

## Procesos grupales en L2: un estudio de caso en el aula de ELE

Cuadernos CANELA, 33, pp. 91-114

Recibido: 30-IX-2021

Aceptado: 27-XII-2021

Publicado, versión impresa: 10-V-2022

ISSN 1344-9109

Publicado, versión electrónica: 10-V-2022

ISSN 2189-9568

© La autora 2022

canela.org.es

### Gisele Fernández Lázaro

Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto, Kioto, Japón

#### Resumen

En la enseñanza de segundas lenguas intervienen diversos factores, algunos referidos al currículum, y otros, a la pedagogía. Pero ninguno de estos factores explica por qué en algunos grupos de clase el docente se encuentra con un ambiente relajado y propicio a la enseñanza, mientras en otros de similares características los estudiantes se muestran apáticos y se resisten a aprender. ¿Qué está ocurriendo realmente en el aula? ¿Cuáles son los factores que determinan las diferentes actitudes? En este artículo intentaremos responder a estas preguntas mediante un estudio de caso instrumental que analiza los procesos grupales acontecidos en un grupo de clase de estudiantes japoneses universitarios de español como lengua extranjera (n=17). El estudio se enmarca en la teoría de la dinámica de grupos y adopta el enfoque de red (*The network approach*), usando técnicas sociométricas y etnográficas para la recogida y análisis de datos. Los resultados de la investigación revelan un bajo nivel de cohesión grupal y una relación social intragrupal conflictiva que produce bastante ansiedad entre los miembros. La rivalidad entre estudiantes, la formación de subgrupos, la influencia de los líderes y el contexto cultural y educativo parecen ser el origen del bajo nivel de cohesión grupal observado.

#### Palabras clave

ELE, procesos grupales, cohesión grupal, técnicas sociométricas, estudio etnográfico.

#### Introducción

Todos los docentes nos hemos encontrado en ocasiones con grupos de clase que funcionan muy bien: los estudiantes cooperan, son participativos y el ambiente es propicio para el aprendizaje. Y también hemos tenido grupos con los que nada de lo que hagamos parece funcionar: los estudiantes no se comunican entre ellos, se resisten a hacer las tareas propuestas, parecen aburridos o faltos de interés y surgen conflictos más o menos explícitos. Incluso en un mismo contexto educativo, con grupos de clase homogéneos donde parecen coincidir tanto los factores extrínsecos (currículum, contenidos, duración y cantidad de clases o número de alumnos por aula), como los intrínsecos (selección de contenidos, organización, ritmo y temporalización), las actitudes grupales pueden variar hasta el punto de convertir la experiencia educativa en un paraíso o en un infierno.

En este artículo<sup>1</sup>, presentamos un estudio de caso instrumental (Stake, 1995) que examina los procesos intragrupales ocurridos durante dos semestres en un grupo de clase de una universidad japonesa. El grupo analizado estaba formado por 17 estudiantes de segundo grado de español como especialidad. Las especiales características observadas

en este grupo nos hicieron inclinarnos a realizar un estudio de caso, puesto que, de acuerdo con Hackman y Katz (2010), pensamos que la comprensión profunda de casos particulares por medio de una descripción detallada puede resultar valiosa para entender los procesos grupales en otros contextos educativos, ayudando a generar nuevas ideas e hipótesis. De entre los diversos enfoques que existen para la investigación de los procesos grupales, adoptamos el enfoque de red (*The network approach*), puesto que este enfoque nos da la oportunidad de analizar tanto aspectos emocionales o afectivos, como aquellos referidos al desempeño académico. Otra ventaja que presenta este enfoque es la posibilidad de usar técnicas sociométricas, un método cuantitativo de recogida y análisis de datos. Las técnicas sociométricas junto al uso de técnicas etnográficas nos permiten obtener una triangulación múltiple (de datos, metodológica y observación), para poder así tener una visión más clara y, dentro de lo posible, objetiva de los factores observados (Gaskell y Bauer, 2000).

## 1. Marco teórico

### 1.1. Procesos grupales

En las primeras etapas del desarrollo de la psicología social, se plantean dos enfoques teóricos muy diferentes para intentar explicar los procesos grupales. Frente a la perspectiva individualista, defendida por Allport (1923), que afirma que los fenómenos sociales se pueden explicar únicamente a nivel individual, encontramos la perspectiva grupal de McDougall (1920), que sostiene la existencia independiente de una mente grupal. A este respecto, el fundador de la psicología de la Gestalt, Wertheimer, escribe: «Hay entes [grupos] cuyo comportamiento no está determinado por el de sus miembros individuales, sino que los procesos parciales están determinados por la naturaleza intrínseca del grupo»<sup>2</sup> (1938, p. 2). Lewin, precursor de la psicología social experimental y creador de la teoría de campo, afirma que los grupos, como entes, son capaces de influir en los individuos y la sociedad alterando su comportamiento (1948). En su teoría de campo, Lewin añade que los individuos no son agentes pasivos ante los estímulos que reciben de su entorno, sino que los interpretan de forma subjetiva y reaccionan a ellos según sus propias percepciones (Lewin, 1951). En otras palabras, las interacciones entre los individuos son las que generan cambios, tanto a nivel individual, como grupal. En un grupo social, las acciones individuales afectan no solo a los otros miembros del grupo, sino que también influyen en los procesos grupales. De esta forma, se establece una retroalimentación cíclica y recíproca que afecta simultáneamente a los miembros del grupo y a las relaciones que estos establecen con sus compañeros y con el grupo como ente, fenómeno conocido en psicología social como interdependencia (Shaw, 1980). En este sentido, la dinámica de grupos estudia los procesos que ocurren dentro de un grupo, su comportamiento, cómo estos se forman y evolucionan y los procesos psicológicos involucrados, así como la interacción y relaciones generadas a nivel intragrupal e intergrupala.

### 1.2. Grupo social e interacción

Diversos autores afirman que un grupo surge de la interacción de sus miembros, y que el tipo de interacción que se establezca afectará de forma decisiva tanto al grupo como

ente como a los miembros que lo componen. En este contexto, se entiende que dos personas están interactuando si la conducta de una de ellas afecta directamente a la otra (Sánchez, 2014). Para autores como Asch y Bonner, la interacción es un requisito indispensable para poder considerar un conjunto de personas como grupo. Según Asch, «Los eventos particulares que llamamos cosas o cuerpos son producto de las relaciones grupales internas. En el curso de la interacción surgen nuevas relaciones y propiedades no idénticas a las propiedades de sus constituyentes» (1952, pp. 255-256). Bonner, por su parte, afirma que un grupo «es un conjunto de personas en interacción recíproca, y es este proceso de interacción lo que distingue a un grupo de un agregado» (1959, p. 9).

Según este enfoque, si un conjunto de individuos interactúa frecuentemente, el tipo de interacciones que establezcan tenderá a definirse, imponiéndose un patrón, a partir del cual los miembros adquirirán unos roles, e instaurándose, de forma más o menos explícita, unas normas, valores y objetivos grupales que influirán de forma decisiva en el comportamiento del grupo como ente y en los individuos que lo componen. La definición de grupo social propuesta por Schäfers resume todos estos puntos:

Un grupo social consta de un determinado número de miembros, quienes para alcanzar un objetivo común (objetivo de grupo) se inscriben durante un tiempo prolongado en un proceso relativamente continuo de comunicación e interacción y desarrollan un sentimiento de solidaridad (sentimiento del nosotros). Para alcanzar el objetivo de grupo y la estabilización de la identidad grupal son necesarios un sistema de normas comunes, una distribución de tareas, según una diferenciación de roles específicos de cada grupo (1984, p. 26).

