desarrollo de la cohesión grupal; las diferencias esenciales radican en que en nuestras escuelas se observa mayor desarrollo de la esfera de las relaciones sociales, mientras que en las de enseñanza regular se integraban más desde lo funcional. A diferencia de las escuelas regulares en las que se encontraba un claro perfil sociométrico, en nuestro estudio no se observa relación entre características sociodemográficas y los estatus sociométricos.

Visualizamos mayores semejanzas con los hallazgos realizados en muestras de estudiantes de la enseñanza secundaria básica que con aquellos de la enseñanza media regular (Naranjo, 2017). En el primer caso es donde se ubican los grupos con relaciones jerárquicas en el ejercicio de la tarea, con metas y normas de carácter institucional y donde emergen variables como el sexo y el tipo sociométrico en la conformación de los subgrupos. Estas similitudes resultan alarmantes teniendo en cuenta la edad de los estudiantes de nuestra muestra, así como la enseñanza en la que se encuentran. A la par, resultan coherentes con la poca madurez percibida en lo relativo a la tarea y al establecimiento de vínculos entre coetáneos.

El atractivo interpersonal se sustenta en el beneficio que tiene para los miembros la relación que se establece entre ellos, así como la presencia de cualidades para las relaciones sociales, mientras que el rechazo se manifiesta por la ausencia de cualidades tanto intelectuales como para las relaciones sociales. Estas razones reflejan, en gran medida, las características de los adolescentes, pues anteponen la satisfacción de las necesidades individuales ante las colectivas, sin preocuparse por el beneficio mutuo que los miembros de una relación puedan obtener a partir de este lazo. Sin embargo, estas características son esperables en los estadios iniciales de esta etapa del desarrollo, por lo que su manifestación en el estadio final, que es donde se ubican los estudiantes de nuestra muestra, nos habla de una pobreza en la elaboración personal y baja criticidad a la hora de identificar las razones para el establecimiento de nuevos lazos.

Estos resultados guardan relación con el modo en el que se estructura la actividad. A pesar de ser escuelas con propósitos y funciones profesionalizantes, diferentes a la enseñanza regular, no se observan modos de organización institucional ni de la actividad de estudio diferente a las anteriormente estudiadas. Las observaciones realizadas al espacio de la clase muestran una perpetuación de la relación tradicional entre el profesor y el estudiante. Los contenidos de las asignaturas son reproductivos y la meta es que los estudiantes copien grandes volúmenes de información sin dilucidar las ideas esenciales o arribar a conclusiones. No se aprovechan los contenidos de la especialidad para diseñar las clases de forma diferente, que implique la participación activa de los estudiantes. Entonces, ¿cómo pueden nuestros profesores impartir clases que rompan con los esquemas tradicionales si se forman desde la reproducción?, ¿cómo pueden garantizar una educación de calidad mientras se fomenta el individualismo y la competencia?

Realizando una evaluación general del panorama expuesto, podemos notar que la dinámica que exhiben estos grupos impide que habilidades como el trabajo en equipo, la cooperación entre compañeros, el trabajo con las diferencias y su utilización en el ejercicio de la tarea estén suficientemente desarrolladas. La estructura que presentan invita a la aparición del individualismo, la competencia entre los estudiantes, el egoísmo y la falta de empatía. El predominio de una relación autocrática entre estudiantes y profesores dificulta la formación de seres humanos críticos con su realidad, que logren riqueza en su concepción del mundo, que permita lidiar con criterios y formas de hacer diversos, así como poner en práctica

habilidades como la toma de decisiones conjunta, la confrontación desde el respeto y el diálogo como alternativa para la resolución de conflictos.

Tanto las metas como las normas que se enuncian como reguladoras de la conducta grupal se encuentran enfocadas fundamentalmente al ejercicio de la tarea, lo que resulta coherente por ser esta la actividad que los convoca. Otro elemento importante es que la mayoría de estas tienen un carácter formal; es decir, son las que enuncia la institución como necesarias para la vida escolar. Esto nos habla de una pobre emergencia en estos grupos de metas y normas propias que respondan de manera más orgánica a la dinámica que en estos se establece. La apropiación de estas pautas institucionales responde al bajo atractivo que presenta la actividad de estudio como generalidad en las escuelas estudiadas, lo que repercute directamente en el nivel de integración que estos presentan, resultando bajo también. Por tanto, cuando la actividad que los hace existir como grupo no resulta lo suficientemente atractiva para tributar al establecimiento de vínculos entre sus miembros, no se generan de forma espontánea los mecanismos reguladores de su actividad, pues resultan innecesarios. Esto atenta contra la autonomía y el desarrollo de los grupos.

