

Artículo de investigación

Articulaciones teóricas y metodológicas entre los procesos de inclusión-exclusión educativa, cohesión grupal y rendimiento

Jorge Enrique Torralbas Oslé¹Patricia Batista Sardain¹**Correspondencia**

jtorralbas@psico.uh.cu

Filiaciones institucionales¹Facultad de Psicología, Universidad de La Habana (Cuba)**Resumen**

El espacio escolar es poderoso en su capacidad de instituir contenidos subjetivos que reproduzcan o transformen el ordenamiento social. Por ello, la Psicología necesita contribuir a producir instituciones escolares transformadas y transformadoras. No obstante, padece separaciones entre sus disciplinas que limitan su accionar. El artículo presenta las premisas para una mirada transdisciplinar de la escuela. Se articula un modelo que propone un modo de diagnosticar y transformar la realidad de estas instituciones a partir de tres procesos: la cohesión grupal, la inclusión-exclusión educativa y el rendimiento. El modelo emplea como unidades de análisis la institución educativa y el grupo escolar como espacio psicológico condicionado, pero también transformador. Ello permite un análisis desde la multideterminación de los procesos de la relación subjetividad-grupalidad en la contextualidad social. Coloca la responsabilidad en las instituciones y se enfoca en procesos subjetivos en relación con elementos estructurales.

Palabras clave

cohesión grupal | inclusión-exclusión educativa | rendimiento | escuela | grupo escolar

Cómo citar

Torralbas Oslé, J. E. y Batista Sardain, P. (2020). Articulaciones teóricas y metodológicas entre los procesos de inclusión-exclusión educativa, cohesión grupal y rendimiento. *Revista de Psicología*, 19(2), 65-87. doi: [10.24215/2422572XE065](https://doi.org/10.24215/2422572XE065)

DOI[10.24215/2422572XE065](https://doi.org/10.24215/2422572XE065)**Recibido**

22 mar. 2020

Aceptado

23 jul. 2020

Publicado

26 sep. 2020

Editor

Nicolás Alessandroni | Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid (España)

ISSN

2422-572X

Licencia© Copyright: Torralbas Oslé, J. E. y Batista Sardain, P. Licencia de Cultura Libre [CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)**Entidad editora**

RevPsi es una publicación de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

**ACCESO ABIERTO**
DIAMANTE

Articulações teóricas e metodológicas entre os processos de inclusão-exclusão educacional, coesão e desempenho grupal

Resumo

O espaço escolar é poderoso em sua capacidade de instituir conteúdos subjetivos que reproduzem ou transformam a ordem social. Por esse motivo, a psicologia precisa contribuir para a produção de instituições escolares transformadas e transformadoras. No entanto, sofre separações entre suas disciplinas que limitam suas ações. O artigo apresenta as premissas para uma visão transdisciplinar da escola. Articula-se um modelo que propõe uma maneira de diagnosticar e transformar a realidade dessas instituições a partir de três processos: coesão grupal, inclusão-exclusão educacional e desempenho. O modelo utiliza a instituição educacional e o grupo escolar como unidades de análise como um espaço psicológico condicionado, mas também transformador. Isso permite uma análise a partir da multideterminação dos processos da relação subjetividade-grupo na contextualidade social. Coloca responsabilidade nas instituições e concentra-se em processos subjetivos em relação aos elementos estruturais.

Palavras-chave

coesão grupal | inclusão-exclusão educacional | desempenho | escola | grupo escolar

Theoretical and methodological articulations between the processes of educational inclusion-exclusion, group cohesion and performance

Abstract

The school space is powerful in its ability to institute subjective contents that reproduce or transform the social order. For this reason, psychology needs to contribute to producing transformed and transformative school institutions. However, it suffers from separations between its disciplines that limit its actions. The article presents the premises for a transdisciplinary view of the school. A model is articulated that proposes a way of diagnosing and transforming the reality of these institutions from three processes: group cohesion, educational inclusion-exclusion and performance. The model uses the educational institution and the school group as units of analysis as a conditioned psychological space, but also transformative. This allows an analysis from the multidetermination of the processes of the subjectivity-group relationship in social contextuality. It places responsibility on institutions and focuses on subjective processes in relation to structural elements.

Keywords

group cohesion | educational inclusion-exclusion | performance | school | school group

Aspectos destacados del trabajo

- Modelo que articula tres procesos: la cohesión grupal, la inclusión-exclusión educativa y el rendimiento.
- Apuesta por la transformación. Si la escuela reproduce modelos hegemónicos, también los puede transformar.
- Analiza la multideterminación de los procesos de la relación subjetividad-grupalidad en la contextualidad social.
- Sus unidades de análisis son la institución educativa y el grupo como espacio psicológico.

La escuela como ámbito social está condicionada por las dinámicas de la sociedad en la que está insertada. Por ello, su estudio puede mostrar la complejidad del entramado de relaciones sociales, su subjetivación e impacto en el comportamiento. La Psicología puede y necesita estudiar la escuela como espacio para diagnosticar y tomar el pulso de una sociedad, barrio, comunidad.

Sin embargo, la escuela y sus grupos no solo están condicionados por dinámicas macro y meso sociales, sino, a la vez, es una instancia condicionadora. Ella es, como todo grupo e institución, condicionada y condicionadora, instituida e instituyente. No obstante, por su fuerza y alcance, así como por el momento en que ella ejerce su influencia, el espacio escolar es especialmente poderoso en su capacidad de instituir, que quiere decir, de reproducir o transformar contenidos subjetivos.

Los sistemas educativos, así como las instituciones escolares muestran una realidad que debemos atender. Están centrados en la transmisión de conocimientos y no en la educación integral. Ello hace que estemos en presencia en la mayoría de las ocasiones de una débil formación emocional y ciudadana que ocurre prácticamente de forma espontánea y no dirigida conscientemente. Existe una dicotomización, incluso en el lenguaje científico, de términos como cognición y afecto, que impacta en los sistemas de enseñanza, como si fuera imposible aprender sin sentir. Todo ello conectado con la tendencia al rechazo y a la deserción escolar.

Es visible la presencia de conflictos manifiestos y latentes, especialmente en tensiones entre estudiantes y profesores, entre la escuela y las familias, así como la escuela y la comunidad en la que está situada. Estos conflictos pueden ser interpretados como conflictos interpersonales y particulares de una situación. Sin embargo, estos son conflictos que expresan las tensiones sociales tanto macrosociales, como las de una comunidad o sector. Los conflictos escolares expresan contradicciones no resueltas. Por ejemplo, se extienden las investigaciones sobre conceptos como acoso y violencia escolar, *bullying*, entre otras manifestaciones en las aulas. Sin embargo, muchas de estas

investigaciones lo abordan desde variables individuales. La violencia en la escuela, es la violencia de una sociedad hacia lo que esta rechaza o sigue estigmatizando. La exclusión escolar muestra lo que una sociedad aún no incluye en sus políticas y dinámicas sociales. La escuela expresa en sus dinámicas el padecer social.

Por ello, en la forma en la que se organizan las instituciones escolares a partir de los lineamientos de las políticas educativas, existe una tendencia a la reproducción de la desigualdad social y, por tanto, a la reproducción del ordenamiento neoliberal. La escuela es el espacio por excelencia donde el orden social establecido se legitima y se impone; donde se constituye una subjetividad colonizada que acepta como natural el establecimiento de inequidades sociales. La escuela, de forma inconsciente en la mayoría de los casos, produce subjetividades cómplices y les pone rostros a los ganadores y vencedores sociales, de modo que se acepte y se reproduzca.

En la escuela reside la clave. Si las instituciones escolares reproducen un orden social, también lo pueden transformar. Si las escuelas sirven para perpetuar una subjetividad colonizada, también pueden condicionar la emergencia de subjetividades emancipadas. Si queremos sociedades nuevas, más inclusivas y justas necesitamos escuelas que lo propicien. El sistema educativo se convierte así, en un escenario fundamental en la para bienestar individual y social.