Esta definición recoge los cinco criterios básicos que, según la psicología social, un conjunto humano debe cumplir para que pueda ser considerado como grupo social: a) la interacción entre sus miembros; b) entidad, es decir, conciencia de formar parte del grupo; c) interdependencia; d) objetivos comunes; y e) normas comunes (Shaw, 1980).

Disciplinas como la psicología clínica, social o industrial, la psiquiatría, la sociología, la antropología, las ciencias políticas, el trabajo social y los estudios de negocios o comunicación investigan y aplican a sus campos la dinámica de grupos. Y, por supuesto, también la educación.

### *1.3. Dinámica de grupos y L2*

A pesar del interés que genera la dinámica de grupos en el campo de la educación, hay un número limitado de estudios en el contexto de enseñanza de segundas lenguas (L2). Es un hecho singular, puesto que se asume que la interacción en el aula de L2 es una parte fundamental de la pedagogía de la enseñanza de idiomas (Long, 1989), y gran parte de esa interacción se realiza en pequeños grupos.

El primer estudio que plantea la importancia de la dinámica de grupos en la enseñanza de L2 es el realizado por Clément et al. (1994). Los autores investigan la influencia de la cohesión grupal en la motivación, la ansiedad y la autoconfianza. Pese a las limitaciones del estudio (la cohesión grupal no se trata como una variable independiente), su trabajo tuvo bastante repercusión e inspiró posteriores investigaciones. En el año 2000, Dörnyei y Kormos investigan la correlación entre variables como la motivación, la cohesión grupal y la competencia lingüística en tareas de expresión oral, encontrando que la actitud del estudiante hacia el aprendizaje es el factor que más influye en la calidad

del desempeño. Matsumoto (2008), por su parte, realiza un extensivo estudio sobre la dinámica de grupos en el contexto de la enseñanza universitaria en Japón. En su trabajo, la autora analiza los conflictos que surgen en el aula de L2, descubriendo que los roles que asumen los miembros del grupo (incluido el docente) son el origen de muchos de los conflictos. En su investigación, la autora también reflexiona sobre el aprendizaje cooperativo, apuntando las enormes dificultades que implica la aplicación de este enfoque en contextos universitarios en Japón. Según Matsumoto, la trayectoria educativa de los estudiantes japoneses les ha inculcado una orientación individualista y competitiva, y señala como causa principal la intensiva preparación de los exámenes de ingreso a la universidad durante la educación secundaria. En un estudio posterior (2010), Matsumoto analiza el impacto de la dinámica de grupos en la expresión oral de los estudiantes, encontrando que su competencia comunicativa mejora cuando la relación intragrupal es positiva. En otro estudio en el que participan 152 estudiantes de inglés como L2, Chang (2010), mediante un cuestionario y varias entrevistas, investiga de qué forma la dinámica de grupos influye en la motivación. Los resultados del cuestionario muestran una correlación de leve a moderada entre las variables analizadas: procesos grupales (cohesión y normas grupales) y motivación (autoeficacia y autonomía). Sin embargo, durante las entrevistas, varios participantes afirman considerar su grupo de clase como un elemento muy importante en su aprendizaje, puesto que la actitud de sus compañeros y la relación intragrupal son factores que pueden determinar su propia motivación ante el aprendizaje. Más recientemente, Poupore (2016) investiga la influencia que los procesos grupales, tanto en el aspecto social como en tareas, tienen en la producción oral de los estudiantes en actividades de interacción. En su estudio, Poupore afirma que las variables analizadas están fuertemente correlacionadas y anima a los docentes a integrar este campo en sus clases, con el fin de crear dinámicas grupales positivas en el aula.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, en este estudio nos planteamos las siguientes preguntas de investigación, centradas en el contexto de enseñanza de L2: 1) ¿Existe una relación entre el nivel de cohesión grupal y la actitud de los estudiantes en el aula?; 2) ¿cuáles son los factores que pueden afectar al nivel de cohesión grupal?; y 3) ¿cómo puede la mediación del docente influir en los procesos grupales?

## **2. Metodología**

### *2.1. Participantes*

En el estudio participó un grupo de clase de estudiantes japoneses de segundo grado de español como especialidad. A comienzos del segundo semestre, dos estudiantes de tercer curso se incorporaron al grupo, por lo que el número total de miembros fue  $n=17$ . Su rango de edad era de entre 19 y 21 años, y estaba formado por 15 sujetos femeninos y 2 masculinos. Los participantes, tras explicarles la naturaleza de la investigación y el uso que se haría de los datos obtenidos, accedieron a colaborar y firmaron un formulario de consentimiento. Para salvaguardar su identidad, a cada participante se le asignó un código numérico, y en el presente artículo se les designará por su código numérico escrito en versalitas.

## 2.2. Contexto educativo

El estudio de caso tuvo una duración de un año académico: desde abril de 2018, hasta enero de 2019. El año académico se divide en dos semestres de 14 semanas cada uno, y la asignatura Conversación se imparte dos veces por semana. Cada sesión tiene una duración de 100 minutos. Dos profesores hispanohablantes nativos están a cargo de esta asignatura, y cada uno imparte clase un día de la semana, es decir, cada profesor está a cargo de 14 sesiones. Los dos profesores comparten programa, enfoque metodológico y libro de texto, pero no contenidos, por lo que en la práctica son dos asignaturas independientes con evaluaciones, notas y hasta nombres diferentes. Estas dos clases semanales eran el único momento en el que este grupo de estudiantes coincidía en la misma aula. Sin embargo, debemos apuntar que el departamento de español de este centro educativo es reducido, y todos los estudiantes se conocen, coinciden en otras aulas, comparten otras asignaturas y también actividades extracurriculares. En cuanto al método y materiales, en las clases de conversación se adopta el enfoque por tareas, y como libro de texto se emplea un manual de ELE de nivel A2, adaptado al Marco Común Europeo de Referencia (MCER), publicado en España y basado en el enfoque mencionado. El objetivo del curso es que los estudiantes alcancen el nivel A2 durante el primer semestre y el A2+ durante el segundo.

## 2.3. Recogida y análisis de datos

En la investigación de los procesos grupales, un enfoque cuantitativo puro resulta prácticamente imposible, por lo que resulta fundamental obtener una triangulación que permita validar los resultados. En el presente estudio, para la recogida de datos, recurrimos a la observación participante y al uso de técnicas sociométricas y etnográficas, con lo que se obtuvo una triangulación múltiple: de datos, metodológica y de observación.

Los datos se recogieron durante la sesión semanal de la asignatura Conversación a cargo de la autora, salvo las entrevistas personales, que se realizaron fuera de las horas lectivas. El segundo docente, por su lado, realizó sus observaciones durante las sesiones a su cargo y las registró en un cuestionario creado *ad hoc*. Durante el primer semestre, la investigación se centró en la observación y desarrollo del material necesario: cuestionarios, entrevistas e intervenciones, que fueron aplicados durante el segundo semestre. En los próximos apartados expondremos con más detalle las diferentes técnicas y herramientas utilizadas para la recogida y análisis de los datos.