La realidad de los grupos escolares es impactada por fenómenos macrosociales. El análisis de las etiquetas que identifican a los diferentes subgrupos y la dinámica observada en las sesiones grupales, permite apreciar que la pertenencia asociada a estas nominaciones por lo general implica manifestaciones de rechazo. Tal es el caso de los religiosos, los autoexiliados, los estúpidos y los raros/hippies; los cuales representan la minoría de los miembros del aula y rompen con la homogeneidad que pudiera encontrarse en cada uno de estos grupos. Por otra parte, estas dos últimas nominaciones están atravesadas por criterios que funcionan como clichés en nuestro entorno social cotidiano para la discriminación, pues no hay una correspondencia real entre la etiqueta asignada y lo nombrado, sino que esta identificación refleja la contraposición entre lo diferente y lo ordinario para cada grupo. Por tanto, el rechazo a estos grupos no es un fenómeno inherente a la dinámica originada en el contexto particular del aula, sino que es también un reflejo de las interacciones que acontecen a nivel macro, pues un elemento de peso que subyace en la conformación de estos subgrupos es el alto nivel adquisitivo de estos grupos, que les garantiza el acceso a la tecnología y a lugares para el esparcimiento, como los gimnasios.

Los resultados muestran la pertinencia del empleo de esta perspectiva teórica y metodológica para el estudio de la cohesión grupal. También, de cómo esta contribuye a un análisis que posibilita el impacto en futuras investigaciones, programas y políticas. Estos resultados proveen herramientas para próximas investigaciones que exploren la relación entre la cohesión y las diferentes dimensiones del rendimiento.

Referencias Bibliográficas

- BANNY, MARY; JOHNSON, LOUIS (1971): *La dinámica de grupo en la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- BATISTA, PATRICIA (2018): «Caracterización del proceso de inclusión-exclusión educativa en instituciones docentes de La Habana». Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Tesis en opción al grado académico de Máster en Psicología Educativa.
- BATISTA, PATRICIA; TORRALBAS, JORGE (2017): «Inclusión educativa: retos para la enseñanza media-superior en Cuba», pp. 97-103. *Temas*, n.ºs 89-90, La Habana, enero-junio.
- BATISTA, PATRICIA; TORRALBAS, JORGE (2019): «Construyendo mejores sociedades: los grupos escolares y el proceso de inclusión-exclusión educativa», s. p. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 19, n.º 1, San José.
- BELLO, ZOE (2016): *Apuntes sobre inteligencia emocional*.
- CABRERA, PEDRO; GALÁN, EDUARDO (2002): «Satisfacción escolar y rendimiento académico», pp. 87-97. *Revista de Psicodidáctica*, n.º 14.
- CARRON, ALBERT; BRAWLEY, LAWRENCE (2000): «Cohesion. Conceptual and Measurement Issues», pp. 89-106. *Small Group Research*, vol. 31, n.º 1.
- COTA, ALBERT *et al.* (1995): «The Structure of Group Cohesion», pp. 572-580. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 21, n.º 6.
- DEUTSCH, MORTON; KRAUSS, ROBERT (1960): «The effect of threat upon interpersonal bargaining», pp. 181-189. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 1, n.º 2.
- DEUTSCH, MORTON; SOLOMON, LEONARD (1959): «Reactions to evaluations by others as influenced by self-evaluations», pp. 93-112. *Sociometry*, vol. 22.
- DION, KENNETH (1973): «Cohesiveness as a determinant of ingroup-outgroup bias», pp. 163-171. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 28, n.º 2.

