



# Interacción social en la creación grupal de futuros maestros/as de Educación Física

Social Interaction in the Group Creation of Future Physical Education teachers

Interação social na criação de grupos de futuros professores de educação física

**Inma Canales-Lacruz\***   
**Mónica Borges-Puntos\*\*** 

---

Para citar este artículo: Canales-Lacruz, I. y Borges-Puntos, M. (2024). Interacción social en la creación grupal de futuros maestros/as de Educación Física. *Revista Colombiana de Educación*, (93), 62-80. <https://doi.org/10.17227/rce.num93-17374>

---



Recibido: 28/09/2022  
Evaluado: 30/04/2023

pp. 62-80

N.º 93

---

\* Doctora, Universidad de Lleida (España). Universidad de Zaragoza, Zaragoza (España). [bromato@unizar.es](mailto:bromato@unizar.es)  
\*\* Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida: iniciación a la investigación, Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza, Zaragoza (España). [740379@unizar.es](mailto:740379@unizar.es)

## Resumen

El objetivo de este artículo de investigación consistió en analizar la interacción social — la negociación, la familiaridad, la implicación y el liderazgo— originada en el proceso de creación grupal denominado "La voz del rehén". Participaron 60 estudiantes —26 mujeres y 34 hombres— con una media de  $21,74 \pm 2,665$ . Pertenecían al grado de Magisterio de Educación Primaria, mención de Educación Física, de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza (España). Los estudiantes se dividieron en ocho equipos creativos para desarrollar un proyecto interdisciplinar físico artístico-expresivo que englobaba cuatro asignaturas de la mención. Se utilizó el grupo de discusión para recoger los datos y posteriormente se aplicó su análisis de contenido. Se utilizó el *Nvivo II* para el tratamiento de datos. Los resultados mostraron: (a) una generalizada falta de implicación grupal entre los miembros de los equipos creativos; (b) la falta de implicación grupal generó insatisfacción y desilusión por el proyecto creativo.

## Palabras clave

Educación Física; formación del profesorado; relaciones interpersonales; educación superior

## Keywords

physical education; teacher education; interpersonal relationship; higher education

## Abstract

The aim of this article was to analyze the social interaction —negotiation, familiarity, involvement, and leadership— originated in the group creation process called "La voz del rehén"(The Voice of the Hostage). Sixty students —26 women and 34 men, with an average of  $21,74 \pm 2,665$ — participated. They were enrolled in the Primary Education Teaching degree program, with a mention in Physical Education, at the Faculty of Education of the University of Zaragoza, Spain. The students were divided into eight creative teams to develop an interdisciplinary physical-artistic-expressive project that encompassed four subjects of the mention. Data were collected through discussion groups and subsequently analyzed using content analysis. Nvivo II was used for data processing. The results showed that: a) a widespread lack of group involvement among the members of the creative teams; b) this lack of group involvement generated dissatisfaction and disappointment with the creative project.

## Resumo

O objetivo deste artigo foi analisar a interação social —negociação, familiaridade, envolvimento e liderança— originada no processo de criação em grupos denominado "La voz del rehén"(A voz do refém). Sessenta estudantes—26 mulheres e 34 homens, com uma média de  $21,74 \pm 2,665$ — participaram. Todos os estudantes estavam matriculados no curso de Licenciatura em Educação Primária, com especialização em Educação Física, da Faculdade de Educação da Universidade de Saragoça, Espanha. Os estudantes foram divididos em oito equipes criativas para desenvolver um projeto interdisciplinar físico-artístico-expresivo que englobava quatro disciplinas da especialização. Os dados foram coletados através de grupos de discussão e, posteriormente, analisados por meio de análise de conteúdo. O Nvivo II foi utilizado para o tratamento dos dados. Os resultados mostraram: a) uma falta geral de envolvimento grupal entre os membros das equipes criativas; b) essa falta de envolvimento do grupo gerou insatisfação e desilusão com o projeto criativo.

## Palavras-chave

educação física; formação de professores; relações interpessoais; ensino superior

## Introducción

Los proyectos interdisciplinarios aplicados desde la Educación Física estimulan el desarrollo del trabajo autónomo y la adquisición de las competencias transversales de los estudiantes (Lizalde *et al.*, 2019). A pesar de la necesidad del trabajo por competencias, el sistema educativo encuentra dificultades para establecer una capacitación en enfoques sistémicos y holísticos (Vargas-Rojas, 2021). De ahí la necesidad de incluir otras metodologías que fomenten el trabajo en equipo y los procesos creativos que impulsen la resolución de problemas, la comunicación o el desarrollo de la imaginación en el alumnado, aspectos que facilitan un aprendizaje social (Giguere, 2021).

Cuando los procesos de creación se realizan de forma grupal generan un sentimiento de comunidad que gira en torno a unas dinámicas de relaciones positivas, lo cual, mejora la eficacia individual y la grupal (Remesal y Colomina, 2013). Además, Canales-Lacruz *et al.* (2020) muestran cómo el apoyo de todo el grupo por las acciones de sus miembros, la presencia de cariño o la sensación de que cada uno está dispuesto a ayudar a los demás, son factores que gestan el sentimiento de familiaridad.

De igual forma, Remesal y Colomina (2013) exponen que el grupo no es una entidad rígida; es decir, las redes sociales que se establecen entre los miembros se ven modificadas y reajustadas en función de los intereses de los miembros del grupo. Por tanto, la familiaridad que se constituye a lo largo de un proceso de creación grupal va modificando las redes sociales que posibilitan los acuerdos y tomas de decisiones (Canales-Lacruz y Rovira, 2020).