### 2.3.1. Observación

La observación es una técnica cualitativa de investigación social que permite «contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal como discurre por sí misma» (Ruiz e Ispizua, 1989, p. 79). En el presente estudio, optamos por la observación participante, puesto que esta modalidad permite al investigador involucrarse de forma natural en los procesos sociales del ente observado sin que estos se vean afectados por la acción del observador (Padua, 1979). Se elaboró una ficha de observación de los procesos grupales, tanto del grupo como ente, como de los miembros con respecto a su relación entre ellos y con el grupo. En dicha ficha se registraron los acontecimientos ocurridos durante cada sesión de clase. Algunos de los aspectos recogidos fueron: 1) la situación física de los estudiantes en el aula, es

decir, dónde y con quién se sentaban; 2) el tipo de interacciones que se establecían entre los miembros, tanto las de índole social, como las enfocadas a la resolución de tareas; 3) las reacciones ante las intervenciones de los compañeros; 4) la actitud de cada miembro, tanto social, como enfocada a la tarea; 5) la comunicación no verbal; y 6) las estrategias empleadas por los miembros del grupo para la gestión de conflictos. Al finalizar cada sesión, tomando como base la ficha de observación, se redactó un diario de campo, incluyendo información más detallada sobre los acontecimientos, reflexiones analíticas, hipótesis e ideas sobre intervenciones posteriores. Los datos registrados en el diario de campo fueron analizados de forma holística y sirvieron de base para identificar los tópicos relevantes sobre los que se diseñaron las diferentes entrevistas realizadas posteriormente.

Por otro lado, se elaboró un cuestionario dirigido al segundo docente. El cuestionario consistió en 9 preguntas, tales como *¿Cuál es, en su opinión, el alumno que mejor relación personal tiene con todos sus compañeros?*, o *¿Qué alumno está más aislado del grupo?* En este cuestionario, el segundo docente también debía registrar los subgrupos formados y los líderes potenciales, tanto positivos como negativos. Tras un periodo de observación de un mes, las respuestas al cuestionario se recibieron el 13 de diciembre de 2018, y dos días después, se realizó una entrevista con el segundo docente para intentar profundizar en algunos puntos.

### 2.3.2. Técnicas sociométricas

Un grupo social se organiza según una jerarquía de estatus, y sus miembros se relacionan entre sí mediante una compleja red de afectos y sentimientos, afinidades y diferencias conocida como estructura sociométrica (Maassen et al., 1996). Este término deriva de la sociometría, que es un método cuantitativo de investigación desarrollado en 1934 por el sociólogo Jacob Moreno para analizar las relaciones sociales en grupos pequeños. De entre las diversas técnicas sociométricas, en el presente estudio hemos utilizado la técnica de las nominaciones y la técnica de la puntuación, que son dos tipos de cuestionarios que permiten obtener datos concretos sobre las relaciones intragrupal, conocer la estructura grupal, la posición o rol que ocupa cada miembro y cómo estos se relacionan entre sí y con el grupo como ente. Los participantes respondieron a los dos cuestionarios el 5 de diciembre durante la clase de la asignatura Conversación. Cada participante recibió una lista con el nombre y apellido de sus compañeros y un código numérico asignado a cada uno de ellos. Se les pidió que, en sus respuestas, escribieran el código numérico de los compañeros, no el nombre.

El cuestionario conocido como técnica de las nominaciones consistió en diez preguntas (ver Apéndice 1). Para contestar a este cuestionario, cada miembro del grupo debía elegir al compañero que mejor encajara con la descripción implícita en la pregunta y escribir el número correspondiente en la tabla. Cinco de las preguntas fueron de carácter positivo, y las cinco restantes, de carácter negativo. Se plantearon preguntas sobre aspectos académicos y sobre aspectos afectivos. Los datos obtenidos mediante este cuestionario nos permiten analizar la estructura interna del grupo y descubrir aspectos como la fase de formación del grupo, su organización, la existencia de subgrupos, los roles individuales de cada miembro e identificar a los líderes.

Para completar el segundo cuestionario, conocido como técnica de las puntuaciones, los miembros del grupo, de forma individual, debían puntuar en una escala de 1 a 5 a

cada uno de sus compañeros. En la escala, 1 corresponde a *Me gustaría que fuera uno de mis mejores amigos*; y 5, a *Ojalá no estuviera en mi clase* (ver Apéndice 2). Los datos obtenidos mediante la técnica de las puntuaciones permiten medir el grado de aceptación y cercanía que un grupo muestra hacia cada uno de sus miembros, es decir, el nivel percibido de integración social de cada miembro con respecto a su grupo. En este cuestionario, los informantes también debían marcar con un asterisco la opción que creían que la mayoría de sus compañeros elegirían para ellos, lo que se conoce como autopercepción.

### 2.3.3. Técnicas etnográficas

La investigación etnográfica es un método cualitativo cuyo objetivo es la descripción del modo de vida de diferentes grupos de individuos: qué hacen, cómo se comportan, cómo interactúan entre sí, sus ideas, sus motivaciones y evolución. El método etnográfico da mucha importancia a la visión que los propios sujetos investigados tienen sobre sí mismos y sobre su entorno. Por esta razón, en el estudio de los procesos grupales, el uso de técnicas etnográficas resulta fundamental para describir y entender dichos procesos de la forma más completa y real posible. En el presente estudio, se utilizaron las siguientes técnicas etnográficas: 1) grabaciones en audio de clases y actividades grupales; 2) recogida de documentación, como historial académico o documentación extracurricular; y 3) entrevistas personales.

Las entrevistas individuales se realizaron fuera del horario lectivo durante la última semana de clases, entre el 16 y el 22 de enero de 2019, y tuvieron una duración de entre 30 y 45 minutos. Los 5 informantes fueron elegidos de forma intencional, procurando que la muestra fuera representativa de los diferentes roles y subgrupos detectados previamente mediante las técnicas sociométricas. Para la selección de los entrevistados, también se tuvieron en cuenta las características que según Rodríguez et al. (1999) definen a un buen informante: conocimiento, experiencia, capacidad reflexiva y expresiva y predisposición. Se empleó un modelo de entrevista dirigida semiestructurada, con algunos temas concretos hacia los que se orientaron las preguntas. Algunos temas fueron comunes a todos los entrevistados; y otros, específicos para cada informante, pero se procuró mantener en todo momento una actitud abierta ante la mención de temas nuevos o inesperados, animando a los sujetos a describir con la mayor precisión posible sus emociones y experiencias (Kvale, 2011). Las entrevistas se realizaron en japonés, por ser esta la lengua materna de los informantes, y fueron registradas en audio para su posterior transcripción y traducción al español. Los datos obtenidos fueron codificados tanto en base a los temas previamente determinados como a los nuevos, pudiendo establecerse diferentes categorías que expondremos con más detalle en el apartado 4. El análisis de las categorías se centró en comparar las diferentes respuestas de los informantes con los datos obtenidos durante la investigación mediante el uso de otras técnicas o herramientas, con el fin de desarrollar una comprensión más profunda de las circunstancias que dieron origen a los conflictos experimentados por el grupo.

