



Trabajo Fin de Grado Magisterio en Educación Primaria

COMPARACIÓN DE LOS EFECTOS DE UNA INTERVENCIÓN DE ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN LA COHESIÓN GRUPAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR FRENTE AL EXTRAESCOLAR

Comparison of the effects of a sports activities intervention on group cohesion in the school versus out-of-school context.

Autor/es

Isabel Tolosana Murillo

Director/es

Alejandro Moreno Azze

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2022-2023

ÍNDICE

1. Resumen	4
1.1. Palabras clave:	4
2. Abstract	5
2.1. Key words:	5
3. Introducción	6
4. Justificación.....	8
5. Marco Teórico.....	10
5.1. Concepto de Deportes Colectivos	10
5.2. Concepto de Cohesión Grupal y su Importancia.....	11
5.3. Factores Determinantes de la Cohesión Grupal	12
5.4. Las Etapas del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget.....	15
5.5. Dinámicas para la Mejora de la Cohesión Grupal.....	18
5.6. Concepto de Grupo y Deporte Escolar.....	19
5.7. Los Objetivos del Grupo	21
6. Intervención	24
6.2. Participantes	24
6.1. Procedimiento.....	27
6.2. Instrumentos.....	28
6.3. Diseño.....	29
7. Análisis de los resultados	32
8. Resultados.....	33
9. Discusión.....	38
10. Conclusión	41
11. Referencias Bibliográficas	42
12. Anexos.....	51
12.1. Actividad I.....	51

12.2. Actividad II	52
12.3. Actividad III.....	53
12.4. Actividad IV	54
12.5. Actividad V	55
12.6. Actividad VI.....	55
12.7. Actividad VII.....	56
12.8. Actividad VIII	57
12.9. Actividad IX.....	58
12.10. Preguntas cuestionario.....	58

1. Resumen

Antecedentes: El presente proyecto compara los resultados de la variación del nivel de la cohesión grupal de dos grupos de carácter deportivo, en contextos diferentes, tras una intervención con dinámicas y actividades deportivas enfocadas a la mejora de diferentes factores influyentes y necesarios para conseguir la cohesión de grupo.

Métodos: Se realizó la misma intervención en dos grupos, uno en un contexto escolar que contaba con 24 alumnos, (69%) y el otro, en un contexto extraescolar con un total de 11 alumnos (31%). Todos los sujetos del proyecto tenían entre 8 y 10 años. Previa y posteriormente, se rellenó un cuestionario (GEQ) que evaluaba el nivel de cohesión de ambos grupos.

Resultados: Ambos grupos mejoraron en su nivel de cohesión grupal, la media del grupo del contexto escolar aumentó en un 6,35% mientras el grupo 2 aumentó su nivel de cohesión en un 0,28%. En la comparación entre grupos se muestra un nivel de cohesión inicial inferior, pero final superior, en el grupo correspondiente al contexto escolar.

Conclusiones: El trabajo permite la mejora de la cohesión grupal influyendo en los factores más relevantes que la determinan, especialmente en aquellos grupos donde sus miembros invierten más tiempo juntos.

1.1.Palabras clave: cohesión grupal, dinámicas, intervención, deporte escolar, deporte colectivo, cuestionario.

2. Abstract

Background: The present study compares the results of the variation in the level of group cohesion of two sports groups, in different contexts, after an intervention with sports dynamics and activities focused on the improvement of different influential factors necessary to achieve group cohesion.

Methods: The same intervention was carried out in two groups, one in a school context with 24 students (69%) and the other in an out-of-school context with a total of 11 students (31%). All research subjects were between 8 and 10 years old. Before and after, a questionnaire (GEQ) was filled out to evaluate the level of cohesion of both groups.

Results: Both groups improved in their level of group cohesion, the average of the school context group increased by 6.35% while group 2 increased its level of cohesion by 0.28%. The comparison between groups shows a lower initial level of cohesion, but a higher final level of cohesion in the group corresponding to the school context.

Conclusions: Working on the most relevant factors that influence group cohesion allows for its improvement, especially in those groups where its members spend more time together.

2.1.Key words: group cohesion, group dynamics, intervention, school sports, collective sport, questionnaire.

3. Introducción

En los deportes colectivos se forman grupos de personas con características únicas que trabajan juntas y comparten responsabilidades para lograr una meta, buscando mejorar la eficacia tanto individual como colectivamente. Así, han surgido varios investigadores que se han adentrado en las particularidades y elementos esenciales para potenciar la efectividad y el desempeño tanto en equipo como a nivel individual en los deportes de grupo. (Carron et al., 2002; García-Mas y Vicens, 1995; Heuzé et al., 2006; Leo et al., 2010; Myers et al., 2004).

La cohesión grupal es uno de los factores estudiados por estos autores, y el factor que se va a analizar en la realización de este trabajo con título: “Comparación de los efectos de una intervención de actividades deportivas en la cohesión grupal del contexto escolar frente al extraescolar”.

Desde la educación deportiva en edad escolar se busca que los alumnos practiquen deporte, disfruten de él y aprendan a gestionar su vida física, siempre mediante unos valores de respeto y responsabilidad afectiva. Dentro de esta práctica de actividad física, los deportes colectivos son los elegidos para conseguir que los alumnos aprendan a trabajar en equipo y a tratar con sus compañeros de grupo en un contexto diferente al aula (Ureña, et al., 2009; Viciano, 1999; Zabala et al., 2002). Sin embargo, esta educación mediante los deportes colectivos sería más efectiva si se trabajase, a su vez, en aquellos aspectos que prestan atención a las relaciones e interacciones que se forman entre los miembros del grupo y si se trabajasen en aquellos aspectos que repercuten directamente en la cohesión grupal, ya sea en un contexto escolar como extraescolar.

En el presente Trabajo de Fin de Grado, el objetivo principal es analizar aquellos aspectos que son beneficiosos para el desarrollo del grupo a nivel tanto colectivo como individual. Asimismo, se pretende comparar el desarrollo de estos factores en dos contextos diferentes, pero con sujetos de estudio con edades y características similares.

De esta manera, en la primera parte del trabajo se desarrollará un marco teórico que contará con un total de siete capítulos y que justifique la importancia de trabajar en la cohesión grupal en el ámbito deportivo en edades escolares, y en aquellos aspectos que influyen directamente en esta.

En la segunda parte del trabajo se presentará una intervención que consta de la cumplimentación de dos cuestionarios por parte de los sujetos de estudio y de la puesta en práctica de una serie de actividades y dinámicas de carácter deportivo y colectivo diseñadas y

seleccionadas con la intención de influir en la cohesión grupal de ambos grupos. Primero se explicarán los contextos en los que está basado el diseño de la intervención, las herramientas a utilizar y el procedimiento realizado. Seguidamente, se mostrarán y analizarán los datos obtenidos y se presentarán una serie de valoraciones y conclusiones que expongan lo aprendido y el nivel de consecución de los objetivos iniciales.

4. Justificación

La realización y elección de este TFG se basa en la creencia de que, por medio del deporte, en concreto del deporte colectivo, se puede incidir de manera positiva en el desarrollo del niño en individual y en su papel como ciudadano y miembro de un grupo.

Diversos expertos en distintas áreas del conocimiento han llevado a cabo una amplia investigación acerca de la práctica deportiva. Educadores, psicólogos, sociólogos y otros científicos relacionados con el deporte han dedicado tiempo y esfuerzo para comprender cómo el deporte afecta el desarrollo de la persona. A través de estas investigaciones se ha logrado determinar que el deporte no solo es beneficioso para la salud física, sino que también brinda valiosas oportunidades para socializar y aprender importantes habilidades como la competencia, la toma de decisiones, la definición de objetivos, así como el compromiso y la asunción de riesgos (Coté y Fraser-Thomas, 2007).

Mi principal objetivo es actuar desde la educación en diferentes contextos para conseguir que el deporte sea un recurso valorado positivamente para el desarrollo de los niños, no solo a nivel físico y saludable, sino también en su desarrollo como seres humanos que requieren y se benefician de sus relaciones con los demás.

Mi pasión por el deporte ha sido una de las principales razones de elección de este tema. Como jugadora de baloncesto, mi paso por diferentes equipos me ha hecho experimentar muchas fases, llegando a la conclusión personal de que mi mejora a nivel técnico siempre se ha visto beneficiada en aquellos equipos en los que la comunicación era afectiva, me sentía segura con mis compañeras y disfrutaba de cada entrenamiento y partido, por muy duro que fuese. Estas experiencias personales me hacen afirmar e incidir en la necesidad de conseguir que, especialmente los niños, disfruten del deporte trabajando en sus habilidades motrices y sociales al mismo tiempo.

Asimismo, en mi labor como entrenadora, a lo largo de los años he podido observar la clara diferencia del rendimiento y la satisfacción de los miembros de distintos grupos cuando realmente este está cohesionado y cuando cada persona busca alcanzar objetivos diferentes. Por otro lado, en los grupos deportivos que se reúnen fuera del horario escolar, considero importante marcar un límite a la competitividad, pues muchas veces es considerado un factor tan determinante que se pasa por alto la importancia y los beneficios de trabajar en la unión sana del grupo.

Por último, he seleccionado un grupo del contexto escolar, debido a que en mi último año de grado (Grado en Magisterio en Educación Primaria) he elegido especializarme en la mención de educación física. Y como futura profesora de esta asignatura, me interesaba investigar sobre las maneras de conseguir que mis alumnos tuvieran interacciones positivas, entre ellos, por medio de actividades físicas, consiguiendo a su vez que su interés por el deporte y sus habilidades motrices mejorasen.

5. Marco Teórico

5.1. Concepto de Deportes Colectivos

Los deportes colectivos o de equipo son los más utilizados por los docentes dentro de los deportes (Ureña et al., 2009; Viciano, 1999; Zabala et al., 2002). Estos se incluyen en el denominado conjunto abierto de competencias, que se caracteriza por un alto grado de incertidumbre en el entorno en el que se desarrolla la actividad, distinguiéndose así de las que se manifiestan en entornos estables que se mantienen inalterables en su proceso de desarrollo.

El cambio en las condiciones de compañeros y adversarios en el espacio cada vez más reducido y al poco tiempo disponible durante el desarrollo de la acción colectiva, son causantes de esta incertidumbre, lo que obliga a los jugadores a actuar de acuerdo con un gran número de contingencias, tal y como defiende Cárdenas (2000, como se citó en Valera et al. 2010), lo que obliga a los jugadores a actividades de percepción y toma de decisiones de alto nivel para poder tomar las acciones adecuadas. De esta manera, durante las sesiones de Educación Física y las distintas actividades físicas en con niños en etapa escolar, se deben respetar dichas condiciones, para que pueda existir una mejora de los alumnos en estas habilidades, sin embargo, en el modelo de enseñanza-aprendizaje utilizado en los modelos tradiciones no se cumple con este factor. (Iglesias et al., 2007).

Con respecto al tipo de actividades que se utilizan en este modelo, de acuerdo con las investigaciones de Contreras et al. (2001, como se citó en Alarcón et al. 2010), en el enfoque de mando directo se pueden emplear las actividades integrales y sus variaciones. Sin embargo, cuando la habilidad requiere cierta complejidad, es más común utilizar estrategias analíticas fraccionadas. Como menciona Blázquez (1999, como se citó en Alarcón et al. 2010), este enfoque se basa en el principio de enseñar desde lo sencillo hasta lo complejo, donde lo sencillo se refiere a técnicas aisladas y lo complejo a la práctica integral, sin tener en cuenta los factores que influyen en la simplicidad o complejidad de una habilidad. Según Alarcón (2008, como se citó en Barrutia et al. 2003), desde una perspectiva de la especificidad de la tarea, se priorizan principalmente actividades no específicas aisladas del juego, o actividades específicas globales, sin plantear tareas más enfocadas que busquen aprovechar cambios cualitativos.