Otro aspecto para valorar en las creaciones grupales es la implicación del propio grupo. En función de la literatura revisada, se ha observado cómo la cohesión e implicación del grupo influye de forma positiva en la participación orientada a la tarea del aprendizaje que contribuirá a que los grupos mantengan una interacción cooperativa, centrada en los objetivos propuestos y los resultados (Picazo *et al.*, 2009).

Por otro lado, otros estudios muestran cómo la implicación de los miembros del grupo facilita lo necesario para lograr el objetivo grupal propuesto (Carless y De Paola, 2000). Un alto compromiso genera bienestar en el grupo, ya que, cuando se percibe un mismo nivel de esfuerzo y dedicación por todos los integrantes, se consolidan los ambientes óptimos de trabajo (Canales-Lacruz *et al.*, 2021).

Entre los procesos de creación grupales está la negociación entre los miembros del grupo, que puede resultar compleja (Barchi y Greco, 2018). Se realiza a lo largo de toda la creación y requiere de entendimiento entre los miembros del grupo, pues lleva a que estos involucren su identidad y sentido de pertenencia (Barchi y Greco, 2018).

En esta tarea de negociación es posible que, por las discrepancias que se puedan generar, se creen o se construyan situaciones de conflicto entre ellos (Miranda *et al.*, 2021). Es decir, el conflicto forma parte de la cotidianidad del trabajo en grupo, y de ahí, la asunción de integrar mecanismos de consenso para compensar las divergencias cognitivas (Torrents *et al.*, 2008).

En el trabajo en equipo nos encontramos con figuras de liderazgo que forman parte de la propia estructura del grupo, lo que en ocasiones es determinante en la calidad de las relaciones entre sus integrantes (García-Calvo *et al.*, 2014).

Algunos estudios muestran cómo aquellos líderes con verdadera vocación prefieren tratar a sus compañeros/as de igual a igual, y adaptan sus conductas en función de los intereses grupales (Carron *et al.*, 2004). Un líder positivo centrará sus esfuerzos en la consecución de los objetivos grupales por medio de la ejecución del trabajo; por ello, los demás miembros verán al líder como una persona preparada y experta en la que poder confiar para alcanzar las metas propuestas (Huéscar *et al.*, 2017). Por otro lado, nos podemos encontrar con líderes que se centren en las debilidades del grupo, desmerezcan las diferencias individuales y actúen de forma autoritaria, lo cual llevará al fracaso del grupo (García-Guiu *et al.*, 2015).

Debido a la pandemia del covid-19, que llenó al mundo de incertidumbres, tensiones y miedos, se tuvieron que tomar decisiones de extrema precaución como fue el confinamiento domiciliario ante la masiva fuerza del virus; dicho confinamiento duró aproximadamente tres meses y, en consecuencia, la educación tuvo que adaptarse (Llanos, 2020). En este sentido, la Educación Superior no ha sido una excepción en esta adaptación; por ello, ha sido necesario enfrentarla con rapidez y creatividad para seguir atendiendo todos aquellos retos y problemas que se presentaban antes de eclosionar la crisis mundial por el covid-19 (Ordorika, 2020). Además, destacaríamos que el virus ha afectado al compromiso de los individuos, ya que a causa de la pandemia se han desarrollado en las personas síntomas como ansiedad, nerviosismo, desvelos o estrés (Villca y Moreno, 2021).

Así, este trabajo busca identificar y analizar, a partir de la percepción de los estudiantes, los factores de la interacción social: negociación, familiaridad, implicación y liderazgo, los cuales facilitan los procesos de creación grupales propuestos en el proyecto interdisciplinar realizado en la mención de Educación Física, titulada *La voz del rehén*.

## Metodología

### Diseño

El diseño utilizado consiste en un enfoque interpretativo, o *fenomenológico* (Rey, 2014), ya que se fundamenta en el análisis de los discursos de los participantes ante la interacción social suscitada en los procesos de creación del programa interdisciplinar físico artístico-expresivo *La voz del rehén*.

### Programa de intervención

El proceso de creación del programa *La voz del rehén* se llevó a cabo durante cuatro meses, en cuatro asignaturas de la mención de Educación Física —Actividades Físicas Artístico-Expresivas; Actividades Físicas de Oposición-Colaboración; Actividades Físicas Individuales y Actividades Físicas en el Medio Natural—. La asignatura Actividades Físicas de Cooperación-Oposición fue la que generó el hilo conductor del proyecto interdisciplinar y la que proporcionó el conocimiento básico de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los que debía de basarse cada creación grupal. Además, aportó el contenido de saltos de combas —individuales y grupales— que debían incluirse en el proyecto. La asignatura Actividades Físicas Individuales aportó los contenidos de la gimnasia artística —apoyos invertidos, volteretas, *flic flac*, etc.— y los malabares —diábolos y pelotas—. La asignatura Actividades Físicas Artístico-Expresivas contribuyó con la desinhibición para disminuir la ansiedad escénica, la codificación gestual y espacial, y las transiciones coreográficas con una base rítmica. Actividades Físicas en el Medio Natural incluyó la danza aérea —combinación de escalada con la danza—.

Debido a la situación causada por el covid-19, el programa de intervención tuvo que modificarse, y excluirse la interacción táctil interpersonal. El principal contenido que lo caracterizaba era el *acrosport* —formación de figuras grupales con la unión de acrobacias y coreografías—, el cual, tuvo que ser sustituido por otros contenidos que incluían la interacción táctil con objetos, como las combas individuales y grupales, y los malabares.