### 2.4. Intervenciones

Durante el segundo semestre, se realizaron diferentes intervenciones basadas en la teoría de la dinámica de grupos y enfocadas a fomentar la cohesión grupal. La cohesión

se fundamenta en la aceptación de los otros miembros, con independencia de que, individualmente, se gusten o no. En palabras de Turner (1984, p. 525): «A uno le pueden agrandar los miembros de un grupo al mismo tiempo que no le gustan como personas individuales». La clave de la aceptación y, por ende, de la cohesión, es el conocimiento. Cuanto más conocemos a alguien, más dispuestos estamos a aceptarlo tal como es. Con este objetivo en mente, durante las sesiones de clase el docente a) procuró crear situaciones donde los estudiantes pudieran hablar libremente entre ellos, usando tanto su lengua materna como la lengua meta; b) propuso actividades variadas, en parejas o pequeños grupos, cuyos miembros iban variando, para darles así oportunidad de establecer relaciones entre ellos; c) diseñó actividades para grupos pequeños cuya resolución requería el trabajo cooperativo de los miembros, con el fin de fomentar la interdependencia; d) planteó juegos de competición entre subgrupos y retos que debía resolver todo el grupo de clase. Todas las intervenciones fueron planteadas como actividades de clase y estaban dirigidas a la práctica de los contenidos propuestos en el programa educativo del curso. Una de las intervenciones realizadas, por ejemplo, se centró en la redacción, negociación y aprobación de unas normas grupales. Usando como base la estructura *me gustaría que + subjuntivo*, el docente pidió a los estudiantes que escribieran un decálogo sobre cómo sería, para ellos, una clase ideal. Para ello, debían completar de forma individual diez frases que comenzaban con *Me gustaría que mis compañeros...*, o *Me gustaría que todos nosotros...* Posteriormente, en subgrupos, debían compartir sus ideas y elegir diez propuestas con las que todos estuvieran de acuerdo. En la siguiente sesión, el docente, tras revisar y resumir el trabajo de los subgrupos, presentó las normas de clase, siendo discutidas por todos los miembros. Como resultado, 9 de las 14 normas preseleccionadas fueron aprobadas por todos, incluido el docente. Algunas de las normas hacían referencia a temas académicos, como ser puntual o participar activamente en las tareas de clase, pero también se establecieron normas de comportamiento afectivo dentro del grupo, tales como ayudarse entre ellos cuando no saben o entienden algo, o mostrar más empatía hacia sus compañeros.

### 3. Resultados de las técnicas sociométricas

A partir de los datos obtenidos mediante la técnica de las nominaciones, se crearon dos tablas o matrices sociométricas, registrando en las filas las elecciones de los sujetos; y en las columnas, los sujetos elegidos. Sumando las elecciones registradas en las columnas obtenemos el número total de nominaciones recibidas por cada miembro del grupo, lo que representa el estatus social (ES) de cada sujeto.

En la primera matriz (ver Tabla 1), se reflejan los resultados obtenidos de las elecciones positivas efectuadas por los informantes (preguntas 1, 2, 5, 6 y 9). Observando el ES, podemos ver que hay un claro líder, ONCE, que recibe 22 elecciones positivas de sus compañeros. UNO y DOS también reciben bastantes valoraciones positivas, 11 y 10 respectivamente. Por otro lado, observamos que 6 de los 17 sujetos tan solo reciben entre una y tres nominaciones positivas de un total de 80 posibles [ $\Sigma Sp=5*(n-1)$ ], mientras que CINCO y DOCE no reciben ninguna.



Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	1	1				1					2		1				
2	2						1		1				1				
3		1		1							1				2		
4			1								3				1		
5		1		2						2							
6	1								1	1							2
7	1										1		1				2
8							1							4			
9										1	1				2	1	
10		1				1					2						1
11	4	1															
12											5						
13	1	2									2						
14								2		1	2						
15			2	1							2						
16	1	2									1		1				
17	1	1				1	1			1							
ES	11	10	3	3	0	3	3	2	2	6	22	0	4	4	5	1	5

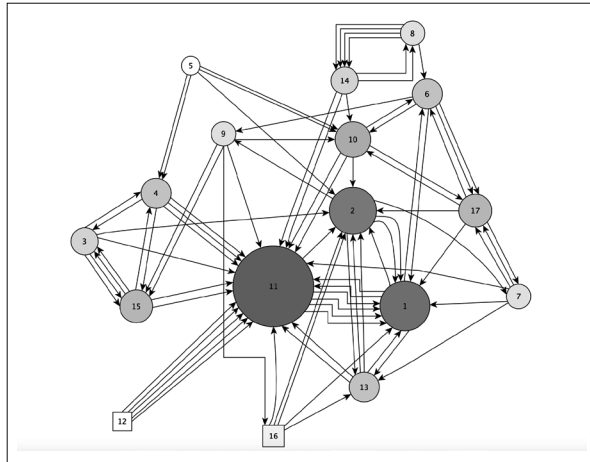
**Tabla 1. Matriz de elecciones positivas**

En la siguiente matriz (ver Tabla 2) observamos los resultados obtenidos de las elecciones negativas (preguntas 3, 4, 7, 8 y 10). Al igual que en las positivas, el número total de elecciones negativas posibles es 80. DOCE, con 50 nominaciones, recibe el 62,5% de las elecciones negativas, mientras que NUEVE, con 21, recibe el 26,25%. El resto de los sujetos, con la excepción de TRES, con 7 nominaciones, no recibe apenas elecciones negativas.

Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	■	■	■	■	■	■	■	■	2	1	■	3	■	■	■	■	■
2	■	■	2	■	■	■	■	■	■	■	■	2	■	■	1	■	■
3	■	■	■	■	■	■	■	■	2	■	■	3	■	■	■	■	■
4	■	■	■	■	■	■	■	■	2	■	■	3	■	■	■	■	■
5	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	5	■	■	■	■	■
6	■	■	2	■	■	■	■	■	■	■	■	2	■	■	1	■	■
7	■	■	1	■	1	■	■	■	■	■	■	3	■	■	■	■	■
8	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	5	■	■	■	■	■
9	■	■	■	■	■	1	■	■	■	■	■	4	■	■	■	■	■
10	■	■	■	■	■	■	■	■	2	■	■	3	■	■	■	■	■
11	■	■	■	■	■	■	■	■	2	■	■	3	■	■	■	■	■
12	■	■	■	■	■	■	■	■	4	■	■	■	1	■	■	■	■
13	■	■	1	■	■	■	■	■	1	■	■	3	■	■	■	■	■
14	■	■	■	■	1	■	■	■	2	■	■	2	■	■	■	■	■
15	■	■	1	■	■	■	■	■	1	■	■	3	■	■	■	■	■
16	■	■	■	■	■	■	■	■	2	■	■	3	■	■	■	■	■
17	■	■	■	■	1	■	■	■	1	■	■	3	■	■	■	■	■
ES	0	0	7	0	3	1	0	0	21	1	0	50	1	0	2	0	0

**Tabla 2. Matriz de elecciones negativas**

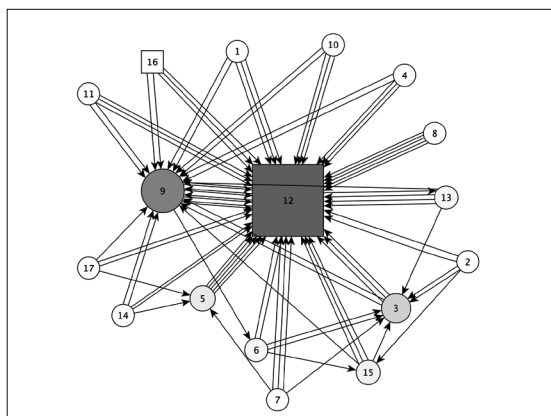
Usando como base los datos contenidos en las matrices sociométricas, obtenemos los sociogramas correspondientes. Un sociograma es una herramienta que nos permite analizar en forma de representación gráfica la estructura del grupo, detectando la aparición de subgrupos u otro tipo de relaciones establecidas, así como ver la influencia de cada miembro en la estructura grupal. Para crear los sociogramas, en este estudio hemos utilizado *yEd*, una aplicación gratuita desarrollada por *yWorks* que permite generar y editar diagramas en línea. En la figura 1 podemos ver el sociograma obtenido a partir de las elecciones de los participantes en las preguntas positivas. Cada sujeto está representado por una forma, correspondiendo los círculos a los sujetos femeninos; y los cuadrados, a los masculinos. El tamaño y el tono de las formas varían según el número de nominaciones recibidas: cuantas más elecciones, mayor es el tamaño y más intenso el tono. Las flechas indican las cinco elecciones realizadas por cada informante, correspondientes a las cinco preguntas de carácter positivo.