Según Águila y Casimiro (2001), en los deportes de equipo, se presentan las tres etapas del procesamiento de información: percepción, toma de decisiones y ejecución. Por lo tanto, la enseñanza de estos deportes debe tener en cuenta estas necesidades fundamentales, en lugar de centrarse únicamente en el aprendizaje de técnicas más o menos efectivas, ya que estas técnicas

solo constituyen la última parte del proceso. En resumen, de acuerdo con estos expertos, el entrenamiento del deportista debe focalizarse en cultivar su destreza táctica tanto a nivel personal como grupal, al mismo tiempo que se fortalece su habilidad motriz y se aborda los elementos que influyen en dicha capacidad.

La habilidad para trabajar bien juntos y ser eficaces son rasgos psicológicos vitales para jugar deportes en equipo. Estas características son muy importantes y tienen diferentes resultados en la práctica deportiva (Carron et al., 2002; Heuzé et al., 2006; Myers et al., 2004; Watson et al., 2001). Hay evidencias que confirman que la cohesión y la eficacia son variables muy importantes que influyen positivamente en el desempeño, la satisfacción y la perseverancia de los jugadores. Por eso, los psicólogos del deporte se enfocan en estudiar el trabajo en equipo efectivo, la eficacia individual y colectiva, la cohesión del equipo, y la decisión de los jugadores de colaborar o no para alcanzar los objetivos grupales, porque estas cosas pueden ser la diferencia entre el fracaso y el éxito (Carron et al., 2002; García-Mas et al., 2006; García-Mas y Vicens, 1995).

5.2. Concepto de Cohesión Grupal y su Importancia

En este caso nos vamos a centrar en la cohesión grupal, siendo este un término que tiene su origen en la palabra latina "cohaesus", esta palabra significa mantenerse juntos o adherirse (García-Mas, 1997, como se citó en Leo, 2012). Sin embargo, a lo largo de la historia del deporte, este término ha sido objeto de múltiples discusiones debido a la ambigüedad que presentaba su definición, es común que sea confundido con otros tales como la igualdad, el equilibrio territorial, la inclusión o el bienestar sociales (Pascual Acosta, A. et al, 2012, como se citó en Leo, 2012). Además, como cita esta autora, hay numerosos investigadores expertos en dinámicas de grupo han identificado la cohesión como una de las propiedades más importantes dentro de un equipo, como: Bollen y Hoyle (1990, como se citó en Leo. F, 2012).; Carron et al.,1998; Carron et al., 2002.

En particular, la definición de Festinger, Schachter y Back (1950, como se citó en Leo, 2012), ha influido fuertemente en la historia del constructo en el deporte. Estos autores consideraban la cohesión como un campo total de fuerzas que hacían que los individuos quisieran pertenecer a un grupo y obtenían beneficios de ello.

Otras definiciones citadas en Leo (2012), por otro lado, se enfocan en la unidad del grupo y su resistencia a la ruptura (Gross y Martin, 1952; Van Bergen y Kolkebakker, 1959). La definición de Carron et al. (1998) considera la cohesión de grupo como “un proceso

dinámico reflejado en la tendencia de un grupo a no separarse y permanecer unido en la búsqueda de sus metas y objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de sus miembros”.

Esta también se caracteriza por su multidimensionalidad, ya que consta de diferentes dimensiones (Carron et al, 1998). Asimismo, estos autores defienden que la cohesión es instrumental, ya que se une para lograr algún propósito, finalmente, también tiene una dimensión afectiva: la unión social y la armonía de tareas son agradables para sus miembros.

En las categorías inferiores, se ha investigado ampliamente sobre la importancia de la cohesión grupal debido a sus numerosos beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchos equipos experimentan una alta cantidad de derrotas debido a la falta de unidad entre sus jugadores (González-Figueiras, 2007). En las categorías de formación, se valora enormemente un equipo unido y trabajador (Balaguer et al., 2015). Cada grupo tiene una estructura diferente, pero pueden compartir aspectos como los roles de los deportistas, las normas grupales, el apoyo social, la proximidad y la imparcialidad (Pérez-Iniesta y Jiménez-Buforn, 2014). La cohesión grupal, en conjunto con la cooperación y la eficacia colectiva, son factores clave que determinan el rendimiento en etapas de desarrollo. Es crucial elevar los niveles de unión para que el desempeño del equipo mejore (Leo et al., 2014). Por lo tanto, la cohesión grupal es un proceso crucial para que el equipo se mantenga unido en su objetivo de lograr o desarrollar metas (Carron et al., 2004) o para satisfacer sus necesidades emocionales (Huéscar et al., 2017).

La cohesión dentro del equipo de trabajo desempeña un papel fundamental en la optimización de su potencial y el de cada miembro, ya que un grupo o equipo cohesionado puede enfocarse en la tarea y alcanzar de manera eficaz los objetivos establecidos. Además, este factor ayuda a disminuir los conflictos internos y facilita la implementación de mecanismos adecuados para resolver cualquier problema que surja. (Barrutia et al., 2003).

5.3. Factores Determinantes de la Cohesión Grupal

Un factor determinante de la cohesión, señalan diversos autores, entre los cuales Shaw (1986, como se citó en Gámez 2013), es la atracción interpersonal, ya que de normal elegimos estar en grupos donde los entornos nos atraen y las personas nos resultan atractivas. Este factor suma importancia en situaciones como esta, en la que los niños no eligen el grupo del que forman parte. Pero para hablar de cohesión grupal, no debemos analizar las atracciones individuales, sino la cantidad de atracciones, las fuerzas que se dan entre ellas y la pauta de las

mismas dentro del grupo. Shaw (1986, como se citó en Gámez 2013) afirma que estas fuerzas serán las que nos den información más real de la cohesión que se produce.

Según López (1974, como se citó en Gámez 2013) y Shaw (1986, como se citó en Gámez 2013), la interacción es otro elemento crucial para fomentar la cohesión grupal, aunque puede tener consecuencias negativas. La investigación de Shaw sugiere que la cantidad y calidad de las interacciones tienen un impacto directo en la cohesión del grupo, con una comunicación más positiva entre los miembros cohesionados que se comportan como colaboradores amistosos para favorecer la integración grupal. Bany y Johnson (1980, como se citó en Gámez 2013) afirman que “la interacción y la frecuencia de la comunicación verbal tienen una relación directa con el grado de cohesión del grupo”, y por ello defienden que aquellos grupos con una cohesión débil tienen una comunicación pobre y una interacción negativa, lo que resulta en miembros mucho más independientes y menos preocupados por los demás.

La comunicación es también un elemento clave en la interacción, según Bany y Johnson (1980, como se citó en Gámez 2013), y su frecuencia tiene una relación directa con el grado de cohesión del grupo. Es considerada una característica fundamental para facilitar el intercambio de información y conocimientos entre todos los participantes ya que les permite colaborar de manera más eficiente, tomar decisiones informadas y resolver problemas de manera efectiva. Los integrantes se comunican entre sí de manera clara y comprensible, utilizando tanto el lenguaje verbal como el no verbal, para transmitir una variedad amplia de mensajes. Además, la comunicación efectiva, según estos autores, requiere que los miembros del equipo sean capaces de escuchar y comprender los mensajes que se les transmiten, y proporcionar retroalimentación útil y constructiva para ayudar a resolver malentendidos y guiar a los miembros del equipo hacia soluciones efectivas.

Shaw (1986) también destaca la influencia social como otro factor importante en la cohesión grupal. Afirma que un grupo cohesionado está más dispuesto a ser influido por las opiniones y posturas de sus compañeros, y los miembros se comportan y actúan en beneficio del grupo para facilitar su funcionamiento, lo que se manifiesta en una mayor respuesta a las propuestas del grupo y una mayor conformidad con sus normas. En resumen, y de acuerdo con Shaw (1986), la interacción y la influencia social son factores importantes en la cohesión grupal, y su promoción puede mejorar la calidad de estos grupos.

Bany y Jonhson (1980) nos hacen reflexionar sobre una idea contraria: en ocasiones, un grupo puede aprovechar su cohesión para evitar cumplir con la tarea que les marca el profesor. A pesar de esto, generalmente la cohesión ayuda a que haya interés y compromiso en el aula, lo que lleva a una mayor ayuda mutua y entusiasmo del grupo. Los autores afirman que "Los individuos son alentados y estimulados a hacer más porque están afectados por la fuerza del entusiasmo que surge del grupo total " (p.59).

Gámez (2013), defiende que la atracción interpersonal, la interacción y la comunicación adecuada, entre otros, pueden incrementar la cohesión y favorecer tanto al grupo como al individuo dentro de él. Se considera que la cohesión es de vital importancia al principio de la formación de un grupo, ya que puede fomentar otros factores y, sobre todo, aumentar la productividad. Además, esta autora defiende que la cohesión puede anular factores negativos que influyan en el grupo y crear un ambiente favorable para que el trabajo del grupo y del alumno en particular sea más productivo.

Según Barrutia et al. (2003), cuando hablamos de un equipo cohesionado, nos referimos a aquel en el que todos los integrantes sienten que forman parte de él, tienen influencia en las decisiones y son aceptados por los otros miembros. La pertenencia implica sentir que el equipo es propio y la capacidad de ejercer poder consiste en que la opinión de cada miembro sea valorada y tomada en cuenta. Además, según estos autores, es importante que exista un sentimiento de aceptación y valoración mutua entre los componentes del equipo, ya que estos afectos son fundamentales para el trabajo en equipo.

Para lograr esta cohesión, según Barrutia et al. (2003), es necesario que se den condiciones como una organización sencilla y ágil, sin demasiadas jerarquías o trámites burocráticos, una actitud comprensiva y solidaria de los miembros, experiencia y conocimientos técnicos, capacidad de enfrentar dificultades, contacto afectivo y evaluación constante. Estos autores afirman que todo esto permitirá que el equipo funcione mejor y alcance sus objetivos de manera satisfactoria.

Dentro de esta organización necesaria, aparecen los roles de los diferentes miembros del grupo. Según Barriga (1983, como se citó en Gámez 2013), el papel que desempeña cada individuo en un grupo, conocido como "rol", es un modelo de comportamiento que se ajusta a cada posición que ocupa en dicho grupo. Para él, este concepto es esencial para entender la dinámica del grupo y ofrece varias clasificaciones importantes:

- Rol social: este modelo de comportamiento está determinado por la opinión general de los miembros del grupo y tiene un valor funcional importante para el mismo. Este estándar a menudo se identifica con el estatus.
- Rol personal: aquí, cada individuo determina su propio papel frente a los demás miembros del grupo, eligiendo su propio modelo de comportamiento para sus relaciones interpersonales.
- Rol prescrito o impuesto: en este caso, el modelo de comportamiento ya está establecido desde fuera del grupo y a menudo viene asociado al rol social.
- Rol realizado: esto se refiere al comportamiento que uno efectivamente desempeña dentro del rol que se le asignó.
- Rol ideal: este puede identificarse con el rol personal y representa el modelo de comportamiento que cada persona desea alcanzar.

Continuando con este concepto tan importante de identificar, uno de los roles más importantes en una intervención como esta, es el rol del docente o del entrenador, es por ello por lo que son muchos los trabajos que se han realizado teniendo este rol como centro de estudio, demostrando la influencia que tienen en la eficacia del equipo los entrenadores (Alzate et al., 1997; Feltz y Lirgg, 1998 y 2001; Vargas-Tonsing et al., 2003) y en la cohesión (Alzate et al., 1997; Carron y Hausenblas, 1998; Turman, 2003). El entrenador o docente, en lo que respecta a su influencia en el desarrollo personal del atleta, posee la habilidad de fomentar aspectos positivos como el bienestar psicológico y social, potenciar la autoconfianza del deportista, transmitir valores y creencias saludables, enseñar habilidades de afrontamiento y favorecer patrones conductuales que favorecen el crecimiento tanto profesional como humano (Delors, 1996).

