

Cohesión grupal y rendimiento académico: Un estudio de caso en el entorno educativo de segundas lenguas

Gisele FERNÁNDEZ LÁZARO

〈Summary〉

With the aim of studying the kind of relationship established between group cohesion and academic performance within a second language education context, this paper a) examines the multidimensional nature of group cohesion; b) researches the specific relationships established between the four constructs of group cohesion and academic performance; and c) studies the longitudinal changes experimented by the variables. The participants in the study (N = 32) were two groups of first-year university students from a university department specializing in the teaching of Spanish. The methodology employed was mixed, including qualitative and quantitative methods of analysis. The instruments deployed to measure the two variables were a questionnaire (group cohesion), a written production test and a DELE Spanish Diploma-type exam (academic performance). To observe longitudinal changes, the two variables were measured twice for each group, and the data obtained were analyzed by means of a nonparametric statistical analysis. The results support the multidimensionality of group cohesion and suggest that the four constructs of group cohesion are in a significant but independent correlation with academic performance.

Introducción

En el campo de la psicología social, uno de los grandes retos de la investigación de los procesos grupales ha sido tratar de identificar los factores que influyen en el rendimiento o productividad del grupo. Ya los primeros estudios indicaban que las relaciones que se establecen entre los miembros de un grupo crean un vínculo cuya fuerza determina su productividad (Cartwright, 1968; Goodacre, 1953; Lodahl y Porter, 1961; Thomas, 1957). Este vínculo se conoce como cohesión grupal. Según estos estudios, en un grupo con un alto grado de cohesión, sus miembros cooperan de forma más eficaz, están más predispuestos a acatar las normas y centrados en alcanzar los objetivos grupales, por lo que su productividad tiende a ser mayor.

Sin embargo, dicho efecto sigue siendo incierto dentro del contexto de la enseñanza de L2, y al igual que en estudios realizados en otros entornos, los resultados obtenidos son contradictorios. De

hecho, algunos investigadores han apuntado que las discrepancias entre los niveles de análisis conceptual y operativo pueden resultar en hallazgos ambiguos e inexactos (Beal et al., 2003; Klein et al., 1994; Ostroff, 1993; Scullen, 1997). Una explicación a esta ambigüedad es la inconsistencia en la definición y medición de la cohesión grupal y rendimiento (Cota et al. 1995; Mudrack, 1989a).

En el presente artículo, se presentan los resultados de un estudio de caso en el entorno educativo de segundas lenguas acerca de la relación que se establece entre dos variables: a) la cohesión grupal y b) el rendimiento académico. Para medir la cohesión, hemos adoptado el modelo multidimensional de Carron et al. (1985), por presentar un modelo integrador, con una herramienta de medición adaptable y ser uno de los más recomendados (Cota et al., 1995; Mudrack, 1989a, 1989b; Chang et al., 2006). Para analizar la segunda variable, el rendimiento académico, se han definido dos constructos: producción discursiva escrita y competencia lingüística. Los participantes en el estudio (N=32) fueron dos grupos de estudiantes de primer grado pertenecientes a un departamento universitario especializado en la enseñanza del español. Para examinar los cambios longitudinales, las dos variables fueron analizadas dos veces con un intervalo aproximado de tres meses. Los datos resultantes han sido sometidos a un análisis estadístico no paramétrico conocido como Regresión de Mínimos Cuadrados Parciales, o PLS, por sus siglas en inglés.

1. Correlación entre cohesión grupal y rendimiento

En la investigación de la correlación que se establece entre la cohesión grupal y el rendimiento, los estudios realizados han obtenido resultados contradictorios, lo que ha propiciado la publicación de diversos metaanálisis que intentan arrojar un poco de luz sobre los diferentes factores moderadores que pueden afectar a la correlación entre estas dos variables. Algunos de los moderadores identificados son: el tamaño del grupo, el tipo de grupo y su entorno y la interdependencia.

Carron y Spink (1995) investigaron la correlación entre cohesión y el tamaño del grupo en el contexto deportivo, encontrando que los niveles de cohesión grupal y rendimiento eran significativamente mayores en los grupos pequeños. En la misma línea, Mullen y Copper (1994) afirman en su metaanálisis que “el efecto de la cohesión en el rendimiento es generalmente más fuerte en los grupos pequeños y más débil en los grupos más grandes”¹⁾ (p. 225). En el mismo estudio, estos autores también encontraron diferencias dependiendo de si los grupos analizados eran reales o artificiales (creados ad hoc para el estudio), resultando la correlación cohesión-rendimiento más fuerte en los grupos reales.

Respecto al entorno grupal, en un amplio metaanálisis que analiza los resultados de 132 estudios, Castaño et al. (2013) encontraron que la correlación cohesión-rendimiento resulta diferente en un entorno deportivo que en un entorno empresarial, mostrando este último un efecto más

fuerte. Ninguno de los otros moderadores de la correlación entre cohesión social y rendimiento analizados mostró una diferencia significativa. Los resultados obtenidos por Brown (2000) apuntan que los grupos deportivos muestran una mayor correlación entre cohesión y rendimiento que los grupos de laboratorio. El metaanálisis de Chiocchio y Essiembre (2009), por su lado, investiga la correlación cohesión-rendimiento teniendo en cuenta el tipo de grupo (de proyectos, producción o servicios), tanto en entornos organizacionales como académicos. Los resultados muestran que los grupos de proyectos en entornos organizativos y académicos presentan un efecto más fuerte entre cohesión y rendimiento.

En cuanto a la interdependencia, el metaanálisis realizado por Gully et al. (2012) muestra una fuerte correlación entre cohesión grupal y rendimiento, cuando la resolución de las tareas requiere un alto grado de interdependencia grupal. Es decir, dicha correlación viene determinada por la naturaleza de la tarea: las tareas que requieren mucha interacción, comunicación, coordinación y monitoreo entre miembros tienen un efecto mayor que aquellas que requieren menor presencia de estos factores (Zaccaro y Lowe, 1988). Beal et al. llegan a la misma conclusión en su metaanálisis del año 2003. Los resultados obtenidos por estos autores revelaron correlaciones más fuertes cuanto más intensa era la interdependencia, especialmente en los casos en que el rendimiento se definió como actitud (en oposición al resultado), y cuando este se evaluó con medidas de eficiencia (en lugar de medidas de eficacia). En este sentido, Mullen y Copper (1994) apuntan que la correlación entre cohesión y rendimiento depende principalmente del compromiso con la tarea que muestren los miembros del grupo, y no tanto de la atracción interpersonal o del orgullo grupal, y sugieren que el rendimiento podría tener un efecto mayor en el nivel de cohesión que la cohesión en el rendimiento.

En cuanto al ámbito de la enseñanza, algunos investigadores afirman que en un grupo cohesionado los discentes experimentan un menor nivel de tensión y ansiedad. Como consecuencia, se involucrarán más activamente en las actividades y su actitud será más positiva con respecto al aprendizaje, serán más eficaces y perseverantes y estarán más motivados, lo que incidirá en un mayor rendimiento académico (Chang, 2007; Dörnyei y Murphey, 2003; Evans y Dion, 1991; Mullen y Copper, 1994). Según Dörnyei (1997), el efecto en la correlación cohesión-rendimiento académico puede ser especialmente fuerte en el aprendizaje de segundas lenguas (L2), donde las habilidades comunicativas del alumno se desarrollan participando en tareas de lenguaje auténtico.