**Figura 1. Sociograma de elecciones positivas**

En la figura 1 observamos que ONCE es el líder del grupo, y que forma un subgrupo bastante popular junto a UNO y DOS. CUATRO, QUINCE y TRES forman otro subgrupo, aunque por sus elecciones y las elecciones que reciben de otros sujetos, vemos que no se trata de un subgrupo aislado. Por otro lado, CATORCE y OCHO forman una pareja marginada, aunque las elecciones de CATORCE indican deseos de integrarse en el grupo, puesto que este sujeto nombra dos veces al líder. Estos dos sujetos, CATORCE y OCHO, son los que se incorporaron al grupo en el segundo semestre. También hay dos sujetos marginados, CINCO y DOCE, que no reciben ninguna elección de sus compañeros.

En el sociograma obtenido a partir de las respuestas negativas (ver Figura 2), DOCE se sitúa en el centro del diagrama, al recibir el 62,5% de las elecciones, lo que le convierte en el líder negativo del grupo. NUEVE también recibe bastantes elecciones, y, en menor medida, TRES. Un dato interesante es que NUEVE y DOCE también se rechazan mutuamente.



**Figura 2. Sociograma de elecciones negativas**

Al ordenar de forma lineal los datos resultantes del segundo cuestionario (técnica de las puntuaciones), se obtiene la escala de distancia social, lo que nos permite tener una

representación visual bastante clara del nivel percibido de integración grupal de cada sujeto (ver Tabla 3). En las dos filas en blanco, se registra el código numérico de cada sujeto; y en las sombreadas en gris, el índice individual. El valor mínimo es 1, y el máximo, 5. Cuanto más cercano a 1 sea el índice individual, mayor grado de aceptación por parte del grupo recibe el sujeto en cuestión.

1,37	1,44	1,50	1,56	1,63	1,69	1,75	1,81	1,88	1,94	2,00	2,06	2,13	2,18	2,25	2,31	2,38	2,43	2,50
2	1	11		7				6 10	5 17	4 16		13 15		8	14	3		
2,56	2,63	2,69	2,75	2,81	2,88	2,94	3,00	3,06	3,13	3,19	3,25	3,31	3,38	3,44	3,50	3,56	3,63	3,75
														9 12				

**Tabla 3. Escala de distancia social**

Según el índice de distancia social, se pueden observar tres tipologías de sujetos bastante bien diferenciadas: a) los populares, formado por la triada que veíamos en el sociograma positivo, DOS, UNO y ONCE, al que se suma SIETE, y cuyos índices oscilan entre 1,37 y 1,63; b) el grupo normalizado, es decir, aquellos cuyos valores entran dentro de un nivel medio, en este caso, entre 1,88 y 2,38; y c) los miembros rechazados, entre los que se encuentran NUEVE y DOCE, cuyo índice es 3,44. Los datos observados en la escala de distancia social corroboran los resultados obtenidos en el primer cuestionario.

#### 4. Discusión

Como hemos visto en el apartado anterior, los resultados obtenidos mediante las técnicas sociométricas apuntan a un grupo con un bajo nivel de cohesión, con presencia de subgrupos y una jerarquía muy estructurada. En este apartado, analizaremos los datos obtenidos mediante las técnicas sociométricas, poniéndolos en relación con los datos recogidos mediante la observación y las técnicas etnográficas anteriormente descritas, con el objetivo de examinar algunos de los factores que, en nuestra opinión, podrían haber sido los desencadenantes de los conflictos experimentados por el grupo.

##### 4.1. Relación intragrupal

En el sociograma realizado a partir de las elecciones positivas, observamos la presencia de dos relaciones triádicas. La primera, bastante cerrada, formada por los miembros más populares, ONCE, UNO y DOS; y la segunda, más abierta, formada por CUATRO, QUINCE y TRES. La triada más popular ocupa el centro del sociograma, y las elecciones positivas que reciben estos tres sujetos suman el 55% de todas las elecciones posibles, de las que la mitad, 22, corresponden a ONCE. También observamos la presencia de una pareja marginada, CATORCE y OCHO, y de dos individuos marginados: CINCO y DOCE, que no reciben ninguna elección. Durante las entrevistas, CINCO afirma no tener ninguna relación social con sus compañeros fuera del horario lectivo. Esta distribución irregular en las elecciones positivas nos indica una relación intragrupal poco equilibrada, en la que el "poder" o influencia se centraliza en unos pocos miembros, situación que puede dar origen a conflictos y crear insatisfacción entre los miembros menos populares.

Durante las entrevistas, los informantes expresaron su opinión sobre la relación social

que se había establecido entre los miembros del grupo. A este respecto, el informante NUEVE afirma: «Aunque todos somos adultos, la capacidad de comprensión y la empatía de cada uno son diferentes. Siento que hay prejuicios contra algunos estudiantes: si haces algo raro o diferente, te empezarán a mirar mal»<sup>3</sup>. Otro informante añade: «En este grupo no tenemos buena relación, cada uno va por su cuenta. Cuando termina la clase cada uno va a lo suyo y se junta con sus amigos» [Informante SIETE]. Mucho más categórico se muestra el Informante CINCO al afirmar: «De 1 a 10, la relación que tenemos entre nosotros es, más o menos, 3». Sin embargo, a pesar de la poca propicia dinámica grupal observada, todos los entrevistados dicen estar bastante satisfechos de pertenecer a este grupo, e incluso afirman que, si pudieran elegir, les gustaría continuar con el grupo durante el siguiente curso. Las razones argüidas están relacionadas con el buen nivel académico del grupo, lo cual puede interpretarse como un sentimiento de orgullo por pertenecer a un grupo *de prestigio* (Mullen y Copper, 1994). Un entrevistado lo resume así: «Personalmente, no me gusta el ambiente de esta clase, pero el grupo tiene buen nivel y eso es bueno para mí, porque puedo aprender más» [Informante NUEVE].

#### 4.2. Influencia del contexto académico

En el centro académico donde se realizó la investigación, a partir de segundo grado los grupos de clase se reorganizan según los resultados académicos que los estudiantes obtienen en el curso anterior, lo cual es una práctica bastante habitual en las facultades de lenguas extranjeras en Japón. En dicho centro, hay cuatro grupos por nivel de competencia: dos grupos A, de mayor nivel; y dos grupos B, de un nivel más bajo. El grupo de estudio pertenecía al nivel A. Esta organización instrumental de los grupos de clase parece tener bastante sentido desde una perspectiva académica, puesto que permite adaptar los contenidos al nivel de cada grupo, y debemos resaltar que, en cuanto a competencia lingüística, las diferencias entre los niveles A y B son significativas. Sin embargo, esta redistribución no tiene en cuenta factores psicosociales que pueden afectar al aprendizaje, especialmente en una clase de conversación, donde mantener un filtro afectivo bajo y un clima de cooperación y confianza mutua entre los estudiantes, y entre estos y el profesor, resulta fundamental. Como se ha expuesto anteriormente, la cohesión grupal se fundamenta en la aceptación de los otros miembros, y la base de la aceptación es el conocimiento. Sin embargo, durante las entrevistas, todos los informantes declararon que a partir de segundo grado no tenían ningún interés en hacer nuevas amistades ni deseos de integrarse socialmente en otros grupos. El Informante SIETE lo expresa con las siguientes palabras:

Ese sentimiento de hacer nuevos amigos o de formar parte de un nuevo grupo lo tenemos en primer curso, luego ya no. Normalmente hacemos amigos en primero, así que a partir de segundo ya no es necesario. Yo ya tengo mis amigos del año pasado y puedo estar con ellos en mi tiempo libre o a la hora de comer, la clase es otra cosa.