### Participantes

La población objeto de estudio estuvo constituida por 68 estudiantes de la mención de Educación Física del grado de Magisterio Primaria de la Universidad de Zaragoza —España—. Todos ellos eran participantes de un proyecto interdisciplinar físico artístico-expresivo denominado *La voz del rehén*.

Así, la muestra seleccionada fue intencionada de carácter no-aleatorio y estuvo formada por 60 personas con una media de edad de  $21,74 \pm 2,665$  años —26 mujeres y 34 hombres—. El criterio de selección fue el grado de participación en las sesiones prácticas de las asignaturas, ya que solamente aquellos sujetos que siguieron la actividad de forma continuada podían tener una visión integral del proyecto. Por este motivo fueron excluidas 8 personas.

Los estudiantes se organizaron en equipos creativos de 7 a 8 integrantes. Cada equipo eligió un título para su creación grupal basado en uno de los 17 ODS: “No somos princesas, somos guerreras” ( $n=7$ ; 7 mujeres), “Un cambio para la vida submarina” ( $n=8$ ; 4 mujeres y 4 hombres), “En busca de la educación de calidad” ( $n=8$ ; 3 mujeres y 5 hombres), “Por una igualdad de género” ( $n=8$ ; 4 mujeres y 4 hombres), “Abrir los ojos al mundo” ( $n=8$ ; 2 mujeres y 6 hombres; 3 mujeres y 4 hombres), “El circo de los buenos hábitos” ( $n=7$ ; 7 hombres), “Construir juntos un mundo más humano” ( $n=7$ ) y “La unión rompe las desigualdades” ( $n=7$ ; 3 mujeres y 4 hombres).

## Instrumento

La recolección de las experiencias se efectuó a través de grupos de discusión que se desarrollaron con cada equipo creativo. Los grupos fueron el instrumento; el objetivo del conocimiento, el propio grupo de trabajo donde se realizó un análisis reflexivo por parte de los investigadores (Ibáñez, 1992). El grupo de discusión tuvo un diseño abierto, además de una integración de los investigadores como sujetos inmersos en el proceso de investigación. Cuando un grupo es usado como instrumento, el habla es su principal canal de expresión, y a la vez, indicante, manifestante y significante central (Ibáñez, 1992). Los grupos de discusión se limitaron a producir un consenso entre los miembros del grupo, y aquí, el discurso fue lugar de interpretación para los que lo emiten, pero, es objeto de análisis para el que lo recibe, en este caso, las investigadoras (Ibáñez, 1992).

Tras la realización de los grupos de discusión, se pasó a un análisis de contenido de estos, lo cual proporcionó conocimiento, una representación de los hechos y una guía práctica para la acción. Además, hizo posible una descripción objetiva, sistemática, cuantitativa y cualitativa del contenido de los testimonios para interpretarlo (Krippendorff, 2002).

En la tabla 1 se presenta el sistema de categorías adaptado de Canales-Lacruz *et al.* (2020) para efectuar dicho análisis. Este sistema identificó la interacción social suscitada en el proceso de creación grupal —dimensión—. Las categorías fueron los diferentes aspectos vinculados de la interacción social que surgieron a propósito del proceso de creación grupal. Y los indicadores fueron los componentes de las categorías.

**Tabla 1**  
Sistema de categorías

Dimensión	Categoría	Indicador
1. Interacción social en los procesos de creación grupal	1.1 Negociación	1.1.1 Iluminación
		1.1.2 Proceso democrático-asambleario
		1.1.3 Disenso
		1.1.4 Consenso
	1.2 Familiaridad	1.2.1 Compensación falta fluidez
		1.2.2 Seguridad del grupo
	1.3 Implicación grupal	1.3.1 Compromiso con el grupo
	1.4 Liderazgo	1.4.1 Líder/es

Así, la *negociación* —categoría 1.1— se entendió como el proceso establecido por las decisiones que se desarrollaron. La *iluminación* —indicador 1.1.1— hizo referencia a la luminosidad que ejerció el grupo en alguna de las ideas surgidas y que facilitó un consenso inmediato. El *proceso democrático-asambleario* —indicador 1.1.2— consistió en el funcionamiento asambleario que se estableció en la toma de decisiones. El *disenso* —indicador 1.1.3— trató sobre la falta de acuerdo. El *consenso* —indicador 1.1.4— incluyó todos los fragmentos que aludían al consenso sin especificar dicho proceso.

La categoría 1.2, *familiaridad*, se definió como el sentimiento de confianza que se estableció entre los miembros del grupo. El primero de los indicadores en esta categoría fue *compensación falta de fluidez* —indicador 1.2.1—, y consistió en la compensación que el grupo generó ante las carencias ejercidas por parte de un único miembro o por el total de los participantes. Por otro lado, el otro indicador de esta categoría fue *seguridad del grupo* —indicador 1.2.2— y correspondió a la cohesión del grupo.

La categoría 1.3 fue la *implicación grupal*, y se vinculó con el grado de compromiso de los miembros del grupo en el proceso de creación. Así pues, el indicador que la compone fue *compromiso con el grupo* —indicador 1.3.1 y aludió a la obligación contraída con el grupo—.

Finalmente, la última de las categorías, 1.4 *liderazgo*, solamente constó de un único indicador —1.4.1—, concerniente a la presencia de uno o más líderes.

## Procedimiento

Los grupos de discusión se organizaron tras la muestra final, la cual, se presentó a puerta cerrada y se pudo seguir por *streaming* —años anteriores, consistía en la puesta en escena, en el patio de la facultad, frente a toda la comunidad universitaria—.