2. Cohesión grupal: un concepto multidimensional

En la investigación sobre cohesión grupal, uno de los grandes problemas que han existido es la falta acuerdo entre los investigadores en cuanto a su conceptualización, qué aspectos deben

medirse, a qué nivel se debe realizar la medición (individual o grupal) y cuál debe ser el nivel de análisis. Una de las definiciones más citadas es la clásica propuesta de Festinger et al. (1950), para los que la cohesión es el “campo total de fuerzas que hacen que los miembros permanezcan en el grupo” (p. 164). En otro estudio, Festinger añade que “estas fuerzas pueden depender del atractivo o falta de atractivo [prestigio] del grupo, de los miembros del grupo o de las actividades que desarrolla el grupo” (1950, p. 274). Gross y Martin (1952) critican esta definición, puesto que analiza la cohesión grupal a nivel individual, sin tener en consideración el grupo como ente. Estos autores afirman que la cohesión es la tendencia de un grupo a permanecer unido, es decir, la resistencia del grupo ante las fuerzas que quieren desintegrarlo. Estos dos niveles de análisis, uno a nivel individual y otro a nivel grupal, se fueron alternando en años posteriores, sin conseguir ninguno de ellos definir por completo el concepto de cohesión grupal (Mudrack, 1989a). Otro aspecto que ha causado debate es qué aspectos se deben tener en cuenta al medir la cohesión grupal: los referidos a la tarea o a los aspectos sociales.

En 1985, Carron et al. lograron una integración de las diferentes corrientes, diseñando un modelo conceptual multidimensional cuya consistencia ha sido confirmada en posteriores investigaciones. Según estos autores, en el análisis de la cohesión grupal se deben distinguir dos categorías. La primera hace referencia a la percepción que cada miembro tiene del grupo como ente, es decir, si lo perciben como un grupo unido, cercano y bien avenido. Esta categoría se conoce como *integración grupal* o GI, por sus siglas en inglés. La segunda categoría es la atracción personal que cada miembro siente hacia el grupo en su totalidad, es decir, los sentimientos individuales y el nivel de satisfacción que sienten los miembros con respecto al grupo. Esta categoría se denomina *atracción individual hacia el grupo* o ATG, por sus siglas en inglés. Además, en el modelo de Carron et al., para cada una de estas categorías se tienen en cuenta dos aspectos diferentes: aquellos referidos a las tareas, es decir, cómo el grupo se organiza para cumplimentar las actividades necesarias para alcanzar sus objetivos, y aquellos relativos a las relaciones sociales dentro del grupo. De esta forma, se obtienen cuatro constructos: 1) *GI-T: integración grupal en tareas*; 2) *GI-S: integración grupal social*; 3) *ATG-T: atracción individual hacia el grupo en tareas*; y 4) *ATG-S: atracción individual hacia el grupo social*. Basándose en este modelo multidimensional, los autores desarrollaron un instrumento para medir la cohesión grupal en el entorno deportivo: The Group Environment Questionnaire, GEQ por sus siglas en inglés. El cuestionario consta de 18 ítems en forma de enunciados que los miembros del grupo deben valorar en una escala de Likert de 1 a 9, según estén más o menos de acuerdo con ellos.

En años posteriores, diversas investigaciones en el entorno deportivo validaron el GEQ, obteniendo resultados significativos en los cuatro constructos. Aunque varios autores han destacado el reto que implica adaptar el GEQ a otros ámbitos (Carless, 2000; Carless y DePaola,

2000; Carron y Brawley, 2000), este se ha venido aplicando con éxito a la investigación en diferentes entornos (militar, laboral, de negocios, terapéutico, *couching*, etc.).

En el contexto académico, destacan dos adaptaciones del GEQ. La primera, realizada en el año 2012 por Malcarne, con el objetivo de examinar la evolución de la cohesión grupal experimentada por un grupo de 112 estudiantes universitarios durante una experiencia de convivencia académica de tres días de duración. Los resultados mostraron un cambio positivo significativo en los aspectos sociales de la cohesión. Por su parte, Bosselut et al., (2018) tomando como modelo el GEQ, diseñaron un cuestionario adaptado al estudio de la cohesión grupal en entornos universitarios: The University Group Environment Questionnaire (UGEQ). En palabras de los autores, “Los hallazgos sugieren que los investigadores pueden usar este cuestionario como una medida de cohesión confiable, válida y con base teórica en el entorno universitario”. Desafortunadamente, no hemos podido encontrar ningún estudio posterior que validara tales afirmaciones. Chang et al. (2006), por su parte, estudiaron la relación entre la cohesión y el rendimiento a nivel grupal en un grupo de 80 estudiantes de psicología, adaptando el GEQ para medir el nivel de cohesión. Los resultados obtenidos validan el carácter multidimensional de la cohesión grupal propuesto por Carron et al. En su estudio, la integración grupal en tareas es el único constructo que explica o predice el rendimiento grupal autoevaluado, tanto en la primera prueba como en la segunda. Además, no se observaron cambios longitudinales ni en la cohesión ni en el rendimiento. En cuanto al ámbito concreto de la enseñanza de segundas lenguas, no hemos podido encontrar ningún estudio empírico que adaptara el GEQ a este entorno.

En el presente estudio, se ha adoptado el modelo multidimensional de la cohesión grupal propuesto por Carron et al. y adaptado el GEQ al contexto de enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), con el fin de estudiar la relación que se establece entre las variables cohesión grupal y rendimiento académico. Debido a la naturaleza dinámica de los procesos grupales, y siguiendo las recomendaciones de Carron y Brawley (2000), en este estudio se adopta un diseño longitudinal, con el objetivo de analizar los posibles cambios que experimentan los dos grupos a lo largo del tiempo, tanto en la variable cohesión, como en el rendimiento. Además, teniendo en cuenta que diferentes grupos, aun cuando como en este caso sean homogéneos, pueden experimentar diferentes evoluciones, consideramos necesario analizar y comparar la situación de ambos grupos. Uno de los factores diferenciadores de los dos grupos estudiados es que tienen distintos docentes en la asignatura Conversación. En contextos educativos, el docente es una figura relevante que normalmente asume el rol de líder y puede influenciar de forma decisiva en el proceso de formación que experimenta el grupo y, por ende, en su nivel de cohesión (Stevick, 1996).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, las preguntas de investigación planteadas en este trabajo son las siguientes:

- P1. ¿Es la cohesión grupal un concepto multidimensional?
- P2. ¿Cuál de las dos categorías, integración grupal o atracción individual hacia el grupo, puede explicar o predecir mejor el rendimiento académico de los miembros de un grupo?
- P3. ¿Cuál de los dos aspectos, los referidos a las tareas o los relativos a las relaciones sociales dentro del grupo, puede explicar o predecir mejor el rendimiento académico de los miembros de un grupo?
- P4. ¿Qué tipo de cambios longitudinales experimentan los grupos en cuanto la fuerza predictora de los diversos constructos?
- P5. ¿Son estos cambios longitudinales similares para los dos grupos?