La psicología necesita contribuir a producir instituciones escolares capaces de hacerlo, transformadas y transformadoras. No obstante, padece separaciones entre sus disciplinas que se convierten en estancos infranqueables como otras muchas de las ciencias sociales. Ello limita su potencial de actuación y la lleva en algunas ocasiones a ser cómplice silenciosa de esa realidad al no desplegar todo su potencial. A su interior se ofrecen conocimientos teóricos y metodológicos que permiten comprender parcialmente la realidad que como objeto de estudio se construye para cada disciplina. Sin embargo, en la riqueza de la transdisciplinaridad, está la oportunidad de organizar las acciones investigativas y transformadoras. Desde preguntas más complejas aspiramos a respuestas más completas. De ese modo, lo que actualmente son límites, se pueden convertir en fronteras permeables; lo que hoy son objetos de estudio segmentados, pues ser constituidos e investigados de forma más articulada y ecológica; lo que hoy son respuestas ego-científicas, pueden ser en su lugar respuestas para brindar herramientas y avanzar en la axiología de una ciencia para el bienestar.

El punto de partida de este artículo radica en el reconocimiento de la diversidad teórica y metodológica contenida en las disciplinas psicológicas, lo asume como oportunidad y propone integrarlas desde la determinación de objetos compatibles, la reelaboración de conceptos y la articulación de sus herramientas metodológicas. En particular, nuestra propuesta elige la escuela como objeto de estudio, aprovechando los avances en este campo hechos por la psicología social y la psicología educativa.

A continuación, presentaremos las premisas que pautan una mirada transdisciplinar para comprender la escuela y que permita trascender a una actuación más compleja. Sobre dichas bases se estructuran tres conceptos teóricos que han sido elegidos para

articularse en un modelo que propone un modo de diagnosticar y transformar la realidad de estas instituciones: la cohesión grupal, el proceso de inclusión-exclusión educativa y el rendimiento.

La escuela como espacio para la articulación entre la psicología social y la psicología educativa

Los estudios dentro de la psicología educativa han tenido diferentes perspectivas según la definición del objeto de estudio que varía: en ocasiones un actor dentro del proceso (estudiante, profesor, escuela como institución, entre otros), en otras la relación entre varios actores (procesos de interacción en el aula, expectativas de los profesores sobre sus estudiantes, etc.) o las regularidades del proceso enseñanza-aprendizaje como un objeto en sí mismo.

Dentro del enfoque psicosocial del proceso educativo y de la enseñanza el grupo docente es un elemento a tener en cuenta. Sin embargo, el grupo educativo no ha sido un objeto de análisis en profundidad, sino más bien se le ha aplicado determinadas regularidades teóricas fundamentalmente estudiadas en otros contextos. Es importante también analizar que ha sido analizado, en la mayoría de los casos, como contexto en el cual tienen lugar el proceso enseñanza-aprendizaje, con relativa independencia de la postura teórica asumida por los autores. Algunos – erróneamente – asumen que tomar al grupo como referencia, mencionar aisladamente su influencia o referir los procesos de interacción es suficiente para declarar que están realizando una investigación psicosocial o realizando psicología social en el contexto educativo. En la mayoría de estos estudios ha existido un fuerte interés instrumental y no un análisis a profundidad de lo que la realidad grupal supone para los miembros y cómo impacta en el proceso educativo. Entonces, si trabajar con la unidad de análisis del grupo no es suficiente, ¿qué supondría una mirada al contexto educativo desde la psicología social? ¿Por qué sería necesaria?

Una mirada desde la psicología social implica entender cualquier grupo educativo como una realidad psicológica (Ibarra, 2005), supone visualizar al grupo como portador de una subjetividad propia “entendida como una construcción particular que se erige como producto de una permanente interpenetración de lo individual, lo grupal y lo social” (Fuentes, 2004, p. 5).

El grupo porta una subjetividad que trasciende la individualidad de sus miembros, que concretiza los modos y hacer del contexto social en la que se encuentra. Una subjetividad grupal que se puede entender como “una permanente relación instituido-instituyente que desborda el marco grupal hasta llegar a las instituciones que los contienen donde simultánea y permanentemente se van reproduciendo mecanismos transformadores en la medida en que las fuerzas instituyentes se abren camino en las grietas de lo instituido” (Martín-Baró, 1989, p. 4). Dicho en palabras de Mara Fuentes (2004):

Los grupos no son lo grupal. Por eso, [...] se hace necesario diferenciar la comprensión de los agrupamientos humanos como contextos de una comprensión psicosocial de los mismos en tanto espacios psicológicos de construcción y expresión de la subjetividad, tratando de diferenciar un enfoque de trabajo tradicional "en el grupo" de un enfoque "desde el grupo". Esta comprensión nos permitirá desarrollar un dispositivo interventivo que permita una mirada de "lo grupal" y una utilización efectiva del grupo en el proceso de cambio que se pretende (p. 9).

Esto demanda constructos teórico-metodológicos más complejos que permitan "un análisis multideterminado de la relación subjetividad-grupalidad y su inserción en un ambiente socio-político-económico determinado" (Fuentes, 2004, p. 5). Cuando se olvida esto y se estudia de forma individual lo social o lo individual la Psicología Social puede perder su esencia y carácter de utilidad. El enfoque psicosocial de la educación es básico, pues reconoce que "para comprender la realidad escolar hay que rebasar los límites de las teorías del aprendizaje e introducir y concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto social en que se desarrollan" (Ibarra, 2005, p. 5).

Por eso la psicología social en su mirada al grupo escolar se aparta de la mirada que lo emplea como contexto y enfatiza más en su realidad como espacio psicológico. Del mismo modo, la escuela como ámbito social revela el ordenamiento social en el que se encuentra insertada. Por ejemplo, la organización docente y las dinámicas de la escuela, las relaciones emergentes entre la escuela y la familia, la composición de los grupos, los territorios que se asignan en la institución escolar, las relaciones entre profesores y estudiantes, así como a lo interno de cada uno de estos subsistemas, los contenidos de las clases y el modo en que se imparten, revelan dinámicas sociales que las condicionan. Ellas hablan, entre otros muchos temas, de los perfiles de éxito predominantes en una sociedad, de relaciones entre grupos sociales, de contenidos que se privilegian y otros que se silencian intencional o inconscientemente, de dinámicas de equidad-inequidad, inclusión-exclusión, violencia y otros muchos temas en los que se incluyen la dinámica identitaria y relacional del barrio y/o comunidad en la que se inserta, de sus habitantes e instituciones. La psicología social, si quiere ser fiel a su vocación fundamental de transformación social, debe ir a la escuela para contribuir directamente a la transformación de contenidos subjetivos.

Presupuestos teóricos propuestos para abordar la escuela como objeto de estudio

Educación inclusiva como paradigma. Plantearse la inclusión como objetivo educativo está relacionado con el reconocimiento de la diversidad escolar como una realidad llena de complejidades prácticas. La escuela se inserta en un contexto social que promueve la defensa de los intereses personales por encima de los colectivos, así como relaciones de competencia y rivalidad. La creciente heterogeneidad social emerge carente de mecanismos que favorezcan las relaciones humanas positivas y,

por tanto, lo diferente se somete a dinámicas de discriminación y rechazo que se hacen eco en macro y micro contextos.

La educación inclusiva, como paradigma cargado de voluntades políticas y demandas de transformación social, se antepone a preceptos segregatorios que organizan la educación haciendo distinciones entre diferentes sectores sociales. Al mismo tiempo, pretende superar el dominante modelo de integración que promueve la adaptación de lo diverso a un modelo único y por tanto termina reproduciendo condiciones de desigualdad educativa y en definitiva social. Elsie Alejandrina Pérez Serrano (2017) señala:

(...) la integración presupone que los alumnos se adapten al sistema educativo vigente, se continúa buscando la homogeneidad, mientras que la inclusión promueve que sea el sistema educativo quien se adapte al alumno o sea se reconoce la heterogeneidad del alumnado (p. 83).

El paradigma de la inclusión, enfocado específicamente al contexto educativo es de reciente aparición. Se corresponde con los presupuestos de la Declaración de Salamanca de 1994. Su propuesta ideológica defiende la equidad y la justicia como principales objetivos sociales, donde los sistemas de enseñanza tienen la responsabilidad de su construcción. Sus primeros énfasis estuvieron puestos en los sectores estudiantiles con Necesidades Educativas Especiales, fundamentalmente con discapacidad física-motora y cognitiva. Aunque esta línea de trabajo sigue siendo dominante en el planteamiento de la inclusión, en la actualidad el alcance de esta propuesta se ha extendido e incluye sectores que por su condición racial, étnica, clasista, religiosa, económica, social, de género o aptitudinal se encuentran en un contexto de desventaja educativa. Su punto de partida es la importancia de la diversidad para la transformación social e individual, asumiendo del rediseño de los objetivos escolares y educacionales.

