

El funcionamiento asambleario como mecanismo de consenso en un proceso de creación grupal

Assembly functioning as consensus mechanisms in the process of group creation

Inma Canales-Lacruz, Silvia Lorente-Echeverría, Ana Corral-Abós, Berta Murillo-Pardo

Universidad de Zaragoza (España)

Resumen. Este artículo identifica los factores de la interacción social que facilitan y dificultan el proceso de creación grupal en un proyecto interdisciplinar de acrosport denominado «La voz del rehén». La muestra estuvo formada por 65 alumnos/as –36 hombres y 29 mujeres– con 21.42 ± 1.69 de media de edad de la mención de educación física del Grado de Magisterio de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza –España–. Cada grupo de creación diseñó y mostró una propuesta de acrosport, la cual fue elaborada durante el transcurso de tres asignaturas de la mención de educación física –actividades físicas de oposición-colaboración; actividades físicas individuales; y actividades físicas artístico-expresivas–. La recogida de datos fue a través de unos informes grupales que fueron cumplimentados sobre la interacción social desencadenada en el proceso de creación grupal. Posteriormente se realizó el análisis de contenido de dichos informes grupales. Para el tratamiento de los datos se utilizó el NVIVO 11. Los resultados mostraron que: a) el funcionamiento asambleario es el principal mecanismo utilizado para el consenso colectivo; b) la pertenencia y el compromiso grupal favorecen los procesos de creación.

Palabras clave: creación artística; trabajo en equipo; educación física; formación inicial; enseñanza superior; interacción social.

Abstract. This article outlines the factors of social interaction that facilitate and hamper the process of group creation in an interdisciplinary acrosport project based on sustainable development goals called «The hostage voice». The sample consisted of 65 students –36 men and 29 women– with an average age of 21.42 ± 1.69 from the physical education module of the of Primary Education Bachelor at the Faculty of Education of the University of Zaragoza –Spain–. Each creation group designed and showed an acrosport proposal based on the sustainable development goals, which was elaborated during the course of three subjects of the mentioned module –physical activities of opposition-collaboration; individual physical activities; and artistic-expressive physical activities–. Data regarding the social interaction triggered by the group creation process was collected through reports filled out by each group. Later, the content analysis of these reports was carried out. For the analysis of the data, the software NVIVO 11 was used. The results showed that: a) the assembly discussion is the main mechanism used for collective consensus, b) the group commitment favours the processes of creation.

Key Words: artistic creation; teamwork; physical education; initial training; higher education; social interaction.

Introducción

A pesar de que se ha observado la importancia y necesidad de incluir la creatividad en el sistema universitario dada su relevancia para el aprendizaje, apenas se han implementado metodologías específicas dirigidas en esta dirección, y por supuesto, no se ha propuesto su evaluación en los distintos planes de estudio –al menos a nivel estatal– (Sánchez-Elvira, López-González & Fernández-Sánchez, 2010).

Más concretamente, el desarrollo de la creatividad en la educación superior requiere de programas de intervención específicos que puedan valorar sus resulta-

dos (De Juanas, 2010). Además, también se considera relevante la formación creativa en equipo, la cual, se basa en incluir para el desarrollo de la creatividad los factores cognitivos y los ambientales (Tang, 2019). Y es que, desde una perspectiva socio-cultural no se puede olvidar que el aprendizaje ocurre en el contexto social, lo que enfatiza las dimensiones centradas en el grupo (Remesal & Colomina, 2013).

Dicho con otras palabras, el proceso creativo no puede separarse de su entorno (Botella, et al., 2013; Fischer, Oget & Cavalluci, 2016). Más concretamente, Fischer et al. (2016) critican las investigaciones sobre creatividad que hacen incidencia en enfoques parciales y recomiendan diseños interdisciplinarios que entiendan la creatividad en su contexto plural.

En este sentido, Giguere (2011) defiende la necesidad de plantear propuestas pedagógicas creativas de

pensamiento grupal para compensar las deficiencias del sistema educativo en cuanto al desarrollo de la creatividad. Siguiendo con el ámbito de la danza, Lucznik (2017) constata el apoyo continuo de las ideas de los demás en sus propuestas de improvisación grupal con bailarines. Más concretamente, este resultado está vinculado con los lazos de confianza –familiaridad– establecidos en los grupos de trabajo. En esta misma dinámica de la improvisación grupal, Lucznik, Jackson, Sakuta & Siarava (2015) demostraron que la creación grupal desencadena la fluidez social, aumentando la creatividad debido a la disminución del miedo a la creación, resultando los niveles de auto-exigencia más bajos y tolerantes con uno mismo. Leach & Stevens (2020) también establecieron mayores niveles de creatividad cuando las improvisaciones se realizaban por parejas o en tríos.

Es decir, la creatividad grupal actúa sobre las diferencias personales, estableciendo un mismo discurso y pensamiento creativo. Según Giguere (2011) el rol del facilitador apareció en todos los participantes de su investigación basada en la creación grupal en el ámbito de la danza. Esta misma colaboración y participación conjunta también es señalada por Rymer (2017) cuando constató la confianza, escucha, comunicación, apertura y asunción de riesgos que desencadenó en los participantes de una creación grupal.

En otros estudios sobre creación grupal, aunque ajenos al ámbito de la danza, Pillay, Park, Kim & Lee (2020) demostraron que las incorporaciones de muestras de gratitud hacia los componentes del equipo facilitan la absorción de la información y por lo tanto promueven la creatividad del equipo. La gratitud implica reconocer las contribuciones de los demás y, por lo tanto, se genera una actitud positiva que fomenta la escucha y el consenso (Pillay, et al., 2020). Es decir, el estado de ánimo positivo del grupo facilita un estilo de pensamiento amplio que propicia un juicio de igualdad en la participación y compromiso grupal, y con ello, un estado de ánimo negativo obstaculiza el desempeño creativo grupal (Leung, Liou, Tsai & Koh, 2018).