3. Metodología

3.1 Participantes

En el estudio participaron dos grupos de estudiantes de primer grado, pertenecientes a un departamento universitario especializado en la enseñanza del español y de un rango de edad de entre 18 y 19 años. 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. En el posterior análisis de datos se descartaron tres sujetos, al no haber podido cumplimentar alguna de las pruebas del estudio. Como resultado, el total de participantes ($N = 32$) fue de dieciocho sujetos en el grupo 1 y catorce en el grupo 2. Su composición por sexo fue: 17 sujetos femeninos y 15 masculinos.

3.2 Contexto educativo

El estudio se realizó durante el semestre de otoño del año académico 2019–2020, que corresponde al segundo semestre del curso. Los datos se recogieron durante las horas lectivas de las clases de conversación y pronunciación. En la asignatura Conversación, con dos sesiones semanales de 100 minutos de duración, cada grupo tiene su propio docente. Sin embargo, los objetivos del curso, el programa, libro de texto y el grueso de las actividades son comunes a los dos grupos. El objetivo del curso es que los discentes alcancen una competencia comunicativa oral de nivel A1, (según el Marco común europeo de referencia para las lenguas), e incrementar sus conocimientos y habilidades interculturales. El programa está basado en el enfoque por tareas, usando el libro de texto *Aula internacional 1 Nueva edición* (2013), publicado por la editorial Difusión. Al finalizar cada unidad del libro, los estudiantes preparan en subgrupos, parejas o individualmente una tarea final sobre un tema concreto, en forma de presentación con PowerPoint, video, póster o conversación

improvisada. Los docentes, fomentando siempre el trabajo colaborativo, seleccionan del libro de texto las actividades más adecuadas para trabajar los contenidos que permitan a los estudiantes preparar su tarea final, complementándolas con otras cuando sea necesario. Estas tareas propiciatorias incluyen, entre otras, actividades estructurales, de vacío de información, de interacción o de integración de destrezas. A continuación, a modo de ejemplo, exponemos dos tareas concretas realizadas durante el semestre:

- En subgrupos, preparar una entrevista para conocer los hábitos cotidianos de un compañero. Posteriormente, entrevistar a un compañero de otro subgrupo, apuntar sus respuestas y preparar con esta información una presentación sobre los hábitos y costumbres del compañero.
- En subgrupos, imaginar cómo es su barrio ideal, rellenando una ficha. Posteriormente, diseñar un plano y explicar al resto de la clase cómo es ese barrio, contestando a las preguntas de los compañeros.

En cuanto a la asignatura Pronunciación, los dos grupos se unen en una misma aula a cargo de un solo docente para una sesión semanal de 100 minutos. Al igual que en Conversación, el enfoque utilizado es por tareas, consistiendo las tareas finales en presentaciones breves en parejas o grupos, grabaciones individuales de textos originales en video o audio o representaciones de diálogos en parejas. El libro de texto utilizado es *Al oído: actividades comunicativas de pronunciación* (2018), publicado por la editorial Liberas Press. Las actividades, orientadas a la corrección de los errores de pronunciación, están enfocadas al uso de la lengua, trabajando las destrezas de comprensión y expresión, tanto auditiva como escrita, así como la interacción, mediante actividades en parejas o grupos. Además de Conversación y Pronunciación, los participantes en el estudio tenían otras asignaturas obligatorias como Gramática Básica, Composición o Conocimiento del mundo Hispano en las que compartían aula con sus compañeros de grupo y con estudiantes de otros grupos.

3.3 Cohesión grupal

Partiendo del modelo conceptual multidimensional de Carron et al. (1985), modificamos el cuestionario (GEQ), reformulando algunos ítems con el objetivo de adaptarlos al entorno de la enseñanza de ELE. Por ejemplo, el enunciado 12, que originalmente decía: «Este equipo no me da las suficientes oportunidades para mejorar mi juego» se adaptó de la siguiente forma: «Este grupo no me da suficientes oportunidades para aprender español». Además del 12, fueron modificados los ítems 1, 3, 5, 7, 10, 11, 12, 17 y 22. El resto de los ítems fueron creados ad hoc para esta investigación (ver apéndice 1). Como resultado, el nuevo cuestionario constó de veintitrés ítems, tres de los cuales (3, 21 y 23) fueron posteriormente eliminados por falta de relevancia, quedando un total de veinte: cinco para cada constructo. Ocho de los ítems estaban planteados en forma de pregunta inversa y aparecen entre paréntesis en la tabla 1.

Tabla 1. Clasificación de ítems por constructo

Categorías	Constructos	Ítems
GI Integración Grupal	GI-T: Integración Grupal-Tarea	(8), 9, 11, 16, 18
	GI-S: Integración Grupal-Social	4, (7), 10, (13), (15)
ATG Atracción Individual hacia el Grupo	ATG-T: Atracción Grupo-Tarea	2, 6, (12), 20, (22)
	ATG-S: Atracción Grupo-Social	1, (5), 14, (17), 19

Para responder a este cuestionario, los estudiantes tenían que marcar en una escala de Likert de 1 a 9 cuán de acuerdo estaban con las afirmaciones, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 9 totalmente de acuerdo. Los dos grupos cumplieron el cuestionario dos veces: el 17 de octubre de 2019 y el 9 de enero de 2020, siempre durante la clase de conversación. Las instrucciones fueron las mismas para todos y se hizo hincapié en que los estudiantes respondieran teniendo en mente exclusivamente el grupo con el que compartían la asignatura de conversación, ya que en otras asignaturas comparten aula con otros estudiantes.

3.4 Rendimiento académico

Carron y Brawley (2000) sugieren a los investigadores sopesar cuidadosamente el nivel en el que deben realizarse sus análisis. En el presente estudio, se decidió analizar el rendimiento académico a nivel individual, por resultar este más inherente a este ámbito, puesto que consideramos que en el contexto académico, al contrario de lo que suele ocurrir en el entorno deportivo, militar o laboral, el rendimiento generalmente se valora de forma individual. Además, esto nos permitía diseñar instrumentos de evaluación más objetivos y comparar el rendimiento de cada sujeto con su nivel de cohesión percibida. Con este fin, los participantes cumplieron individualmente dos pruebas: a) una prueba de producción discursiva escrita, y b) un examen tipo DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) de nivel A1.

3.4.1 Prueba de producción discursiva escrita

En esta prueba, los participantes debían escribir un texto de presentación. En las instrucciones se indicaba que podían escribir su procedencia, dónde y con quién viven, qué hacen normalmente, cuáles son sus aficiones, qué les gusta, cómo es su familia, etc. En esta prueba no había límite de palabras, pero a título orientativo se les indicó que alrededor de 100 palabras sería suficiente. Esta prueba se realizó durante la clase de pronunciación, como parte de una tarea asignada a esta materia. Los participantes la realizaron dos veces: el 26 de septiembre de 2019 y el 16 de enero de 2020.

Para analizar el discurso escrito, se adaptó un instrumento de evaluación (Escandón, 2015) que emplea tres variables observables: a) número bruto de palabras, b) número de conectores, y c) número de términos usados pertenecientes a los siguientes campos semánticos: términos como apellido, nacionalidad, edad, domicilio, nacer, crecer; términos referidos a la geografía y geopolítica, como norte, sur, prefectura, mar; y términos referidos a la familia, a las actividades de tiempo libre y a las actividades cotidianas. En estos dos últimos casos solo se contabilizaron las colocaciones, como tener vacaciones, hacer deporte, ganar dinero, ir en tren, etc. Además, se realizó una evaluación del discurso escrito según una escala holística con cuatro grados de puntaje diseñada ad hoc (ver apéndice 2). Los criterios que se tuvieron en cuenta fueron: la adecuación del discurso, el conocimiento léxico, la corrección gramatical, la coherencia y la cohesión.