Un estudio relevante en esta materia es el realizado por Black y Weiss (1992) donde se evaluó la relación entre las conductas del entrenador, la percepción de habilidad y la motivación en jóvenes nadadores, es decir, en una actividad extraescolar. Los resultados obtenidos demostraron que la cantidad y calidad de la retroalimentación proporcionada por el entrenador ante situaciones deportivas destacadas o rendimientos no deseados, estaban estrechamente vinculados con la motivación y las auto percepciones de los deportistas.

5.4. Las Etapas del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget

La edad es uno de los factores más influyentes en el nivel de desarrollo y el comportamiento de las personas, es por ello por lo que las investigaciones psicológicas de Jean

Piaget nos ayudan a comprender y trabajar en las habilidades de los sujetos de este trabajo y su comportamiento dentro de un grupo.

Estas investigaciones, llevadas a cabo desde hace casi cuarenta años, tienen como objetivo no solo comprender mejor al niño y perfeccionar los métodos educativos, sino también entender al ser humano en general. La idea principal de Piaget es que es fundamental comprender cómo se forman los procesos mentales del niño para entender su naturaleza y su funcionamiento en la vida adulta. Ya sea en términos de operaciones lógicas, conceptos como el número, el espacio y el tiempo en el plano de la inteligencia, o en la percepción de las constantes perceptivas o ilusiones geométricas, la única interpretación psicológica válida es aquella que está relacionada con su desarrollo genético.

Desde una perspectiva funcional, es decir, teniendo en cuenta los motivos fundamentales del comportamiento y el pensamiento, existen funciones que son universales y se presentan en todas las etapas de la vida: en todos los niveles de desarrollo, la acción siempre se origina a partir de un interés, ya sea una necesidad física, emocional o intelectual (en este último caso, la necesidad se manifiesta como un problema o pregunta); en todos los niveles de desarrollo, la inteligencia busca comprender o explicar, entre otros aspectos. Aunque estas funciones de interés, explicación, etc., son comunes a todas las etapas, es innegable que los "intereses" (en oposición a "interés") van variando en el paso de un nivel mental a otro y que las diferentes explicaciones (en oposición a la función de explicar) adoptan formas muy distintas según el grado de desarrollo intelectual.

Además de las funciones constantes, debemos distinguir las estructuras variables. El examen de estas secuencias evolutivas o etapas sucesivas de equilibrio revela las disparidades u contraposiciones entre cada nivel de comportamiento, desde las conductas básicas del recién nacido hasta la etapa de la adolescencia. Las estructuras variables son, por lo tanto, las formas de organización de la actividad mental, tanto en su aspecto motor e intelectual como en el afectivo, y en sus dos dimensiones, individual y social (interindividual).

Para una mejor comprensión distinguiremos seis etapas o períodos de desarrollo, que señalan la aparición de estas estructuras construidas sucesivamente:

1. La fase de los instintos primarios y reacciones automáticas, así como las primeras inclinaciones instintivas (alimentación) y las primeras manifestaciones emocionales.
2. La etapa de las primeras habilidades motoras y de las primeras percepciones organizadas, junto con los primeros sentimientos distinguibles.

3. La fase de la inteligencia sensoriomotriz o práctica (previa al lenguaje), de las regulaciones emocionales básicas y de las primeras manifestaciones externas de afectividad.

4. La etapa de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interpersonales espontáneos y de las relaciones sociales de subordinación hacia los adultos (de los dos a los siete años, o segunda parte de la "primera infancia").

5. La fase de las operaciones intelectuales concretas (inicio de la lógica) y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los siete a los once o doce años).

6. La etapa de las operaciones intelectuales abstractas, del desarrollo de la personalidad y de la integración emocional e intelectual en la sociedad adulta (adolescencia). En este caso, nos enfocaremos en el progreso de las competencias emocionales, comportamentales y cognitivas en niños de 8 a 10 años, que se encuentran en la etapa de las operaciones intelectuales concretas (comienzo de la lógica) y en el desarrollo de sentimientos morales y sociales de cooperación (aproximadamente de los 7 a los 11-12 años).

Cuando un niño alcanza los siete años, se produce un importante cambio en su desarrollo mental y en sus relaciones interpersonales. A partir de este momento, el niño ya es capaz de coordinar y disociar los puntos de vista de los demás para colaborar efectivamente, ya no confunde su propio punto de vista con el de los demás. Esto se puede observar en su lenguaje, donde surgen posibilidades de discusión y de comprensión con respecto a los puntos de vista del otro.

Además, los niños en estas edades muestran un notable cambio en su comportamiento colectivo, como en los juegos reglamentados donde se unifican las reglas aceptadas y se controlan entre sí para mantener la igualdad. La reflexión se convierte en una conducta importante, ya que el niño piensa antes de actuar y comienza a conquistar esta difícil habilidad.

En este período, el niño también se libera de su egocentrismo social e intelectual, lo que le permite coordinar nuevos puntos de vista y construir su propia lógica. Estos cambios tienen un gran impacto en su afectividad, ya que la cooperación y la coordinación de puntos de vista fomentan el respeto mutuo y la aparición de nuevos sentimientos morales.

En general, los niños de siete a doce años experimentan una mejor integración del yo y un ajuste más eficaz de la vida afectiva, gracias a la organización de la voluntad y el respeto mutuo. Este último se produce cuando los individuos se valoran mutuamente por su valor personal y no solo por sus acciones particulares. Esto se observa en la amistad y la colaboración basadas en la estimación y la autoridad.

5.5. Dinámicas para la Mejora de la Cohesión Grupal.

Vista la importancia de la cohesión grupal, el propósito de este trabajo es mejorar nuestra comprensión de los diferentes tipos de dinámicas de trabajo en grupo, con el fin de mejorar la competencia en el trabajo en equipo. Según Molina (2011), la implementación de diferentes dinámicas puede ayudar a fomentar relaciones saludables entre los compañeros, un ambiente de respeto y comunicación efectiva, lo que hace que los estudiantes se sientan más cómodos y relajados al realizar actividades que impliquen interactuar directamente con el grupo, como: debates, presentaciones y grupos de discusión, entre otros.

Con ese propósito, se realizará un análisis de las dinámicas de grupo, su significado y sus distintos tipos. Según Molina (2011), las dinámicas grupales se refieren a los métodos, procedimientos, técnicas o recursos sistematizados utilizados para organizar y llevar a cabo la actividad de un grupo con objetivos específicos en un momento determinado. Esta autora argumenta que se emplean estas dinámicas para capacitar a las personas en el trabajo en equipo, fomentar la comunicación interpersonal y abordar diferentes perspectivas en un ambiente de armonía y respeto. Asimismo, se utilizan las dinámicas para presentar temas, discutirlos y profundizar en su contenido, además, estos ejercicios nos permiten percibir y analizar la realidad, así como a planificar los siguientes pasos a seguir.

Adicionalmente, mediante estas herramientas, podemos examinar las consecuencias que surgen de la interacción entre los miembros de un grupo. También podemos intentar responder las interrogantes que el individuo plantea sobre la influencia que el grupo tiene en su personalidad y los posibles impactos que esto pueda tener en su crecimiento y desarrollo.

Es importante tener en cuenta que las dinámicas de grupo son una parte integral de la vida en grupo. Cada conjunto diverso de personas desarrolla su propia dinámica al trabajar juntos, por lo tanto, es de vital importancia seleccionar la dinámica adecuada para trabajar con cada grupo y en cada situación. Según esta autora (Molina, 2011), es crucial recordar que no existe una técnica superior a otra; cada técnica debe ser elegida con base en la particularidad de la situación, considerando las características de los participantes y los objetivos a lograr.

Con la intención de elegir la técnica adecuada, según Molina (2011), el coordinador debe estar bien familiarizado con ella para poder llevar a cabo su tarea de manera efectiva. Esto significa que debe orientar a los participantes para alcanzar los objetivos propuestos en las consignas de trabajo. Además, el moderador debe controlar los tiempos y guiar al grupo.

Por otro lado, existen diferentes clasificaciones que intentan clasificar las dinámicas de grupo, de manera general se agrupan en personales y grupales, y de manera más específica encontramos clasificaciones más básicas como la siguiente, propuesta por Molina (2011).

- Según el tamaño de grupo o números de participantes, las dinámicas son para grupos pequeños, medianos o grandes. Aunque el primero es ideal para la dinámica, el grupo mediano requiere mayor responsabilidad y protagonismo del grupo, y un grupo grande necesita de dirigente y la actitud de los participantes se disuelve en la masa.
- Según la dimensión afectiva del grupo pueden ser de nivel alto, medio, o bajo de confianza.
- Según la participación de expertos aparecen: Técnicas en las que intervienen expertos y otras en las que participan activamente todo el grupo
- Según los efectos en el grupo, es decir la satisfacción o realización de tareas, las dinámicas se llevan a cabo para: lograr equilibrio o satisfacción socioemocional, o por otro lado, para estructurar, organizar y realizar tareas.

Sin embargo, para diseñar dinámicas o actividades que busquen la mejora de la cohesión de grupo, es necesario identificar los factores que intervienen en esta para poder actuar sobre ellos.

5.6. Concepto de Grupo y Deporte Escolar

Por otro lado, encontramos muchas investigaciones que determinan que cuándo las personas están en grupo, su comportamiento puede ser diferente al que tendrían cuando están solas (Pérez-Iniesta y Jiménez, 2014). A la hora de centrarnos en este proyecto y de analizar el comportamiento de los niños, es importante diferenciar entre los términos "grupo" y "equipo". Según estos autores, un grupo se caracteriza por la interacción entre sus miembros, la dependencia mutua y la consecución de objetivos comunes, así como por sentimientos de atracción interpersonal y una comunicación fluida.

Sin embargo, según Tuckman (1965, como se citó Cauas 2007), en un equipo se forma a través de un proceso específico que implica cuatro fases de desarrollo, desde la simple agrupación de personas hasta el equipo en sí mismo: la constitución, el conflicto, la normalización, la ejecución y la terminación. Es decir, no todos los grupos se convierten en equipos, y para convertirse en un equipo efectivo, un grupo debe pasar por estas fases de desarrollo.

En este caso, ambos grupos elegidos para el proyecto no llegan a considerarse equipos, simplemente grupos de carácter deportivos, uno formado por los componentes de una clase de Educación Física (Grupo 1) y otro que surge de una actividad extraescolar deportiva (Grupo 2). Para comprender estos contextos es necesario conocer y aclarar la diferencia entre ambos:

El deporte que se realiza en horario escolar está englobado dentro de la asignatura de Educación Física definida en el Boletín oficial de Aragón (2022, julio 27). En este contexto, el grupo está formado por los alumnos de una clase.

Por otro lado, tal y como aclaran Gómez y García (1993, como se citó en Águila y Casimiro 2001): "... el deporte escolar es toda actividad físico-deportiva realizada por niños/as y jóvenes en edad escolar, dentro y fuera del centro escolar, incluso la desarrollada en el ámbito de los clubes o de otras entidades públicas o privadas, considerando, por tanto, deporte escolar como sinónimo de deporte en edad escolar". En un sentido más amplio, según estos autores, el deporte escolar abarca cualquier tipo de actividad física que se realiza durante el período escolar, fuera de la obligatoriedad de las clases de la asignatura de Educación Física y como complemento de estas.

Con el propósito de emplear el deporte como una herramienta educativa, resulta pertinente e interesante examinar los principios que lo distinguen de otras actividades. En este sentido, Seirul.lo (1995) expone tres valores fundamentales: eronístico, lúdico y agonístico. El aspecto competitivo del deporte, conocido como valor agonístico, implica la lucha contra oponentes, incluso contra uno mismo. Para equilibrar esta competencia, el valor lúdico está presente en todas las actividades deportivas, brindando una compensación y la motivación necesaria para que el practicante se identifique con la actividad y se sienta comprometido con ella. Por otro lado, el valor eronístico se refiere al placer que se experimenta al practicar el deporte, lo cual es un motivo suficiente para dirigir los intereses del practicante hacia una disciplina deportiva en particular. Estos tres valores fundamentales, explicados por Seirul.lo (1995), se combinan para proporcionar al practicante del deporte situaciones que estimulan diversos mecanismos cognitivos, lo que contribuye al desarrollo de una personalidad propia, según sostiene este autor.