La presencia del liderazgo en los procesos de creación grupal también ha sido motivo de investigación. Ahumada, Maureira & Castro (2019) contemplan la necesidad de que el liderazgo exija capacidad para movilizar conocimientos, habilidades y actitudes que faciliten la toma de decisiones, y así, poder establecer prioridades y planes de acción que aseguren el éxito. Sin embargo, Ali, Wang & Johnson (2020) proponen la introducción del liderazgo compartido, el cual se diferencia del liderazgo formal que se sostiene en una interacción

vertical entre un líder y un grupo de seguidores. Por su parte, el liderazgo compartido implica un liderazgo informal que emerge dentro del propio equipo disponiéndose una influencia recíproca y continua entre todos los miembros del equipo, por lo que, todos comparten el rol de líder y de seguidor en varios momentos del proceso. De esta manera, todos los miembros del equipo se sienten valorados y respaldados, consolidando los vínculos afectivos.

La creación grupal requiere de una continua toma de decisiones por parte de todos los miembros del grupo, generando por tanto situaciones de conflicto en las que se debe de llegar a un consenso. Para que el consenso se produzca, todos los integrantes de un grupo deben disponer de un lenguaje común que permita el diálogo y la interacción (Ness & Sørdeide, 2014). En este sentido, Dahrendorf estableció el dualismo conflicto-consenso que definía el conflicto social (Serrat, 2002). Es decir, el trabajo cooperativo proporciona experiencias al alumnado en la toma de decisiones, requerimientos imprescindibles para el trabajo en equipo (Moll, Lambert, Visker & Dunseith, 2019).

La presencia del conflicto no puede separarse de la interacción social, y menos aún de los procesos complejos de creación grupal. Por este motivo, algunos diseños han introducido el papel del mediador para la resolución de conflictos y así promocionar los aprendizajes socio-emocionales (Pérez-Albarracín & Fernández-Baena, 2019). Estos autores mostraron la experiencia de los estudiantes como mediadores, destacándose la adquisición de empatía, neutralidad, pensamiento alternativo y la petición de ayuda para solventar problemas. Otras investigaciones centradas en programas de intervención aplicados desde la educación física fundamentados en la prevención y resolución de conflictos, han constatado mejoras en la competencia social y ciudadana del alumnado (Monzonís, 2015), en la motivación del alumnado (Rial & Villanueva, 2016), así como, en el trabajo cooperativo y aprendizaje diabólico (Capllonch, Figueres & Castro, 2018).

El pensamiento grupal requiere por lo tanto de divergencias creativas, siendo el consenso un mecanismo fundamental para subsanar las discrepancias (Torrents, Castañer, Dinusova & Anguera, 2008). Cuando se gestiona adecuadamente la diversidad de capital humano en los equipos puede ser beneficiosa para la creatividad, ya que, la variedad de conocimiento genera un efecto de unión en el capital social del equipo, interfiriendo en los efectos de la diversidad de conocimiento en la creatividad grupal (Han, Han & Brass, 2014). Estas investi-

gaciones parten de la base que la creatividad está íntimamente vinculada con el intercambio de conocimiento, con la cultura cooperativa y las relaciones interpersonales.

Obviamente sólo se pueden desencadenar procesos de debate y consenso social cuando los programas de intervención se basan en propuestas de producción divergente que requieren soluciones creativas (Larraz, Antoñanzas & Salavera, 2019). En este sentido, los programas que proponen diseños interdisciplinares permiten el aprendizaje por proyectos, los cuales favorecen la adquisición de habilidades sociales para solventar la continua toma de decisiones (Lizalde, Peñarrubia, Murillo-Pardo, Latorre & Canales-Lacruz, 2019).

Estas propuestas interdisciplinares basadas en el aprendizaje por proyectos tendrían que ser la base del sistema educativo porque permitiría preparar y formar a los ciudadanos para una sociedad cambiante (López, León & Pérez, 2018), en la cual, muchos jóvenes se han acercado a una especie de regeneracionismo comunitarista, asambleario que trata de perfilar una ciudadanía con intereses unificados (Alonso, 2012). El cambio necesita recursos metodológicos que permitan el desarrollo personal y profesional, tanto en el ámbito formal y no formal (Bicoca, 2018).

Este trabajo pretende conocer los factores de la interacción social percibidos por el alumnado que dificultan y/o facilitan los procesos de creación grupal en una propuesta interdisciplinar de acrosport denominada «La voz del rehén». Estos resultados son necesarios para conocer la experiencia del alumnado, y así poder incluir mejoras en el proceso de creación grupal. El acrosport es un contenido de la educación física que combina las actividades acrobáticas –procedentes del ámbito de la gimnasia deportiva– con figuras grupales en equilibrio y coreografías –procedentes del ámbito de las actividades artístico-expresivas–.

Material y método

El diseño del presente estudio se trata de un enfoque interpretativo, el cual, ha utilizado una metodología cualitativa fundamentada en el análisis de contenido semántico de los informes grupales elaborados por los propios participantes, a partir de un programa de creación grupal para desarrollar las habilidades creativas.

Participantes

La muestra fue intencionada de carácter no-aleatorio y estuvo compuesta por 65 alumnos/as –36 hom-

bres y 29 mujeres– con 21.42 ± 1.69 de media de edad. Todos ellos fueron estudiantes de cuarto curso del Grado de Magisterio de Educación Primaria, mención de educación física de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza –España–, durante el curso 2019-2020.

Para el proceso de creación grupal requerido por la propuesta interdisciplinar «La voz del rehén», los participantes se organizaron libremente en equipos de trabajo de siete a 11 integrantes. Se crearon en septiembre, con una procedencia de cuatro grupos de docencia diferentes –grupos de mañana y de tardes–. Se formaron siete equipos de trabajo con los siguientes nombres: «La desaparición de las estaciones» (n=8), «El buen salvaje: hacia una comunidad sostenible» (n=10), «Mejillas moradas por puños de acero» (n=9), «No me quites la voz» (n=10), «Yo ya no quiero na» (n=7), «Las diferencias incluidas» (n=10) y «La venda ya cayó» (n=11).

Los criterios de inclusión de los participantes fueron: a) estar matriculados en cualquiera de las tres asignaturas de la mención de educación física (actividades físicas de colaboración-oposición –AFCO–, actividades físicas individuales –AFI– y actividades físicas artístico-expresivas –AFAE–), b) y formar parte de un equipo de trabajo para el proyecto de creación grupal.