Para preparar cada grupo de discusión se analizaron los informes que cada equipo creativo fue diseñando. De esta manera, el guion elaborado para llevar a cabo el grupo de discusión se adaptó en función de las idiosincrasias detalladas en dicho informe grupal y en relación con situaciones observadas durante el desarrollo de la actividad. Los grupos de discusión tuvieron lugar a través de la plataforma virtual *Google Meet*, y fueron grabados con el consentimiento de los participantes para su posterior transcripción.

Cabe destacar que los grupos de discusión tuvieron una duración aproximada de 40 minutos, en los cuales se procuraba que la moderadora formulara las preguntas y dirigiera el grupo de discusión, para que el protagonismo lo asumieran los integrantes de cada equipo.

Una vez se transcribieron las grabaciones, se organizó el procedimiento en torno a tres fases propuestas por Bardin (2002): preanálisis, explotación del material, y tratamiento e interpretación de los datos. En la primera, se adaptó el sistema de categorías de Canales-Lacruz *et al.* (2020). Para ello, la categoría sobre asignación de roles fue eliminada, ya que el número de referencias era poco significativo y poco relevante. También, la categoría 1.1 *consenso* se cambió de nombre y pasó a llamarse 1.1 *negociación*, ya que la información obtenida tampoco era relevante, y la categoría pasó a tener cuatro indicadores, uno de los cuales recibió el nombre de *consenso*.

A continuación, se eligió aleatoriamente una submuestra del 30 %, y se aplicó un pretest de concordancia en un cálculo, de acuerdo con dos codificadoras independientes, los cuales se sometieron a un entrenamiento de cinco horas para conocer el sistema de categorías y conseguir una máxima precisión, calibre y consistencia en su codificación. Se utilizó el coeficiente de kappa de Cohen con medida de concordancia ( $\kappa = .83$ ).

Posteriormente, en la explotación del material obtenido se codificaron todas las transcripciones de los grupos de discusión de forma consensuada entre el equipo de investigación. Primero, se seleccionaron los fragmentos a codificar; después, se procedió con su codificación. Para esto, se dejó un tiempo de reflexión individual para posteriormente exponer el indicador seleccionado y una argumentación acerca de la decisión tomada. Si no se daba una coincidencia entre el equipo se procedía a debatir acerca de las definiciones del propio sistema de categorías.



El tratamiento e interpretación de los resultados se llevó a cabo con el programa *QSR-Nvivo 11*, diseñado para el análisis de datos en investigaciones de carácter cualitativo. Esta herramienta permitió ordenar los diferentes fragmentos seleccionados según el sistema de categorías utilizado; además, permitió unos índices cuantitativos de cada indicador.

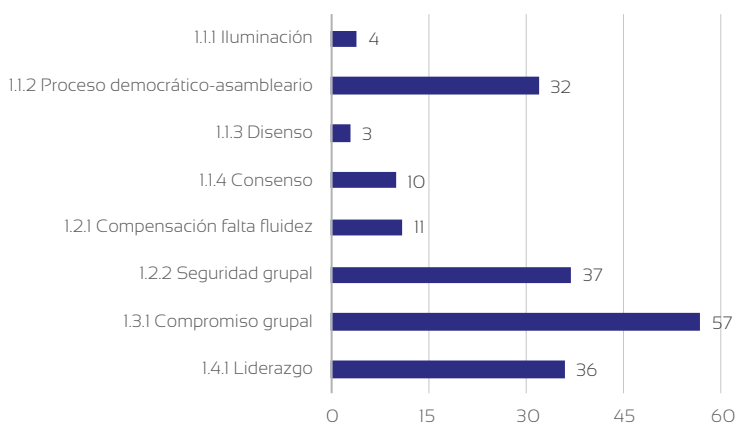
Por último, en cuanto a las consideraciones éticas, vale la pena destacar que una de las autoras de este artículo fue profesora de algunas de las asignaturas vinculadas en el proyecto. Esta influencia profesorado/alumnado ha sido tenido en cuenta, y dicha convivencia se ha asumido como parte del fenómeno a estudiar (Elliot, 2000).

## Resultados

En el presente estudio se han codificado un total de 190 referencias. En la figura 1, estas se ilustran según cada indicador. Se observa cómo el indicador 1.3.1 *compromiso con el grupo* es el de mayor número de referencias —30 % del total— y pertenece a la categoría 1.3 *implicación grupal*. El segundo indicador con mayor número de referencias es el 1.2.2 *seguridad del grupo* —19,47 % del total—.

Figura 1

Indicadores y número de referencias totales



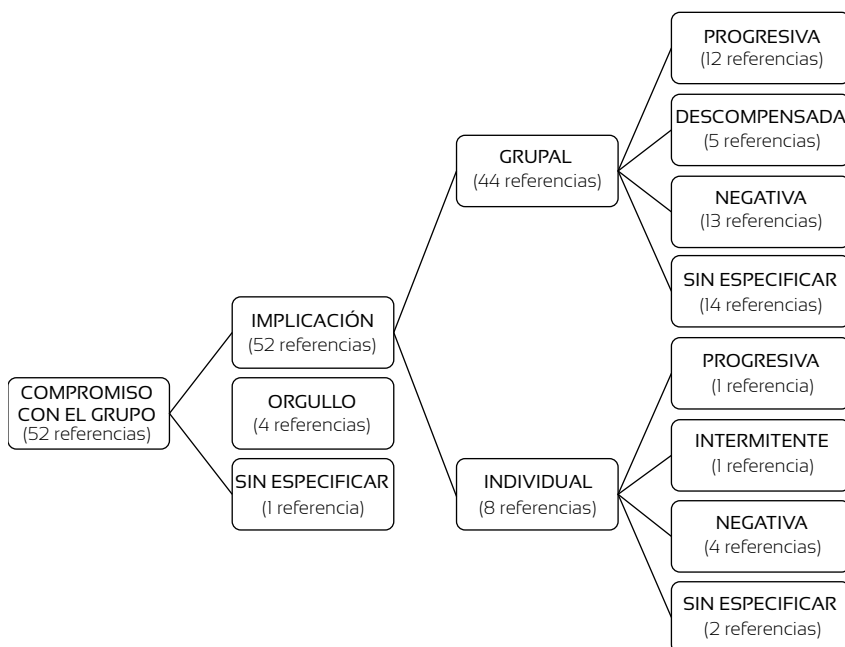
### La falta de implicación en el compromiso grupal dificulta la producción del proceso de creación