Se asume capaz de “impactar en la transformación de los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias que pueden garantizar una educación completa y de calidad a todos” (UNICEF, 2015), sin que sus condiciones individuales o pertenencias grupales resulten limitantes. Sin embargo, lograr la educación inclusiva es una tarea pendiente. Aunque en los últimos años ha ganado en claridad con relación a sus objetivos, alcance y novedad como paradigma, es necesario sostener sus intenciones en propuestas teóricas y metodológicas que la hagan posible.

Nuestra propuesta defiende que en la articulación de saberes propios de la psicología social y educativa existen claves para avanzar en esa dirección. Se proponen, entonces, tres categorías cuya articulación brinda oportunidades para el diagnóstico y la intervención: el proceso de inclusión-exclusión educativa, de cohesión grupal y rendimiento.

El proceso de inclusión-exclusión educativa

Este proceso se define como un proceso o conjunto de procesos dinámicos, contextuales, multicausales, multidimensionales y de naturaleza relacional asociado a las potencialidades y dificultades de los sistemas educativos para garantizar equidad y participación plena de todos sus estudiantes. Comprende procesos de desigualdad desde la subjetividad social/grupal que influyen en los manejos institucionales y repercuten en el logro de los objetivos educativos y la socialización dentro de la escuela. Su exploración parte del análisis de tres dimensiones: las estrategias institucionales, el funcionamiento de la clase y el papel del profesor, así como la organización grupal (*Batista, 2019*).

El valor de este concepto radica en, al menos, tres de sus características. Primero, ofrece un marco conceptual para entender las desigualdades educativas desde la subjetividad social/grupal. Tiene en cuenta que el impacto de las prácticas excluyentes en la estructura social es posible por una construcción subjetiva concretada en percepciones sociales compartidas referente a personas y grupos. Esto permite el aislamiento psicológico y el establecimiento de fronteras grupales que amparan dichas relaciones asimétricas (*Morales, 2003*). Por tanto, su riqueza y complejidad también radica en la posibilidad de trascender la perspectiva individual.

Segundo, coloca la mirada en la responsabilidad institucional. La emergencia de dichas subjetividades sociales está determinada por un marco estructural, donde los mecanismos de diferenciación son legitimados por políticas e instituciones. Analiza cómo las prácticas institucionales y las políticas públicas bajo la legitimación de las relaciones sociales condicionan desventajas para algunos sectores (*Subirats, Gomá y Brugué, 2005*). La importancia de la mirada psicológica a estas cuestiones radica en la interdependencia constatada entre la responsabilidad política e institucional y la subjetividad social/grupal que media en la efectividad de lo establecido. Se trata de impactar en las políticas educativas en sus diferentes niveles de organización jerárquica y no solo de transformar las prácticas docentes o el funcionamiento inmediato de un grupo de estudiantes.

Tercero, la inclusión-exclusión educativa puede ser comprendida como un proceso o conjunto de procesos que ocurren de forma dinámica. Esta noción le aporta su principal potencial transformador, pues no se enfoca en la caracterización de estados finales sino en elementos que favorecen o no la inclusión y son susceptibles de ser intervenidos. Exclusión e inclusión son, tal como señala Ximena Rojas (*2018*):

(...) polos de un mismo continuo, dos énfasis de un mismo indicador o dos valores de una misma variable, es decir, se está hablando de grados de cercanía a uno de los dos polos. Nunca se está totalmente integrado a todo y nunca se está totalmente excluido de todo (p. 77).

Ubicados en una línea consecutiva, ambos puntos del eje están atravesados por variables sociales, personales, económicas, familiares, etc. que explican itinerarios únicos para

cada sujeto e institución. Esta postura supera una visión estática, atrapando mejor la complejidad de su expresión en la escuela. Como “procesos inseparables de la vida cotidiana (...) es necesario tener en cuenta una mirada simultánea a ambos puntos en las investigaciones y propuestas de transformación” (Parrilla, 2013, p. 91). Es por tanto un proceso dinámico que brinda posibilidades de transformación.

El proceso de inclusión-exclusión educativa articula de modo sistémico el funcionamiento escolar en su complejidad y lo organiza en tres dimensiones de análisis que, aunque existen de forma integrada es necesario distinguir entre ellas para avanzar en propuestas transformadoras: la institución, la clase y rol del profesor, así como el grupo escolar. Posteriormente veremos en detalle la estructuración de sus indicadores.

Proceso de cohesión grupal: criterios para su selección como constructo de trabajo.

El sistema educativo se concretiza en los grupos escolares. En ellos se vive la dinámica escolar, no solo como receptor de las dinámicas, sino como productor de las mismas. Es necesario trabajar con un cuerpo teórico que nos permita diagnosticar y transformar lo que en ellos ocurre. Nuestra elección es el proceso de cohesión grupal.

Este proceso es clave para entender la formación y mantenimiento del grupo, pues explica el atractivo de los miembros hacia este y cómo propicia que el grupo se mantenga existiendo en pos de una meta (Carron y Brawley, 2000). Como proceso fundacional, sus orígenes se pueden rastrear incluso antes de la existencia del propio grupo, pues los miembros llegan a él por la existencia de un atractivo inicial que los convoca y impulsa a esta pertenencia.

Propicia la comprensión del estado y desarrollo de otros procesos, al ser “punto de partida en el estudio de los procesos de organización y dinámica del grupo, y la base sobre la cual emerge el espacio grupal y se erige la grupalidad como construcción particular de este proceso” (Fuentes, 2004, p. 9). Entre esos procesos de encuentra el de influencia grupal. Un mayor atractivo del grupo sobre sus miembros puede estar relacionado con mayor capacidad de influencia. La educación es un proceso de influencia. Por ello, trabajar en un proceso relacionado con la posibilidad de elevar la influencia, puede ser útil no solo a los propósitos del proceso educativo, sino a los propósitos de la transformación social.

La cohesión grupal es uno de los constructos más populares en el estudio de los grupos pequeños. La prestigiosa revista *Small Group Research*, desde su aparición en 1970 y hasta el año 2012, reseñó 77 artículos con la temática de cohesión, convirtiéndose en uno de los tópicos más comunes de la revista. En el año 2012, *Google Escolar*, arrojaba 43,800 coincidencias desde múltiples disciplinas (Greer, 2012).

Su relación con otros constructos le brinda a la cohesión grupal un potencial de comprensión e intervención que debemos tener en cuenta. Existe una relación positiva entre cohesión grupal y el desempeño de la tarea del grupo (Carron y Brawley,

2000; Chang y Bordia, 2006; Evans y Dion, 1991; Gully, Devine y Whitney, 1995). Un buen trabajo de la cohesión grupal le permite al profesor promover motivación, confianza y construir empatía para el bien de la tarea. Esto ocurre especialmente en actividades intelectivas y de negociación, especialmente cuando suponen un reto diario y en la medida adecuada para los estudiantes (Gracia, Caballer y Peiró, 2002; Scott Glass y Benschoff, 2002; Slavin, 2014). Por eso es esencial para el logro de un aprendizaje cooperativo.

Es un buen vehículo para que existan más y mejores aprendizajes. Brinda herramientas para maximizar el alcance del proceso educativo. La escuela, además de sus objetivos instructivos, tiene el deber de formar estudiantes con habilidades de relación con el otro, aceptación de la diversidad, trabajo en equipo, preocupación por el otro. Esas son cuestiones para el logro de una adecuada socialización.

Potenciar este proceso puede influir en una cultura de tolerancia y aceptación a la diferencia. Se han realizado estudios en aulas multiculturales que han mostrado cómo en grupos diversos se obtienen redes más diversas entre los miembros y cómo ocurre el proceso de integración de minorías étnicas y el análisis de la percepción de rechazo y autoaislamiento de estas (Cabrera, Marín, Espín y Rodríguez, 1998; Rienties, Alcott y Jindal-Snape, 2014).

La cohesión grupal también está relacionada con una mayor inteligencia emocional en los miembros del grupo, pues adquiere más importancia el empleo o reconocimiento de las emociones de los otros (Moore y Mamiseishvili, 2012). Igual relación se ha evidenciado entre las competencias comunicativas de los miembros y el sentido de identificación con el grupo que maximiza su rendimiento (Troth, Jordan y Lawrence, 2012).