Considerando los valores inherentes al deporte, según Águila y Casimiro (2001), los educadores asumimos la responsabilidad de transferirlos al entorno escolar a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje que esté alineado con los principios y valores de la

Educación Física. En este sentido, Fraile (1997, como se citó en Águila y Casimiro, 2001) propone una serie de principios fundamentales para la enseñanza del deporte en la escuela:

1. Los objetivos y metas de la enseñanza del deporte deben coincidir y complementar la Educación Física escolar.
2. Se debe adaptar la enseñanza a la capacidad motriz de los participantes.
3. Las actividades propuestas promoverán la autonomía del alumno y serán un medio para su formación integral.
4. Se buscará mejorar las habilidades perceptivo-motrices como base para un aprendizaje técnico y táctico posterior en el deporte.
5. Se debe evitar la especialización temprana, adoptando un enfoque multideportivo que abarque diversas modalidades.
6. Se debe fomentar la cooperación y la participación por encima de la competencia y la búsqueda de resultados.
7. Se busca involucrar a todos los actores sociales que participan en el proceso educativo deportivo.

Según Fraile (1997), estos principios guían la enseñanza del deporte escolar, con el objetivo de transmitir los valores del deporte de manera coherente con los objetivos educativos.

Durante el desarrollo de este trabajo, para la distinción de los grupos, el grupo formado por el grupo clase se va a considerar presente en “el contexto escolar”, mientras el grupo 2, pese a ser considerado parte del deporte escolar, como se ha expuesto anteriormente, se va a denominar como grupo en un “contexto extraescolar”, al llevarse a cabo fuera del horario lectivo, en concreto en la actividad extraescolar de multideporte.

5.7. Los Objetivos del Grupo

Según M.^a Julia Gámez Montalvo (2013), para mantener la unidad en un grupo, lo más importante es tener una meta clara y definida que motive a los miembros a trabajar juntos para alcanzarla. Si un individuo sabe que puede lograr algo al permanecer en el grupo y contribuir a su éxito, probablemente estará más motivado y comprometido. Tener un objetivo común es algo que ha impulsado a las personas desde siempre, pero si se trabaja en equipo, el apoyo y la motivación mutua pueden aumentar aún más la motivación individual.

Según Núñez y Loscertales (1997, como se citó en Gámez 2013), los objetivos son igualmente importantes, ya sea que sean elegidos democráticamente por el grupo, impuestos desde fuera o surjan de las necesidades del grupo. Sin embargo, es importante que todos los

miembros del grupo comprendan la necesidad y la forma de lograr esos objetivos para evitar que solo unos pocos los definan. Además, la productividad del grupo será mayor si la meta se comparte y se logra de manera colectiva, en lugar de que solo un individuo se beneficie. Según Sánchez Alonso (1974, como se citó en Gámez 2013), la cohesión de los miembros y el clima de cooperación son factores que influyen en el rendimiento del grupo.

Según Bany y Johnson (1970), las interacciones entre los miembros de un grupo satisfacen motivaciones comunes que hacen que el grupo funcione. Estas motivaciones incluyen actividades gratificantes, poder, seguridad, sentido de pertenencia y aprobación. Los grupos tienen varios objetivos y metas que quieren alcanzar tanto de manera individual como grupal. Después de establecer sus metas comunes, el grupo también se encarga de crear sus propios objetivos específicos que deben ser aceptados por todos los miembros.

Por otro lado, en el campo educativo, Pinel (1985, como se citó en Gámez 2013) distingue entre las metas y los objetivos. Este mismo autor señala que, a veces, los educadores pierden de vista la meta que quieren lograr con su acción educativa y confunden los recursos con las metas. Pinel (1985, como se citó en Gámez 2013) defiende que para que esto no ocurra, se han de dar dos condiciones:

1. Es fundamental que la meta a alcanzar sea expresada de manera clara y conocida por todos los miembros del grupo. Como afirmó Sánchez Alonso (1974, como se citó en Gámez 2013), si las metas no son claras, difícilmente serán aceptadas y cumplidas. Es importante que desde el principio todo esté bien organizado y controlado, especialmente en el ámbito educativo, ya que en muchas ocasiones el grupo puede perder el sentido de unidad y los miembros pueden desanimarse y no entender la razón de su implicación en la tarea encomendada. Por eso, es esencial que los educadores mantengan la meta clara y hagan ver al grupo las consecuencias positivas que tendrán tanto para el conjunto como para cada uno de los integrantes.

2. Lograr que todos los miembros de un grupo se involucren y tengan niveles similares de conformidad es un proceso que requiere tiempo, especialmente al principio. Cada grupo es único y, si no se conocen previamente, puede ser difícil lograr la cohesión. Sin embargo, si queremos que nuestros estudiantes trabajen juntos, respeten las diferencias, se comprometan con las tareas y comprendan que son responsables del progreso de su clase, debemos dedicar tiempo a que el grupo comprenda la importancia y las consecuencias de todo esto. Según Pinel,

es necesario establecer la meta en primer lugar, seguida de los objetivos a largo plazo y, por último, los objetivos a corto plazo.

En conclusión, y de acuerdo con las investigaciones citadas, los objetivos y metas que cada grupo o equipo se plantea dependen principalmente de las características de este y del contexto en el que se sitúe, y a la vez, esto afectará directamente en su cohesión grupal.

En el caso de esta intervención, aunque las metas, las características y el contexto sean diferentes, en ambos grupos sus miembros tienen un objetivo común. Es por ello por lo que, teniendo en cuenta las metas de cada grupo, el objetivo principal de este trabajo es corroborar y mejorar el nivel de cohesión grupal percibido de dos grupos diferentes, uno en horario escolar y otro con carácter extraescolar.

6. Intervención

En los siguientes apartados se describe de manera detallada cómo se implementó el programa de intervención en diferentes momentos y para los diferentes grupos destinatarios; se detallan los participantes del proyecto, incluyendo sus perfiles y características más relevantes, los tiempos en que se efectuó la intervención; y, por último, los instrumentos utilizados para medir y dar seguimiento a las variables centrales del proyecto.

6.2. Participantes

La muestra de este trabajo estuvo formada por 35 niños, de género masculino y femenino, pertenecientes a 2 grupos diferentes, uno establecido en el horario escolar formado por 24 alumnos (69%) y otro de carácter extraescolar con 11 niños (31%), con edades comprendidas entre los 8 y los 10 años. (Tabla 2).

Teniendo en cuenta las definiciones expuestas de deporte escolar, a lo largo de este proyecto los grupos van a ser diferenciados como: un grupo formado en un contexto/horario escolar y otro que surge en el contexto extraescolar (pese a seguir considerándose deporte escolar).

El primer grupo a estudiar era un grupo escolar que corresponde a la clase 3° de Educación Primaria del colegio Cantín y Gamboa de Zaragoza. En este caso, los alumnos pasan todo el horario lectivo juntos, sin embargo, este trabajo se va a centrar en su comportamiento y unión durante la asignatura de Educación Física. Las clases de esta asignatura tienen una duración de 45 minutos (Tabla 1), sin embargo, al tener que bajar al pabellón y organizar a todos los alumnos, las sesiones no duran más de 35 minutos.

Tabla 2*Descripción de la muestra*

GRUPO	CONTEXTO	PROMEDIO DE EDAD	NÚMERO DE PARTICIPANTES	GÉNERO DE LOS PARTICIPANTES	DÍAS DE AGRUPACIÓN A LA SEMANA
1	Escolar	8,23 (0,42)	24	12 chicas (50%) y 12 chicos (50%)	3
2	Extraescolar	8,71 (0,46)	11	7 chicas (64%) y 4 chicos (36%)	1

Tabla 1*Horario escolar del grupo 1*

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00-9:45		Educación			
		Física			
9:45-10:30			Educación		Educación
			Física		Física
10:30-11:15					
R	E	C	R	E	O
11:45-12:30					
12:30-13:15					
13:15-14:00					

Por otro lado, el segundo grupo a estudiar corresponde al grupo de deporte escolar que encontramos en el colegio Gascón y Marín de Zaragoza, en la actividad extraescolar gratuita de multideporte, ofrecida por el centro con la intención de que incluso los alumnos sin recursos practiquen alguna actividad física fuera del horario lectivo; se centra principalmente en la práctica de diferentes deportes colectivos. Esta actividad se lleva a cabo una vez a la semana y tiene una duración de 1 hora.

Como se ha comentado anteriormente: “Para mantener la unidad en un grupo, lo más importante es tener una meta clara y definida, que motive a los miembros a trabajar juntos para alcanzarla” (Gámez, 2013). Esta es la principal diferencia que encontramos entre los dos grupos, y la razón por la que se han escogido estos dos contextos tan diferentes y similares a la vez para este proyecto.

Ambos grupos están compuestos por niños de edades similares, sin embargo, mientras la meta principal de los alumnos del colegio Cantín y Gamboa es aprobar la asignatura y jugar con sus compañeros de clase, con los que pasan todas sus horas en el colegio; los niños que pertenecen al grupo de multideporte del colegio Gascón y Marín, se juntan con alumnos de diferentes clases del colegio con la intención de descubrir diferentes deportes y competir en ciertas ocasiones con otros grupos. Además, la extraescolar de multideporte es opcional para

los alumnos del centro escolar, es decir, asisten porque realmente les interesa; mientras, los alumnos del grupo 1 tienen que asistir a las clases de Educación Física por obligación, lo cual se nota a la hora de conseguir que todos tengan la misma meta o nivel de motivación.

6.1. Procedimiento

Para poder llevar a cabo este proyecto, en primer lugar, se habló con el resto de los profesores y entrenadores de ambos centros y posteriormente se informó en detalle a los jugadores sobre el objeto de estudio y el procedimiento a seguir, la confidencialidad de las respuestas y datos, y sobre todo, la voluntariedad para participar. En este momento, cada uno de ellos rellenó el cuestionario seleccionado, posteriormente, se les explicó brevemente el concepto de cohesión de grupo y aquellos aspectos importantes y necesarios para conseguir que un grupo estuviera realmente cohesionado.

Después, se utilizaron las sesiones que se explicarán posteriormente para poner en práctica las 9 actividades seleccionadas, actividades de carácter deportivo y colectivo que fueron desarrolladas en los dos grupos de la misma forma, únicamente con modificaciones en las agrupaciones debido a la diferencia en el número alumnos de los grupos. Cabe aclarar que en ningún momento se modificó la dinámica de las sesiones establecida desde principio de curso en ambos contextos, es decir, se mantuvo la estructura de calentamiento, parte principal y vuelta a la calma.

El mismo cuestionario que se realizó al comenzar la intervención se utilizó al final con la intención de recoger los efectos que las actividades habían causado en la cohesión de grupo de ambos contextos.

Por último, los datos recogidos fueron analizados y se llevó a cabo un pequeño debate con los niños en el cual expusieron su opinión sobre las actividades realizadas y el cambio que habían observado en el grupo durante este periodo de intervención.

En cuanto al periodo de intervención, los alumnos del colegio Cantín y Gamboa tienen 3 clases a la semana, y para el desarrollo de esta intervención se utilizaron 5 de ellas, 2 dedicadas a la realización de los cuestionarios y 3 para el desarrollo de las actividades diseñadas (Tabla 1).

Por otro lado, respecto al grupo de intervención de la actividad extraescolar de multideporte en el colegio Gascón y Marín, solo se utilizaron 3 sesiones debido a la diferencia de duración de estas con frente a las del otro grupo. Tanto en la 1ª como en la última se invirtió

un rato en la realización del cuestionario y la explicación de este, y el resto del tiempo disponible en las sesiones fue utilizado en el desarrollo de las actividades.