#### 4.3. Subgrupos

Como consecuencia directa del anterior punto, los estudiantes tienden, desde el primer día de clase, a formar subgrupos con los miembros que ya conocen desde primer curso y que ellos consideran sus amigos. Estos subgrupos parecen ser bastante cerrados y

estructurados, tal como menciona un informante: «A veces, los subgrupos son muy cerrados y no puedes hablar con ellos. Cuando hay un subgrupo ya formado no se me ocurre intentar entrar. Si ellos me hablan, contesto, pero si están hablando entre ellos, prefiero no acercarme» [Informante SIETE]. A lo que el Informante NUEVE añade: «Es muy difícil que alguien de un grupo de los “menos populares” empiece a formar parte de un grupo de los “más populares”. Esto es así». En el cuestionario y posterior entrevista realizada con el segundo docente, este afirmó que había detectado la presencia de dos subgrupos, y confirmó el carácter de compartimento estanco de los mismos. La existencia de subgrupos formados en cursos anteriores también genera conflictos, ya que algunos estudiantes se sienten rechazados por aquellos que pertenecían a su mismo grupo de clase el año anterior y que ellos, por tanto, consideran sus amigos. Como consecuencia, estos sujetos se ven privados de esas relaciones ya establecidas e imposibilitados para formar otras nuevas.

#### *4.4. Influencia de los líderes*

Los resultados de los sociogramas indican la presencia de dos líderes claros: uno positivo y uno negativo. El líder positivo es ONCE, puesto que recibe el 27.5% de las elecciones positivas posibles y ninguna negativa en el primer cuestionario, y cuyo índice de escala social (1,50) lo sitúa como el tercer miembro más aceptado por el grupo, tras DOS (1,37) y UNO (1,44). El líder positivo de un grupo, también conocido como estrella, hace la función de eje y tiene mucha influencia en la dinámica grupal, dependiendo de cómo son las relaciones que este miembro en particular establece con los otros miembros y con el grupo como ente. En el caso de ONCE, observamos que sus relaciones se limitan al subgrupo que forma con UNO y DOS, especialmente con UNO, a quien da cuatro de las cinco nominaciones positivas posibles. Durante una intervención realizada por el docente, ONCE expresó su falta de interés en sus compañeros, declarando «No me importa lo que hagan los demás, yo tengo mi opinión y no me interesa lo que diga o piense el resto». En consecuencia, podemos afirmar que la actitud mostrada por ONCE en su papel de líder tuvo una influencia negativa en la dinámica que se estableció en el grupo.

En cuanto al líder negativo, encontramos que en el primer cuestionario, DOCE recibe el 62,5% de las elecciones negativas y ninguna positiva. Además, se sitúa, junto a NUEVE en el último lugar de la escala de distancia social, con un índice de 3,44. Estos datos lo posicionan claramente como líder negativo del grupo. DOCE es un estudiante de altas capacidades que presenta una competencia lingüística bastante desarrollada para lo que correspondería a un estudiante de segundo grado y que, sin embargo, muestra ciertas limitaciones a la hora de relacionarse con sus compañeros. Durante las entrevistas, los informantes declararon sentirse incómodos o irritados por la actitud de DOCE en clase. Uno de ellos relata una anécdota que resume muy bien dicha actitud:

Un día, durante una actividad en subgrupos, DOCE hizo solo toda la actividad y nos dio las respuestas. Había palabras que yo no entendía, así que saqué mi diccionario y me puse a buscarlas. Entonces me dijo: “No necesitas usar el diccionario ni comprobar nada, todas mis respuestas son correctas” [Informante SIETE].

Varios de los conflictos grupales que surgieron durante las sesiones de clase tuvieron

su origen, directa o indirectamente, en DOCE. Este estudiante solía plantear muchas preguntas durante las clases, lo cual generaba mucha incomodidad entre los miembros del grupo. Uno de sus compañeros lo describe con las siguientes palabras: «Tengo la sensación de que DOCE quiere tener una clase particular con el profesor y que los demás escuchemos en silencio. Es raro e incómodo» [Informante CINCO]. Sin embargo, al preguntar a los informantes durante las entrevistas si consideraban que la relación intragrupal hubiera sido mejor si DOCE no hubiera estado en este grupo de clase, la mayoría respondió que no. Uno de ellos afirmó: «Aunque [DOCE] no hubiera estado en este grupo, creo que los demás nos hubiéramos llevado mal. Pienso que hubiéramos tenido otros conflictos diferentes, pero todo hubiera sido igual» [Informante UNO].

Ante la pregunta *¿Quién es (o podría llegar a ser) el líder negativo del grupo?*, el segundo docente mencionó a SIETE. El caso de este sujeto es muy particular. Pese a que durante la entrevista afirma que la relación social intragrupal es muy mala y que no tiene ningún interés en sociabilizar con sus compañeros, durante las clases se muestra muy extrovertido y se relaciona con todos. Además, obtiene buenos resultados académicos, aunque su nivel de competencia es ligeramente inferior a la media del grupo. En la escala de distancia social, SIETE obtiene un índice muy favorable (1,63), situándose en el grupo de los sujetos más populares. Sin embargo, en la técnica de las nominaciones solo recibe dos elecciones positivas, lo que sitúa a este sujeto en una posición casi marginal. Durante las sesiones de clase observamos que SIETE fue el único sujeto que varió su situación física en el aula, puesto que el resto de los miembros se sentaban siempre en el mismo lugar al comienzo de las clases y solo cambiaban de lugar o compañeros a requerimiento del docente, al realizar actividades en parejas o subgrupos. Todos los entrevistados mostraron un alto nivel de territorialidad con respecto a lo que ellos consideraban era su espacio dentro del aula, afirmando durante las entrevistas que les resultaba extravagante e incómoda la idea de cambiarse de sitio de forma arbitraria. Al ser preguntado sobre los motivos por los cuales se sentaba siempre en el mismo lugar, uno de los entrevistados respondió con las siguientes palabras:

Creo que eso es parte de la cultura de los japoneses. El primer día de clase elegimos un lugar, y si no hay ningún problema, si no molestamos a nadie y podemos ver bien la pizarra, ya no cambiamos de sitio. Es como nuestro sitio privado. Además, sentarme siempre en el mismo sitio me ayuda a concentrarme. Es como un chip: me siento en mi sitio y mentalmente me siento preparada para comenzar la clase [Informante UNO].

Probablemente, la actitud informal y desapegada mostrada por SIETE propició que sus compañeros lo percibieran como un sujeto poco confiable, por su poca disposición a concentrar sus relaciones sociales en un solo subgrupo, y sin duda generó algún momento incómodo que el segundo docente percibió e interpretó clasificando a SIETE como posible líder negativo, punto no corroborado por los datos obtenidos mediante las técnicas sociométricas.