Mayores niveles de cohesión grupal posibilitan que los grupos se enfoquen en la tarea a cumplir y no se distraigan con sucesivas y crecientes experiencias de conflictos, pues alcanzan la madurez y las herramientas necesarias para enfrentar sus diferencias (Jehn y Mannix, 2001). Por ello existe un movimiento creciente que explora el vínculo entre violencia y acoso escolar con la integración del grupo. Aunque muchas de estas investigaciones no se refieran al proceso de cohesión explícitamente, aluden a indicadores muy cercanos (Molina, Pulido y Solbes, 2011; Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993). Se ha mostrado la relación entre la dinámica del grupo y variables como el estatus sociométrico en el rol en la violencia escolar. De ese modo se pueden precisar medidas interventivas para lograr la movilización de los estudiantes y privar a los agresores de su apoyo social imprescindible en el ejercicio de la violencia (Molina, Pulido y Solbes, 2011; Cerezo, 2014; Sánchez y Cerezo, 2011). Tanto es así que un buen dominio de la cohesión grupal pudiera ser considerado como un indicador para evaluar el proceso de aprendizaje. Se puede tomar como indicadores la evolución de las relaciones interpersonales, el conocimiento mutuo, la información, la comunicación interna, el sentido de pertenencia, la implicación con el proyecto asociativo y con la tarea concreta, entre otros (Asociación de Pedagogos de Cuba, 2003).

El análisis de este proceso adquiere importancia también en aquellos casos en los que su efecto no sea el deseado por la institución. Claus Langfred (1998) la describió un

arma de doble filo por sus potenciales efectos negativos. Este autor sugiere que en un grupo de fuertes valores y productividad individual la cohesión puede ayudar en el control de los miembros del grupo. Sin embargo, en grupos donde no ocurre o donde ocurre lo contrario, altos niveles de cohesión son contraproducentes. Pensemos, por ejemplo, en un grupo de estudiantes en los que la atención esté centrada no en las cuestiones académicas, sino en un conflicto con los profesores o en otros aspectos antinormativos. En esos casos podemos evidenciar mucha resistencia del grupo a entrar en tarea y, además, procesos de exclusión o aislamiento de aquellos miembros que deseen estar centrados en la tarea (*Pescosolido y Saavedra, 2012*).

El extremo de este proceso es el efecto de pensamiento grupal (*Janis, 1982*), que además de ser un efecto de la influencia grupal, es derivado del proceso cohesivo del grupo. A partir de este efecto se puede generar un proceso de rigidez en el pensamiento institucional y en el proceso de solución de problemas del grupo. También puede derivar en un proceso de preservación de la identidad (*Turner, Pratkanis, Probasco y Leve, 1992*). Cuando ello ocurre, los miembros se pueden enfocar en la preservación del grupo ante una supuesta amenaza –real o percibida– y/o del estatus de ellos dentro del grupo. Eso limita la efectividad del grupo y su compromiso real con el logro de la tarea. Por tanto, grupos con altos niveles de cohesión pueden ser un espacio menos propicio para la emergencia de ideas innovadoras con respecto a la tarea, pues los esfuerzos pueden estar centrados más dentro de las fronteras ya establecidas por las normas y por las experiencias pasadas.

Por todas esas razones es posible y necesaria la comprensión de esta categoría en el contexto educativo. Nuestra definición parte de una concepción de grupo donde además de ser un todo interconectado, en el que existe una estructura (roles, normas, etc.) y relaciones de interdependencia, comunicación directa y la existencia de ciertos efectos personales en la membresía, así como un propósito por el cual están reunidos (*Calviño, 2016*); su elemento fundante es la actividad conjunta, es decir “lo grupal se estructura desde la presencia y participación de los miembros del grupo quienes, teniendo como base la actividad conjunta, entretejen un sistema de vínculos interpersonales que no puede ser entendido como una simple reproducción de cada individualidad” (*Fuentes, 2004, p. 8*).

En los estudios de cohesión predominan tres posturas: teorías que enfatizan la dimensión individual, las que lo hacen en la dimensión grupal y otras que tienen en cuenta ambas dimensiones. Nuestro enfoque asume una visión multidimensional para su comprensión tal y como veremos posteriormente.

Proceso de rendimiento

El rendimiento es un constructo estudiado por disímiles ciencias y en diversos ámbitos. Su complejidad está dada justamente por la diversidad de referentes que lo anteceden de las diferentes ciencias que ya se mencionaba lo han investigado así como las diferentes perspectivas desde las que es posible su abordaje y la multicausalidad de su desarrollo.

El rendimiento es un proceso multidimensional que incluye además de los resultados académicos y el aprendizaje de conceptos formales, el desenvolvimiento integral del individuo en relación con determinados aspectos sociales, valores, procedimientos y otros factores (Serna, 2012).

En el ámbito escolar, el rendimiento es visto como el criterio de racionalización de la productividad y calidad de la educación. Es considerado como la cuantificación del rendimiento de un conjunto de procesos, recursos y actores, que persiguen un fin determinado. Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo constituye el rendimiento. Para su estudio se tienen en cuenta los factores que pueden influir en él, ya sean socioeconómicos, psicológicos, factores relacionados con la particularidad de la enseñanza en cuestión, de la institución y factores grupales como la cohesión (Navarro, 2003).

Existen diversas propuestas para abordar el tema. Nos inspiramos en el modelo propuesto por Hackman, donde se establecen tres niveles de análisis del proceso: individual, grupal e institucional. Se analiza una dimensión individual que incluye los elementos del rendimiento relativos al estudiante (resultados académicos, hábitos y técnicas de estudio, inteligencia emocional y autovaloración sobre el desempeño escolar), una dimensión grupal que incluye los elementos del rendimiento relativos al grupo escolar (autovaloración del grupo sobre su desempeño y aprendizaje grupal) y una dimensión institucional que incluye los elementos relativos a la escuela como institución docente que impactan en el rendimiento grupal (valoración del desempeño grupal por la institución) (Torralbas y Escandón, 2019).

Propuesta de modelo para la articulación teórica, metodológica y práctica de los procesos de inclusión-exclusión educativa, cohesión grupal y rendimiento

Este modelo se propone como una herramienta de diagnóstico y transformación, que asume la diversidad escolar como reto y oportunidad de cara a la función social de la educación y en particular, de la escuela. El proceso de inclusión – exclusión educativa explica las bases del modelo en términos de concepción de educación, finalidad y objetivos de la transformación; la cohesión grupal supone la elección teórica y metodológica de un vehículo efectivo para su consecución.

Este modelo se ajusta a un esquema básico de relación en el cual quedan definidos elementos de entrada. Estos ofrecen un punto de partida al desarrollo de procesos del que derivan determinados resultados (condiciones de entrada-procesos-condiciones de salida). Sin embargo, no sigue una lógica secuencial, sino que como sistema se prevé la retroalimentación permanente de las variables que enriquecen los elementos de entrada y transforman sus cualidades de forma inmediata y sistemática. Cada una de las etapas del modelo tiene la fuerza transformadora suficiente para impactar en el resto.

Veamos de forma detenida su estructura y funcionamiento. El proceso de inclusión-exclusión educativa se encuentra tanto en las condicionantes que ofrece la institución, desde niveles macrosociales, institucionales como docentes; el proceso de cohesión grupal explica la elaboración de sentidos que hace el grupo con esos insumos que le son brindados; mientras las resultantes comprenden una tercera dimensión del proceso de inclusión-exclusión educativa, en tanto es estado y proceso al mismo tiempo: la organización grupal. Del mismo modo, en las resultantes se pueden analizar los factores del rendimiento del grupo que no son objeto de análisis de este artículo. Al mismo tiempo que se dan los resultados estos se convierten en nuevas condiciones para la existencia del grupo. De ahí el carácter recursivo del modelo.