6.2. Instrumentos.

El instrumento principal que se va a utilizar en este caso para la evaluación del nivel de cohesión es el Group Environment Questionnaire (GEQ), elaborado por Carron, Brawley & Widmeyer (1998) que, combina los aspectos social- tarea e individuo-grupo; y evalúa, por medio de 18 ítems, los 4 factores determinados: atracción interpersonal hacia los aspectos sociales del mismo (ATG-S), atracción interpersonal hacia la tarea del grupo (ATG-T), integración grupal-tarea (GI-T) e integración grupal-social (GI-S). Cada uno de estos factores nos permite incidir en las diferentes variables tratadas en el marco teórico e influyentes en la cohesión grupal.

Según Checa y Bohórquez (2020), debido a algunas críticas sobre la consistencia interna de la prueba y el análisis factorial, diferentes autores decidieron reducir el número de ítems (Carron et al., 2002; Sullivan et al., 2002), es por ello por lo que la adaptación al español (García-Calvo, 2006) que se va a utilizar en este caso, cuenta con 12 ítems, pero mantiene los 4 factores a evaluar definidos por Carron et al. (1998).

Cada una de las variables definidas por Carron et al. (1998) eran evaluadas por diferentes ítems presentados en forma de cuestión. (Tabla 3).

Tabla 3

Relación de los factores a analizar con sus respectivos ítems.

FACTOR	ITEMS
Integración grupal-tarea (GI-T)	8,10 y 12
Integración grupal-social (GI-S)	7,9 y 11
Atracción interpersonal hacia la tarea del grupo (ATG-T)	2,4 y 6
Atracción interpersonal hacia los aspectos sociales del mismo (ATG-S).	1,3 y 5

Para la completitud de la adaptación de este cuestionario, los niños respondieron a las siguientes preguntas, teniendo en cuenta que el acuerdo con los artículos está

clasificado en una escala Likert de 9 puntos, que van desde muy en desacuerdo (1) hasta muy de acuerdo (9). (Anexo 10).

A la hora de su cumplimentación, se les dio a los niños las indicaciones necesarias para que no hubiese dudas sobre el enfoque de las preguntas, para que comprendiesen las diferentes preguntas planteadas de la manera más exacta posible y para evitar que el término “equipo” presente en el cuestionario les supusiera una dificultad a la hora de responder.

Cabe aclarar que este cuestionario se realizaba de manera completamente anónima, de manera que los niños solo indicaban su edad y sexo.

Además del cuestionario, para llevar a cabo esta intervención, los materiales que se emplearon en el proyecto fueron: pelotas, cintas o vendas para tapar los ojos y porterías pequeñas. Por otro lado, en ambos contextos se utiliza el patio de cada colegio para realizar las actividades planificadas, lugar que los niños ya conocen al ser el lugar dónde acuden tanto en Educación Física como en las diferentes actividades extraescolares.

6.3. Diseño

Nuestro principal objetivo con las dinámicas realizadas es extraer las potencialidades del grupo y cada uno de sus miembros, mejorando a su vez la cohesión grupal.

La selección de las dinámicas se ha llevado a cabo teniendo en cuenta las características de cada grupo y sus necesidades, creando así unas actividades que se adaptasen a ambos grupos a la vez, con la intención de realizar la misma intervención en los dos contextos. Para cumplir los objetivos establecidos es de vital importancia seleccionar la dinámica adecuada para trabajar con cada grupo y en cada situación, buscando siempre que se trabaje de forma colectiva.

Los grupos seleccionados para este trabajo son considerados grupos medianos y su dimensión afectiva de nivel medio de confianza. Por otro lado, cabe destacar que todo el grupo va a participar activamente en las dinámicas propuestas por el técnico/docente y estas se van a llevar a cabo con la intención de lograr equilibrio y satisfacción socioemocional.

Por otro lado, la motivación por lograr un mismo objetivo y participar en las diferentes sesiones y actividades realizadas en grupo durante el curso o temporada, es uno de los factores más importantes y necesarios para el óptimo crecimiento de un grupo. Es por ello por lo que las dinámicas propuestas buscan trabajar en aquellos factores que aumenten la motivación de los miembros del grupo por seguir trabajando juntos.

Además, aparte de conocer y mantener una relación positiva con los compañeros del grupo, se considera de vital importancia que cada uno conozca su función, lo que puede aportar al grupo. Para ello, la intervención realizada busca la motivación para que cada alumno adquiera su rol ideal, adquiriendo una conducta que beneficie al resto de sus compañeros.

Teniendo en cuenta los factores necesarios para una buena cohesión grupal, cada una de las actividades busca interferir en estos, de diferentes maneras y siempre por medio del juego. El profesor o entrenador busca que los miembros del grupo actúen en todo momento de manera natural, esto permite estudiar y observar de primera mano los efectos que, en los componentes de un grupo, produce la interacción, sobre todo en el momento en el que de verdad se empiezan a percibir las nuevas interacciones y entra en juego la influencia social.

De la misma manera, este proceso de unión del grupo se ve reforzado por la comunicación interpersonal a la que incitan las dinámicas realizadas. Esta comunicación cada vez es más real y natural, provocando así que aumente la cantidad de atracciones dentro del grupo, la interacción entre sus miembros.

En conclusión, las características de estas actividades nos han permitido confrontar puntos de vista diferentes, en un clima de respeto y armonía, pudiendo interferir en aquellos aspectos de la cohesión grupal que requerían de refuerzo. De la misma manera, este tipo de actividades ayudan a percibir la realidad, para analizarla y para planear los siguientes pasos a seguir con la intención de continuar reforzando la cohesión del grupo seleccionado.

A continuación, se expone un resumen de las actividades del proceso de intervención (Tabla 4).

Tabla 4

Resumen de las actividades del proceso de intervención.

ANTES DE LA INTERVENCIÓN	ACTIVIDADES
Aplicación del pre-cuestionario GEQ	Los miembros de cada grupo rellenan la adaptación de este cuestionario al español con la intención de conocer su nivel de cohesión grupal inicial
DURANTE LA INTERVENCIÓN	ACTIVIDADES
Desarrollo de las dinámicas y actividades diseñadas y seleccionadas	Dinámicas y actividades colectivas que trabajan: Atracción interpersonal Comunicación interpersonal y confianza Dependencia mutua y consecución de objetivos comunes
DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN	ACTIVIDADES
Aplicación del post-cuestionario (GEQ) Reflexión grupal final	Los miembros de cada grupo rellenan la adaptación de este cuestionario al español con la intención de conocer su nivel de cohesión grupal tras la intervención Todos los alumnos se reúnen con la persona responsable de la actividad con la intención de reflexionar y dar su opinión sobre la intervención llevada a cabo y sus resultados

7. Análisis de los resultados

El resultado de los datos obtenidos en este trabajo se presenta en el siguiente apartado organizados en diferentes tablas con sus respectivos factores asociados.

Todos los datos expuestos han sido obtenidos mediante el cálculo de la media de los resultados de los cuestionarios realizados. Para el cálculo de esta media se han agrupado los datos según su contexto de referencia y el momento de su obtención. Posteriormente, con cada promedio se expone su desviación típica.

Los 12 items presentes en el cuestionario cumplimentado, han sido agrupados y analizados conjuntamente según el factor a evaluar con el que estaban relacionados.

Para la comparación de los diferentes factores entre los dos grupos seleccionados, o entre datos obtenidos del mismo contexto, se ha realizado el cálculo de la tendencia, es decir el cálculo de la diferencia entre la media de ambos resultados finales en forma de porcentaje.

En el análisis de los resultados, se toma como diferencias significativas o destacables aquellas que varían por encima o por debajo de un 7% entre ellas. Por otro lado, cuando se habla de que la diferencia entre varios datos es mínima, se considera que la tendencia entre ellas es inferior a un 1%.

Para el análisis de los resultados se ha utilizado la herramienta de Microsoft Excel, versión 2304.

8. Resultados

Una vez establecida la estructura factorial del GEQ, cada tabla muestra los ítems correspondientes a cada factor delimitado y definido, las medias de cada uno de ellos (columna derecha de cada factor) y su correspondiente desviación típica (columna izquierda). La organización de las siguientes tablas expuestas ha sido definida y organizada en torno a esta misma estructura factorial y dividiendo los ítems en los 4 factores a evaluar definidos por Carron, Brawley & Widmeyer (1998).

Las primeras tablas que se presentan a continuación reflejan los diferentes aspectos de evaluación de ambos grupos seleccionados, realizando una pequeña comparación de los resultados previos y posteriores al cuestionario realizado. Esta comparación se realiza mediante la diferencia entre ambas puntuaciones y el porcentaje de cambio correspondiente.

Empezando por el grupo de carácter escolar (Tabla 5), podemos observar la diferencia de los datos entre el cuestionario inicial y el final, siendo esta aproximadamente de un 5% a excepción de los ítems relacionados con la integración grupal-tarea (GI-T), dónde la diferencia de resultados se convierte en un 12,59%. Este factor ha sido él calificado de manera destacablemente más negativa por este grupo, lo cual nos indica la dificultad de los alumnos de esta clase por unir sus fuerzas para conseguir los objetivos de cada sesión de Educación Física, para unirse y solucionar los problemas que van surgiendo o para asumir la responsabilidad ante un mal resultado. Sin embargo, pese a seguir siendo el factor más negativo tras el cuestionario final, viendo su diferencia en porcentaje, es el ámbito en el que los alumnos más han mejorado tras la intervención.

Tabla 5

Cuestionario anterior y posterior a la intervención del grupo Escolar. Estadísticos descriptivos para cada ítem.

	PRE		POST		DIFERENCIA
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	%
ATGS	7,24	0,54	7,62	0,55	5,21%
ATGT	7,29	0,43	7,67	0,43	5,17%
GIS	7,64	0,23	8,04	0,13	5,27%
GIT	5,14	0,96	5,79	1,04	12,59%

Continuando con el segundo grupo a estudiar (Tabla 6), el formado por los participantes de la actividad extraescolar de multideporte, en términos porcentuales, se observa que todos los factores considerados tuvieron un aumento en sus puntuaciones después de la intervención, a excepción del factor relacionado con la atracción interpersonal hacia los aspectos sociales del mismo (ATGS), en el cual el porcentaje de la diferencia entre pre y post resulta negativo, teniendo en cuenta que han sido los datos del cuestionario previo a la intervención los que se han tomado como referencia.

Este resultado de porcentaje negativo nos indica que la puntuación inicial de 7,24 (M=7,17) que se obtuvo en el primer cuestionario realizado no aumentó tras las actividades realizadas, por lo tanto, podemos afirmar que no ha habido una mejora en esta variable, sino que ha empeorado.

Los ítems correspondientes a este factor (ATGS), evaluaban la calidad y cantidad de las interacciones entre los miembros del grupo.

Es importante destacar que los cambios en las puntuaciones son mínimas y similares en todos los ítems de este análisis. Los ítems relacionados con el factor ATGT, viendo su diferencia en porcentaje, tuvieron un aumento más destacable que en los otros factores, dónde la diferencia final no superó el 0,5% en ninguno de los casos, encontrando incluso el porcentaje negativo comentado anteriormente.

Tabla 6

Cuestionario anterior y posterior a la intervención del grupo Extraescolar. Estadísticos descriptivos para cada ítem.

	PRE		POST		DIFERENCIA
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	%
ATGS	7,24	0,61	7,17	0,65	-0,88%
ATGT	7,92	0,19	7,98	0,24	0,80%
GIS	6,60	0,14	6,63	0,12	0,48%
GIT	6,65	0,60	6,67	0,61	0,24%

Mientras las tablas 5 y 6 trabajan en la comparación, la diferencia, entre los datos obtenidos por ambos grupos en el cuestionario realizado antes y después de la

intervención, la tablas 7 y 8 muestran la comparación entre los datos obtenidos por el grupo 1 y el grupo 2, en el pre y en el post.