3.4.2 Examen tipo DELE (nivel A1)

Tomando como modelo el examen conducente a la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera nivel A1 establecido por el Instituto Cervantes, se diseñó un examen dividido en tres pruebas: a) comprensión de lectura, con tres tareas; b) comprensión auditiva, con tres tareas; y c) expresión e interacción oral, con cuatro tareas. Al final del semestre, los dos grupos realizaron este examen durante sus respectivas clases de conversación, los días 14 y 16 de enero de 2020. Cada estudiante recibió una nota sobre un total de 100 puntos.

4. Análisis estadístico

Con el fin de analizar la relación entre las dos variables, cohesión grupal y rendimiento académico, y el efecto de los diferentes constructos, se empleó la técnica estadística de modelos de mínimos cuadrados parciales (PLS por sus siglas en inglés), usando el software SmartPLS (v. 3. 3. 2). Dado el reducido tamaño de la muestra, consideramos que esta técnica estadística era la más adecuada para la presente investigación. Además, varios autores recomiendan el uso de PLS en modelos de investigación predictivos (Wold, 1979; Barclay et al. 1995).

4.1 Modelos de referencia

Se construyeron tres modelos de referencia. Estos modelos proporcionan un punto de referencia teórico que permite evaluar el efecto cohesión grupal-rendimiento académico. Los datos analizados en cada modelo fueron los siguientes: 1) Pretest-REFERENCIA, usando todos los datos obtenidos por los dos grupos en las primeras pruebas: la de cohesión grupal y la de producción discursiva escrita; 2) Posttest-REFERENCIA, usando todos los datos obtenidos por los dos grupos en las segundas pruebas: la de cohesión grupal y la de producción discursiva escrita; y 3)

Dele-REFERENCIA, usando los datos obtenidos por los dos grupos en la segunda prueba de cohesión grupal y los resultados del examen tipo DELE.

4.2 Validación de modelos de referencia

La fiabilidad de los indicadores y la consistencia interna de las variables se midieron usando el coeficiente Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951). Este coeficiente nos indica en qué medida los diferentes ítems están midiendo un constructo y el grado en que los ítems covarían entre sí. El coeficiente Alfa de Cronbach oscila entre 0 y 1, y cuanto más próximo a 1 sea el valor, más consistentes serán los ítems. Un valor entre 0.70 y 0.90 indica una buena consistencia interna de la escala (Oviedo y Campo-Arias, 2005). Los coeficientes obtenidos en los modelos de referencia son significativos para todas las variables (ver tabla 2). Estos valores indican que la escala de medición es fiable y aplicable al entorno educativo.

Tabla 2. Valores del coeficiente Alfa de Cronbach de los modelos de referencia

Variable latente	Pretest-REFERENCIA	Postest-REFERENCIA	Dele-REFERENCIA
GI-T	0,650	0,780	0,780
GIS	0,827	0,824	0,824
ATG-T	0,812	0,848	0,848
ATG-S	0,804	0,851	0,851

4.3 Modelos de mínimos cuadrados parciales

A fin de analizar los datos obtenidos, se construyeron tres modelos de mínimos cuadrados parciales para cada grupo: Pretest, Postest y Dele, usando respectivamente los datos provenientes de: 1) primer cuestionario de cohesión grupal y resultados de la primera producción discursiva: evaluación de las tres variables definidas y evaluación holística; 2) segundo cuestionario de cohesión grupal y resultados de la segunda producción discursiva: evaluación de las tres variables definidas y evaluación holística; y 3) segundo cuestionario de cohesión grupal y resultados de la prueba tipo DELE (ver tabla 3).

Tabla 3. Modelos de referencia y modelos por pasos de mínimos cuadrados parciales

Modelo	Datos analizados	Sujetos
Pretest-REFERENCIA	Cohesión, evaluación de producción discursiva y holística	Todos
Pretest-G1	Cohesión, evaluación de producción discursiva y holística	Grupo 1
Pretest-G2	Cohesión, evaluación de producción discursiva y holística	Grupo 2
Posttest-REFERENCIA	Cohesión, evaluación de producción discursiva y holística	Todos
Posttest-G1	Cohesión, evaluación de producción discursiva y holística	Grupo 1
Posttest-G2	Cohesión, evaluación de producción discursiva y holística	Grupo 2
Dele-REFERENCIA	Cohesión (postest), prueba tipo DELE	Todos
Dele-G1	Cohesión (postest), prueba tipo DELE	Grupo 1
Dele-G2	Cohesión (postest), prueba tipo DELE	Grupo 2

En la figura 1, observamos la representación gráfica del modelo Pretest-REFERENCIA. Los rectángulos representan las variables observables o indicadores, y estos están unidos por flechas a la variante latente o constructo que están midiendo. En la figura, las variables latentes aparecen representadas como figuras esféricas. El número que vemos en la flecha indica la carga estandarizada, es decir, la interdependencia entre los diferentes indicadores y su variable latente. Los valores pueden ir de -1 a $+1$, y cuanto más cercano sea el valor a -1 o $+1$, más fuerte será la correlación. Se interpretaron las cargas $>,5$ como fuertes o pesadas; mientras que los valores $<,3$ se interpretaron como cargas muy bajas o irrelevantes (Hair et al. 2010).

Los cuatro constructos de la cohesión grupal están unidos por flechas con la producción discursiva. El número que aparece en las flechas es el coeficiente de trayectoria (path). Este coeficiente indica el efecto de cada variable latente en la producción discursiva. Los valores oscilan entre -1 y $+1$. Las ponderaciones cercanas a 1 son las más fuertes, y las cercanas a 0, más débiles. Según Chin (1998), el coeficiente path debe alcanzar al menos un valor $>,20$ para ser considerado significativo. En el modelo Pretest-REFERENCIA, los valores obtenidos no son muy altos. Destaca la variable integración grupal en tareas (GI-T), con un coeficiente de trayectoria negativo de ,321. Esto quiere decir que esta variable es la única que explica o predice de forma significativa los resultados de la producción discursiva. En este caso, el valor negativo indica que los sujetos que han marcado con valores más bajos los ítems que miden este constructo obtienen mejores resultados en la producción discursiva.



112

5. Resultados

5.1 Modelos Pretest-REFERENCIA, Pretest-G1 y Pretest-G2

Tal como se indicaba en el apartado 4.3, se construyeron dos modelos usando los datos del primer cuestionario de cohesión grupal y de la primera producción discursiva de cada grupo, además del modelo de referencia. Los valores resultantes del modelo Pretest-G1 son bastante similares a los del modelo de referencia, aunque positivos en los coeficientes de trayectoria referidos a la integración grupal, tanto en la dimensión social (GI-S) como de tareas (GI-T). Al igual que en el modelo de referencia, GI-T, con un coeficiente de ,360, es la variable que mejor explica los resultados de la producción discursiva (ver tabla 4).

Tabla 4. Resultados de los modelos Pretest

	Pretest-REFERENCIA	Pretest-G1	Pretest-G2
GI-T	– ,321	,360	,099
GI-S	– ,180	,173	– ,092
ATG-T	,142	,023	– ,219
ATG-S	,171	,154	– ,659
Producción discursiva (R^2)	,303	,283	,583
Evaluación Holística (R^2)	,751	,737	,873

El coeficiente $R^2 = ,283$ de la producción discursiva indica que el 28,3% de la varianza de la producción discursiva se explica por la cohesión grupal, valor ligeramente inferior al modelo de referencia (,303). Por su parte, el coeficiente R^2 de la evaluación holística (,737) indica una alta correlación con la producción discursiva.

Sin embargo, los valores resultantes del modelo Pretest-G2 difieren sustancialmente de los del modelo de referencia. En este caso, la variable que mejor explica los resultados de la producción discursiva es la atracción individual hacia el grupo en su aspecto social (ATG-S), con coeficiente negativo (– ,659), valor significativamente superior al del modelo de referencia (,171). En términos prácticos, esto quiere decir que los estudiantes que mostraron su desacuerdo con los enunciados de este constructo, marcando con valores bajos ítems como el 1 (Algunos de mis mejores amigos están en esta clase), tuvieron mejores resultados en la producción discursiva. Es importante aclarar que una variable latente modera cierto efecto, pero no es causa del mismo. Dicho en otras palabras: que un estudiante no se sienta especialmente atraído socialmente por su grupo puede ser un factor predictor de un buen rendimiento académico, pero esto no quiere decir que este buen rendimiento se produzca a causa de su falta de interés por sus compañeros.

$R^2 = ,583$ indica que el 58,3% de la varianza de la producción discursiva se explica por la cohesión grupal, un valor significativamente superior al del modelo de referencia (0,303). Por su parte, el coeficiente R^2 de la evaluación holística (,873) indica una alta relación con la producción discursiva.

De entre los tres indicadores (número de conectores, número de palabras y número de términos usados), el mejor reflejado en la producción discursiva es el número de conectores, con una carga de ,799 en el modelo Pretest-G1, y de ,706 en Pretest-G2, valores similares al modelo de referencia (,709). Estos valores indican una fuerte correlación. Número de términos es, en los tres modelos, el indicador más débilmente reflejado en la producción discursiva, con cargas irrelevantes de entre ,194 y ,267.

5.2 Modelos Posttest-REFERENCIA, Posttest-G1 y Posttest-G2

En la tabla 5 observamos los valores resultantes de los modelos Posttest, contruidos con los datos del segundo cuestionario de cohesión grupal y de la segunda prueba de producción discursiva de cada grupo, además del modelo de referencia. En el modelo Posttest-G1, el coeficiente negativo de GIS (– ,592) lo convierte en la variable que mejor explica los resultados de la producción discursiva. Este valor es significativamente superior al del modelo de referencia (– ,281). $R^2 = 0,290$ indica que el 29% de la varianza de la producción discursiva se explica por la cohesión grupal, resultado ligeramente inferior al modelo de referencia (,312).

Tabla 5. Resultados de los modelos Posttest

	Posttest-REFERENCIA	Posttest-G1	Posttest-G2
GI-T	,250	,257	– ,182
GIS	– ,281	– ,592	,176
ATG-T	– ,374	– ,111	,511
ATG-S	,258	,077	– ,171
Producción discursiva (R^2)	,312	,290	,485
Evaluación Holística (R^2)	,757	,803	,749

En el modelo Posttest-G2, el único valor significativo corresponde a la variable atracción individual hacia el grupo en tareas (ATG-T), con un coeficiente positivo de ,511, valor superior al coeficiente negativo del modelo de referencia (– ,374). Los tres constructos restantes obtienen coeficientes ligeramente inferiores a los del modelo de referencia. Por su parte, $R^2 = ,485$ indica que la cohesión grupal puede explicar o predecir el 48,5% de la varianza de la producción discursiva. Este coeficiente

explica la varianza de la producción discursiva un 17,3% más que el modelo de referencia. En los tres modelos Posttest, la evaluación holística también está altamente relacionada con la producción discursiva, con coeficientes situados entre ,757 y ,803.

En los modelos Posttest, el indicador mejor reflejado en la producción discursiva es número de conectores, con una carga de ,827 en el modelo Posttest-G1, y de ,767 en el Posttest-G2, valores similares al modelo de referencia (,786) y a los obtenidos en los modelos Pretest. De nuevo, el número de términos es el indicador más débilmente reflejado en la producción discursiva de los tres modelos, con cargas irrelevantes de entre ,122 y ,210.

5.3 Modelos Dele-REFERENCIA, Dele-G1 y Dele-G2

En la tabla 6, podemos ver los valores resultantes de los modelos Dele, contruidos con los datos del segundo cuestionario de cohesión grupal y de la prueba tipo DELE realizada al final del semestre, además del modelo de referencia.

Tabla 6. Resultados de los modelos Dele

	Dele-REFERENCIA	Dele-G1	Dele-G2
GI-T	– ,262	– ,152	,467
GI-S	– ,005	,359	,373
ATG-T	– ,115	– ,630	– ,683
ATG-S	– ,043	– ,101	,414
Prueba DELE (R^2)	,139	,296	,702

La variable que mejor explica los resultados de la prueba tipo DELE es ATG-T, tanto en el modelo Dele-G1 (– ,630), como en Dele-G2 (– ,683). Los coeficientes negativos de esta variable son significativamente superiores al obtenido en el modelo de referencia (– ,115). Las tres variables restantes muestran valores diferentes para los dos modelos. En Dele-G1, el coeficiente de ,359 entre las variables GI-S y prueba DELE indica una correlación positiva significativa superior al modelo de referencia. Por su parte, $R^2 = ,296$ indica que el 29,6% de la varianza de la prueba DELE se explica por los cuatro constructos de la cohesión grupal, valor que explica un 15,7% más que la varianza del modelo de referencia. En el modelo Dele-G2, GI-T es la segunda variable en relevancia, con un coeficiente de ,467, que indica una correlación positiva significativa y superior al modelo de referencia. En Dele-G2, los coeficientes de las cuatro variables son significativos y superiores a los del modelo de referencia. $R^2 = ,702$ implica un aumento del tamaño de efecto del 56,3%, con respecto al modelo de referencia, e indica que el conjunto de las cuatro variables latentes de la cohesión grupal

puede explicar o predecir el 70,2% de la varianza entre los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba DELE.

6. Discusión

Este estudio fue diseñado con el objetivo de a) examinar el carácter multidimensional de la cohesión grupal; b) investigar las relaciones específicas que se establecen entre los diferentes constructos de la cohesión grupal y el rendimiento académico; y c) estudiar los cambios longitudinales de los diferentes constructos.

6.1 Multidimensionalidad de la cohesión grupal

Los resultados de este estudio apoyan la conceptualización multidimensional de la cohesión grupal, respondiendo afirmativamente a la primera pregunta de investigación (*P1. ¿Es la cohesión grupal un concepto multidimensional?*). Los valores del coeficiente Alfa de Cronbach (α) de los modelos de referencia respaldan la consistencia interna de los cuatro constructos y avalan el carácter multidimensional de la cohesión grupal, tanto a nivel de medición, individual y grupal, como en sus dimensiones social y de tareas. La menor consistencia interna de la integración grupal en tareas en el modelo Pretest ($\alpha = ,650$) coincide con estudios previos (Widmeyer et al., 1985; Carless y DePaola, 2000). Aunque dicho constructo obtuvo valores superiores a .7 en los modelos de referencia Posttest y Dele ($\alpha = 0,780$), sería recomendable realizar nuevos estudios que permitan desarrollar herramientas más ajustadas a la medición de este constructo.

6.2 Relación entre cohesión grupal y rendimiento académico

Con respecto a P2 (*¿Cuál de las dos categorías, integración grupal o atracción individual hacia el grupo, puede explicar o predecir mejor el rendimiento académico de los miembros de un grupo?*), podríamos decir, basándonos en los resultados, que la fuerza de los constructos de cada categoría no depende tanto de la categoría en sí misma, sino de los diferentes procesos grupales que experimentan los grupos. En este estudio participaron dos grupos homogéneos en los que aparentemente coinciden tanto los factores extrínsecos (currículo, contenidos, duración y cantidad de clases o número de alumnos por aula), como los intrínsecos (selección de contenidos, organización, ritmo y temporalización). Sin embargo, los resultados muestran que la categoría que mejor explica los resultados de la producción discursiva del grupo 1 es la integración grupal, en el aspecto tareas en el modelo Pretest y en el aspecto social en el modelo Posttest. Sin embargo, para el grupo 2 es la atracción individual hacia el grupo en el aspecto social en el modelo Pretest y en el aspecto tareas en el modelo Posttest. Desde la perspectiva de la teoría de la dinámica de grupos, estos resultados

apuntan a que los miembros del grupo 1 tienen una percepción más clara de su grupo como ente, y lo valoran de forma positiva, y que esa valoración incide favorablemente en su rendimiento académico. En el grupo 2, sin embargo, los valores no son significativos en la categoría integración grupal, lo que nos indica que sus miembros son más pragmáticos con respecto a lo que pueden esperar de su grupo o, dicho de otra forma: están más centrados en sí mismos y en sus objetivos y motivaciones individuales. Los resultados nos indican, además, que los sujetos que dan menor importancia al aspecto social de la atracción individual hacia el grupo obtienen un mayor rendimiento académico.

En cuanto a P3 (*¿Cuál de los dos aspectos, los referidos a las tareas o los relativos a las relaciones sociales dentro del grupo, puede explicar o predecir mejor el rendimiento académico de los miembros de un grupo?*), observamos que los resultados obtenidos de los modelos Pretest y Posttest son divergentes en los dos grupos. En los modelos DELE, sin embargo, la variable que mejor explica los resultados de la prueba tipo DELE, tanto en el grupo 1 (-,630), como en el grupo 2 (-,683) es la atracción individual hacia el grupo en el aspecto tareas. En términos prácticos, este resultado nos indica que los estudiantes que estuvieron de acuerdo con enunciados como el ítem 12 (Este grupo no me da suficientes oportunidades para aprender español) o el ítem 22 (Estoy insatisfecho con la forma de estudiar de mis compañeros) obtuvieron mejores resultados en la prueba DELE. Puede parecer una contradicción, ya que la lógica invita a pensar que aquellos estudiantes que se sienten atraídos hacia su grupo en el aspecto tareas, es decir, que están satisfechos con la forma de trabajar y colaborar de sus compañeros, deberían tener un mayor rendimiento académico. Sin embargo, consideramos que algunos factores influyeron en estos resultados. Por un lado, el contexto pedagógico en el que se desarrolló el estudio, ya que según la política establecida por el departamento de español al que pertenecen los sujetos, a partir del segundo grado los estudiantes se distribuyen en diferentes grupos de clase según sus resultados académicos. y por otro, el momento en el que se realizaron las segundas pruebas, justo al final del semestre, momento que coincide, según el modelo de desarrollo de grupos sociales de Tuckman et al. (1977), con la etapa de disolución. Durante esta etapa, el rendimiento decae y los miembros del grupo empiezan a establecer nuevos objetivos individuales. Teniendo estos dos factores en cuenta, podemos pensar que los nuevos objetivos individuales de los participantes influyeron en sus respuestas al segundo cuestionario de cohesión: los estudiantes con mejores resultados académicos aspiraban a pertenecer a grupos con un mayor nivel de competencia y mostraron menor satisfacción con su grupo actual, valorándolo de forma menos positiva. Sin embargo, debemos destacar que los valores positivos obtenidos por el grupo 2 en el modelo Posttest en la variable atracción individual hacia el grupo en el aspecto tareas (,511) se contradicen con los valores negativos obtenidos por el mismo grupo en el modelo DELE (-,683). Siguiendo con la argumentación previa, podemos decir que aquellos

estudiantes que se sentían atraídos hacia su grupo en el aspecto tareas, obtuvieron mejores resultados en la prueba de producción discursiva, mientras que los que no estaban satisfechos con la forma de trabajar y colaborar de sus compañeros obtuvieron mejores resultados en la prueba DELE. La explicación podría encontrarse en los diferentes contextos en los que se desarrollaron estas dos pruebas. La prueba DELE se realizó durante los dos últimos días de la clase de conversación, como parte del programa de esta asignatura, en un ambiente formal de evaluación, siendo los estudiantes muy conscientes de que los resultados de la prueba serían una parte importante de su nota final del semestre. Esto, sin duda, fomentaría el sentimiento de competencia entre los estudiantes que, como explicamos anteriormente, deseaban pertenecer a grupos de mayor nivel en el siguiente curso académico. La prueba de producción discursiva, sin embargo, se realizó en la clase de pronunciación, en la que, recordemos, coincidían los dos grupos del estudio. El ambiente era relajado, los estudiantes podían hablar entre ellos y consultarse dudas, y más allá del tema (presentación personal) y la extensión (unas 100 palabras) no había requisitos impuestos sobre el nivel de corrección gramatical del texto resultante. Se puede inferir que, en esta prueba, el bajo filtro afectivo favoreció a los estudiantes que se sentían más atraídos por su grupo, mientras que perjudicó a los sujetos más competitivos.

6.3 Cambios longitudinales

Con respecto a P4 (*¿Qué tipo de cambios longitudinales experimentan los grupos en cuanto la fuerza predictora de los diversos constructos?*), observamos que para el Grupo 1 en el modelo Pretest el constructo más relevante es integración grupal en tareas, mientras que en el modelo Posttest es integración grupal en el aspecto social. El grupo 2, sin embargo, muestra una evolución diferente, siendo la atracción individual hacia el grupo en el aspecto social la variable más relevante en el modelo Pretest, y en el aspecto tareas en el modelo Posttest. Estos resultados apoyan la idea de que los grupos se desarrollan con el tiempo (Wekselberg et al. 1997), y confirma la necesidad de examinar los cambios temporales que, debido a su naturaleza dinámica, ocurren dentro de los grupos a lo largo de su evolución (Carron y Brawley, 2000). Estas observaciones, a su vez, responden de forma negativa a P5 (*¿Son estos cambios longitudinales similares para todos los grupos?*).

7. Conclusiones

En este estudio hemos examinado la relación que se establece entre la cohesión grupal y el rendimiento académico en el contexto de la enseñanza de L2. Los resultados avalan el carácter multidimensional de la cohesión grupal, tanto a nivel de medición, individual y grupal, como en sus dimensiones social y de tareas. Los diferentes valores obtenidos en los dos grupos de estudio no

nos han permitido determinar cuál de las dos categorías, integración grupal o atracción individual hacia el grupo, o cuál de los dos aspectos, tareas o social, puede predecir mejor el rendimiento académico, por lo que no se ha podido establecer una norma general en cuanto a la relevancia de uno u otro aspecto o categoría. Sin embargo, se halló que la variable que mejor explica los resultados de la prueba tipo DELE en los dos grupos fue la atracción individual hacia el grupo en el aspecto tareas (ATG-T). Además, los valores del coeficiente de determinación fueron significativos en todos los modelos, por lo que podemos afirmar que la variable latente cohesión grupal puede explicar o predecir en cierta medida el rendimiento académico. En otras palabras: el efecto cohesión-rendimiento académico resulta altamente significativo. Sin embargo, debido a los resultados divergentes obtenidos, debemos decir que este efecto es de limitada magnitud. También se ha podido constatar cómo el contexto pedagógico y las políticas institucionales pueden influir en la cohesión grupal y, por ende, en el rendimiento académico de los estudiantes. Este tipo de factores extrínsecos son, por lo general, ajenos al control del docente. Sin embargo, recomendamos tenerlos en cuenta, puesto que pueden afectar al aprendizaje de los discentes. En cuanto a los cambios longitudinales, los resultados mostraron que los dos grupos evolucionaron de diferente forma en cuanto la fuerza predictora de los diversos constructos. Sería necesario un estudio de mayor alcance para confirmar los resultados, puesto que el reducido número de participantes no hace factible extrapolar los datos obtenidos. Asimismo, pensamos que complementar el estudio con entrevistas personales a los participantes podría arrojar algo de luz sobre ciertos aspectos que no han podido ser suficientemente aclarados con las herramientas utilizadas en esta investigación, tales como la muy probable formación de subgrupos, y la influencia que las dinámicas intragrupales y extragrupales de estos ejercieron en los procesos examinados. También resultaría recomendable abordar un estudio en el contexto de enseñanza de L2 en el que se analizara la variable rendimiento académico a nivel grupal, adoptando, por ejemplo, el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativo (ABPC), para poder observar cómo este tipo de enfoque y el nivel de análisis grupal se correlacionan con la variable cohesión grupal.

Notas

- 1) Todas las citas recogidas en el artículo han sido traducidas al español por la autora.

Referencias

- Beal, D. J., Cohen, R. R., Burke, M. J. y McLendon, C. L. (2003). Cohesion and Performance in Groups: A Meta-Analytic Clarification of Construct Relations. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), 989–1004.

- Barclay, D., Higgins, C. y Thompson, R. (1995). The Partial Least Squares (PLS) Approach to Causal Modelling: Personal Computer Adoption and Use as an Illustration. *Technology Studies, Special Issue on Research Methodology*, 2(2), 285–309.
- Brown, R. (2000). *Group processes* (2.^a ed.). Blackwell Publisher Ltd.
- Bosselut, G., Heuzé, J. P., Castro, O., Fouquereau, E. y Chevalier, S. (2018). Using Exploratory Structure Equation Modeling to validate a new measure of cohesion in the university classroom setting: The University Group Environment Questionnaire (UGEQ). *International Journal of Educational Research*, 89.
- Carless, S. A. (2000). Reply to Carron and Brawley. *Small Group Research*, 31(1), 107–118.
- Carless, S. A. y DePaola, C. (2000). The measurement of cohesion in work teams. *Small Group Research*, 31(1), 71–88.
- Carron, A. V. y Brawley, L. R. (2000). Cohesion: Conceptual and measurement issues. *Small Group Research*, 31(1), 89–106.
- Carron, A. V. y Spink, K. S. (1995). The group size cohesion relationship in minimal groups. *Small Group Research*, 26, 86–105.
- Carron, A. V., Widmeyer, W. y Brawley, L. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, 7, 244–266.
- Cartwright, D. (1968). The nature of group cohesiveness en D. Cartwright y A. Zander (Eds.), *Group Dynamics Research and Theory*. Row, Peterson & Co.
- Castaño, N., Watts, T. y Tekleab, A. G. (2013). A reexamination of the cohesion–performance relationship meta-analyses: A comprehensive approach. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 17(4), 207–231.
- Chang, Y. H. (2007). The influences of group processes in learners’ autonomous beliefs and behaviours. *System*, 35(3), 322–337.
- Chang, A., Duck, J. y Bordia, P. (2006). Understanding the Multidimensionality of Group Development. *Small Group Research*, 37(4), 327–350.
- Chin, W. W. (1998). Issues and Opinion on Structural Equation Modeling. *MIS Quarterly*, 22(1), 7–16.
- Chiocchio, F. y Essiembre, H. (2009). Cohesion and Performance: A Meta-Analytic Review of Disparities Between Project Teams, Production Teams, and Service Teams. *Small Group Research*, 40, 382–420.
- Cota, A. A., Evans, C. R., Dion, K. L., Kilik, L. y Longman, R. S. (1995). The structure of group cohesion. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 21, 572–580.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *Modern Language Journal*, 81, 482–493.
- Dörnyei, Z. y Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Escandón, A. (2015). La evaluación dinámica del desarrollo del español como lengua extranjera: la importancia del desarrollo conceptual. *Cuadernos CANELA*, 26, 57–92.
- Evans, C. R. y Dion, K. L. (1991). Group cohesion and performance: A meta-analysis. *Small Group Research*, 22(2), 175–186.
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57, 271–282.
- Festinger, L., Schachter, S. y Back, K. (1950). *Social Pressure in Informal Groups*. Harper and Row.
- Goodacre, D. M. (1953). Group characteristics of good and poor performing combat units. *Sociometry*, 16, 168–179.

- Gross, N. y Martin, W. E. (1952). On group cohesiveness. *American Journal of Sociology*, 57, 546–554.
- Gully, S. M., Devine, D. y Whitney, D. (2012). A Meta-Analysis of Cohesion and Performance: Effects of Level of Analysis and Task Interdependence. *Small Group Research*, 43, 702–725.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7.^a ed.). Pearson.
- Klein, K. J., Dansereau, F. y Hall, R. J. (1994). Levels issues in theory development, data collection, and analysis. *Academy of Management Review*, 19, 195–229.
- Lodahl, T. M. y Porter, L. W. (1961). Psychometric score patterns, social characteristics, and productivity of small industrial work groups. *Journal of Applied Psychology*, 45, 73–79.
- Malcarne, B. (2012). Exploring Group Cohesion in a Higher Education Field Experience. *All Dissertations*, 1057.
- Mudrack, P. E. (1989a). Defining group cohesiveness: A legacy of confusion. *Small Group Behaviour*, 20, 37–49.
- Mudrack, P. E. (1989b). Group cohesiveness and productivity: A closer look. *Human Relations*, 9, 771–785.
- Mullen, B. y Copper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin*, 115(2), 210–227.
- Ostroff, C. (1993). Comparing correlations based on individual-level and aggregated data. *Journal of Applied Psychology*, 78, 569–582.
- Oviedo, H. y Campo-Arias, A. (2005). An Approach to the Use of Cronbach's Alfa. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34, 572–580.
- Scullen, S. E. (1997). When ratings from one source have been averaged, but ratings from another source have not: Problems and solutions. *Journal of Applied Psychology*, 82, 880–888.
- Stevick, W. E. (1996). *Memory, meaning and method*. Heinle & Heinle.
- Thomas, E. J. (1957). Effects of facilitative role interdependence on group functioning. *Human Relations*, 10, 347–366.
- Tuckman, B. W. y Jensen, M. C. (1977). Stages of small group development revisited. *Group and Organizational Studies*, 2, 419–427.
- Wekselberg, V., Goggin, W. C. y Collings, T. J. (1997). A multifaceted concept of group maturity and its measurement and relationship to group performance. *Small Group Research*, 28(1), 3–28.
- Wold, H. (1979). *Model Construction and Evaluation when Theoretical Knowledge Is Scarce: An Example of the Use of Partial Least Squares*. Université de Genève Faculté des sciences économiques et sociales.
- Zaccaro, S. J. y Lowe, C. A. (1988). Cohesiveness and performance on an additive task: Evidence for multidimensionality. *The Journal of Social Psychology*, 128(4), 547–558.

Apéndice 1. Cuestionario de cohesión grupal

アンケートの回答方法

これから、いくつかの考えを読んでもらいます。同意する人もいれば、反対の人もいると思います。1 から 9 の中から、あなたの同意・反対の段階に近いものいずれかひとつに○をつけてください。まったくもって反対であれば1に○を、完全に同意であれば9に○をつけてください。回答にはボールペンを使用してください。

1. 私には、仲のいい友達は何人が同じクラスにいる。

1	2	3	4	5	6	7	8	9
まったくもって反対							完全に同意する	

2. 次の学期も、できれば今と同じグループで勉強したい。

1	2	3	4	5	6	7	8	9
まったくもって反対							完全に同意する	

3. グループアクティビティの時、何をすべきかについて、グループの仲間と話し合いにくい。

1	2	3	4	5	6	7	8	9
まったくもって反対							完全に同意する	

4. このクラスの学生は、互いに性格が合っている。

1	2	3	4	5	6	7	8	9
まったくもって反対							完全に同意する	

5. 学期が終わっても、クラスの仲間がいなくて寂しいとは思わない。

1	2	3	4	5	6	7	8	9
まったくもって反対							完全に同意する	

6. このクラスの学習アクティビティに参加することが好きだ。

1	2	3	4	5	6	7	8	9
まったくもって反対							完全に同意する	

7. このクラスの学生は、大学の外で一緒に過ごすことはほとんどない。

1	2	3	4	5	6	7	8	9
まったくもって反対							完全に同意する	

8. アクティビティが終わっても、それが何の役にたっているのかわからないことが多い。

1	2	3	4	5	6	7	8	9
まったくもって反対							完全に同意する	

9. 新しいことを理解する度に、より一体感を感じる。

1	2	3	4	5	6	7	8	9
まったくもって反対							完全に同意する	

10. このクラスの学生は、大学の外で、もっと一緒に過ごしたいと思っている。

1	2	3	4	5	6	7	8	9
まったくもって反対							完全に同意する	

11. アクティビティのやり方がわからない人がいると、クラスの仲間が助ける。

1	2	3	4	5	6	7	8	9
まったくもって反対							完全に同意する	

12. このグループでは、私がスペイン語を学ぶ機会が十分でない。
- | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---------|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| まったくもつて反対 | | | | | | 完全に同意する | | |
13. このクラスの学生同士は、あまり仲がよくない。
- | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---------|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| まったくもつて反対 | | | | | | 完全に同意する | | |
14. 他のクラスと比べて、私のクラスは雰囲気がいいと思う。
- | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---------|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| まったくもつて反対 | | | | | | 完全に同意する | | |
15. クラスの仲間は、あまり他のクラスメイトに関心がないようだ。
- | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---------|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| まったくもつて反対 | | | | | | 完全に同意する | | |
16. 全員が、なんとかして、先生が指示するアクティビティを達成する。
- | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---------|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| まったくもつて反対 | | | | | | 完全に同意する | | |
17. 大学の外でクラスの仲間と過ごすのは好きではない。
- | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---------|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| まったくもつて反対 | | | | | | 完全に同意する | | |
18. グループのアクティビティが終わると、私たちはその結果に満足している。
- | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---------|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| まったくもつて反対 | | | | | | 完全に同意する | | |
19. もし他のクラスにいても、今のクラスの仲間と似たような仲間がいてくれたらいいと思う。
- | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---------|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| まったくもつて反対 | | | | | | 完全に同意する | | |
20. このクラスで勉強するのはとても心地よい。
- | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---------|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| まったくもつて反対 | | | | | | 完全に同意する | | |
21. 私たちのグループは、大方、先生が指示する内容をよく理解できている。
- | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---------|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| まったくもつて反対 | | | | | | 完全に同意する | | |
22. クラスメイトと勉強するやり方に満足していない。
- | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---------|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| まったくもつて反対 | | | | | | 完全に同意する | | |
23. 何か新しいことを学んだと全員が感じるがよくある。
- | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---------|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| まったくもつて反対 | | | | | | 完全に同意する | | |

「以上」

Apéndice 2. Escala holística de evaluación del discurso escrito (nivel A1)

Puntaje	Descriptorios
80-100	Su discurso está formado por un adecuado repertorio de fórmulas que usa de forma creativa. Aunque comete algunos errores puntuales, el conocimiento léxico y control gramatical que muestra le permiten una producción que va más allá de lo solicitado. El texto se desarrolla de forma bastante lógica y los enunciados se enlazan con conectores habituales (así que, entonces, especialmente), para construir correctamente oraciones sencillas. Utiliza elementos de referencia, como marcadores temporales o de lugar (ahora, en verano, aquí), y frases de relativo simples.
60-79	Su discurso está formado por fórmulas memorizadas que usa de forma apropiada para desarrollar algunas de sus ideas, aunque la estructura oracional pueda resultar un poco artificial. Muestra un conocimiento léxico razonable que le permite cumplir con el objetivo de la tarea. Comete algunos errores gramaticales propios de su nivel (omisión de elementos, fallos de concordancia) aunque estos no impiden ni dificultan la comprensión del texto. Enlaza las ideas de su discurso mediante conectores (porque, también, por ejemplo), que le aportan cierta fluidez. Usa algunos elementos de referencia.
40-59	Su discurso está formado por fórmulas memorizadas. Trata de desarrollar algunas ideas, pero no lo consigue debido a la falta de conocimiento léxico y a la falta de dominio de los recursos lingüísticos. Comete errores en el uso de algunas colocaciones básicas «Mirar unas películas». Muestra un control muy limitado de los recursos gramaticales (presente del indicativo, artículos, posesivos, gustar, preferir) e incurre en algunos errores sistemáticos de concordancia de género y número, aunque los errores no impiden la comprensión del texto. Usa conectores muy simples (y, o, pero). El discurso puede presentar algunas repeticiones o fórmulas innecesarias «Normalmente trabajo en un restaurante».
0-39	Su discurso está formado por frases inconexas e ideas sin desarrollar. Carece del vocabulario necesario para cumplir el objetivo de la tarea. Usa palabras sueltas para expresar ideas que requieren el uso de colocaciones «Mi hobby es guitarra». Utiliza formas verbales en infinitivo o incorrectas. Comete errores repetidos en la concordancia sujeto-verbo o en la concordancia de género y número. La falta de corrección gramatical puede dificultar la comprensión del texto. Usa pocos conectores o los usa de forma errónea. El discurso presenta repeticiones constantes o fórmulas innecesarias.