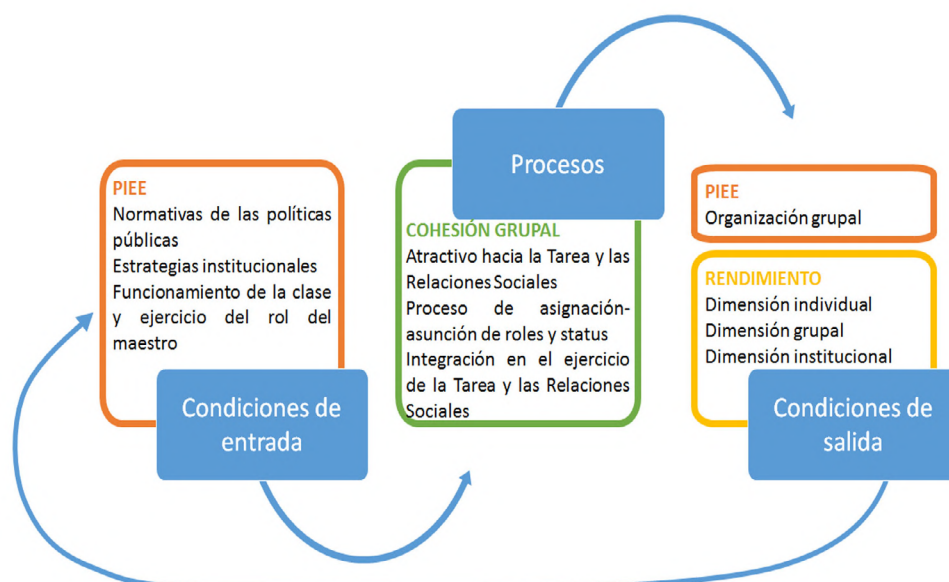


Figura 1. Articulación entre los procesos de inclusión - exclusión educativa, cohesión grupal y rendimiento

Condiciones de entrada

Las condiciones de entrada se refieren a dos dimensiones: la institucional y la relacionada con la clase y el rol del claustro docente. En la primera dimensión encontramos dos puntos de análisis que influyen: normativas de las políticas públicas y el rol de los directivos en las estrategias institucionales. La segunda se refiere al funcionamiento de la clase y el rol del claustro. La dimensión institucional ofrece el marco general de funcionamiento de todo el proceso educativo (Batista, 2019).

En las normativas de las políticas públicas es necesario analizarse las posibilidades de acceso, distribución y objetivos de las instituciones escolares. También los objetivos que se establecen en los documentos normativos, así como las disposiciones nacionales, regionales para cada nivel de enseñanza. Las políticas públicas marcan

pautas del propósito y la comprensión del proceso educativo necesarios para entender cómo acontece el proceso a nivel de las instituciones escolares. En ellas se concretiza de un modo particular, pero es imprescindible la mirada macrosocial.

Es obvio que si no se dan ciertas condiciones de igualdad y justicia social (crecimiento económico con inserción laboral, redistribución de la riqueza, ingreso básico para todos, etc.), la escuela no puede cumplir con su misión específica. En este sentido, la política educativa debe articularse en una política general de desarrollo para la integración social. (Tenti Fanfani, 2004, citado en *Neirotti, 2008*, p. 261)

Esta dimensión puede incluir el análisis de los currículos escolares y de los textos empleados, así como de otras normativas relacionadas con el modo en que se orientan y ejecuta la preparación de los docentes.

Otro tópico es el papel de los directivos de una institución en el diseño de los objetivos que se plantean y el diseño de acciones para hacerlos posibles. Estas estrategias organizan la dinámica escolar, pero sobre todo legitiman o no prácticas inclusivas (*Batista y Torralbas, 2017; Batista y Torralbas, 2019*). Por ello se analizan las representaciones sociales sobre el proceso de inclusión-exclusión educativa de los directivos, la conformación de los grupos escolares, la generación de expectativas y su manejo, así como los estilos de trabajo asumidos y la asignación de recursos. Es preciso analizar el modo en que la dirección del centro escolar que incorpora o no la inclusión educativa como objetivo educativo, se reconoce y existe conciencia sobre los retos y oportunidades que ofrece la diversidad escolar, el planteamiento de estrategias en su consecución, así como la coherencia entre el discurso y la práctica de los directivos en el diseño estructural de la escuela y las actividades planteadas.

Del mismo modo se exploran los criterios por los que se conforman los grupos escolares. El modo en que se haga connota fuertemente y envía un mensaje explícito o en la mayoría de los casos inconsciente. La escuela tiene la función de decidir quiénes son los miembros que integran cada grupo y cuáles son sus características. Es preciso analizar si se hacen agrupamientos mayoritariamente homogéneos (por color de la piel, rendimiento docente, sexo, territorio de procedencia, procedencia social y acceso económico), si se hace por el orden de la matrícula, supuestamente al azar u otra modalidad. Es necesario decir que no hay una forma de hacerlo mejor o peor en sí misma, pero es preciso deconstruir los prejuicios e ideas que están la base de esos agrupamientos. Por ejemplo, un agrupamiento homogéneo por características sociodemográficas puede impedir el trabajo con la diversidad; un agrupamiento por rendimiento docente mal manejado puede generar dinámicas de competición intra e intergrupales. La clave está en no pasar por alto que un hecho tan cotidiano como la conformación de los grupos escolares y la decisión de quiénes pertenecen a cuáles puede tener un fuerte impacto en la reproducción de dinámicas de segregación social y prácticas generadoras de prejuicios y discriminación: además limitan la riqueza de una experiencia educativa en un contexto diverso.

También se explora la valoración de los directivos y profesores sobre los diferentes grupos y las expectativas que sobre ellos se tienen. Ello lleva a indagar sobre las etiquetas que se construyen en torno a algunos sectores, grupos, estudiantes y que en la mayoría de los casos supone diferenciaciones. La más común tiene que ver con nombrar grupos “buenos” y grupos “malos”, dato que se maneja con naturalidad entre el claustro docente y es conocimiento de los estudiantes.

En ella se trasladan las expectativas que se tiene sobre cada grupo y condiciona su experiencia. Las expectativas generan, en muchos casos, asignación desigual de oportunidades educativas que se deriva de la valoración sobre los diferentes grupos escolares. Por ello, después, puede haber asignación de territorios y sus condiciones materiales privilegiadas para algunos grupos. El espacio en que se desarrolla la vida escolar es esencial pues enriquece o no la experiencia educativa.

Estas pautas organizativas determinan el funcionamiento y ofrecen el marco estructural en el que ocurren posteriores procesos. Están íntimamente relacionadas con la segunda dimensión que ubicamos dentro de las condiciones de entrada: La clase y el rol del claustro. El claustro es esencial, pues como veremos a continuación influye en la estructuración de la actividad grupal: concretan los modos en que son impartidos los contenidos; legitiman los diferentes roles y status de los estudiantes dentro del aula; establecen las pautas de interacción y median en la comunicación de los objetivos institucionales, su conciliación y puesta en práctica.

El primer indicador a valorar es el rol del claustro y su papel en la actividad grupal. Se tienen en cuenta sus representaciones sobre la educación inclusiva que pueden repercutir en su actuar, el efecto de sus expectativas en el desempeño individual y grupal, así como la importancia de los objetivos y estrategias docentes diseñadas por él. Esto permite analizar sus habilidades para la comprensión e influencia desde una perspectiva grupal, así como el compromiso con la educación ciudadana de sus estudiantes posible desde el espacio del aula.

Es posible valorar la interacción en el aula y su relación con la actividad que permite entender la naturaleza de las relaciones interpersonales e intergrupales. El modo en que se diseñan las clases y sus ejercicios, el manejo de las relaciones intergrupales y personales, el tratamiento de determinados contenidos, son condicionantes para el grupo escolar. Nótese que no se trata únicamente de elementos pedagógicos. En este caso, el énfasis está en los contenidos de naturaleza psicológica, especialmente por el condicionamiento de la actividad grupal y sus posteriores efectos.

Por otro lado, la labor en la construcción de metas grupales que define la dirección en la que marcha el grupo y las prioridades de sus miembros. Se analiza el modo en que esas metas fueron consensuadas o no, de modo que se posibilite la acción cooperada, y en definitiva la toma de conciencia sobre las ventajas de ganar en habilidades para las relaciones sociales en el contexto de la escuela.

Las transformaciones en estas condiciones de entrada son esenciales para el impacto general en todo el sistema. Ellas son la estructura organizativa, el marco legal y

su instrumentación en sus espacios posibles de acción. Sus agentes esenciales son las políticas educativas generales y específicas que regulan el funcionamiento escolar, el desempeño de los directivos escolares y la articulación de esta estructura organizativa, el diseño curricular establecido, así como el rol que desempeña el claustro dentro del aula.