Instrumento

Cada equipo de trabajo generó un informe que recogió una reflexión grupal en cada una de las fases establecidas en el proceso de creación, por lo tanto, se recogieron siete informes grupales. El informe estaba estructurado en cuatro partes, vinculada cada una con las fases de creación (Rovira, 2019): fase I –lluvia de ideas y propuesta de un tema–; fase II –selección de propuestas: improvisaciones y emociones suscitadas en la fase anterior–; fase III –filmación, retoque y descripción según el análisis del cuerpo, espacio, tiempo, coordinación de los participantes, materiales y mensaje–; y fase IV –emociones antes, durante y después, y repaso de la muestra final–. Al final de cada fase se exponían las facilidades y/o dificultades percibidas a propósito de la interacción social suscitada por el proceso de creación grupal – algunas de las preguntas planteadas fueron: «¿todos los integrantes del grupo aportaron ideas?», «¿alguien no se sintió escuchado?», «¿en qué os habéis inspirado? ¿hubo algún líder?», etc. –.

Para analizar los informes grupales se utilizó el análisis de contenido. En la tabla 1 se presenta el sistema de categorías diseñado para poder efectuar dicho análisis (adaptado de Canales-Lacruz & Rovira, 2020). Este sis-

tema identifica la interacción social suscitada en el proceso de creación grupal –dimensión–. Las categorías son los diferentes aspectos vinculados de la interacción social que han surgido a propósito del proceso de creación grupal. Y los indicadores son los componentes de las categorías.

Tabla 1.
Sistema de categorías (adaptado de Canales-Lacruz & Rovira, 2020)

Dimensión	Categoría	Indicador
1. Interacción social en los procesos de creación grupal	1.1. Consenso	1.1.1. Iluminación
		1.1.2. Riqueza por la diversidad
		1.1.3. Proceso democrático-asambleario
		1.1.4. Disenso
		1.1.5. Sin especificar
	1.2. Familiaridad	1.2.1. Compensación falta fluidez
		1.2.2. Seguridad del grupo
	1.3. Implicación grupal	1.3.1. Compromiso con el grupo
	1.4. Asignación roles	1.4.1. Distribución según capacidad individual
		1.4.2. Preferencia por algún rol
	1.5. Liderazgo	1.5.1. Líder/es

Fuente: elaboración propia

De esta manera, el consenso –categoría 1.1.– es entendido como el acuerdo producido por consentimiento entre todos los miembros del grupo. La iluminación –indicador 1.1.1.– se refiere a la luminosidad que ejerció en el grupo alguna de las ideas surgidas y que posibilitó el consenso de forma inmediata. La riqueza por diversidad –indicador 1.1.2.– se refiere a la riqueza percibida por la diversidad de perspectivas ante un mismo fenómeno. El indicador 1.1.3., proceso democrático-asambleario es el funcionamiento asambleario que se establece en la toma de decisiones. El disenso –indicador 1.1.4.– es la falta de acuerdo. Y el indicador 1.1.5. integra todos los fragmentos que se refieran al consenso, pero no especifiquen dicho proceso.

La categoría 1.2. familiaridad es el sentimiento de confianza que se establece con los integrantes del grupo, es la adherencia al grupo. Compensación falta de fluidez –indicador 1.2.1.– se refiere a la reparación que ejerce el grupo en las carencias ejercidas por parte de un integrante y al unísono. Seguridad del grupo –indicador 1.2.2.– es la cohesión del grupo para establecer protección en cada uno de los individuos del grupo.

La implicación grupal es la categoría 1.3. y es el grado de compromiso por parte de los miembros. Sólo tiene un indicador, compromiso con el grupo –indicador 1.3.1.– y se refiere a la obligación contraída con el grupo.

La categoría 1.4. asignación de roles se refiere al proceso de asignar los roles en la fase II composición del proceso de creación. La asignación según capacidad individual –indicador 1.4.1.– se refiere a la selección de los roles en función de las capacidades de los miembros del grupo. Preferencia por algún rol –indicador 1.4.2.– se refiere a la selección de los roles en función de las

preferencias individuales.

La categoría 1.5. liderazgo tiene un único indicador y se refiere a la presencia de uno o varios líderes.

Procedimiento

El proceso de creación se realizó durante un periodo de cuatro meses en las tres asignaturas de la especialidad de educación física, AFCE –actividades físicas de cooperación-oposición–, AFI –actividades físicas individuales– y AFAE –actividades físicas artístico-expresivas–.

De forma específica, el bloque de actividades de colaboración de la asignatura AFCE junto al proceso de creación de la asignatura de AFAE fueron los que aportaron las actividades formativas al alumnado para realizar este proyecto de creación grupal. La asignatura de AFI fue la que aportó la parte más técnica de trabajo individual durante el proceso de creación –acrobacias y elementos de gimnasia deportiva como apoyos invertidos, volteretas laterales, *flic flac*, etc.–. Al mismo tiempo, con los equipos de trabajo ya creados, los estudiantes asumieron la responsabilidad para planificar, desarrollar y evaluar sus aprendizajes –creaciones grupales–, lo que les permitió seguir un ritmo personal –trabajo autónomo– durante los cuatro meses del proceso de creación hasta el día del espectáculo. Este trabajo autónomo se estableció fuera del horario de las tres asignaturas implicadas en el programa, pero se facilitó la reserva de los espacios/instalaciones y material por parte del profesorado.

La propuesta de intervención se basó en un proceso de creación, «La voz del rehén», a través del contenido de acrosport, que actuó como palanca de un proceso de transformación, abordado desde un enfoque pedagógico experiencial y constructivo, con diferentes metodologías activas. A través de ello, se establecieron los objetivos de desarrollo sostenible como hilo conductor del proceso de creación. Este contexto de aprendizaje permitió a los estudiantes presentar sus ideas, integrar sus conocimientos, trabajar juntos, tomar decisiones y, en general, usar sus competencias.

Las sesiones del programa se basaron en un proceso de creación grupal de solución de problemas para salir de la «Fábrica mundial de la insostenibilidad», generando la propia Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015), la «Agenda de los retos». En esta intervención se establecieron distintas sesiones que versaron desde el planteamiento inicial del problema o su descubrimiento a su abordaje a través de los objetivos de desarrollo sostenible y la creación grupal de acrosport.