Tomando el grupo escolar como punto de referencia a la hora de obtener la diferencia porcentual entre ambos grupos de actuación, y centrándonos en el cuestionario inicial (previo a la intervención) (Tabla 7), descubrimos que en ambos grupos se obtienen datos mínimamente diferentes, siendo el factor GIS, el único en el que el grupo de carácter escolar obtiene una puntuación mayor, siendo este a la vez el porcentaje de diferencia superior. Además, en el factor relacionado con la atracción interpersonal hacia los aspectos sociales del mismo grupo (ATGS), si nos fijamos en las medias expuestas (promedio), se obtiene el mismo resultado en ambos grupos, sin embargo, si nos fijamos en la diferencia, se obtiene un 0,03% que indica que la puntuación en el contexto escolar es relativamente superior.

Por otro lado, nos centramos en el factor GIT, factor con los resultados más bajos en ambos grupos y que presenta una diferencia porcentual del -22,72% entre el cuestionario previo de los 2 grupos, siendo destacablemente superior el resultado del grupo extraescolar. En este caso, y en el del factor ATGT, el resultado es negativo debido a que el grupo tomado como referencia ha sido el escolar, sin embargo, el grupo extraescolar es el que ha obtenido resultados superiores, por lo tanto, la diferencia es porcentualmente negativa.

Tabla 7

Comparación del cuestionario anterior a la intervención entre ambos grupos. Estadísticos descriptivos para cada ítem.

	EXTRAESCOLAR		ESCOLAR		DIFERENCIA %
	PRE		PRE		
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	
ATGS	7,24	0,61	7,24	0,54	0,03%
ATGT	7,92	0,19	7,29	0,43	-7,96%
GIS	6,60	0,14	7,64	0,23	15,70%
GIT	6,65	0,60	5,14	0,96	-22,72%

Una vez realizada la intervención, podemos analizar los datos finales de ambos grupos de actuación (Tabla 8), tomando de la misma manera el grupo escolar como punto de referencia a la hora de obtener la diferencia porcentual entre ambos grupos de actuación.

En este caso la diferencia porcentual entre los ítems de ambos grupos es más significativa, pero a la vez no hay un grupo predominante en cuanto a resultados elevados, pues mientras en los factores ATGS y GIT obtuvieron una puntuación posterior más alta en el contexto escolar que en el extraescolar; en los factores ATGT y GIS obtuvieron una puntuación posterior más alta en el contexto extraescolar.

Además, la tabla muestra que la diferencia en porcentaje entre las puntuaciones posteriores en ambos programas varía significativamente entre los grupos de participantes. Por ejemplo, en los ítems relacionados con el factor GIS, se detecta una diferencia positiva del 21,22% entre las puntuaciones posteriores en ambos casos, lo que indica que tuvieron un mejor desempeño en el contexto escolar que en el extraescolar. Por otro lado, en el factor GIT se obtiene una diferencia porcentual negativa del -13,19% lo que indica que tuvieron un mejor desempeño en el grupo clase que en el grupo de carácter extraescolar. En este caso, y en el del factor ATGT, el resultado es negativo debido a que el grupo tomado como referencia ha sido el escolar, sin embargo, como se ha comentado previamente, el grupo extraescolar es el que ha obtenido resultados superiores, por lo tanto, la diferencia es porcentualmente negativa.

Tabla 8

Comparación del cuestionario posterior a la intervención entre ambos grupos. Estadísticos descriptivos para cada ítem.

	EXTRAESCOLAR		ESCOLAR		DIFERENCIA
	POST		POST		
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	%
ATGS	7,17	0,65	7,62	0,55	6,17%
ATGT	7,98	0,24	7,67	0,43	-3,98%
GIS	6,63	0,12	8,04	0,13	21,22%
GIT	6,67	0,61	5,79	1,04	-13,19%

En cuanto a la comparación general entre ambos grupos (Tabla 9), podemos observar cómo tanto antes de la intervención, la cohesión grupal en el grupo de carácter escolar, en el grupo perteneciente a una clase, es inferior, mientras que los resultados obtenidos tras la intervención son superiores al del contexto extraescolar. Es por ello por lo que, en este mismo contexto la diferencia porcentual, es decir, el porcentaje de

mejora general de la cohesión grupal tras la intervención es superior al obtenido en el contexto extraescolar.

Tabla 9

Comparación de datos generales entre ambos grupos. Estadísticos descriptivos para cada ítem.

	ESCOLAR		EXTRAESCOLAR	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
PRE	6,84	1,01	7,10	0,63
POST	7,28	1,02	7,12	0,66
DIFERENCIA				
(%)	6,35%	0,49%	0,28%	4,29%

De manera general y mediante un análisis de los datos recogidos podemos decir que la intervención realmente ha tenido efecto en los diferentes grupos, mejorando en cierta medida los diferentes factores seleccionados y directamente relacionados con el nivel de cohesión grupal.

9. Discusión

El objetivo principal del presente trabajo fue identificar aquellos factores que influyen en el nivel de cohesión grupal de un grupo de carácter deportivo y actuar sobre ellos. Los principales hallazgos fueron los siguientes: (1) en ambos grupos de estudio los datos mejoraron tras la intervención, (2) el factor GIT fue el que obtuvo las puntuaciones más bajas de manera general y (3) en el grupo perteneciente al contexto escolar, dónde la intervención se realizó de manera más continuada, la diferencia de datos de manera previa y posterior al cuestionario es superior al grupo del contexto extraescolar.

Además de realizar una evaluación general de los datos obtenidos de los cuestionarios, es crucial para los propósitos de este trabajo examinar la conducta de las variables en cada uno de los equipos involucrados en el proyecto de forma individual. No se han encontrado estudios que comparen la cohesión entre dos grupos con este instrumento de evaluación (GEQ) ni con otro similar, tampoco comparaciones en contextos como los escogidos en este trabajo, con los que comparar los resultados. Es por ello por lo que se van a analizar los datos obtenidos, comparando resultados iniciales y finales entre grupos, teniendo en cuenta los ítems y parámetros definidos en el GEQ, con la intención de llegar a una conclusión útil para futuros estudios relacionados.

La capacidad del grupo para unir sus fuerzas para conseguir los objetivos de cada clase de Educación Física o de cada sesión de multideporte, para unirse y solucionar los problemas que van surgiendo o para asumir la responsabilidad ante un mal resultado; estas son las capacidades que se encuentran recogidas en el factor de integración grupal-tarea (GI-T). Los resultados obtenidos muestran que este es uno de los factores peor valorados por los sujetos de investigación de este proyecto. Esto se puede ver justificado, según Jean Piaget (1991), por la edad de los participantes, pues al tratarse de niños de entre 8 y 10 años, se encuentran en la etapa de las operaciones intelectuales concretas, dónde tiene inicio la lógica, y de los sentimientos morales y sociales de cooperación, en la cual los niños empiezan a utilizar la lógica para llegar a conclusiones básicas, pero con un estilo de pensamiento que sigue siendo ciertamente egocéntrico. Esta teoría puede explicar y justificar la necesidad de trabajar con los niños de estas edades en la capacidad de asumir su responsabilidad ante un mal resultado, de obtener la paciencia para solucionar los problemas que surgen de manera pacífica junto con sus compañeros.

En estas edades, los niños empiezan a ser más conscientes y críticos con sus actuaciones y los ambientes en los que se mueven. Es por eso por lo que la atracción interpersonal hacia la tarea del grupo (ATG-T), es otro de los factores a evaluar seleccionados en este trabajo. Bandura (1997) afirma que la suma de las percepciones individuales de un grupo no es suficiente para representar y conocer la dinámica coordinativa de sus miembros. Es decir, según este autor, los grupos pueden estar conformados por individuos con diferentes niveles de eficacia. Sin embargo, lo que resulta más relevante es cómo estos individuos perciben la capacidad colectiva del grupo, en lugar de como perciben sus propias habilidades individuales. A la hora de analizar los datos, en este factor encontramos algunos de los resultados más altos de la encuesta, lo cual nos indica que los niños están satisfechos con sus actuaciones en los respectivos grupos y lo que están aprendiendo en ellos. Satisfacción que, en ambos casos aumenta tras la intervención, cuando la relación con sus compañeros de grupo está siendo trabajada y reforzada.

Continuando con las atracciones interpersonales, nos centramos ahora en aquellas que se dirigen hacia los aspectos sociales del mismo (ATG-S). Este factor, teniendo en cuenta sus ítems asignados en el cuestionario, busca analizar la cantidad y la calidad de las interacciones que surgen entre los miembros del grupo. En ambos contextos analizados, este factor obtiene una puntuación significativamente elevada, tanto en el cuestionario inicial como en el realizado tras la intervención, en el cual se observa que las interacciones aumentan tras las actividades realizadas.

Respecto a la integración grupal-social (GI-S), los ítems del cuestionario (GEQ) que la complementan, ya no nos hablan tanto de la cantidad y la calidad de las interacciones entre miembros del grupo, sino que se centran en la calidad de estas, preguntando a los miembros del grupo por aquellas actividades que les gustaría realizar con sus compañeros fuera del contexto en el que se relacionan de normal. Es decir, se busca conocer la fuerza de estas interacciones tanto fuera como dentro de la clase o el entrenamiento. Mediante los datos obtenidos, observamos que es el factor con una puntuación mayor en el grupo escolar, mientras en el grupo de carácter escolar, es el factor que obtiene la puntuación inferior.

Aunque el análisis del grupo en el contexto escolar se ha centrado en las horas de la asignatura de Educación Física, los miembros de esta clase conviven durante toda la jornada escolar, tienen más tiempo para afianzar sus relaciones y la cantidad de interacciones personales es superior. Es por eso por lo que podemos justificar que factores como el GIS sean

destacablemente superiores en el contexto escolar. Sin embargo, para llegar a este punto hemos tenido que trabajar en la comunicación con la intención de conseguir relaciones de calidad, pues autores como Bany y Johnson (1980, como se citó en Gámez 2013) afirman que “la interacción y la frecuencia de la comunicación verbal tienen una relación directa con el grado de cohesión grupal del grupo”.

De la misma manera, los miembros del grupo del contexto extraescolar solo se reúnen 1 día a la semana durante 1 hora, por lo cual, no tienen tanto tiempo de convivencia. Esto se ve reflejado en los resultados de los diferentes factores evaluados y en su diferencia porcentual, es decir, podemos observar que los resultados tras la intervención han tenido un cambio menor al percibido en el contexto escolar, donde las actividades realizadas han estado más extendidas en el tiempo.

En el análisis del contexto extraescolar, llama la atención el porcentaje negativo observado en la tendencia del factor ATGS, lo cual indica que, tras la intervención, este factor empeoró. Esto puede significar que la visión que los niños tenían de ciertos miembros de su grupo ha cambiado, por lo tanto, se modifica la cantidad de interacciones positivas presentes.

Respecto a futuras propuestas, de manera personal, considero que trabajar en la cohesión de grupo durante todo el curso o temporada sería realmente beneficioso para el desarrollo positivo del grupo y de cada uno de sus miembros. Es decir, en el proceso de educación en torno al deporte colectivo, realizar de manera continua y progresiva actividades y dinámicas que refuercen la cohesión grupal, sería una manera óptima de afianzar las relaciones de sus miembros y conseguir así su motivación por la práctica de deporte.

10. Conclusión

Finalmente, el factor GIT fue el que obtuvo las puntuaciones más bajas de manera general y en ambos grupos de estudio los datos mejoraron tras la intervención, siendo esta diferencia de resultados más notoria en el grupo de carácter escolar,

En resumen, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se sugiere que trabajar en la cohesión de un grupo con carácter deportivo puede mejorar el rendimiento de este, fomentar la comunicación y colaboración entre los miembros y promover un sentido de unidad y compromiso con los objetivos del equipo. Por lo tanto, es importante que se tomen medidas para mejorar la cohesión del grupo, como organizar actividades y ejercicios que fomenten la interacción y la colaboración, establecer valores y objetivos compartidos y promover una cultura de apoyo y respeto mutuo dentro del grupo.