#### 4.5. Rivalidad

Un factor que ninguno de los informantes mencionó explícitamente, pero que observamos reiteradamente durante la investigación, es la rivalidad académica entre los estudiantes. El grupo de estudio tenía un nivel comunicativo bastante alto y era, en comparación

con otros grupos, muy participativo. También eran muy competitivos entre ellos. Esta rivalidad se expresaba de forma sutil, con menciones y acciones ambiguas, lenguaje no verbal y conductas que denotaban un alto nivel de resistencia a colaborar con sus compañeros. También se observó cierto afán entre algunos miembros del grupo por conseguir la atención del profesor. Con este fin, intentaban demostrar sus conocimientos más allá de lo que la actividad o el tema requería. Esta rivalidad fue causa de muchos de los conflictos que vivimos y un factor importante de estrés para los estudiantes y, por ende, para el docente. Durante las entrevistas, uno de los informantes declaró: «Como el nivel [del grupo] es tan bueno, no puedo relajarme nunca. A veces me gustaría no tener que esforzarme tanto, pero me siento presionada para mantener el nivel. Eso es bastante duro en ocasiones» [Informante UNO]. Otro entrevistado afirmó sentirse condicionado por el grupo: «Si haces algo divertido, te harán sentir que estás haciendo algo malo» [Informante NUEVE]. También se observó una actitud negativa hacia los sujetos que, ya fuera por su personalidad o por su nivel de conocimiento, mostraban menor capacidad comunicativa, como es el caso de TRES, que recibe siete elecciones negativas y se sitúa en el rango más bajo del grupo normalizado, con un resultado de 2,38 en la escala de distancia social. El caso de DOCE es muy diferente, ya que pese a ser el miembro más rechazado del grupo, pudimos constatar durante las entrevistas con los informantes y durante las observaciones que era el sujeto más admirado a nivel académico. Intuimos que parte del rechazo recibido por este sujeto fue causado por la rivalidad que generaba en sus compañeros, tal como afirmó el segundo docente durante su entrevista.

#### 4.6. Intervenciones del docente

Las intervenciones realizadas por el docente durante el segundo semestre crearon en los sujetos una cierta toma de conciencia sobre las relaciones que se habían establecido entre ellos, observándose, a corto plazo, un efecto positivo. Durante un corto espacio de tiempo que abarcó tres sesiones, los miembros del grupo cumplieron (e hicieron cumplir) las normas grupales que ellos mismos habían establecido, y se mostraron más abiertos, tolerantes y cooperativos con sus compañeros. Sin embargo, coincidiendo con la *fase de tormenta* (Tuckman, 1965), esta misma toma de conciencia tuvo como consecuencia que algunos conflictos que habían permanecido ocultos salieran a la luz con mucha fuerza, lo que causó enfrentamientos entre algunos miembros del grupo, resistencia a la tarea, reforzamiento de los subgrupos e incumplimiento de las normas grupales. Los esfuerzos del docente para gestionar los conflictos y renegociar las normas grupales no tuvieron siempre los resultados esperados, y en varias ocasiones tuvo que adoptar lo que en la teoría del liderazgo situacional de Hersey se conoce como *estilo directivo* (1985), con el fin de atajar ciertos conflictos y redirigir la atención de los estudiantes hacia los objetivos educativos. Consideramos que, a medio plazo, las intervenciones realizadas no consiguieron mejorar el nivel de cohesión grupal.

#### Conclusiones

En el presente artículo se han descrito y analizado los procesos grupales acaecidos en un grupo de clase (n=17) de una universidad japonesa. Las técnicas y herramientas utilizadas para la recolección y análisis de datos han resultado ser eficaces y nos han permitido profundizar en el conocimiento de la relación intragrupal establecida. El



grupo estudiado ha resultado ser, en cierta medida, atípico, puesto que muestra algunas características poco comunes al contexto educativo al que pertenece. Algunas de estas características son el alto nivel de competencia comunicativa de gran parte de los miembros o su disposición para expresar opiniones. Estas particularidades hacen que los resultados de este estudio no sean extrapolables, aunque nos ofrecen una oportunidad única de obtener valiosa información que, debido al carácter extremadamente personal de muchas de las cuestiones planteadas a los informantes, en otras circunstancias no nos hubiera sido posible recabar.

En cuanto a las preguntas de investigación planteadas en este estudio, hemos podido constatar que existe una clara relación entre el nivel de cohesión grupal y la actitud de los estudiantes en clase, y que un grupo poco cohesionado, como el del presente estudio, provoca tensión y ansiedad en sus miembros, generando conflictos de difícil solución. En el caso concreto del grupo de estudio, los resultados apuntan a que el origen del bajo nivel de cohesión grupal viene marcado por factores tales como el contexto educativo, que determina la poca disposición de los miembros a conocer a sus compañeros y favorece la formación de subgrupos cerrados; la desfavorable influencia de los líderes, tanto el líder positivo como el negativo; y la declarada rivalidad académica entre los miembros del grupo. Con relación a la tercera pregunta, *¿Cómo puede la mediación del docente influir en los procesos grupales?*, en el presente estudio los efectos obtenidos no fueron los deseables, puesto que tras observar una breve reacción positiva provocada por una intervención, los conflictos reaparecieron de forma más explícita e intensa, consolidándose una dinámica grupal poco favorable al aprendizaje. Sin embargo, el alcance de este estudio no nos permite determinar cómo se establece esa influencia. Consideramos que, para responder a esta pregunta, sería necesario emprender un nuevo estudio que abarcara un mayor número de grupos y estableciera, al menos, un grupo de control.

### Referencias bibliográficas

- Allport, F. H. (1923). The Group Fallacy in Relation to Social Science. *The American Journal of Sociology*, 29(6), 688-706. <https://www.jstor.org/stable/2764988>
- Asch, S. (1952). *Social Psychology*. Nueva York: Prentice-Hall.
- Bonner, H. (1959). *Group dynamics: Principles and applications*. Nueva York: Ronald Press Co.
- Chang, L. Y. (2010). Group processes and EFL learners' motivation: A study of group dynamics in EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, 44, 129-154.
- Clément, R., Dörnyei, Z., y Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.
- Dörnyei, Z., y Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4, 275-300.
- Fernández Lázaro, G. (2020). Dinámica de grupos en la enseñanza de segundas lenguas. *Academic Bulletin*, 95, 101-115.
- Fernández Lázaro, G. (2021). Cohesión grupal y rendimiento académico: Un estudio de caso en el entorno educativo de segundas lenguas. *Ignis*, 1, 101-124.
- Gaskell, G. y Bauer, M. (2000). Towards public accountability: beyond sampling, reliability and validity. En M. W. Bauer y G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image, and sound* (pp. 337-350). Londres: SAGE Publications Ltd. <https://www.doi.org/10.4135/9781849209731>

- Hackman, J. R. y Katz, N. (2010). Group behavior and performance. En S. T. Fiske, D. T. Gilbert y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 1208-1251). Nueva York: John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy002032>
- Hersey, P. (1985). *The Situational Leader*. Boston, Massachusetts: Warner Books.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*. Harper and Brothers.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory of Social Science: Selected Theoretical Papers*. Nueva York: Harper and Brothers.
- Long, M. H. (1989). Task, group, and task-group interactions. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 8(2), 1-26.
- Maassen, G. H., Akkermans, W. y Van Der Linden, J. L. (1996). Two-dimensional socio-metric status determination with rating scales. *Small Group Research*, 27(1), 56-78.
- Matsumoto, Y. (2008). *Investigating classroom dynamics in Japanese university EFL classrooms*. [Tesis de doctorado]. University of Birmingham. <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/296/3/Matsumoto09PhD.pdf>
- Matsumoto, Y. (2010). The impact of group dynamics on the L2 speech of student nurses in the classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3, 180-189.
- McDougall, W. (1920). *The Group Mind: A Sketch of the Principles of Collective Psychology, with Some Attempt to Apply Them to the Interpretation of National Life and Character*. Londres: Putnam's Sons.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, D. C.: Nervous and Mental Diseases Publishing Co.
- Mullen, B. y Cooper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin*, 115, 210-227.
- Padua, J. (1979) *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: COLMEX/FCE.
- Poupore, G. (2016). Measuring group work dynamics and its relation with L2 learners' task motivation and language production. *Language Teaching Research*, 20(6), 719-740.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Ruiz, J. I. e Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, J. C. (2014). *Psicología de los grupos. Teorías, procesos y aplicaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Schäfers, B. (1984). *Introducción a la sociología de grupos*. Barcelona: Herder.
- Shaw, M. E. (1980) *Dinámica de Grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.
- Turner, J. C. (1984). Social identification and psychological group formation. En H. Tajfel (Ed.), *The social dimension* (Vol. 2, pp. 518-536). Londres: Cambridge University Press.
- Wertheimer, M., (1938). Gestalt theory. En W. D. Ellis (Ed.), *A source book of Gestalt psychology* (pp. 1-11). Londres: Kegan Paul, Trench, Trubner.