La *implicación grupal* ha sido la categoría con mayor número de referencias con un único indicador —1.3.1 *compromiso grupal*— y hace mención de la obligación contraída con el grupo por sus propios miembros.

En la figura 2, se observan las principales ideas extraídas de este indicador. Para ello, se ha creado un mapa conceptual en el que se han detallado las diferentes unidades de contenido.

**Figura 2**

Unidades de contenido y número de referencias del indicador I.3.1 compromiso grupal



La *implicación* obtuvo 52 referencias, subdividida en *individual* y *grupal*. Esta última se refiere al nivel en el que la totalidad del grupo está involucrado —44 referencias—, y la *individual*, al nivel de compromiso de cada miembro —6 referencias—, ya que ese nivel de implicación puede ser diferente entre los distintos miembros de un mismo equipo.

En un primer lugar, se destaca la falta de implicación tanto grupal como individual que ha estado patente en las diversas narraciones de los sujetos. Un total de 19 referencias que describieron la falta de implicación mostrada:

El principal problema que tuvimos es que hablábamos de las cosas que hacer, pero no ensayamos nunca. El primer día que ensayamos fue en la salida de Zaragoza y ahí realmente nos dimos cuenta de que no teníamos nada, que todo lo que teníamos en la cabeza se tambaleaba. (B. “El circo de los buenos hábitos”)

Y, por otro lado, las que detallan la falta de implicación individual: “A ver, había gente que decía: “Voy a aprender a hacer tal cosa”, y no aprendía. Además, pasaba un mes, le preguntabas y aún encima te contestaba mal. Si tú te comprometes a algo lo intentas y no lo pospones” (C. “Abrir los ojos al mundo”).

Esta falta de implicación en los diferentes grupos generó, en ocasiones, desconfianza o, incluso, sensaciones y emociones negativas en el clima de trabajo. Una de las posibles causas de esta falta de implicación tan notoria sería el covid-19, que ha desencadenado que los participantes tengan un menor grado de compromiso frente al proyecto, por las interferencias de los confinamientos de distintos miembros de los grupos, los cuales perdían el hilo conductor de su creación y del proyecto en general.

También, vale la pena mencionar la implicación progresiva, la cual se va generando de forma progresiva a lo largo de las fases. Este crecimiento viene determinado conforme toma cuerpo el proyecto de creación: “Al principio, cuando empezó el proyecto, veíamos la representación muy lejos y nos pilló un poco el toro. [...] Así que sacando fuerzas nos metimos mucha caña y al final lo sacamos” (L. “La unión rompe las desigualdades”).

También, puede suceder que la implicación por parte de los distintos miembros del grupo no sea la misma y, por tanto, haya una descompensación en la implicación grupal: “A ver, yo creo que no todo el mundo ha tenido el mismo grado de implicación o porque no ha podido o porque no ha querido” (P. “Abrir los ojos al mundo”).

Además, puede haber una implicación individual en la que los sujetos ensalcen su propia implicación, en comparación con la de otros miembros del grupo:

Es verdad, al principio yo creo que íbamos todos un poco perdidos. Luego ya a medida que fuimos haciendo clases, le pillé el sentido a lo que estábamos haciendo, y creo que mi grado de implicación ha sido más o menos lineal, porque siempre he intentado ayudar y avanzar con el proyecto (A. “Un cambio para la vida submarina”).

Este aumento en la implicación individual pudo darse por una mejor y creciente confianza entre los miembros del grupo; razón por la cual disminuyó la desconfianza y se potenció la participación en la exposición de ideas.

Finalmente, este indicador también hizo referencia a aspectos como el orgullo por parte de los miembros del grupo hacia su creación —4 referencias—. Fue un sentimiento que se generó por parte de los miembros del grupo, y que se visibilizó tras la representación final a la comunidad universitaria. Un ejemplo de ello sería: “El día del ensayo general fue

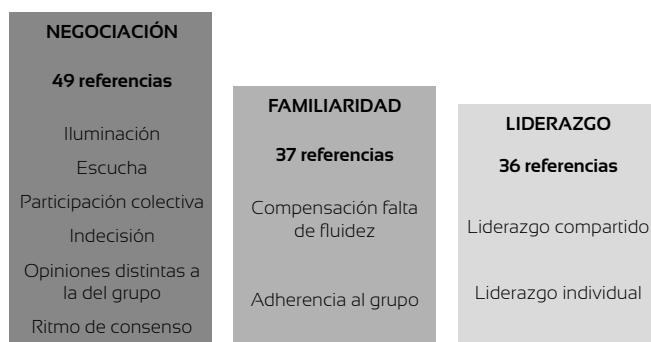
como... “¡bua!, por fin hemos podido enseñar todo lo que hemos trabajado”, y ya estaba feliz de mí misma y de mi grupo” (D. “Por una igualdad de género”).