11. Referencias Bibliográficas

- Águila, C. y Casimiro, A.J. (2001). Tratamiento metodológico de la iniciación a los deportes colectivos en edad escolar. *Nuevas tendencias metodológicas. La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos*, 31-56. Recuperado de: [https://www.dipalme.org/Servicios/Informacion/Informacion.nsf/0EC1D7A5947DC1F0C1257E54002916F8/\\$file/Antonio%20Casimiro%20Tratamiento%20metodologico.pdf](https://www.dipalme.org/Servicios/Informacion/Informacion.nsf/0EC1D7A5947DC1F0C1257E54002916F8/$file/Antonio%20Casimiro%20Tratamiento%20metodologico.pdf)
- Álamo, J. M. (2001). *Análisis del deporte escolar en la isla de Gran Canaria. Hacia un modelo de deporte escolar*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <https://acedacris.ulpgc.es/handle/10553/2159>
- Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M^a. T., Ureña, N. y Piñar, M^a. I. (2010) La metodología de enseñanza en los deportes de equipo. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 91-103. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/43121927_La_metodologia_de_ensenanza_en_los_deportes_de_equipo
- Alzate, R., Lázaro, I., Ramírez, A. y Valencia, J. (1997). Análisis del impacto del estilo de comunicación del entrenador en el desarrollo de la cohesión grupal, la eficacia colectiva y la satisfacción. *Revista de Psicología del Deporte*, 6(2), 7-26. Recuperado de <https://archives.rpd-online.com/article/download/457/457-907-1-PB.PDF>
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2003). Interrelaciones entre el clima motivacional y la cohesión en futbolistas cadetes. *EduPsykhé: Revista de psicología y educación*, 2(2), 243-258. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1075729>
- Bandura. A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York. https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf

Barrutia, I., Beitia, L., González, B., Leza, N., Sagasta, A., Martínez, S., Arcaute, A., Calvo, J., Bacete, R., Garzai, N., Toresano, M y Gallardo, M. (2003). Aportaciones metodológicas a la cohesión de equipos sometidos a desgaste emocional. *Elsevier. Trastornos Adictivos*, 5(2), 114-29. Recuperado de <https://www.elsevier.es/en-revista-trastornos-adictivos-182-articulo-aportaciones-metodologicas-cohesion-equipos-sometidos-13045099>

Black, S. y Weiss, M. (1992). The Relationship among Perceived Coaching Behaviours, Perceptions of Ability and Motivation in Competitive Age-Group Swimmers. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 309-325. DOI: <https://doi.org/10.1123/jsep.14.3.309>

BOLETÍN OFICIAL DE ARAGÓN (2022, julio 27). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y su concreción para la Comunidad Autónoma de Aragón.

Cárdenas, D. (2000). El ataque 1.3.1 en el proceso de formación táctica. *Clínic. Revista Técnica de Baloncesto*, 48, 6-10.

Carron, A., Brawley, L., y Widmeyer, W. (1998). *Group Environment Questionnaire (GEQ)*. [Archivo PDF]. http://sportpsych.mcgill.ca/pdf/coaching/Group_Environment_Questionnaire%20GEQ%202.pdf

Carron, A., Colman, M. M., Wheeler, J. y Stevens, D. (2002). Cohesion and performance in sport: A meta analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24(2), 168-188. Recuperado de <https://ess220.files.wordpress.com/2008/02/cohesion-meta-analysis-carron-highlighted.pdf>

- Carron, A., Hausenblas, H. y Eys, M. (2005). *Group dynamics in sport (3rd Ed.)*. WV: Fitness Information Technology.
- Cauas, R. (2007). Las fases del grupo de Tuckman y su análisis desde el fútbol. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 107. Recuperado de <https://efdeportes.com/efd107/las-fases-del-grupo-de-tuckman-y-su-analisis-desde-el-futbol.htm>
- Checa, I., Bohórquez, M. R. (2020). Medidas psicométricas de la cohesión en equipos de trabajo universitarios. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 108-114. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/93145/Medidas%20psicom%c3%a9tricas%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Côté, J. & Fraser-Thomas, J. (2007). Youth involvement in sport. *Sport psychology: A Canadian perspective* (266-294). https://www.researchgate.net/publication/43501529_Youth_involvement_in_sport
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... y Nanzhao, Z. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Díez, A. & Márquez, S. (2005). Utilización De Sociogramas Para La Valoración De La Cohesión Interna De Los Jugadores De Un Club De Fútbol. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 14, 37-52. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2742/274220886003.pdf>
- Feltz, D. y Lirgg, C. (1998). Perceived team and player efficacy in hockey. *Journal of Applied Psychology*, 83, 557-564. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.4.557>

- Feltz, D. y Lirgg, C. (2001). Self-efficacy beliefs of athletes, teams, and coaches. *Handbook of sport psychology*, (2), 340–361. <https://www.researchgate.net/publication/228781578>
- Gámez, M.J. (2013). *Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo en los primeros cursos de grado en la escuela de magisterio "La Inmaculada"*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/29815>
- García-Mas, A., Olmedilla, A., Morilla, M., Rivas, C., García, E. y Ortega, E. (2006). Un nuevo modelo de cooperación deportiva y su evaluación mediante un cuestionario. *Psicothema*, 18(3), 425-432. Recuperado de <https://www.psicothema.com/pdf/3233.pdf>
- García-Mas, A. y Vicens, P. (1995). *Cooperación y rendimiento en un equipo deportivo*. *Psicothema*, 7(1), 5-19. Recuperado de <https://www.psicothema.com/pdf/952.pdf>
- González, O. (2007). Cohesión de equipo. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (114). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd114/cohesion-de-equipo.htm>
- Group Integration-Social Group Integration-Task Item#. (s/f). *Individual attractions to the group- individual attractions to the group-task social (ATGS) (ATGT) item# score item# score*. McGill.ca. Recuperado el 6 de mayo de 2023, de http://sportpsych.mcgill.ca/pdf/coaching/Group_Environment_Questionnaire%20GEQ%202.pdf
- Heuze, J. P., Raimbault, N. y Fontayne, P. (2006). Relationships between cohesion, collective efficacy, and performance in professional basketball teams: Investigating mediating effects. *Journal of Sports Sciences*, 24 (1), 59-68. DOI: [10.1080/02640410500127736](https://doi.org/10.1080/02640410500127736).
- Huéscar, E., López, C., y Cervelló, E. (2017). Relationship of Leadership Styles, Group Cohesion, Power Equipment and Performance in Non-Professional Soccer Players. *Universitas Psychologica*, 16(4), 125-138. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.relc>

- Iglesias, D., Cárdenas, D y Alarcón, F. (2007). La comunicación durante la intervención didáctica del entrenador. Consideraciones para el desarrollo del conocimiento táctica y la mejora de la toma de decisiones en baloncesto. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3(7), 43-50. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1630/163017538006.pdf>
- Posadas, C. (2014). *La gestión de la diversidad: aspecto clave en la optimización de equipos de trabajo en las organizaciones*. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Pontificia de Comillas.
<https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/319/TFG000139.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leo, F. M. (2012). *Estudio de la cohesión y la eficacia como variables determinantes del rendimiento en deportes de equipo*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Extremadura.
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=GuQ8BXwsZ1c%3D>
- Leo, F. M., García, T., Parejo, I., Sánchez, P. A. y García-Mas, A. (2009). Aplicación de un programa de intervención para la mejora de la cohesión y eficacia en jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9(1), 73-84. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2270/227017637006.pdf>
- Leo, F. M., González-Ponce, I., Sánchez-Oliva, D., Púlido, J. J. y García-Calvo, T. (2015). Adaptation and validation in Spanish of the Group Environment Questionnaire (GEQ) with professional football players. *Psicothema*, 27(3), 261-268.
<https://www.psicothema.com/pdf/4262.pdf>
- Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez-Oliva, D., Amado, D. y García-Calvo, T. (2011). Incidencia de la cooperación, la cohesión y la eficacia colectiva en el Incidencia de la cooperación, la cohesión y la eficacia colectiva en el rendimiento en equipos de fútbol

- rendimiento en equipos de fútbol. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7 (26), 341-354. Recuperado de <https://www.cafyd.com/REVISTA/02601.pdf>
- Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez-Oliva, D., Amado, D., y García-Calvo, T. (2014). Análisis de los procesos grupales y el rendimiento en fútbol semiprofesional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 14(53), 153-168. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista53/artanalisis451.htm>
- Luján, J. F., Calpe- Gómez, V., Grijalbo, C. y Imfeld, F. (2014). *Revista de Psicología del Deporte* 23, 301-307. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235131674010.pdf>
- Molina, M. T. (2011). Dinámicas de grupo para la cohesión de grupo. *CSIF revista digital, Innovación y Experiencias Educativas*, 40. Recuperado de <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/continuidad/files/formidabl e/Dinamicas-de-grupo-para-la-cohesion-de-grupo-M-TERESA-MOLINA-1.pdf>
- Muñoz, J. C. (2004). El deporte escolar. Desarrollo teórico y práctico. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 70. Recuperado de <https://efdeportes.com/efd70/escolar.htm>
- Myers, N. D., Feltz, D. L., y Mortiz, S. (2004). Collective efficacy and team performance: A longitudinal study of collegiate football teams. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 8(2), 126-138. DOI:[10.1037/1089-2699.8.2.126](https://doi.org/10.1037/1089-2699.8.2.126)
- Navarro - Patón, R., Mecías, M., Basanta, S., y Lojo, C. (2016). Análisis de la cohesión grupal de los equipos de fútbol sala de máxima categoría en Galicia (España). *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(2), 247-251. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311145841009>

Pascual, A., Lozano, E. D., Muñoz, J. M., Parras, L., Rodríguez, J., Gómez, M. T., Cortés, V. y Copete, S. (2012). *Indicadores para la medición de la cohesión social en Europa. Aplicación al caso de Andalucía*. Centro de estudios Andaluces.

Pérez- Iniesta, G. y Jiménez, E. (2014). El baloncesto como deporte y contenido básico en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes, 191*. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd191/el-baloncesto-como-deporte-y-contenido.htm>

Pérez- Iniesta, G., Jiménez, E. (2014). Estudio de psicología del deporte sobre la cohesión de grupo. *Lecturas: Educación Física y Deportes, (192)*. Recuperado de <https://efdeportes.com/efd192/estudio-la-cohesion-de-grupo.htm>

Piaget, J. (1991) *Seis estudios de psicología*. [Archivo PDF]. [http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget -
_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf](http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf)

Rodríguez, M. P. (2010). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención psicológica en equipos juveniles de fútbol*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.] <https://ddd.uab.cat/record/103097?ln=ca>

Rodríguez-Zafra, M. y García, L. (2022). La cohesión grupal: factor terapéutico y requisito para la creación de un grupo de terapia. *Revista de Psicoterapia, 33(121)*, 71-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8323327>

Salgado-Santos, M., Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., y Gamonales, J.M. (2022). Propuesta de tareas de cohesión grupal para fútbol en edad escolar. *Lecturas: Educación Física y Deportes, 26(284)*, 137-162. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/2902/151>

Sánchez-Oñate, A., Céspedes, P., Pérez-Salas, C. P. y Barriga, O. A. (2021) Propiedades psicométricas de la Escala de Cohesión Social Percibida en la Escuela. *Revista de Investigación en Educación*, 19(2), 112-124. DOI: <https://doi.org/10.35869/reined.v19i2.3670>

Seirul-lo, F. (1992). Valores Educativos del Deporte. *Revista de Educación Física*, 44, 3-11. Recuperado de <http://www.educacionmotriz.org/articulos/art-vaeducdepseirul-lo.htm>

Sullivan, P. J., Short, S. E., & Cramer, K. M. (2002). Confirmatory factor analysis of the Group Environment Questionnaire with co-acting sports. *Perceptual and Motor Skills*, 94(1), 341–347. DOI: <https://doi.org/10.2466/PMS.94.1.341-347>