Procesos

Estas condiciones de entrada son los múltiples condicionamientos que recibe el grupo escolar para su existencia. A partir de ellos y con ellos existe y vive, desarrolla su estructura y sus procesos grupales. Para comprender ese proceso de asimilación y vida propia del grupo se selecciona el proceso de cohesión grupal tal y como se señaló anteriormente.

El estudio de estas dinámicas resulta de vital importancia para comprender las particularidades que adquiere el proceso de enseñanza-aprendizaje. No basta garantizar la calidad del plan de estudio, la de la clase o la preparación del profesor para propiciar un aprendizaje de excelencia, pues en este proceso influyen elementos relacionados con la subjetividad individual y grupal (*Álvarez, 2002; Cabrera y Galán, 2002; Peña, 2006; Serna, 2012*). El proceso de cohesión grupal permite este análisis y se entiende como (*Torrallas, 2017*):

Proceso dinámico sobre el que emerge la grupalidad. Expresa el atractivo del grupo para sus miembros, así como su integración a nivel afectivo, valorativo y comportamental con la finalidad de conseguir los objetivos grupales y la satisfacción de las necesidades de sus miembros (p. 26).

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

El presupuesto teórico central es asumir la actividad como eje estructurante de la estructura y procesos grupales. Es valioso comprender que el grupo posee vida afectiva, cognitiva-valorativa y comportamental, así como dos niveles de análisis, individual y grupal. La dimensión individual supone el atractivo de los miembros hacia el grupo, así como la posición de cada miembros; la grupal el proceso de integración en pos de una tarea.

De este modo, la cohesión grupal es analizada siempre en dos dimensiones (ejercicio de la tarea y relaciones sociales) y tres estratos presentes en cada una (afectivo, cognitivo-valorativo, comportamental). Estos estratos conectan a lo interior de cada dimensión y entre ellas. Para ilustrarlo, la siguiente imagen:

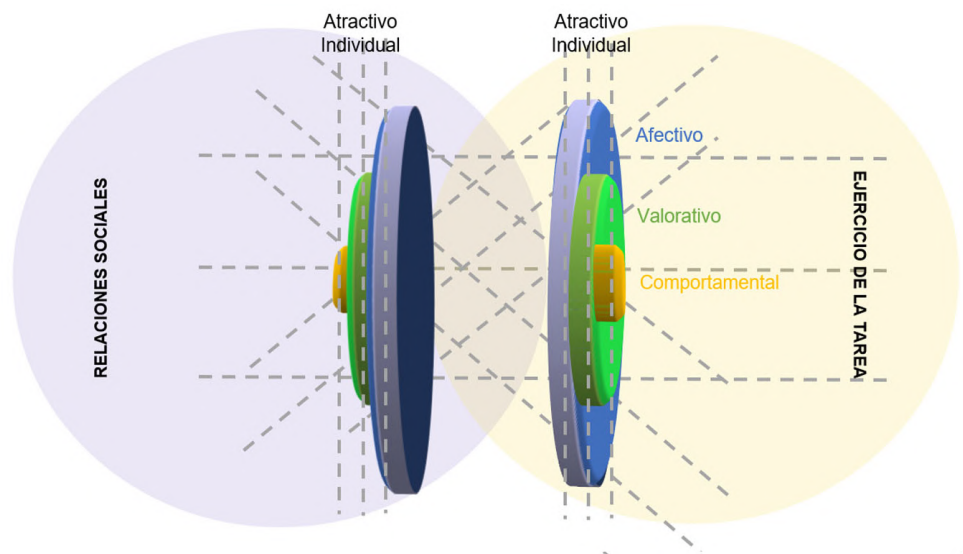


Figura 2. Modelo teórico del Proceso de Cohesión grupal propuesto por Jorge Torralbas (2017)

Un primer elemento de la dimensión individual es el grado de atractivo que ejerce el grupo sobre los miembros y las fuentes desde las que lo genera. Se exploran medidas de conectividad que muestran el interés por establecer relaciones. Se analizan cuáles son los ejes desde los cuáles el grupo se estructura y mantiene cercanos a los estudiantes entre sí, desde las razones que se esgrimen para la emisión de simpatías y rechazos utilizada por los estudiantes para establecer sus vínculos (Torrallas y Escandón, 2019).

La dimensión individual de la cohesión también comprende la posición que se asigna y se asume por cada miembro del grupo. El constructo tipo sociométrico permite evaluarla, siempre matizada por otras medidas que lo cualifican, tales como el tamaño, la calidad y el segmento de la red de vínculos de cada sujeto. Lo importante no es establecer etiquetas, sino profundizar en la significación que tiene para el grupo que sean esos sujetos y no otros los que ocupen esas posiciones. Cuando el grupo otorga, asigna, permite el establecimiento de estos roles, envía un mensaje que es necesario comprender. Por ejemplo, a partir del análisis de los sujetos preferidos, qué el grupo premia; a partir de los rechazados, qué el grupo no permite; a partir de los sujetos aislados, qué el grupo invisibiliza; a partir de los sujetos controvertidos, temas sobre los que el grupo no se resuelve sus ambivalencias (Torrallas, Bastista y Naranjo, 2020; Torralbas y Naranjo, 2020).

Esto tiene una alta significación, en tanto permite comprender los criterios de éxito y los ejes estructurantes de la vida de estos grupos. Ello propicia comprender la producción subjetiva grupal en la que se puede o no reproducir perfiles de ventaja social o reconstruir oportunidades y alternativas a los patrones hegemónicos (Torrallas, Bastista y Naranjo, 2020).

La dimensión grupal refiere los niveles de integración que alcanza el grupo para resolver la tarea de estudio así como sus relaciones sociales. Se exploran igualmente

medidas de conectividad, ahora referidas a cuánto el grupo logra conectar a sus miembros, medidas de intensidad de los vínculos y la organización que esas relaciones adoptan, peculiares en cada grupo.

En la organización grupal es preciso indagar sobre la horizontalidad o verticalidad de las relaciones, la correspondencia entre la estructura en el ejercicio de la tarea y en las relaciones sociales, así como la cualidad de las metas y las normas que se elaboran por la membresía y la unidad valorativa en torno a ellas.

En este apartado se analizan los subgrupos, cuya existencia no constituye por sí misma un factor que atente contra la integración del grupo. Sin embargo, las etiquetas que emergen para su identificación, así como la naturaleza de las relaciones que sostienen entre sí, son indicadores que nos hablan de la posible existencia de conflictos a lo interno de los grupos y, por tanto, de posibles dificultades en la integración. Por ello, no solo se analiza la emergencia de los subgrupos, sino las relaciones que entre ellos se establece, así como sujetos claves en ese proceso (*Torrallas y Naranjo, 2020*).

Resultantes

Ese proceso de asimilación de las condiciones de entrada y la dinámica que con el grupo ocurre analizadas bajo el proceso de cohesión grupal produce resultados en la vida del grupo, tanto a nivel individual, grupal e institucional. Esos resultados se analizan desde una tercera dimensión del proceso de inclusión-exclusión educativa (organización grupal) y el proceso de rendimiento.

Para valorar la organización grupal es posible mirar al menos tres indicadores: la naturaleza de las relaciones entre compañeros en términos del acceso a los recursos del grupo y los individuos o subgrupos que son incluidos/excluidos de ese acceso y la peculiaridad que adoptan los conflictos escolares (*Batista, 2019*).

El proceso de rendimiento es multidimensional. Incluye resultados académicos, el desenvolvimiento integral de la persona en relación con determinados rasgos sociales y el conjunto de aprendizajes tanto de términos de conceptos formales aprendidos como de valores y procedimientos (*Bello, 2016; Castellanos, 2002; Malander, 2014; Peña, 2006; Serna, 2012*).

En la dimensión individual se analizan los resultados académicos que Cristina Serna (*2012*) define como el producto obtenido por el alumnado en los centros educativos y es expresado normalmente a través de las calificaciones escolares; las habilidades y técnicas de estudio, como estrategias de aprendizajes que han alcanzado los estudiantes para llevar a cabo la elaboración, selección y organización de los contenidos (*Murillo, 2013*); las capacidades emocionales como “particularidad psicológica individual necesaria para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (*Bello, 2016, p. 15*); la autovaloración, entendida como la percepción que posee el individuo de sí mismo, teniendo en cuenta sus interacciones con los otros sujetos así como las atribuciones que realiza sobre su propia conducta (*Serna, 2012*).