## Otras categorías del estudio: negociación, familiaridad y liderazgo

En la figura 3, se han expuesto los resultados más notables de las otras categorías presentes en el estudio: negociación, familiaridad y liderazgo.

Figura 3

Unidades de contenido y número de referencias de las categorías negociación (1.1), familiaridad (1.2) y liderazgo (1.4)



La categoría 1.1 *negociación* se refirió al proceso establecido para las decisiones. Estaba compuesta por cuatro indicadores: 1.1.1 *iluminación* —4 referencias—, sobre la luminosidad que alguna de las ideas había ejercido sobre el grupo y, por tanto, había posibilitado el consenso de forma inmediata. Estas cuatro referencias surgieron exclusivamente al comienzo, cuando tuvieron que elegir uno de los 17 ODS para la temática de su producción grupal.

Seguidamente, el indicador 1.1.2 *proceso democrático-asambleario* contó con 32 referencias, con casi el total de referencias expuestas en la presente categoría. Aquí fue importante la escucha entre los/las compañeros/as, para así, generar un clima de asamblea en el que libremente todos aportaran ideas. En este sentido, se han obtenido 10 referencias vinculadas a la escucha: “[...] pero vamos, que no rechazábamos ninguna opción de ningún compañero. Si no nos gustaba lo que proponía alguien, se lo decíamos y ya está, lo primero era escuchar y luego valorar en conjunto” (A. “Construir juntos un mundo más humano”).

Se identificaron 10 referencias en cuanto a la participación colectiva, la cual fue progresiva, y es que, al comienzo de la actividad, algunos miembros mostraron recelo en compartir sus opiniones por miedo al rechazo. Esto fue cambiando conforme avanzaba y se consolidaba el grupo:

Yo, al principio, hablaba con más prudencia por si ofendía a alguien, porque no tenía confianza. Luego, ya, pues nos conocíamos y uno decía una idea y el otro la seguía, y todos poníamos nuestro granito de arena. Igual, tampoco era vergüenza, pero sí igual respeto a la hora de dirigirnos (B. “Por una igualdad de género”).

Para el *proceso democrático-asambleario* se utilizaron diferentes técnicas como la votación a mano alzada y los debates. Así lo narraba J:

Estábamos entre varios ODS, porque nos parecían muy buenos todos y ahí se generó un poco de duda y discusión. Entonces, decidimos que cada una iba a aportar una idea de por qué el ODS que ella defendía era mejor que el resto para seleccionarlo (J. “No somos princesas somos guerreras”).

El último de los indicadores incluidos en la categoría 1.1 *negociación* es el 1.1.4 *consenso*, e hizo alusión a todos aquellos fragmentos que hablaban sobre el consenso, pero que no especificaban el motivo por el cual se llegó al acuerdo.

En la categoría 1.2 *familiaridad* se han codificado 47 referencias que englobaban dos indicadores. Por un lado, el indicador 1.2.2 *seguridad del grupo* —37 referencias—, ha sido el de mayor número de referencias. Este se refirió a la consolidación del grupo y cómo este hecho ejerció una seguridad y protección a los miembros del grupo.

Este indicador también ha dejado constancia de cómo la adherencia al grupo lleva a la mejora del proceso de creación. Esta adherencia al grupo se genera a medida que el proyecto avanza: “Además, a lo largo del proceso como nos conocimos más también fuimos conociendo las habilidades de cada uno y cuales eran nuestros puntos fuertes” (M. “Por una igualdad de género”).

Los informantes también admitieron que el conocimiento previo con alguno/a de los/las compañeros/as agilizó la toma de decisiones: “Yo creo que también influye que pues no nos conocíamos prácticamente todos y no teníamos confianza” (J. “Construir juntos un mundo más humano”). Ese desconocimiento mutuo del grupo va siendo solventado con el paso de los días, y se van generando relaciones más estrechas entre los compañeros: “Vamos, yo con ellas no tenía relación y gracias al proyecto me llevo unas compañeras magnificas con las que hablo y quedamos” (S. “No somos princesas somos guerreras”).

Por otro lado, el indicador 1.2.1 *compensación falta de fluidez* —3 referencias— describió cómo el grupo ejerció una reparación por falta de fluidez por algún miembro. Esta compensación se ejerció por parte de todo el grupo hacia un individuo en concreto, o por el contrario, un solo individuo compensó las carencias de todo el grupo.

Finalmente, la última categoría 1.4 *liderazgo* con un sólo indicador —1.4.1 *líder/es*— tuvo un total de 36 referencias. Se han encontrado grupos en los que no se ha destacado un líder en concreto, y otros en los que hubo un liderazgo por varios miembros del grupo en diferentes situaciones. Algunos equipos admitieron el liderazgo absoluto por un miembro del grupo fue positivo, tener esa guía ha sido satisfactorio y fructífero en la creación de su proyecto. En oposición, otros testimonios describieron la existencia de líderes negativos que intentaron imponer sus ideas sobre las de los demás: “Entonces, él se puso en contra del grupo porque se había enfadado en que no había salido lo que él había dicho” (D. “La unión rompe las desigualdades”).

## Discusión

En la presente investigación se ha observado cómo el trabajo en equipo ha aumentado el interés de los sujetos en el propio proceso de creación, ya que la motivación generada entre los miembros creció progresivamente. Por ello, los testimonios son coincidentes con los resultados de Remesal y Colomina (2013), que expresan cómo el trabajo en grupo origina un sentimiento de comunidad y establece dinámicas de relaciones positivas. Otro de los aspectos a destacar es que facilita el aprendizaje social (Giguere, 2021).