Todo empezó en septiembre con la «Misión ODS», una simulación de un secuestro de varias semanas –120 días– preparado contra la Fábrica mundial de la insostenibilidad, una propuesta de intervención inspirada en la serie «La Casa de Papel». Dos mujeres misteriosas, conocidas como «Las Profesoras» estaban planeando el mayor atraco de la historia. Para llevar a cabo el ambicioso plan, reclutaron a un equipo de estudiantes con ciertas competencias que no tenían nada que perder y que las irían descubriendo mientras la misión ocurría. El objetivo era entrar en la fábrica y diseñar 24.000 millones de hojas para crear su propia Agenda 2030 y pensar en los objetivos de desarrollo sostenible.

El reto de hacer visible «La voz del rehén» de la «Misión ODS», todos somos rehenes de la falta de justicia social, fue uno de los objetivos del proyecto de innovación común de las tres asignaturas de la mención de educación física. La potencia transformadora de las siete creaciones grupales presentadas en el espectáculo de «La voz del rehén», desarrollando y potenciando el ODS 3 –salud y bienestar–, ODS 4 –educación de calidad–, ODS 5 –igualdad de género–, ODS 10 –reducción de desigualdades–, ODS 11 –ciudades y comunidades sostenibles–, y ODS 13 –acción por el clima–; movió a la comunidad educativa, y también a la sociedad.

En la Tabla 2 se expone la descripción de las diferentes decisiones a tomar según las fases vinculadas al proceso de creación.

Tabla 2.
Fases del proceso de creación grupal y su toma de decisiones (adaptado de Rovira, 2019)

Fase	Decisiones
Fase I. Lluvia de ideas	Tormenta de ideas: Cada persona propone uno o varios temas sobre los que se quiere trabajar. Tema a elegir: Se selecciona la propuesta que más nos interesa. ¿Qué tema se quiere representar. ¿Qué se quiere transmitir? Investigación: Búsqueda de documentación sobre el tema elegido: música, películas, libros, etc. Emociones experimentadas: Indagación personal sobre la reacción emocional que genera el tema elegido. Acciones espontáneas: Se realizan exploraciones e improvisaciones individuales y grupales en función de las emociones experimentadas.
Fase II. Composición	Selección de propuestas: Seleccionar las improvisaciones que gustan al grupo y juntar las propuestas prácticas de todos los miembros del grupo Composición: Realizarla a partir de un hilo conductor y se describe lo que ocurre en cada parte –inicio; nudo; y desenlace–. Asignación de roles: Se asignan los roles a cada miembro del grupo.
Fase III. Retoque	Grabación: Se realiza una primera grabación de la propuesta Retoque: Se identifican los errores y se proponen soluciones en: *Codificación del gesto: Expresión facial, tronco y extremidades. *Proxémica: Alturas –alta, media, y baja–; direcciones y orientación al público. *Codificación temporal: Combinación de silencios y acentos. *Coordinación de los participantes: Coreografías.
Fase IV. Muestra final	Preparativos: Preparación previa de los recursos necesarios Escenificación: Se presenta la creación frente al público

Fuente: elaboración propia

Una vez recogidos los informes grupales el procedimiento se organizó en torno a tres fases propuestas por Bardin (2002): preanálisis, explotación del material y tratamiento e interpretación de datos.

a) Preanálisis

Se adaptó el sistema de categorías de Canales-Lacruz & Rovira (2020) en función de las características del programa de intervención y de la recogida de datos. Para ello, se realizó una lectura superficial de los informes grupales, añadiendo y eliminando categorías e indicadores de dicho sistema de categorías. A continuación, se eligió aleatoriamente una submuestra del 30% para definir cada una de las categorías e indicadores.

Una vez constituido un primer boceto se llevó a cabo un pretest de concordancia en un cálculo de acuerdo entre tres codificadoras independientes. Previamente las codificadoras se sometieron a un proceso de entrenamiento de cinco horas para conseguir máxima precisión, calibre y consistencia en su codificación. Inicialmente se les explicó el objetivo de estudio, se presentó el sistema de categorías y se les entregaron las definiciones de cada una de las categorías e indicadores para facilitar la comprensión del sistema. Se utilizó el coeficiente de *kappa* de Cohen como medida de concordancia ($k=.88$).

b) Explotación del material

Se codificaron todos los informes grupales de forma consensuada por el equipo de investigación. En primer lugar, se seleccionaron los fragmentos a codificar y posteriormente se procedió uno a uno. Se dejó un tiempo de reflexión individual –aproximadamente cinco minutos– y luego se expuso la selección del indicador y el argumento de dicha decisión. En caso de no existir coincidencia se inició un debate basado en las definiciones del sistema de categorías.

Para la selección de fragmentos se codificó desde la dimensión interacción social, ya que sólo interesaba la interacción social suscitada a partir de los procesos de creación grupal. Posteriormente se identificaba la categoría y por último el indicador al que pertenecía. De esta manera, el fragmento seleccionado se vinculaba con el indicador identificado.

c) Tratamiento e interpretación de los resultados

Se llevó a cabo utilizando el programa informático QSR-NVIVO 11, diseñado para el análisis de datos en investigaciones basadas en métodos cualitativos. Esta herramienta permite ordenar y agrupar los fragmentos seleccionados según el sistema de categorías empleado y posibilita unos índices cuantitativos de cada uno de los indicadores, en cuanto al número de párrafos, su porcentaje con respecto a los otros indicadores o núme-

ro de informantes que componen la compilación.

Para ello, el software genera unos informes de cada uno de los indicadores, en el que se detalla el origen – grupo de creación– y los fragmentos vinculados. De esta manera, la interpretación de los resultados se realizó desde esta compilación.

Dos personas del grupo de investigación fueron profesoras de dos de las asignaturas implicadas, y, por lo tanto, se debe de tener en cuenta la influencia profesora-alumno/a. Esta relación también implica un exhaustivo conocimiento sobre el proceso de creación, facilitando la resolución de cualquier problema que haya surgido en la investigación (Elliot, 2000).

Los participantes recibieron información sobre el objetivo de la investigación, así como, dieron su consentimiento y participaron voluntariamente en la redacción del informe.