- DITTES, JAMES; KELLEY, HAROLD (1956): «Effects of different conditions of acceptance upon conformity to group norms», pp. 100-107. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 53.
- DOMÍNGUEZ, LAURA (2003): *Selección de lecturas. Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- FESTINGER, LEON; SCHACHTER, STANLEY; BACK, KURT (1950): *Social pressures in informal groups*. New York: Harper.
- FUENTES, MARA (2004). «¿Por qué el grupo en la Psicología Social?», pp. 3-22. En Norma Vasallo, Mara Fuentes, Liset Álvarez y Daybel Pañellas, *Selección de Lecturas. Psicología Social II*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- GIANETTONI, LLAVINIA; CLÉMENCE, ALAIN; STAERKLÉ, CHRISTIAN (2012): «When Subcategorization Facilitates Group Cohesion. A Temporal Study of the Relational Regulation of Ingroup Opinion Divisions», pp. 205-213. *Swiss Journal of Psychology*, vol. 71, n.º 4.
- GOODMAN, PAUL; RAVLIN, ELIZABETH; SCHMINKE, MARSHALL (1987): «Understanding groups in organizations», pp. 121-173. *Research in Organizational Behavior*, n.º 9.
- GOTTHEIL, EDWARD (1955): «Changes in social perceptions contingent upon competing or cooperating», pp. 132-137. *Sociometry*, vol. 18.
- HERNÁNDEZ, ROBERTO; FERNÁNDEZ, CARLOS; BAPTISTA, PILAR (2014): *Metodología de la investigación*. México D. F.: Mcgraw-HILL, Interamericana Editores, S. A. de C. V.
- HOGG, MICHAEL; TURNER, JHON (1985): «Interpersonal attraction, social identification, and psychological group formation», pp. 51-66. *European Journal of Social Psychology*, vol. 15.
- KELLEY, HAROLD; SHAPIRO, MARTIN (1954): «An experiment on conformity to group norms where conformity is detrimental to group achievement», pp. 667-677. *American Sociological Review*, n.º 19.
- LEWIN, KURT (1936): *Principles of Topological Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- NARANJO, SUSETT (2017): «Cohesión grupal en contextos escolares». Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Tesis de Diploma.
- NEWCOMB, THEODORE (1956): «The prediction of interpersonal attraction», pp. 575-586. *American Psychologist*, n.º 11.

- PEÑA, YOLANDA (2006): «Alternativa didáctica para propiciar la autovaloración de los educandos sobre el desempeño escolar». Universidad Pedagógica de Las Tunas. Tesis Doctoral.
- PEPITONE, ALBERT; REICHLING, GEORGE (1955): «Group cohesiveness and the expression of hostility», pp. 327-337. *Human Relations*, vol. 8.
- PETERSEN, LARS-ERIC; DIETZ, JOERG; FREY, DIETER (2004): «The Effects of Intragroup Interaction and Cohesion on Intergroup Bias», pp. 107-118. *Group Processes and Intergroup Relations*, vol. 7, n.º 2.
- PHILLIPS, BEEMAN; D'AMICO, LOUIS (1956): «Effects of cooperation and competition on the cohesiveness of small face-to-face groups», pp. 65-70. *Journal of Educational Psychology*, vol. 47.
- REHAGE, KENNETH (1951): «A comparison of pupil-teacher planning and teacher-directed procedures in eighth grade social studies classes», pp. 111-115. *Journal of Educational Research*, vol. 45.
- SERNA, CRISTINA (2012): «Factores psicosociales en el riesgo de fracaso escolar: el contexto social en el rendimiento académico». Departamento de Psicología, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, España. Tesis doctoral.
- SHAW, MARVIN (1964): *Communication networks. Advances in Experimental Social Psychology*, vol. I. New York.
- THIBAUT, JOHN y KELLEY, HAROLD (1959): *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- TORRALBAS, JORGE (2017): «Diagnóstico del proceso de cohesión grupal en contextos escolares». Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Tesis en opción al grado académico de Máster en Psicología Educativa.
- TORRES, TAYATNE (2018): «Relación entre la cohesión grupal y el rendimiento en contextos escolares». Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Tesis de Diploma.
- ZANDER, ALVIN; COHEN, ARTHUR (1955): «Attributed social power and group acceptance: A classroom experimental demonstration», pp. 490-492. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 51, n.º 3.

ZANDER, ALVIN; STOTLAND, EZRA; WOLFE, DONALD (1969): «Unity of group, identification with group, and self esteem of members», pp. 463-478. *Journal of Personality*, vol. 28.