Para el grupo escolar el propósito fundamental es el lograr el aprendizaje. El objetivo principal del aprendizaje no se limita únicamente al plano individual sino que se extiende al plano grupal. El aprendizaje grupal permite al sujeto incluirse en un sistema más amplio, complejo y con nuevas perspectivas desarrolladoras. El grupo se convierte entonces en el medio a través del cual el sujeto aprende e intercambia aprendizajes.

En la dimensión grupal se analiza cuánto los miembros del grupo desarrollan habilidades relacionadas con la autovaloración grupal. Esto guarda relación con el sentido del deber y funciona como medio de regulación y orientación de los grupos, lo que luego se expresa en otros ámbitos de la vida del sujeto como consecuencia de una formación integral. La autovaloración de los miembros y del grupo fomenta la autonomía de ambos así como la capacidad de controlar sus procesos de trabajo y el logro de resultados. Otro indicador de esta dimensión del rendimiento es evaluado como el aprendizaje grupal. De este modo se registra cuánto el grupo adquiere y crea de forma colectiva nuevos conocimientos, basándose en la experiencia que posee en la actividad que realiza (*Gil, Rico y Sánchez-Manzanares, 2008*).

De este modo, se da seguimiento a cuánto el grupo pasa de ser una influencia únicamente sobre el crecimiento individual, a ser un potenciador del crecimiento grupal. Los cambios que ocurren en el plano grupal, en su mayoría ocurren en el plano psicológico, mientras que el grupo se convierte en una comunidad psicológica y establece mecanismos de autorregulación aumentando la posibilidad de éxito en el proceso de aprendizaje (*Castellanos, 2002*).

El rendimiento también tiene su expresión a nivel institucional. Aquí se incluye el análisis de la reputación, en términos de los criterios que se forman respecto a la institución y sus sentidos, la comunicación interna y con las diferentes instancias comunitarias, así como los valores que se fomentan y su relación con lo institucionalmente pautado (*Álvarez, 2002*).

De este modo, se esboza y aborda como un constructo multidimensional que vas más allá de la evaluación del resultado individual de los estudiantes abarcando también el rendimiento de los centros educativos y el rendimiento del sistema.

Lo singular de nuestra propuesta radica en analizar como indicadores resultantes lo que otras investigaciones asumen como premisas. Es decir, otros modelos aseveran que según las habilidades y técnicas de estudio ocurre el proceso de apropiación y aprendizaje. Nuestra visión es diferente. Esas habilidades, en las diferentes dimensiones planteadas, no son condiciones, sino resultantes de la acción educativa.

La relación entre estos elementos no es secuencial, existen constantes momentos de retroalimentación en la que cada una de las partes de modelo en su funcionamiento tiene una influencia transformadora en el resto. Así, el comportamiento de los grupos, su organización y rendimiento traen consigo la emergencia de nuevas estrategias institucionales e impactan en el desempeño de los docentes, quienes ajustan sus prácticas a las características de la escuela que está siendo resultante de

sus propias ejecuciones. Siendo así, la transformación de cualquiera de las partes de este sistema en un sentido positivo puede producir cambios en el otro. Sin embargo, la propia lógica sistémica avala que las acciones aisladas no resulten definitivas ni sostenibles en el tiempo si no se extienden a todas las partes del modelo.

Conclusiones con mirada al futuro

Este modelo ofrece oportunidades para responder con efectividad a la creciente demanda de la construcción de una mejor sociedad. Mira con optimismo el espacio escolar y no se limita a analizarlo como un mero espacio de reproducción. Brinda un modelo que apuesta por la transformación, pues en su cosmovisión declara que, si la escuela reproduce modelos hegemónicos, también los puede transformar. Para ello, es preciso construir este modelo que permita la mirada más compleja posible y que no simplifique en unidades de análisis aisladas lo que en la vida real se condiciona mutuamente. Por eso apuesta por la articulación de saberes propios de la psicología social y educativa y los coloca en una perspectiva relacional para proveer oportunidades para el diagnóstico y la intervención.

Entre sus bondades radican poner en el centro unidades de análisis como la institución educativa y el grupo escolar. Aunque trabaja en varios momentos con la dimensión individual, la mirada está en el impacto desde el grupo y hacia el grupo. Esta perspectiva privilegia un análisis a profundidad de lo que la realidad grupal supone para los miembros y cómo impacta en el proceso educativo. El grupo como espacio psicológico, no como contexto ni paisaje. El grupo como espacio para comprender y también para modular. El grupo como espacio condicionado, pero también transformador.

Ello permite un análisis desde la multideterminación de los procesos de la relación subjetividad-grupalidad en la contextualidad sociopolítica en la que se encuentre realizándose el análisis. Ello permite rebasar los límites tradicionales desde los que se aborda la escuela y los procesos que ahí ocurren, para comprenderlos como expresión, significado y significante de las relaciones sociales en las que se inserta.

De ese modo, coloca la responsabilidad en las instituciones y su estructuración en la producción de subjetividades. Dirige su atención en la atención a procesos subjetivos en relación con elementos estructurales es vital. Tiene la capacidad de poder abordar las prácticas excluyentes, jerarquizando y otorgando ventajas y desventajas educativas a diferentes sectores sociales. De ese modo evitar la peligrosa reproducción de procesos macrosociales con una carga desintegradora.

En cada una de los momentos (condiciones de entrada, procesos y resultantes), pudieran ser tomados otros conceptos. La selección de estos y no otros fueron explicadas. La visión de la interdependencia y la articulación entre estos tres procesos es un paso de avance en la visión compleja que articule cuerpos teóricos que provienen de disciplinas psicológicas diferentes. Para respaldar metodológicamente este modelo se han validado las técnicas e instrumentos necesarios (Batista, 2018;

Torralbas, 2017). Ya se ha reportado el avance de las estrategias metodológicas sólidas coherentes con este modelo y sus resultados son alentadores. Valioso resulta que sean indicadores que se puedan leer de forma diferenciada según el proceso y dimensión de análisis a partir de las mismas técnicas. Supone un ahorro de recursos y tiempo para la institución escolar y el equipo de investigación, así como maximizar la emisión de resultados y la utilidad para las instituciones en las que se trabaja.

El futuro de las investigaciones debe ir dirigido al entrenamiento de los actores involucrados a través de programas de intervención. De este modo se podrá apreciar en mayor medida el valor práctico de esta propuesta teórica.

Referencias

- Asociación de Pedagogos de Cuba. (2003). *Selección de lecturas*. CIE Graciela Bustillos
- Álvarez, L. (2002). *Dimensiones e indicadores para la caracterización del grupo escolar*. Tesis inédita de Maestría en Investigación Educativa. Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya.
- Batista, P. (2019). Indicadores diagnósticos para el estudio del proceso de inclusión-exclusión educativa en la escuela cubana. *Universidad de La Habana*, 288, 105-217.
- Batista, P. y Torralbas, J. (2017). Inclusión educativa: retos para la enseñanza media-superior en Cuba. *Temas*, 89/90, 97-103.
- Batista, P. y Torralbas, J. (2019). Construyendo mejores sociedades: los grupos escolares y el proceso de inclusión-exclusión educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1). [HTTPS://REVISTAS.UCR.AC.CR/INDEX.PHP/AIE/ARTICLE/VIEW/35471/38468](https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/35471/38468)
- Bello, Z. (2016). *Apuntes sobre inteligencia emocional*. Informe inédito de investigación. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana
- Cabrera, F., Marín, M. A., Espín, J. V. y Rodríguez, M. (1998). Elaboración de un sistema de categorías para el análisis sociométrico: su aplicación en aulas multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 27-45. [HTTP://REVISTAS.UM.ES/RIE/ARTICLE/VIEW/122401](http://revistas.um.es/rie/article/view/122401)
- Cabrera, P. y Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 87-97. [HTTPS://WWW.EHU.EUS/OJS/INDEX.PHP/PSICODIDACTICA/ARTICLE/VIEW/146/142](https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/146/142)
- Calviño, M. (2006). *Trabajar en y con grupos. Experiencias y reflexiones básicas*. Félix Varela.
- Carron, B. y Brawley, L. (2000). Cohesion. Conceptual and Measurement Issues. *Small Group Research*, 31(1), 89-106. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/10464964003100105](https://doi.org/10.1177/10464964003100105)
- Castellanos, A. V. (2002). La actividad de aprendizaje grupal: una propuesta teórica. *Revista Cubana de Psicología*, 19(2), 99-105.
- Cerezo, F. (2014). Diferencias en estatus social entre roles en 'bullying': un análisis sociométrico. *Bordón*, 66(2), 3-46. [HTTPS://DOI.ORG/10.13042/BORDON.2014.66202](https://doi.org/10.13042/BORDON.2014.66202)
- Chang, A. y Bordia, P. (2006). A multidimensional approach to the group cohesion-group performance relationship. *Small Group Research*, 32(4), 379-405. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/104649640103200401](https://doi.org/10.1177/104649640103200401)
- Evans, C. y Dion, K. (1991). Group cohesion and performance: A meta-analysis. *Small Group Research*, 22, 175-186. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/1046496491222002](https://doi.org/10.1177/1046496491222002)
- Fuentes, M. (2004). ¿Por qué el grupo en la Psicología Social? En N. Vasallo, M. Fuentes, L. Álvarez, y D. Pañellas (Eds.), *Selección de Lecturas Psicología Social II* (pp. 3-22). Félix Varela.
- Gil, F., Rico, R. y Sánchez-Manzanares, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 25-31.
- Gracia, F. J., Caballer, A. y Peiró, J. M. (2002). Efectos de la presión temporal sobre la cohesión grupal en diferentes tipos de tareas y en diferentes canales de comunicación. *Psicothema*, 14(2), 434-439. [HTTPS://WWW.REDALYC.ORG/ARTICULO.OA?ID=72714238](https://www.redalyc.org/articulo.OA?id=72714238)