Turman, P. D. (2003). Coaches and cohesion: The impact of coaching techniques on team cohesion in the small group sport setting. *Journal of Sport Behavior*, 26(1), 86-103. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/283437638_Coaches_and_cohesion_The_impact_of_coaching_techniques_on_team_cohesion_in_the_small_group_sport_setting

Ureña, N., Alarcón, F. y Ureña, F. (2009). La realidad de los deportes colectivos en la Enseñanza Secundaria. Cómo planifican e intervienen los profesores de Murcia. *Retos, nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, (16), 9-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732281002.pdf>

Valera, S., Ureña, N., Ruiz, E., y Alarcón, F. (2010). La enseñanza de los deportes colectivos en Educación Física en la E.S.O.. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 10(40), 502-520. <https://www.redalyc.org/pdf/542/54222122001.pdf>

- Vargas-Tonsing, T., Warners, A. y Feltz, D. (2003). The predictability of coaching efficacy on team efficacy and player efficacy in volleyball. *Journal of Sport Behavior*, 26, 396-407. https://www.researchgate.net/publication/293106373_The_predictability_of_coaching_efficiency_on_team_efficiency_and_player_efficiency_in_volleyball
- Watson, C. B., Chemers, M. M., y Preiser, N. (2001). Collective efficacy: A multilevel analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1057-1068. DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167201278012>
- Whitton, S., Fletcher, R. (2014). The Group Environment Questionnaire: A Multilevel Confirmatory Factor Analysis. *Small Group Research*, 45 (1), 68-88. DOI: [10.1177/1046496413511121](https://doi.org/10.1177/1046496413511121).
- Zabala, M., Viciano, J. y Lozano, L. (2002). La planificación de los deportes en la educación física de E.S.O. *Lecturas: Educación Física y deporte*, (48). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd48/eso1.htm>

12. Anexos

12.1. Actividad I

TÍTULO

La persona más...

OBJETIVOS

Mostrar a los miembros del grupo las cualidades positivas que sus compañeros ven en ellos.

DESARROLLO

Los alumnos se colocan formando un círculo. La persona que tiene la pelota tiene que pasársela a la persona que considere que tiene las características que el docente/entrenador le dice, por ejemplo:

- persona con la más bella sonrisa.
- persona con los ojos más bellos.
- la más simpática.
- al más divertido.

Cuando ya se ha realizado varias veces esta dinámica, serán los propios alumnos los que tendrán que pasarle la pelota a quién quieran, nombrando la característica que más le gusta de la otra persona.

MATERIAL

Una pelota de goma espuma

12.2. Actividad II

TÍTULO

¿De qué lado estás?

OBJETIVO

Provocar la participación y la expresión espontánea.

DESARROLLO

Para llevar a cabo este juego, necesitamos contar con un espacio limpio y despejado que dividiremos en dos áreas. Cada una de estas áreas será representativa de una respuesta posible: "sí" o "verdadero" y "no" o "falso". La dinámica del juego implica que, al realizar afirmaciones que polaricen a los jugadores, estos tendrán que correr hacia el área que represente su opinión. Si alguno no cuenta con certeza ante alguna afirmación, deberá permanecer en la línea divisoria. Este juego nos permite comenzar con frases de poco contenido y, paulatinamente, plantear aquellas que sean más polémicas para que los jugadores defiendan su punto de vista. Los cuestionamientos pueden variar desde "El fútbol es el mejor deporte" hasta temas más profundos como "Es bueno defenderse" o "Me gusta levantarme temprano", e incluso aspectos más personales "Tengo hermanos". Una vez que se ha debatido alguna afirmación, se procede a pedir a algunos de los jugadores que expliquen el porqué de su elección para que los demás los escuchen y fundamenten sus ideas de una manera más profunda o para contar cosas de su vida que igual sus compañeros desconocen. Posteriormente, se anotarán las respuestas con el fin de realizar al final del juego una asamblea donde los participantes expondrán sus puntos de vista, acuerdos y desacuerdos ante lo discutido en la actividad.

12.3. Actividad III

TÍTULO

En busca del tesoro

OBJETIVO

Conocer cosas nuevas de sus compañeros e interesarse por ellas.

DESARROLLO

Los alumnos van trotando independientemente por el campo cuando se les propone la siguiente actividad:

En el grupo encontrarás varios tesoros escondidos y tienes un minuto para encontrarlos y juntarte con ellos según las indicaciones del entrenador/docente, así que; **BUSCA EN EL GRUPO A ALGUIEN QUE:**

- Su nombre empiece por la misma letra que el mío
- Tenga la misma edad que yo
- Nació en el mismo país que yo
- Calza mí mismo número de zapato

Cumpla los años en el mismo mes que yo

12.4. Actividad IV

TÍTULO

Todo en orden

OBJETIVO

Conocer cosas nuevas de sus compañeros e interesarse por ellas.

DESARROLLO

Se crean dos grupos con igual número de jugadores. Los dos equipos se posicionan en fila uno frente al otro. Cada jugador es asignado con un número, empezando desde cero hasta el número máximo de jugadores en el equipo.

En la primera serie, el entrenador dirá una serie de números (por ejemplo, 3456). Los jugadores con los números indicados correrán hacia los chinos y se colocarán en la posición correcta, mostrando su número al entrenador. Se realizarán varias repeticiones, aumentando la dificultad de los números. El equipo que primero muestre el número correctamente gana un punto.

En la segunda serie, se realiza una actividad similar a la anterior, pero esta vez, todos los miembros del equipo se tienen que ordenar lo más rápido posible de la manera que se indique. Por ejemplo, “Nos ordenamos de mayor a menor estatura”, “Nos ordenamos de menor a mayor edad” ...

12.5. Actividad V

TÍTULO

De pie contigo

OBJETIVO

Crear un clima de soltura y de integración

DESARROLLO

Los participantes van trotando independientemente por el campo cuando se les indica que se dividan en parejas y se sienten en el suelo espalda con espalda, el objetivo es que tras entrelazan los brazos, y a la orden del animador, intenten levantarse los dos al mismo tiempo sin soltarse.

Una vez arriba, se les indica que se agrupen de diferentes maneras, de 3 en 3, de 4 en 4...y realizan el mismo ejercicio entre todos, buscando que, con los brazos entrelazados, y con trabajo en equipo, todos se puedan levantar.

12.6. Actividad VI

TÍTULO

El nudo humano

OBJETIVO

Lograr un contacto físico liberador en grupos numerosos.

DESARROLLO

En una pequeña y limitada superficie, los participantes deben formar un círculo y unir las manos, pero no con el individuo que está a su lado, sino de manera aleatoria con cualquier otro miembro. Para verificar si todo está correctamente, el líder debe apretar la mano derecha de otro participante, y este último a su vez aprieta la mano del niño que está a su lado, y así sucesivamente. Si todo se encuentra en orden, la "energía" debe fluir hasta la mano izquierda del líder. A continuación, deben empezar a desenredarse manteniendo el contacto de sus manos hasta que formen un círculo perfecto.

12.7. Actividad VII

TÍTULO

El lazarillo

OBJETIVO

Afianzar la confianza con el objetivo de conseguir la colaboración del grupo

DESARROLLO

La mitad del grupo se encuentra con los ojos cubiertos por vendas. Se han agrupado de dos en dos, uno de ellos es el ciego y el otro su guía. Estos últimos seleccionan al azar a los compañeros a los que van a dirigir. Durante un lapso de 5 minutos, los guías tendrán la tarea de llevar a sus parejas. Posteriormente, ambos cambiarán de roles. El recorrido que deben realizar no implica una carrera de obstáculos para los ciegos, ya que se busca brindar una experiencia que resulte novedosa. En este sentido, se promueve la imaginación y se ponen en práctica distintas estrategias, como por ejemplo la exposición a sonidos diferentes, la oportunidad de estar momentáneamente a solas y los desafíos en los objetos que encuentren durante el trayecto. No solo se anima arduamente a estar conscientes sobre los sentimientos internos propios, sino también de la pareja. Finalmente, se fomenta la comunicación entre todos los participantes acerca de lo experimentado y lo sentido.

MATERIAL

Pañuelos o vendas para tapar los ojos.

12.8. Actividad VIII

TÍTULO

El trono del ciego

OBJETIVO

Afianzar la confianza con el objetivo de conseguir la colaboración del grupo

DESARROLLO

Se organizan equipos de 4 jugadores cada uno, y se colocan en fila. Cada equipo está compuesto por dos jugadores que desempeñan el papel de "tronos" y guías, y dos jugadores que son "ciegos". Los jugadores "tronos" deben llevar al jugador "ciego" con los ojos vendados hasta la zona donde se encuentra el balón. En este momento, el guía entra en juego y le indica al jugador ciego qué hacer para intentar marcar un gol en la pequeña portería. Después de esto, los jugadores "tronos" deben volver a llevar al ciego a la zona inicial, donde se produce un relevo y un cambio de roles. Para volver a la zona inicial, es necesario marcar un gol y el equipo que termine primero gana la serie. Una variante de este juego es que los jugadores "tronos" también estén vendados, y el guía es el encargado de llevarlos hasta la zona de tiro junto con el jugador "ciego".

MATERIAL

Pañuelos o vendas para tapar los ojos, porterías pequeñas y 1 balón de fútbol para cada equipo.

12.9. Actividad IX

TÍTULO

Hadas, ogros y princesas.

OBJETIVO

Promover el esfuerzo y concentración grupal para conseguir un objetivo.

DESARROLLO

El juego se parece a *Piedra, papel o tijera*. Se divide a los niños en dos equipos. Dividimos la zona en dos partes iguales, una para cada equipo. Dentro de cada campo hay una “zona segura” delimitada por una línea que tendrán que conseguir cruzar.

Cada equipo tiene unos segundos para decidir qué personaje van a ser: hadas, ogros o princesas. Cada personaje tiene un gesto distinto que lo representa.

Una vez han decidido qué son, los dos equipos van a la línea de medio campo y se ponen enfrentados, uno contra uno. Cuando el monitor da la señal, los niños hacen el gesto de su personaje.

Las hadas pillan a los ogros, los ogros pillan a las princesas, y las princesas a las hadas. Por ejemplo: si el equipo naranja hace el gesto de las princesas y el equipo verde hace el de los ogros, las princesas tendrán que huir hacia su zona segura mientras los ogros intentan pillarles.

Podemos jugar eliminando a los que vayan pillando, o contando puntos para cada equipo.

12.10. Preguntas cuestionario

13. Me gusta participar en actividades extradeportivas con los demás jugadores del equipo (cenas, excursiones...) [I like to participate in activities aside from sports with the other team athletes (meals, excursions...)]
14. Estoy contento con mi aportación al juego del equipo [I am pleased with my contribution to the team's game]
15. Tengo buenos amigos en este equipo [I have good friends on this team]
16. En este equipo puedo rendir al máximo de mis posibilidades [I can do my best on this team]

17. Las compañeras del equipo son uno de los grupos sociales más importantes a los que pertenezco [My teammates make up one of the most important social groups I belong to]
18. Me gusta el estilo de juego que tiene este equipo [I like the way this team plays]
19. A los miembros del equipo les gusta salir de fi esta juntos [The team members like to go out (parties, etc.) together]
20. Los miembros del equipo unen sus esfuerzos para conseguir los objetivos durante los entrenamientos y los partidos [The team members unite their efforts to achieve the goals during trainings and matches]
21. A los jugadores de este equipo les gustaría juntarse algunas veces cuando finalice la temporada [The players of this team sometimes like to get together after the season is over]
22. Todos los jugadores asumen la responsabilidad ante un mal resultado del equipo [All the players take responsibility for a poor team result]
23. A los miembros de nuestro equipo les gustaría juntarse en otras situaciones que no fueran los entrenamientos y los partidos [The members of our team like to get together in situations other than trainings and matches]
24. Si existe algún problema durante los entrenamientos todos los jugadores se unen para poder superarlo [If there is any problem during the training sessions, all the players get together to overcome it]