También se ha constatado cómo el desarrollo de la familiaridad tiene un impacto positivo en el proceso de creación, y es que la consolidación de los grupos produce seguridad y protección a los propios miembros, lo cual posibilita que el grupo sea un conjunto que vaya hacia una misma meta. En esta misma línea, Giguere (2021) sugiere que la creatividad grupal es lo que actúa frente a las diferencias personales y genera un único discurso y pensamiento creativo en el propio grupo.

Otro de los resultados de esta investigación ha revelado que conforme va avanzando el proceso de creación, se genera un mayor conocimiento entre los miembros del grupo, lo cual lleva a tener más confianza para dar distintas opiniones y optimizar ese proceso democrático-asambleario. De acuerdo con Canales-Lacruz *et al.* (2020), la familiaridad puede transmitirse de varias formas, y una de ellas es a través del sentimiento de confianza que se establece entre los miembros del grupo.

Además, estudios como el de Canales-Lacruz y Rovira (2020) muestran cómo el apoyo de todo el grupo por las acciones de sus miembros, la presencia de cariño o la sensación de que cada miembro del grupo está dispuesto a ayudar a los demás, son los principales factores que gestan el sentimiento de familiaridad. Esto se puede corroborar en este estudio con la compensación que se ejerce por parte de todo el grupo hacia un individuo en concreto, o a la inversa. En resumen, la confianza en el grupo puede ayudar a superar dichas carencias.

En esta investigación ha sido significativa la falta de implicación a nivel individual y grupal, lo cual ocasionó climas totalmente contrarios a los generados en los grupos con altos niveles de implicación. Uno de los aspectos que ha tenido que repercutir en estos altos niveles de falta de implicación a nivel individual y grupal ha sido la situación vivida por el covid-19, que, debido a la necesidad de adaptación para seguir desarrollando la educación del alumnado con normalidad y también por los diferentes confinamientos domiciliarios que han experimentado algunos de los estudiantes, ha generado una falta de compromiso frente al proyecto (Llanos, 2020; Ordorika, 2020; Villca y Moreno, 2021).

Por otro lado, los testimonios de algunos grupos han relatado que la implicación ha ido aumentando con el desarrollo del proyecto. En estos casos, la implicación no ha venido dada desde el inicio del proyecto, pero se ha ido generando con el paso de las fases, debido a un mayor conocimiento del trabajo a ejecutar, o incluso por el acercamiento de la fecha de la representación. En esta misma línea, Picazo *et al.* (2009) afirman que la tarea de aprendizaje se ve influenciada por la cohesión y la implicación del grupo, lo que lleva a que los miembros del grupo se centren en los objetivos del proyecto.

Otro aspecto sobre la implicación que se ha podido corroborar es cómo la implicación grupal es clave para poder generar un trabajo en grupo de calidad. Esto coincide con Carless y De Paola (2000) y Canales-Lacruz y Rovira (2020), quienes señalan cómo la implicación grupal facilita los procesos necesarios para conseguir el objetivo grupal propuesto.

También sería conveniente destacar el proceso de negociación de los grupos, ya que este es un procedimiento presente en todo el proceso de creación y que requiere de entendimiento entre los miembros del grupo, y hace que estos involucren su identidad y sentido de pertenencia (Barchi y Greco, 2018).

Además, se ha observado cómo la negociación ha generado diferentes conflictos entre los miembros del grupo debido a las discrepancias suscitadas entre los componentes. Con esto, se confirman las ideas de Miranda *et al.* (2021), al exponer que la negociación es una tarea ardua que produce discrepancias; por ello, puede construir situaciones de conflicto.

Desde esta perspectiva, se observa cómo el consenso ha influido significativamente en los diferentes grupos; sin el acuerdo entre los componentes del grupo no se producen avances en los proyectos. El consenso puede gestarse a través del debate o por medio de votaciones, con lo cual se demuestra la importancia del consenso en varios estudios donde se muestra su utilidad para compensar las divergencias creativas (Canales-Lacruz *et al.*, 2020; Torrents *et al.*, 2008).

Como se ha expresado con anterioridad, en diversos grupos se ha visto la existencia de uno o varios líderes positivos que han sido una especie de guías del trabajo que respetaban a sus compañeros/as y los/las trataban a todos/as por igual (García-Calvo *et al.*, 2014). Según Carron *et al.* (2004) y Huéscar *et al.* (2017), los líderes positivos tratan a sus seguidores de igual a igual, adaptando sus acciones en función de los intereses grupales y, además, los/las compañeros/as percibirán al líder como una persona en quien confiar para alcanzar las metas propuestas.

Por otro lado, los resultados de la presente investigación han identificado líderes negativos que han entorpecido los progresos de las creaciones, con lo cual han propagado tensiones en el grupo a través de situaciones de conflicto, o incluso, han impuesto su opinión sobre las de los demás. De acuerdo con García-Guiu *et al.* (2015), este tipo de líderes negativos desmerecen las cualidades individuales del grupo e imponen su opinión sobre las de los demás; así se producen climas de tensiones en los momentos de negociación en el que no se deja expresar la opinión de los compañeros/as.

## Conclusiones

El análisis de los testimonios de los participantes de la presente investigación se ha organizado en torno a cuatro categorías: negociación, familiaridad, implicación grupal y liderazgo:

- » Entre los resultados más significativos están las carencias manifestadas en la implicación grupal en el proyecto físico artístico-expresivo. Por este motivo, el proceso de creación se vio afectado, y se causaron dificultades, además de cierta insatisfacción.