## Notas

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia organizada en tres fases cuyo objetivo es examinar los posibles efectos de la cohesión grupal en el aprendizaje de L2. En una primera fase, de carácter descriptivo, se examinan los aspectos de los procesos grupales más relevantes para la enseñanza de L2 (Fernández, 2020). En un estudio posterior (Fernández, 2021), se analiza estadísticamente la correlación que se establece entre dos variables: cohesión grupal y rendimiento académico.

<sup>2</sup> Todas las citas recogidas en el artículo han sido traducidas al español por la autora.

<sup>3</sup> Todas las intervenciones de los informantes recogidas en el artículo han sido traducidas al español por la autora

## Perfil de la autora

Gisele Fernández Lázaro es profesora titular del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto. Es licenciada en Artes Escénicas por la Real Escuela de Artes Escénicas de Madrid y máster en Enseñanza del Español como Segunda Lengua por la UNED. Cofundadora de Liberas Press, editorial independiente enfocada en la divulgación científica, sus áreas de especialidad son la didáctica de la pronunciación y la cohesión grupal.

## Title

Group processes in L2 learning: a case study in the SFL classroom

## Abstract

Several factors are involved in L2 teaching, some of them linked to the curriculum and others to pedagogy. None of these factors, however, explains why in some classrooms the teacher finds a relaxed and conducive teaching environment, while in others with similar characteristics, students are apathetic and reluctant to learn. What is really happening in the classroom? What are the factors that determine different attitudes? This paper will try to answer these questions by deploying an instrumental case study method to explore group processes. The example chosen is a group of Japanese university students of Spanish as a foreign language (N=17). The study is framed within group dynamics theory and adopts the so-called network approach, using sociometric and ethnographic techniques for data collection and analysis. The findings show a group with a low level of cohesion, and conflictive intragroup social relationships which produce considerable anxiety among its own members. Rivalry among students, subgroup formation, the influence of leaders and the culture and education context seem to be at the origin of the low level of group cohesion observed.

## Keywords

ELE, group processes, group cohesion, sociometric techniques, ethnographic study.

## タイトル

授業クラス内におけるグループ形成プロセス—スペイン語教育 (ELE) のケーススタディー

## 要旨

学習グループとして同じような特徴を有していても、教師がリラックスした雰囲気では教えることができるグループがあるのに対し、動機づけが低く、学ぶことを嫌うグループがあるのは何故か。第二言語教育はカリキュラムや教授法など様々な要因の影響を受けるが、いずれもこうした現象を説明するには不十分である。いったい教室では何が起きているのか。学習グループの態度の違いを決定する要因は何か。本論文は、日本の大学でスペイン語を学ぶ学生 (17名) を対象に、グループ形成プロセスを分析したケーススタディーの結果を報告する。本研究では、グループ・ダイナミクス理論を枠組みに、ネットワーク・アプローチを採用し、データ収

集と分析には計量社会学およびエスノグラフィーの手法を用いた。調査分析の結果、動機づけの低いグループは結束力が低く、メンバーに大きな不安を与えるグループ内の社会的葛藤が認められた。その原因は、学生同士のライバル意識、グループ内でのグループ形成、リーダーの影響、文化的・教育的背景の違いであることが導き出された。

#### **キーワード**

スペイン語教授法、グループ形成プロセス、グループの結束、計量社会学的手法、エスノグラフィー

## Apéndice 1

## CUESTIONARIO: TÉCNICA DE LAS NOMINACIONES

Tu nombre		Tu número (de la lista de clase)	
<b>INSTRUCCIONES:</b> a) Piensa en el compañero o compañera (solo uno) que coincide más con las siguientes situaciones. b) Escribe su NÚMERO (no escribas su nombre). c) No puedes elegirte a ti mismo y debes completar todas las preguntas.			Número
1. Si no entiendes algo en clase, ¿a qué compañero/a le pides ayuda? 授業で理解できないことがあるとき、クラスメートの誰に助けを求めますか?			
2. ¿A qué compañero/a le contarías un problema personal? 個人的なことについても話してもいいなと思うクラスメートは誰ですか?			
3. ¿Con qué compañero/a prefieres no trabajar en clase? アクティビティをあまり一緒にしたくないクラスメートは誰ですか?			
4. ¿A qué compañero/a no pedirías consejo con un problema personal? 個人的なことについてあまり相談したくないと思うクラスメートは誰ですか?			
5. ¿A qué compañero/a invitarías un sábado a ir al cine? どのクラスメートとだったら土曜日に映画に一緒に行ってもいいと思いますか?			
6. ¿Con qué compañero/a te gusta más trabajar en clase? 授業中に一緒にアクティビティをするのが好きなクラスメートは誰ですか?			
7. ¿A qué compañero/a no pedirías ayuda con una tarea de clase? 授業中のアクティビティで、何か問題があってもあまり助けを求めたくないクラスメートは誰ですか?			
8. ¿A qué compañero/a no llamarías para salir un fin de semana? 週末に一緒に遊びに行くのにあまり誘いたくないのはどのクラスメートですか?			
9. ¿Qué compañero/a crees que se lleva mejor con todos? クラスの全員と仲良くしているな、と思う人は誰ですか?			
10. ¿Qué compañero/a crees que tiene menos amigos dentro y fuera de la universidad? クラスメートの中で大学内では友達が少ないのでは、と思う人は誰ですか?			

## Apéndice 2

## CUESTIONARIO: TÉCNICA DE LAS PUNTUACIONES

Tu nombre	Tu número (de la lista de clase)		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
<p>a) Rodea tu número con un círculo (○).</p> <p>b) Marca con un asterisco (*) la opción (1~5) que crees que la mayoría de tus compañeros elegirán para ti.</p> <p>c) Marca con el símbolo (✓) la opción más cercana a tus sentimientos para cada compañero.</p>																			
<p>1. Me gustaría que fuera uno de mis mejores amigos. 彼女/彼が私の親友だった方がいいなと思います。</p>																			
<p>2. Me gusta tenerlo como compañero de clase, pero no como amigo cercano. クラスメートとしてならばいいけれど、親しい友人にしたいとは思いません。</p>																			
<p>3. No me importa estar con ella/él a veces, pero no a menudo o por demasiado tiempo. 彼女/彼と時々ならいいけれど、ひんぱんに長い時間一緒にいたいとは思いません。</p>																			
<p>4. No me importa que esté en mi clase, pero no quiero tener nada que ver con ella/él. 彼女/彼と同じクラスにいることは気になりませんが、私は彼/彼女とはあまり関わりたくありません。</p>																			
<p>5. Ojalá ella/él no estuviera en mi clase. 彼女/彼に、わたしと同じクラスにいてほしくないな、と思います。</p>																			

**Lista de Tablas**

**Tabla 1.** Matriz de elecciones positivas

**Tabla 2.** Matriz de elecciones negativas

**Tabla 3.** Escala de distancia social

**Lista de Figuras**

**Figura 1.** Sociograma de elecciones positivas

**Figura 2.** Sociograma de elecciones negativas