Resultados

Se han codificado un total de 133 referencias. La figura 1 muestra el número de referencias según indicadores –véase tabla I–. El indicador 1.1.3. Proceso democrático-asambleario, perteneciente a la categoría 1.1. Consenso, es el indicador con mayor número de referencias (38% del total). El segundo indicador con mayor número de referencias es el 1.3.1. Compromiso con el grupo, de la categoría 1.3. Implicación grupal.

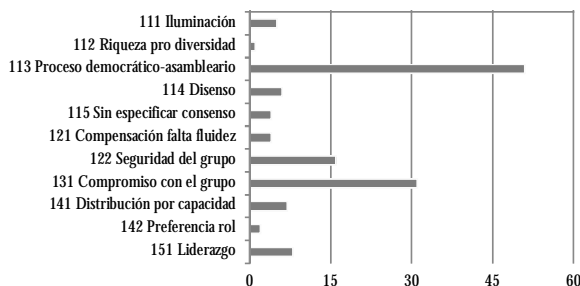


Figura 1. Número de referencias por indicador. Fuente: elaboración propia

El funcionamiento asambleario como mecanismo de consenso colectivo

El consenso es entendido como el acuerdo producido por consentimiento entre todos los miembros de un grupo. Y el proceso democrático-asambleario –indicador 1.1.3., de la categoría 1.1. Consenso– es el mecanismo de consenso colectivo adoptado por los participantes del estudio para la toma de decisiones en el proceso de creación grupal. Dicho mecanismo se adoptó de forma intuitiva por todos los grupos de creación.

En la figura 2 se han expuesto las principales ideas extraídas de este indicador. En dicho mapa se han deta-

llado las tres fases del proceso asambleario: expresión de ideas; toma de decisiones; y aceptación de ideas. Además, el tamaño de las letras de la figura es más o menos proporcional al número de referencias codificadas por cada concepto.

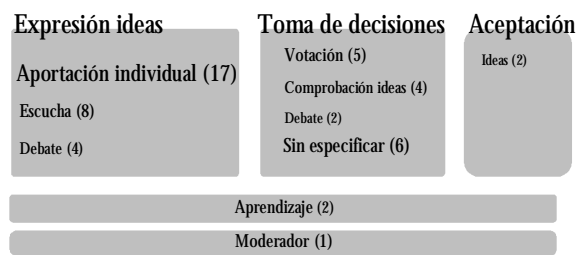


Figura 2. Mapa de las principales ideas extraídas del indicador 1.1.3. "proceso democrático-asambleario" Fuente: elaboración propia

En ese sentido, la expresión de ideas es la más referenciada –29 referencias–, siendo el momento en el que los miembros del grupo expusieron su opinión en el tema debatido. Dentro de esa misma fase de la expresión de ideas se han diferenciado a su vez tres subfases: aportación individual; escucha; y debate. La aportación individual cuenta con 17 referencias, y se refiere al periodo correspondiente en el que todos los miembros del grupo expusieron su opinión: «*Todos los integrantes del grupo participaron en la lluvia de ideas, aportando ideas concretas o abordando grandes temas, con el fin de obtener un punto de partida para nuestro proyecto de acrosport*» (grupo «La desaparición de las estaciones»).

La segunda subfase fue la escucha –ocho referencias–, como proceso necesario para dar cobijo a todas las opiniones expuestas. Por ejemplo, el grupo «Las diferencias incluidas» describió como «*ninguno de nosotros nos hemos sentido apartados ni cohibidos. En todo momento hemos sido escuchados por el resto de los compañeros y nuestra opinión se ha tenido en cuenta y se ha valorado en grupo*». Y por último y como producto de la aportación individual y la escucha, se generó un debate –cuatro referencias– a propósito de las propuestas establecidas. Por ejemplo, el grupo «No me quites la voz» así lo describió: «*y se hizo un pequeño debate acerca de las posibilidades suscitadas y cómo poder llevarlas a cabo para el acrosport*».

La segunda fase, toma de decisiones –17 referencias– se refiere a la elección de una de las ideas expuestas en el grupo. La votación democrática ha sido utilizada por alguno de los grupos para dicha elección –cinco referencias–. Por ejemplo, el grupo «Las diferencias incluidas» describió:

«*Desde el primer momento se planteó una idea, pero la línea temática no nos convencía, así que, fuimos variando la idea. (...) había indecisión acerca de las canciones a emplear y*

por ello desarrollamos una votación democrática».

Otros grupos en vez de aplicar la votación optaron por la comprobación empírica, es decir, validaron cada una de las propuestas y así poder elegir la más adecuada:

«En vez de tomar una decisión sin escuchar todas las opciones que dimos los distintos miembros, decidimos probar todas las opciones para ver cuál de todas ellas era la más adecuada en relación a los tiempos establecidos por la canción seleccionada, así como juzgar su belleza estética a la hora de presentarla en público» (grupo «La venda ya cayó»).

También hay que destacar las dos referencias del debate y las seis referencias sin especificar incluidas en esta fase de toma de decisiones.

La aceptación de ideas es la tercera fase –dos referencias–, y se refiere al proceso de consentimiento por parte de los miembros de grupo para acoger una de las propuestas y llevarla a cabo. Por ejemplo, el grupo «Yo ya no quiero na» así lo explica:

«Este tipo de decisiones las hemos tomado de forma democrática, ya que nos parece la mejor forma de adoptar este tipo de decisiones grupales. Todos los miembros del grupo hemos aceptado de buen grado las decisiones tomadas por el conjunto del grupo, por lo que la frustración del grupo creemos que ha sido inexistente».

Por último, hay tres referencias ajenas a las tres fases expuestas anteriormente. Dos de ellas se refieren al proceso de aprendizaje democrático desarrollado en todo el proceso de creación. La otra referencia procedente del grupo «La venda ya cayó» admite la incorporación de un moderador para facilitar este proceso asambleario:

«Por ello lo que se propuso fue elegir un portavoz para que diese el turno de palabra a las personas que desearan hablar. Esto no quiere decir que aunque esa persona fuese el portavoz exista la figura de líder, puesto que todos aportamos ideas y las sometemos a votación para que se puedan valorar todas las propuestas y elegir la más adecuada a la coreografía».

En esta misma categoría 1.1. Consenso hay otros dos indicadores que deben de ser citados: 1.1.1. Iluminación y 1.1.4. Disenso. El indicador Iluminación –cinco referencias– se refiere a la luminosidad que ejerció en el grupo una de las ideas surgidas y que permitió el consenso de forma inmediata por parte de todos los miembros.

El indicador Disenso –seis referencias, 9% del total de referencias de la categoría 1.1. Consenso– se refiere a la falta de consenso. La mayoría de las referencias se refieren a la falta de escucha necesaria para poder aplicar un proceso asambleario: «Algunas personas del grupo

no sentían que se valoraran sus propuestas y no se sentían escuchados por sus compañeros» (grupo «La venda ya cayó»).

Las otras categorías del estudio: familiaridad, implicación grupal, asignación de roles y liderazgo

En la figura 3 se han detallado los resultados más relevantes de las otras tres categorías del estudio. De la misma manera que en la anterior figura, el tamaño de las letras es más o menos proporcional con el número de referencias codificadas.

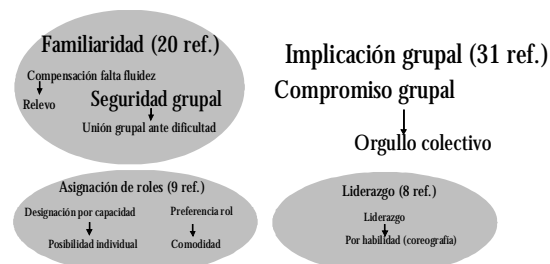


Figura 3. Mapa de las principales ideas extraídas de las categorías familiaridad, implicación grupal, asignación de roles y liderazgo. Fuente: elaboración propia

Se puede comprobar cómo la categoría 1.3. Implicación grupal es la que más referencias ha recibido. Tiene un sólo indicador –1.3.1. Compromiso grupal– y se refiere a la obligación contraída con el grupo.

Un alto compromiso generó bienestar en el grupo, ya que, fue percibido como que todos los miembros depositaron un mismo nivel de esfuerzo y energía. Más concretamente, ha sido el orgullo colectivo el sentimiento que han tenido todos los grupos, sobre todo, cuando han realizado una perspectiva del proceso. Por ejemplo, el grupo «La venda ya cayó» así lo explica: «Este grupo se siente orgulloso y satisfecho de la actuación realizada, pero sobre todo, el aprendizaje adquirido y haber sabido solucionar las disgregación y problemas surgidos».

La siguiente categoría es 1.2. Familiaridad, y se refiere al sentimiento de confianza que se tiene con los compañeros/as del grupo. Tiene dos indicadores, pero el que ha recogido mayor número de referencias ha sido el 1.2.2. Seguridad del grupo. La mayoría de las referencias describieron la fuerza grupal como motor de superación de las adversidades y dificultades que fueron aparecieron en el proceso: «Bajó un poco el ánimo del grupo al ver algunos errores. Pero entre todos pudimos arreglar los fallos y modificar aquellas partes que era necesario para avanzar» (grupo «El buen salvaje»).

El otro indicador de la categoría 1.2. Familiaridad es 1.2.1. Compensación falta de fluidez, y su principal idea ha sido la existencia del continuo relevo que se produjo en cada uno de los grupos. Este continuo relevo permitió que, ante la falta de fluidez de algún miem-

bro, el resto podía continuar con el proceso de creación –asemejándose a los típicos relevos que se hacen en el ciclismo de ruta, en el que se turna el mayor esfuerzo que realizan los ciclistas que van en cabeza del pelotón–

Con menor número de referencias están 1.4. Asignación de roles y 1.5. Liderazgo. La asignación de roles tiene dos indicadores, pero el más citado es el indicador 1.4.1. Designación por capacidades. La principal idea extraída de este indicador es que la distribución de los roles se hizo en función de las capacidades individuales de cada uno de los miembros del grupo. El indicador 1.4.2. Preferencia rol tuvo menor frecuencia, y se refirió a la designación de los roles en función de la comodidad percibida.

La última categoría, 1.5. Liderazgo se refiere a la presencia de un líder en el grupo que organice y oriente las decisiones grupales. Esta presencia ha sido puntual, refiriéndose sobre todo a los momentos en que debían de crear las coreografías que servían de transición en sus propuestas. Estos liderazgos han sido percibidos como voluntarios y vinculados a las habilidades rítmicas de algunas integrantes de los grupos. Tan sólo hay un comentario de un grupo refiriéndose al liderazgo autocrático: *«(...) pero también es cierto que hay integrantes del grupo que muestran su opinión de manera más airada. Por lo que, esas personas muestran más su opinión y actúan de líderes»* (grupo «Yo ya no quiero na»).

Discusión

La propuesta de creación grupal de la presente investigación –«La voz del rehén»– ha suscitado en los participantes factores de la interacción social que han facilitado y dificultado el propio proceso de creación. Como ya se ha mostrado en el método, la propuesta contenía en todas sus fases varios momentos en los que los grupos tenían que tomar decisiones de forma grupal, y quizá es este hecho el que ha aumentado su interés por el indicador del consenso, ya que estos procesos de debate y consenso se desencadenan en las propuestas de producción divergente (Larraz, et al., 2019).

Por su parte, el disenso, aunque haya suscitado menos interés en los participantes, parece haber estado influido por la falta de escucha, que provocó una sensación de falta de gratitud por parte del grupo, lo que hizo sentir frustrados a algunos de los participantes, pudiendo tener consecuencias negativas en el desarrollo creativo grupal (Leung, et al., 2018). El compromiso con el grupo –extraído del indicador implicación grupal– y la seguridad grupal –extraído del indicador

familiaridad– también parecen haber tenido un impacto positivo en el proceso de creación, como se ha visto anteriormente en estudios de improvisación grupal en bailarines (Lucznik, 2015).

El consenso, al ser un mecanismo para subsanar las discrepancias (Torrents, et al., 2008), se ha llevado a cabo de diferentes formas. En alguno de los casos una idea «iluminó» al grupo y provocó un consenso inmediato, sin embargo, la toma de decisión grupal ha tenido lugar en la mayoría de los casos mediante un proceso democrático- asambleario; en pocas ocasiones los participantes han hablado de la existencia de líderes autocráticos o de liderazgos compartidos, lo que podría haber ayudado a que todos los miembros se sintiesen importantes dentro del grupo (Ali, et al., 2020). Por otro lado, destacar que uno de los grupos sí que mencionó el rol del moderador como ayuda para facilitar la escucha, como ya se había puesto de manifiesto en otras investigaciones (Giguere, 2011; Rymer, 2017).

En ningún momento de la intervención se les propuso a los participantes utilizar un proceso democrático-asambleario para dar respuesta a la toma de decisiones grupales, sin embargo, todos los grupos se refieren a las diferentes fases del proceso democrático-asambleario –expresión de ideas, toma de decisiones, aceptación– para ponerse de acuerdo en las diferentes propuestas. Describen la necesidad de escuchar las ideas de todos los participantes a la hora de expresar las propuestas; y de la votación, la validación empírica y del debate para tomar la decisión que satisfaga a todos.

Si se asume la idea propuesta por Durkheim de que la escuela es «una fábrica de ciudadanos» (Terren, 2003), las propuestas que han estado presentes en la escuela del siglo XXI de una educación democrática como método de enseñanza (Delval & Lomelí, 2013), podrían explicar que el alumnado, ser social de una sociedad democrática, utilice estos mecanismos para tomar decisiones desde los grupos sociales más reducidos, hasta los más grandes. Y que a su vez sean la votación, la validación empírica y el debate las herramientas con las que se sienten más familiarizados.

El compromiso grupal que manifestaron los estudiantes parece haber generado un bienestar en los diferentes grupos. Este compromiso con el grupo ayuda a realizar tareas colaborativas de manera más efectiva y poder discutir de forma más constructiva y crítica (Janssen & Wubbels, 2018), lo que seguramente ayudó a generar ese buen clima en los grupos. Por otro lado, el orgullo grupal que manifiestan los estudiantes al ver sus propuestas terminadas podría reflejar el logro de apren-

dizajes que se han visto potenciados y ayudados por las habilidades de comunicación y colaboración que han ido desarrollando en el proceso (Hidayati, Zubaidah, Suarsini & Praherdhiono, 2020).

También destacar que la seguridad grupal que se generó en el grupo parece que ayudó a superar las adversidades y/o dificultades que fueron surgiendo en el proceso. Seguramente, como señala Giguere (2011), el grupo ayudó a solventar las deficiencias creativas a la hora de adoptar soluciones ante las dificultades; y a su vez, el grupo pudo ayudar a que en momentos de adversidad los niveles de auto-exigencia individuales fuesen más bajos y tolerantes (Lucznik, et al., 2017).

Finalmente, destacar el liderazgo por habilidad originado sobre todo en el desarrollo de las coreografías y sustentados por aquellas personas que tenían nociones en el contenido del ritmo. Esto puede deberse a la «cultura» propia de la disciplina de educación física, donde la enseñanza por mando directo, basada en la metodología tradicional y centrada en el desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades físicas y coordinativas ha sido utilizada durante muchos años (Hurtado & Tercero, 2011).

En este sentido, se ve reflejada la potencialidad que otros tipos de liderazgo pueden tener en estos procesos de creación grupal, donde el problema principal viene de los conflictos que pueden surgir en este tipo de cooperación (Serrat, 2020) y no tanto de las destrezas físicas que tengan unos u otros miembros del grupo. Es por esto que la introducción de la figura de mediador, como ya algún grupo comentó, podría ser más interesante en este tipo de procesos que requieren de resolución de conflictos y aprendizajes socio-emocionales (Pérez-Albarracín & Fernández-Baena, 2019).

Conclusiones

Esta investigación permite identificar momentos y procesos sociales en los que pueden verse inmerso el alumnado en un proyecto de creación grupal. Por un lado, la importancia del proceso democrático-asambleario como mecanismo para el consenso colectivo. Por otro lado, la necesidad de una sensación de pertenencia grupal, así como de un compromiso con el grupo por parte de todos los miembros, para así generar un buen clima entre todos.

Así pues, sería interesante desde la práctica docente poder acompañar al alumnado y dotarles de herramientas para su mejor desempeño. La propuesta podría incluir en el programa de intervención la elección de un mo-

derador para los procesos asamblearios y la enseñanza de buenas prácticas para la decisión consensual colectiva.

Del mismo modo, y para conocer mejor el proceso, serían interesantes entrevistas rememoradas sobre las diversas fases del proyecto y proponerles a los alumnos la redacción compartida de los informes grupales, para que así las voces de todos fuesen escuchadas de forma individual, además de tener la visión de todo el grupo en su conjunto. En esta línea, una de las limitaciones del estudio se centra en la falta de triangulación con otra recogida de datos que posibilitase contrastarlos, ya que, a pesar de que el informe grupal podía recoger las voces individualmente, en muy pocas ocasiones los individuos utilizaron dicha posibilidad para especificar sus visiones del fenómeno.

Agradecimientos

A los estudiantes del Grado de Primaria, mención de Educación Física, de la Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza). Y al Vicerrectorado de Política Académica de la Universidad de Zaragoza por la aprobación y financiación de este estudio como proyecto de innovación docente (PIIDUZ_19_066).

Referencias

- Ahumada, L., Maureira, O., & Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2), 211-230. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252>
- Ali, A., Wang, H., & Johnson, R.E. (2020). Empirical Analysis of Shared Leadership Promotion and Team Creativity: An Adaptive Leadership Perspective. *Journal of organizational behavior*, 41(5), 405-423. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.2437>
- Alonso, L.E. (2012). Un año después del 15-M, ¿el resurgir del conflicto social juvenil? *Temas para el debate*, 211, 34-37.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bicocca, M. (2018). Competencias, capacidades y Educación Superior: Repensando el desarrollo humano en la Universidad. *Estudios sobre Educación*, 34, 29-46. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.34.29-46>
- Botella, M., Glaveanu, V., Zenasni, F., Storme, M., Myszkowski, N., Wolff, M. & Lubar, T. (2013). How artist create: creative process and multivariate factors. *Learning and Individual Differences*, 26, 161-170. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.02.008>
- Canales-Lacruz, I. & Rovira, G. (2020). Social interaction and group work in corporal expression activities. *Research in dance education*, 21, 1-14. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1808606>
- Capllonch, M., Figueras, S., & Castro, M. (2018). Estrategias para la resolución de conflictos en educación física. *Apunts*, 133, 50-67.
- De Juanas, A. (2010). Aprendizajes y competencias en el Espacio Euro-

- peo de Educación Superior. *Revista de psicología y educación*, 1(5), 171-186.
- Delval, J. A., & Lomelí, P. (2013). *La educación democrática para el siglo XXI*. Madrid: Siglo XXI.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fischer, S., Oget, D. & Cavalluci, D. (2016). The evaluation of creativity from the perspective of subject matter and training in higher education: Issues, constraints and limitations. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 123-135. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2015.10.002>
- Giguere, M. (2011). Dancing thoughts: an examination of children's cognition and creative process in dance. *Research in Dance Education*, 12(1), 5-28. DOI: <https://doi.org/10.1080/14647893.2011.554975>
- Han, J., Han, J. & Brass, D. (2014). Human capital diversity in the creation of social capital for team creativity. *Journal of organizational behavior*, 35, 54-71. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.1853>
- Hidayati, N., Zubaidah, S., Suarsini, E., & Praherdhiono, H. (2020). Cognitive Learning Out-comes: Its Relationship with Communication Skills and Collaboration Skills through Digital Mind Maps-Integrated PBL. *International Journal of Information and Education Technology*, 10(6). DOI: 10.18178/ijiet.2020.10.6.1404
- Hurtado, J. B., & Tercero, M. J. O. (2011). Las Corrientes Pedagógicas Contemporáneas y los estilos de enseñanza en la Educación Física. *Investigación Educativa*, 14(26), 79-104.
- Larraz, N., Antoñanzas, J.L., & Salavera, C. (2019). El desarrollo de la creatividad en el alumnado universitario. Propuesta de intervención en el grado de Magisterio de Educación Infantil. In S. Alonso, Romero, J.M., Rodríguez, C., & Sola, J. *Investigación, innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp. 1452-1461). Madrid: Dykinson.
- Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103-122. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389>
- Leach, J., & Stevens, C.J. (2020). Relational creativity and improvisation in contemporary dance. *Interdisciplinary Science Reviews*, 45(1), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1080/03080188.2020.1712541>
- Leung, A.K., Liou, S., Tsai, M., & Koh, B. (2018). Mood-Creativity relationship in groups: the role of equality in idea contribution in temporal mood effects. *Journal of creative behavior*, 54(1), 165-183. DOI: <https://doi.org/10.1002/jocb.353>
- Lizalde, M., Peñarubia, C., Murillo-Pardo, B., Latorre, J., & Canales-Lacruz, I. (2019). Aprendizaje por proyectos e interdisciplinariedad en la mención de educación física del grado maestro de primaria. *Retos*, 35, 314-318.
- López, M. C., León, M. J., & Pérez, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- Lucznik, K. (2017). Between minds and bodies: some insights about creativity from dance improvisation. *Technoetic Arts: A Journal of speculative research*, 3(3), 23-34. DOI: http://dx.doi.org/10.1386/tear.13.3.301_1
- Lucznik, K., Jackson, A., Sakuta, A., & Siarava, E. (2015). Let's Improv It: The embodied investigation of social collaboration. *Avant*, 8, 301-308. DOI: 10.26913/80s02017.0111.0027
- Moll, A., Lambert, S., Visker, J., Dunseith, N., Wang, A., Azim, S., & Cox, C. C. (2019). A case study activity to assess nursing students' perceptions of their inter professional healthcare team's collaborative decision-making process. *Journal of Interprofessional Education and Practice*, 14, 18-21. DOI: 10.1016/J.XJEP.2018.11.005
- Monzonis, N. (2015). *La educación física como elemento de mejora en al competencia social y ciudadana* [Tesis doctoral]. Barcelona: Universidad de Barcelona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/370837/NMM_1de2.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acceso en: 23 feb. 2020.
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Ness, I. J., & Søreide, G. E. (2014). The room of opportunity: Understanding phases of creative knowledge processes in innovation. *The Journal of Workplace Learning*, 26(8), 545-560. <https://doi.org/10.1108/JWL-10-2013-0077>
- Pérez-Albarracín, A., & Fernández-Baena, J. (2019). Más allá de la resolución de conflictos: Promoción de aprendizajes socioemocionales en el alumnado mediador [Beyond conflict resolution: socio-emocional Learning in student mediators]. *Electronic journal of research in education psychology*, 17(2), 355-358. ISSN:1696-2095
- Pillay, N., Park, G., Kim, Y.K., & Lee, S. (2020). Thanks for your ideas: Gratitude and team creativity. *Organizational behavior and human decision processes*, 136, 69-81. DOI: 10.1016/j.obhdp.2019.11.005
- Remesal, A., & Colomina, R. (2013). Social presence and online collaborative small grupo work: A socioconstructivist account. *Computers and Education*, 60, 357-367. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.009>
- Rovira, G. (2019). *Danza y expresión corporal*. Victoria-Gasteiz: Bradu 20SL.
- Rial, R., & Villanueva, C. (2016). Propuesta de innovación educativa en expresión corporal y danza. *Retos*, 29, 126-128. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35394/25437>
- Rymer, J. (2017). An argument for Investigation into Collaborative, Choreomusical Relationships within Contemporary Performance: A Practical and Theoretical Enquiry into the Distinct Contributions of a Collaborative, Co-creative Approach. *Avant Trends in Interdisciplinary Studies*, 7, 181-196. DOI: 10.26913/80s02017.0111.0017
- Sánchez-Elvira, A., López-González, M.A., & Fernández-Sánchez, M.V. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 35-75.
- Serrat, A. (Coord.) (2002). *Resolución de conflictos: una perspectiva globalizadora*. Barcelona: Cisspraxis.
- Tang, M. (2019). Fostering creativity in intercultural and interdisciplinary teams: The VICTORY model. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02020>
- Terrén, E. (2003). Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia. *Revista Praxis*, 3, 5-28.
- Torrents, C., Castañer, M., Dinušová, D., & Anguera, M.T. (2008). El efecto del modelo docente y de la interacción con compañeros en las habilidades motrices creativas de la Danza. Un formato de campo para su análisis y obtención de T-patterns motrices. *Retos*, 14, 5-9.