Uno de los motivos principales de esa falta de implicación puede ser las medidas sanitarias por covid-19, ya que el modelo de trabajo ha tenido que seguir unas reglas muy estrictas para minimizar el contacto entre personas. Además, los distintos confinamientos por covid-19 o por contacto estrecho que han ocurrido al largo de proceso de creación, dificultó que los sujetos siguieran el hilo conductor del proyecto o, incluso, que mostraran el mismo nivel de implicación.



- » La negociación se ha destacado porque todos los equipos creativos adoptaron de forma espontánea un formato democrático-asambleario para la toma de decisiones grupales, el cual promovió la participación colectiva, adoptando estrategias como los debates y las votaciones.
- » La familiaridad, es decir, la adherencia al grupo permitió a los participantes sentirse protegidos y facilitar el proceso de creación grupal.
- » El liderazgo se manifestó de forma puntual, pero, en general la toma de decisiones fue colectiva. Solo algunos testimonios describieron intentos fracasados de liderazgo negativo, en los que algún participante quiso imponer sus ideas frente a los demás.

Una de las limitaciones presentes en esta investigación es que los grupos de discusión se tuvieron que organizar de forma virtual, con el propósito mantener unas ciertas medidas de seguridad por el covid-19. Esto llevó a que muchos de los integrantes de los grupos no se conectaran al enlace y el número de personas que lo realizaron fue más reducido.

- » Finalmente, en cuanto a futuras líneas de investigación con base en estos acercamientos, se podrían crear estudios sobre el liderazgo compartido, es decir, cuando existen en un mismo grupo varios líderes.

## Referencias

- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.
- Barchi, M. y Greco, M. (2018). Negotiation in open innovation: A literature review. *Group Decision and Negotiation*, 27(3), 343-374. <https://doi.org/10.1007/s10726-018-9568-8>
- Canales-Lacruz, I. y Rovira, G. (2020). Social interacción and group work in corporal expression activities. *Research in Dance Education*, 22(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1808606>
- Canales-Lacruz, I., González-Palomares, A. y Rovira, G. (2020). El proceso de creación grupal en las actividades artístico-expresivas como escenario para la negociación y la resolución de conflictos. *Movimento*, 26, 1-17. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.105472>
- Canales-Lacruz, I., Lorente-Echeverría, S., Corral-Abós, A. y Murillo-Pardo, B. (2021). El funcionamiento asambleario como mecanismo de consenso en un proceso de creación grupal. *Retos*, 41, 335-344.
- Carless, S.A. y De Paola, C. (2000). The measurement of cohesion in work teams. *Small Group Research*, 31, 89-106. <https://doi.org/10.1177/104649640003100104>

- Carron, A. V., Burke, S. M. y Prapavessis, H. (2004). Self-presentation and group influence. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(1), 41-58. <https://doi.org/10.1080/10413200490260044>
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- García-Calvo, T., Leo, F., González-Ponce, I., Sánchez-Miguel, P. A., Mouratidis, A. y Ntoumanis, N. (2014). Perceived coach-created and peer-created motivational climates and their associations with team cohesion and athlete satisfaction: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 32(18), 1738-1750. <https://doi.org/10.1080/02640414.2014.918641>
- García-Guiu, C., Molero, F., Moya, M. y Molero, J. A. (2015). Authentic leadership, group cohesion and group identification in security and emergency teams. *Psicothema*, 27(1), 59-64. <https://doi.org/10.1080/02134748.2014.987539>
- Giguere, M. (2021). The social nature of cognition in dance: The impact of group interaction on dance education practices. *Research in Dance Education*, 21(3), 132-139. <https://doi.org/10.1080/15290824.2021.1928676>
- Huéscar, E., López, C. y Cervelló, E. (2017). Relación de los estilos de liderazgo, cohesión grupal, potencial de equipo y rendimiento en jugadores de fútbol no profesionales. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-14. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-4.relc>
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Siglo XXI.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Lizalde, M., Peñarrubia, C., Murillo, B., Latorre, J. y Canales-Lacruz, I. (2019). Aprendizaje por proyectos e interdisciplinariedad en la mención de Educación Física del grado de maestro de primaria. *Retos*, 35(35), 314-318. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63446>
- Llanos, M. (2020). Arte, creatividad y resiliencia: recursos frente a la pandemia. *Avances en Psicología*, 28(2), 191-204. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n2.2248>
- MIRANDA, C., GOÑI, J. Y HILLIGER, I. (2021). Orchestrating conflict in teams with the use of boundary objects and trading zones in innovation-driven engineering design projects. *International Journal of Technology and Design Education*, 31(2), 339-355. <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09552-2>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>

- Picazo, C., Zornoza, A. y Peiró, J. M. (2009). Los procesos de participación social y participación orientada a la tarea y el aprendizaje como antecedentes de la cohesión grupal. Una perspectiva longitudinal. *Psicothema*, 21(2), 274-279.
- Remesal, A. y Colomina, R. (2013). Social presence in online small collaborative group work: A socioconstructivist account. *Computers & Education*, 60, 357-367.
- Rey, A. (2014). *Ciencia y motricidad. Epistemología de las ciencias de la actividad física y el deporte*. Dykinson.
- Torrents, C., Castañer, M., Dinušová, D. y Anguera, M. T. (2008). El efecto del modelo docente y de la interacción con compañeros en las habilidades motrices creativas de la danza. Un formato de campo para su análisis y obtención de T-patterns motrices. *Retos*, 14, 5-9. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i14.35003>
- Vargas-Rojas, S. (2021). La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 61-82. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-9906>
- Villca, J. L. y Moreno, R. A. (2021). Influencia de la pandemia del COVID-19 en la salud mental de los trabajadores en salud. *Gaceta Médica Boliviana*, 44(1), 75-80. <https://doi.org/10.47993/GMB.V44I1.200>