- Greer, L. (2012). Group cohesion: Then and now. *Small Group Research*, 43(6), 655-661. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/1046496412461532](https://doi.org/10.1177/1046496412461532)
- Gully, S., Devine, D. y Whitney, D. (1995). A meta-analysis of cohesion and performance: Effects of level of analysis and task interdependence. *Small Group Research*, 26(4), 497-521. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/1046496495264003](https://doi.org/10.1177/1046496495264003)
- Ibarra, L. (2005). *Educación en la escuela, educación en la familia. ¿Realidad o utopía?* Félix Varela.
- Janis, I. L. (1982). *Groupthink*. Houghton-Mifflin.
- Jehn, K. y Mannix, E. A. (2001). The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance. *Academy of Management Journal*, 44(2), 238-251. [HTTPS://DOI.ORG/10.5465/3069453](https://doi.org/10.5465/3069453)
- Langfred, C. W. (1998). Is cohesiveness a double-edged sword? An investigation of the effects of group cohesiveness on performance. *Small Group Research*, 29(1), 124-143. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/1046496498291005](https://doi.org/10.1177/1046496498291005)
- Malander, N. (2014). Estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio en el Nivel Superior: diferencias según el año de cursado. *Revista Apuntes Universitarios*, 4(1), 9-22. [HTTPS://DOI.ORG/10.17162/AU.V011.48](https://doi.org/10.17162/AU.V011.48)
- Martín-Baró, I. (1989). *Sistema, grupo y poder. Psicología social desde Centroamérica*. UCA.
- Molina, B. L., Pulido, R. y Solbes, I. (2011). Violencia entre iguales en educación primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23(2), 245-251. [HTTP://WWW.PSICOTHEMA.COM/PSICOTHEMA.ASP?ID=3878](http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3878)
- Moore, A. y Mamiseishvili, K. (2012). Examining the relationship between emotional intelligence and group cohesion. *Journal of Education for Business*, 87(5), 296-302. [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/08832323.2011.623197](https://doi.org/10.1080/08832323.2011.623197)
- Morales, J. (2003). El estudio de la exclusión social en la psicología social. En C. Huici, F. J. Morales, J. F. Morales (Eds.), *Estudios de psicología social* (pp. 510-538). UNED.
- Murillo, E. (2013). *Factores que inciden en el rendimiento académico en el área de matemáticas de los estudiantes de noveno grado en los centros de educación básica de la ciudad de Tela, Atlántida*. Tesis inédita en opción al grado de Master en Formación de Formadores de Docentes de Educación Básica. Universidad Pedagógica Nacional.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 2-4. [HTTPS://WWW.REDALYC.ORG/ARTICULO.OA?ID=55110208](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208)
- Neirotti, N. (2008). *De la experiencia escolar a las políticas públicas. Proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América Latina*. UNESCO.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128. [HTTPS://DOI.ORG/10.1037/0033-2909.113.1.99](https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.99)
- Parrilla, S. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 88-98. [HTTPS://REVISTAS.UAM.ES/INDEX.PHP/REICE/ARTICLE/VIEW/2898](https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2898)
- Peña, Y. (2006). *Alternativa didáctica para propiciar la autovaloración de los educandos sobre el desempeño escolar*. Informe de investigación inédito. Universidad de Las Tunas.
- Pérez, E. A. (2017). La inclusión como un proceso por el sistema educativo: Experiencias de inclusión en la Universidad de Holguín. *Educación y Sociedad*, 138(38), 81-98.
- Pescosolido, A. y Saavedra, R. (2012). Cohesion and sports teams: A review. *Small Group Research*, 43(6), 744-758. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/1046496412465020](https://doi.org/10.1177/1046496412465020)
- Rienties, B., Alcott, P. y Jindal-Snape, D. (2014). To let students self-select or not: That is the question for teachers of culturally diverse groups. *Journal of Studies in International Education*, 64(1), 64-83. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/1028315313513035](https://doi.org/10.1177/1028315313513035)
- Rojas, X. (2008). Reflexiones sobre la construcción de la percepción de exclusión social en jóvenes de enseñanza media: precisiones conceptuales y metodológicas. *Última Década*, 16(29), 71-99. [HTTPS://DOI.ORG/10.4067/S0718-22362008000200005](https://doi.org/10.4067/s0718-22362008000200005)
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 137-149. [HTTPS://DOI.ORG/10.5944/REOP.VOL.22.NUM.2.2011.62](https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.2.2011.62)

- Scott Glass, J. y Benshoff, J. M. (2002). Facilitating group cohesion among adolescents through challenge course experiences. *The Journal of Experiential Education*, 25(2), 268-277. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/105382590202500204](https://doi.org/10.1177/105382590202500204)
- Serna, C. (2012). *Factores psicosociales en el riesgo de fracaso escolar: el contexto social en el rendimiento académico*. Tesis inédita en opción al título de Doctor. Departamento de Psicología. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785-791. [HTTPS://DOI.ORG/10.6018/ANALES30.3.201201](https://doi.org/10.6018/ANALES30.3.201201)
- Subirats, G, Gomá, R. y Brugué, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Documento inédito de trabajo. Fundación BBVA.
- Torralbas, J. (2017). *Diagnóstico del proceso de cohesión grupal en contextos escolares*. Tesis inédita presentada en opción al grado académico de Máster en Psicología Educativa. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Torralbas, J. y Escandón, R. (2019). Análisis de la cohesión grupal en escuelas de enseñanza media superior especializada en La Habana. *Universidad de La Habana*, 288, 105-217.
- Torralbas, J. y Naranjo, S. (2020). Cohesión grupal en aulas de enseñanza media y media superior de La Habana. En D. Pañellas e I. Cabrera (Eds.), *Dinámicas subjetivas en la Cuba de hoy* (pp. 160-181). ALFEPSI Editorial.
- Torralbas, J, Batista, P. y Naranjo, S. (2020). Perfiles sociométricos de adolescentes en grupos escolares de enseñanza media y media-superior de La Habana. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(1), 70-80. [HTTPS://DOI.ORG/10.37266/RCP.V4I1.2121](https://doi.org/10.37266/RCP.V4I1.2121)
- Troth, A. C., Jordan, P. J. y Lawrence, S. A. (2012). Emotional intelligence, communication competence, and student perceptions of team social cohesion. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 414-424. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/0734282912449447](https://doi.org/10.1177/0734282912449447)
- Turner, M. E., Pratkanis, A. R., Probasco, P. y Leve, C. (1992). Threat, cohesion, and group effectiveness: Testing a social identity maintenance perspective on groupthink. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(5), 781-796. [HTTPS://DOI.ORG/10.1037/0022-3514.63.5.781](https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.5.781)
- UNICEF (2015). *La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos, informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. UNESCO. [HTTPS://UNESDOC.UNESCO.ORG/ARK:/48223/PF0000232565_SPA](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa)