

TESIS DOCTORAL



*"LAS TÉCNICAS DE GRUPO COMO
ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN LA
ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA DE
TRABAJO EN EQUIPO Y EL CAMBIO DE
ACTITUDES EN EL TRABAJO GRUPAL DE LOS
ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE PRIMER
CURSO DE MAGISTERIO"*

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Ma Julia Gámez Montalvo

DIRECTORES: **Dr. CÉSAR TORRES MARTÍN**
Dr. ANGEL C. MINGORANCE ESTRADA

Granada, 2013

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: M^a Julia Gámez Montalvo
D.L.: GR 2239-2013
ISBN: 978-84-9028-660-9

A mis hijos: Ángela y Mateo

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Primera Parte: <u>MARCO TEÓRICO</u>	
CAPÍTULO I: ADAPTACIONES MÁS SIGNIFICATIVOS DERIVADAS DEL NUEVO ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.	7
1.- ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES).....	7
2.- NUEVAS FORMAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	11
3.- EL PAPEL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN EL EEES	14
4.- EL PAPEL DEL ALUMNO EN EL EEES	18
CAPÍTULO II: LAS COMPETENCIAS Y LA ADAPTACIÓN METODOLÓGICA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.	23
1.- LAS COMPETENCIAS DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS	23
2.1.- Competencias que se han de adquirir	25
2.2.- Aprendizaje basado en competencias.....	31
2.3.- Competencia de trabajo en equipo	39
2.- HACIA LA ADAPTACIÓN METODOLÓGICA.....	43
2.1.- Modelos metodológicos	48
2.1.1.- Modelos tradicionales y/o centrados en la teoría. La tutoría	49
2.1.2.- Modelos centrados en la práctica	54
2.1.3.- Modelos activos o participativos. Aprendizaje cooperativo.....	55
CAPÍTULO III: LA DINÁMICA Y LAS TÉCNICAS GRUPALES.	63
1.- DINÁMICA DE GRUPOS.....	64

1.1.- Dónde enmarcar la dinámica de grupos.	64
1.2.- Reseña histórica sobre el concepto de la dinámica de grupos.....	65
1.2.1.-El origen	65
1.2.2.-El concepto	69
1.3.- Dinámica de grupos en el contexto educativo y Universitario.....	71
2.- EL GRUPO EDUCATIVO.....	74
2.1.- Qué es un grupo.....	74
2.1.1.- El grupo en el campo educativo y universitario.....	77
2.2.- Tipos de grupos.....	79
2.3.- Características de los grupos.....	83
2.3.1.- Interacción y comunicación	84
2.3.2.- Meta y objetivo común.....	89
2.3.3.- Cohesión grupal.....	91
2.3.4.- La estructura y los roles del grupo.....	94
2.3.5.- Normas.....	99
2.4.- El profesor como el líder formal del grupo de aprendizaje	101
2.5.- Etapas del desarrollo de un grupo	107
2.5.1.- Distintas clasificaciones.....	107
2.5.2.- Importancia del conocimiento de las etapas para el profesor	113
2.6.- Cómo influye el grupo en la persona	117
3.- TÉCNICA DE GRUPOS EN EDUCACIÓN.....	119
3.1- Definición de técnica de grupos	119
3.1.1.- Diferencia entre dinámica y técnica de grupo.....	121

3.2.- Principios básicos para el aprendizaje del trabajo grupal	121
3.3.- Objetivos de las técnicas de grupo	123
3.4.-Clasificación de las técnicas grupales.....	126
3.5.- Criterios de elección de la técnica adecuada	130
3.6.- Cualidades del profesor que utiliza técnicas grupales.....	132
3.7.- Cualidades y actitudes que fomentan las técnicas en los alumnos universitarios	134
3.7.1.- Actitudes y valores que se destacan para este trabajo	136
3.8.- Inconvenientes que pueden presentar las técnicas de dinámica de grupos en el marco educacional.....	139
Segunda Parte: <u>FUNDAMENTACIÓN EMPÍRICA</u>	
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	143
1.- METODOLOGÍA.....	143
1.1.- Método de investigación-acción.....	152
1.2.- Diagnóstico de la situación	158
1.3.- Elección y descripción de las técnicas con las que se intervienen.....	161
2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	169
2.1.- Objetivos de la investigación	171
2.1.1.- General	171
2.1.2.- Específicos.....	172
3.-DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	172
3.1.- Escuela de magisterio "La Inmaculada".....	174

4.- INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	177
4.1.- Cuestionario: Técnica cuantitativa.....	178
4.2.- Grupo de discusión: Técnica cualitativa	184
4.3.- Método biográfico/Reflexión personal: Técnica cualitativa	187
5.- PROCEDIMIENTO Y TRATAMIENTO DE DATOS	188
5.1.- Datos cuantitativos: Cuestionario.....	188
5.2.- Datos cualitativos: grupo de discusión y evaluación del trabajo grupal...	193
6.- LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	194
CAPÍTULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	197
1.- PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS CUANTITATIVOS	197
2.- PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS CUALITATIVOS.....	209
2.1.- Grupo de discusión	212
2.2.- Reflexión personal. Evaluación del trabajo grupal.....	240
3.- TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS	268
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES, PROPUESTAS DE MEJORA Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	277
1.- CONCLUSIONES	277
1.1.- Conclusiones Generales	277
1.2.- Conclusiones específicas	278
2.- PROPUESTAS DE MEJORA Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN.....	283
BIBLIOGRAFÍA	285

ANEXOS

ANEXO I: GUÍAS

Guía didáctica de 1º de grado de infantil

Guía docente de 1º de grado de infantil

ANEXO II: TÉCNICAS

Técnicas grupales utilizadas:

- En busca del tesoro
- El misterio del secuestro
- El rumor
- Caso Cristina
- El vuelo de las ocas y la comunidad
- El juego de la representación
- Hoja de observación

ANEXO III: CUESTIONARIO

Aclaraciones al cuestionario que se le envía a los expertos

Cuestionario enviado a los expertos

Cuestionario modificado por los expertos

ANEXO IV: MATERIAL ESTADÍSTICO

Resultados pretest

Resultados posttest

Pruebas no paramétricas

ANEXO V: GRUPO DE DISCUSIÓN

Transcripción del grupo de discusión

ANEXO VI: EVALUACIONES

Evaluación de las técnicas grupales por los alumnos: Evaluación del trabajo grupal.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, desde el nuevo marco Europeo de Educación Superior, se vienen demandando metodologías activas o participativas en la pedagogía universitaria y se está implicando al profesorado en un cambio de actitudes hacia estos nuevos métodos de trabajo en clase. La labor se realiza en grupo, se implica más al alumnado en su formación, lo que supone dejar un poco de lado las metodologías centradas en el profesor para pasar a otras donde la prioridad es el aprendizaje del estudiante, es decir, la responsabilidad de su propio aprendizaje. Este proceso, necesariamente, deberá ser dirigido por el profesor lo que permitirá que el estudiante tome conciencia de la necesidad del grupo de clase, de sus compañeros, para su propio acceso al conocimiento, gracias al contacto con sus compañeros, que son los que le van a ofrecer la retroalimentación que necesita. Este contacto puede realizarse trabajando en grupo, dándole información, motivando su progreso. Por todo esto, si trabajamos desde el momento en que el estudiante toma contacto con la Universidad en el primer curso de los nuevos Grados se fomentará de manera adecuada el trabajo en equipo por lo que conseguiremos, entre otras cosas, que el alumnado progrese cognitivamente y emocionalmente y, sobre todo, adquiera las competencias adecuadas al título de Grado elegido, en general, y al de la asignatura en la que esté trabajando, en particular.

Lo que planteamos en esta investigación es alcanzar una mejor y más profunda comprensión de las distintas técnicas grupales. Éstas pueden ayudar a modificar o mejorar el concepto que se tiene con relación a la competencia de trabajo en equipo. Se trata, en definitiva, de ayudar a conseguir una cohesión grupal y a crear un clima y un ambiente propicio para el trabajo en grupo e individual en las clases universitarias. Ayuda a fomentar una buena relación entre los compañeros, un ambiente de respeto y comunicación, pues permite que el alumnado se sienta más cómodo y relajado a la hora de realizar las distintas actividades que se planteen en clase, en especial si son tareas que impliquen dirigirse directamente al grupo como debates, puestas en común, presentaciones, grupos de discusión, etc.

Participando de esta corriente pedagógica, nuestro propósito es intentar explicar y renovar la competencia de trabajo en equipo, tanto para el profesorado como para el alumnado. Hasta ahora, en algunos casos, se utiliza este nuevo método

como una muletilla dentro de nuestras guías docentes y didácticas, pero realmente no se trabaja de forma adecuada para que surta todo el efecto deseado, sobre todo teniendo en cuenta la importancia que ésta tiene y las consecuencias tan positivas que causa en nuestros alumnos.

Para ello hemos recurrido a nuestra propia trayectoria en el campo de la docencia, pues han sido muchos los motivos y, sobre todo, la infinidad de ideas que han hecho posible este trabajo. Así, la experiencia profesional a lo largo de algunos años en formación de formadores y con grupos en la educación no reglada y universitaria ha determinado el desencadenante de esta investigación.

Probablemente, mi labor como alumna, primero, y como profesora en los últimos años, ha marcado mi reflexión en el campo de la educación. He aprendido mucho de mis discentes, de la importancia que para ellos tienen las relaciones que se establecen en el aula. En nuestra tradición universitaria, el alumnado se veía en la distancia y la mayoría de las veces sus actuaciones en clase tenían connotaciones negativas. Pero, en mi práctica docente, el momento de interacción con ellos se ha producido en tutorías, seminarios o prácticas lo que me ha permitido una percepción distinta de las relaciones entre docente y discentes pues ha cambiado nuestra visión de la persona o el grupo de manera claramente positiva. Como seres sociales no podemos obviar la necesidad de relacionarnos que nos produce el hecho de acercarnos a otros. Parte de este trabajo quiere explicar este proceso, sin duda, marcado por la importancia que el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior le ha dado en este momento a la docencia en la universidad.

Pensamos, por lo tanto, que el momento idóneo para realizar esta investigación se encuentra en el nuevo proceso de convergencia europea al apostar por un cambio metodológico en el sistema educativo universitario. Aprovechando este momento, hemos constatado, tras una larga revisión bibliográfica, la necesidad de consolidar la investigación de las técnicas de grupo, puesto que son planteadas como un importante recurso en el nuevo paradigma metodológico.

Así pues, las razones y el objeto de estudio de la Tesis Doctoral que presentamos está en discernir sobre la dinámica de grupo en la educación, de amplitud en su plasmación teórica y práctica tan variada como convalidada en los últimos años. Para ello debe ser adaptada al marco universitario en la adquisición de competencias por medio de sus técnicas. El profesor ya no centraría su actividad en

ser un mero transmisor de información sino, como nos dicen Rodríguez, Caurcel y Ramos (2008), pasa a convertirse en un facilitador del proceso de aprendizaje, es decir, de ser la única fuente de conocimiento a ejercer como asesor, mediador, motivador, administrador y guía para estimular y facilitar el uso de recursos y herramientas que el alumno necesita para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas (p.57).

Por ello, es necesario delimitar conceptualmente lo que son las dinámicas y técnicas de grupo que proporcionen al docente desconocedor, en principio, de la ciencia y procedimientos didácticos, la plasmación práctica de dichos recursos que faciliten el aprendizaje de sus alumnos en el marco de la nueva panorámica del EEES.

Así, nuestra Tesis Doctoral se estructura en dos partes. La primera, con tres capítulos es donde reflejamos el planteamiento teórico. El primero de ellos, nos introduce en los cambios más significativos que ha representado la implantación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, centrándonos en sus protagonistas, el profesorado y el alumnado. El segundo, establece nuestro marco teórico, ya que la incorporación a los currícula de las competencias generales y más concretamente la de trabajo en equipo, marcan el cambio metodológico en la universidad por medio, entre otros, de instrumentos y técnicas donde la interacción y el trabajo en grupo son pilares fundamentales en la labor de clase. Sobre la base de los últimos planteamientos doctrinales, deducimos la necesidad de conocer y depurar este tipo de instrumentos y técnicas, tratando de entender y clarificar la estructura interna que las hace tan atractivas y necesarias para la labor docente, lo cual nos lleva al tercer capítulo. En él planteamos la teoría de las técnicas de grupo fundamentadas en su ciencia, la dinámica y la teoría de grupos. El problema que a nosotros nos sugiere el marco teórico estudiado es la necesidad de formar previamente a los alumnos, por medio de técnicas grupales, en habilidades y actitudes que predisponga hacia un buen aprovechamiento de las metodologías activas o participativas que propongan los distintos profesores en sus aulas. Objetivo que intentamos diseñar y demostrar en el desarrollo de esta investigación.

Es en la segunda parte donde planteamos la fundamentación empírica que se desarrolla a lo largo de tres capítulos. El primero que correspondería con el IV capítulo de nuestra tesis, describe la metodología y diseño de la investigación, donde en sus seis apartados detalla el método utilizado para la investigación, los objetivos de la misma, descripción de la muestra, los instrumentos utilizados para la recogida de

datos, el procedimiento y tratamiento de éstos y las limitaciones de la investigación. Así, una vez recogidos los datos es en el capítulo V donde se procede al análisis e interpretación de los mismos, tanto de los obtenidos por instrumentos de naturaleza cuantitativa (cuestionario), como los de naturaleza cualitativa plasmado en el grupo de discusión y la reflexión personal. Es en dicho capítulo donde intentamos hacer una triangulación de resultados para hacer una interpretación de los mismos lo más exhaustiva y enriquecedora posible. Por último y previo a la bibliografía y anexos, cerramos con el capítulo VI donde enumeramos conclusiones, propuestas de mejora y futuras líneas de investigación. Hemos intentado aquí ser claros y concisos en la variedad de conclusiones que surgen de esta investigación. Ellas nos permitirán, en el futuro, definir de forma objetiva nuestras futuras investigaciones.

Por último, sobre la base del diseño y método utilizados, procedemos a detallar los períodos por las que ha pasado la investigación-acción aquí planteada.

Las cuatro fases generales de la investigación-acción son las siguientes (Lewin, 1946):

1ª -PLANIFICACIÓN: Incluye:

- Problema de investigación.
- Diagnóstico del problema:
 - Revisión documental
- Hipótesis de acción. Preguntas que nos hacemos (Boggino y

Rosekrans, 2007 p.69):

. ¿A quién/es y cuándo afecta este problema? Afecta a todo el profesorado universitario

. ¿Cuáles son las causas posibles del problema? La adaptación metodológica impulsada por el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

. ¿Cuál es la propuesta para mejorar la situación? Valorar la idea con la que se inician los alumnos universitarios cuando trabajan en grupo, intervenir en el aula para trabajar determinados factores que participan en el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo por medio de técnicas grupales, comprobando de esta forma si se modifica dicha valoración hacia el trabajo grupal que se suele desarrollar en el aula.

- Revisión documental: Teoría sobre la dinámica de grupo, el grupo educativo y técnicas de grupo.

2ª - ACCIÓN:

- Investigación
- Metodología y diseño de la investigación
- Recogida de datos

3ª - OBSERVACIÓN:

- Análisis de datos: cuestionario, grupo de discusión y método biográfico.

4ª - REFLEXIÓN

- Interpretación de los datos
- Conclusiones

En la primera fase, antes de iniciar el plan de acción hemos tenido que identificar el problema o foco de investigación con el fin de hacer una descripción de la situación actual. Este momento responde a la pregunta ¿qué situación problemática de mi práctica profesional me gustaría mejorar? El capítulo I y posteriores justifican y dan consistencia a la respuesta de la pregunta planteada. Decir que el mismo surge de una inquietud personal desarrollada en nuestra práctica docente. Ha sido, como decíamos anteriormente, la reflexión actual de estas prácticas docentes en la que nos ha sumergido el proceso de convergencia y la experiencia docente en grupos de Formación Profesional Ocupacional la que nos ha llevado a elaborar este trabajo.

Un segundo paso ha sido hacer un reconocimiento y diagnóstico del problema. El objetivo es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación que actualmente nos preocupa intentando obtener evidencias que sirvan para justificar que hay una inquietud sentida no sólo por nosotros, sino por la comunidad educativa en general. Sigue siendo el capítulo I junto con el II y III los que darían respuesta a la pregunta de ¿cómo puedo mostrar la situación actual a otras personas antes de la intervención? En la revisión documental realizada en dichos capítulos se consolidará este apartado.

Uno de los elementos cruciales en la investigación-acción sería formular la hipótesis de acción o acción estratégica. Es en este momento cuando planteamos qué acciones realizamos y cuestionarnos mediante qué acciones queremos mejorar la práctica docente diaria. Puesto que las acciones van enmarcadas dentro de un cuadro teórico fundamentado, nosotros, antes de la realización de la acción, incluimos una

nueva revisión documental. Este apartado da forma al capítulo IV en el diseño de investigación, seguido del V y VI correspondientes a la tercera y cuarta fase del proceso de investigación-acción.

Así pues, la investigación presentada resulta substancial en sí misma, no sólo por el camino al conocimiento que requiere, cuanto por los presupuestos metodológicos con que debe abordarse.

Primera Parte:
MARCO TEÓRICO

Capítulo I: ADAPTACIONES MÁS SIGNIFICATIVAS DERIVADAS DEL NUEVO ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Este apartado pretende ser una pequeña sinopsis de lo que representa el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Muchos libros y artículos se han escrito desde que este proceso de convergencia comenzara. Muchos son los proyectos piloto que se han llevado a cabo en distintas universidades españolas, con la correspondiente puesta en común de sus conclusiones y orientaciones hacia la inmediata remodelación de nuestras universidades. Nosotros nos vamos a fijar en las adaptaciones y las necesidades de los mismos producidas en dos pilares fundamentales que sustentan la universidad: por una parte, el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otro, la repercusión que tiene dicho proceso en el profesorado y el alumnado.

Es necesario destacar estos momentos, pues explican el método propuesto en la investigación de la tesis doctoral, y que se justifica por las inquietudes y dificultades planteadas al producirse la puesta en marcha en 2010 de los nuevos Grados universitarios.

1.- EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

En la actualidad, la Unión Europea es una realidad económica y política cargada de muchas medidas y adaptaciones visibles en los distintos países que la forman. En nuestro país se están reflejando todas estas adaptaciones de forma clara y concisa en lo que concierne al ámbito educativo. Tanto la educación reglada como la no reglada se han visto inmersas en esta modificación. En concreto, nuestras universidades están acogiendo con gran dedicación y esfuerzo todos estos momentos con el fin último de mejorar y adaptarse a las exigencias que se les plantean.

No es nuestra intención en este trabajo hacer una revisión histórica sobre todo el proceso que el Espacio Europeo de Educación Superior ha sufrido, pero sí haremos un pequeño apunte. Son muchas las declaraciones que han justificado y marcado el proceso de convergencia, destacamos: la de La Sorbona (1998), proceso de Bolonia (1999), declaración de Praga (2001), comunicado de Berlín (2003), comunicado de Bergen (2005), comunicado de Londres (2007) y

declaración de Leuven/Louvain-la-Neuve (2009). Es en la declaración de Bolonia donde, como dice Rodríguez, Caurcel y Ramos (2008) se funda el Espacio Europeo de Educación Superior, perfilado y complementado en todas las reuniones posteriores. Es aquí "donde se propugna dotar a los ciudadanos de las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio" (p.15). En este proceso se pretende conseguir mejorar la preparación profesional de los estudiantes universitarios en el marco europeo. Se parte de los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad intentando conseguir objetivos fundamentales como el incremento del empleo en toda la Unión Europea, o que el Espacio Europeo de Educación Superior sirva de reclamo para estudiantes y profesores de todo el mundo (Colás y De Pablos, 2005). Estos autores nos marcan algunos objetivos recogidos en la declaración de Bolonia, que nosotros hemos completado con las medidas que se proponen, desde este mismo proceso, para conseguir una mayor compatibilidad y comparabilidad de la educación superior, en Rodríguez, Caurcel y Ramos (2008):

- Coordinar las políticas de los distintos países con el fin de alcanzar los objetivos propuestos para el 2010.
- Adopción de un sistema de titulaciones comparable, mediante la implantación de un Suplemento al Diploma o Título, para facilitar la consecución al título.
- Nueva estructura de las titulaciones en grado y postgrado, sustituyendo así las antiguas diplomaturas y licenciaturas.
- Se establece un nuevo sistema de créditos denominado ECTS que, entre otras cuestiones plantea la posibilidad de obtener créditos en otras universidades.
- Un mayor énfasis en el desarrollo curricular.
- Se favorece la movilidad, tanto para alumnos al tener más oportunidades en estudios y formación, como en profesores para acceder a otras universidades con el reconocimiento que eso conlleva.

Para ser más exhaustivos, nos gustaría resaltar las ideas-base que recoge Zabalza (2006, pp.48-50) sobre las distintas conferencias que han estado realizando los promotores de Bolonia y que reflejan el cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Proceso, este último, que centra nuestra atención por el trabajo que nos ocupa, ya que todos estos cambios derivan en la transformación de la docencia universitaria. Una docencia, hasta ahora, más centrada en las explicaciones de los profesores que dejan el proceso de aprendizaje en manos de

los estudiantes, carentes muchas veces de herramientas para una correcta asimilación de los conocimientos, destrezas y actitudes. Así, se pretende:

- Una docencia centrada en el estudiante y en el aprendizaje. Esto requiere capacitarlo para el aprendizaje autónomo y darle herramientas y habilidades que le ayuden en tal cometido. La consecuencia que se deriva de esto es que el profesorado también ha de estar preparado y debe modificar su metodología.
- Un diferente papel del profesor, que de estar centrado en la transmisión de contenidos, pasa a ser un gestor o facilitador del proceso de aprendizaje del alumnado.
- Una organización de la formación orientada a la consecución de competencias de amplio espectro. En este caso serían competencias, no sólo de cada una de las titulaciones, sino competencias generales, que completen la formación de los alumnos en todos los ámbitos educativos y laborales.
- Cambios en la organización de los aprendizajes: una perspectiva curricular que refuerce la continuidad, la progresividad y la coordinación de las diversas materias de la titulación. Plantear estas últimas en función del perfil profesional que se requiera para la titulación.
- Una nueva definición del papel formativo de las universidades: la formación a lo largo de la vida. La idea básica que se plantea es la de preparar a los estudiantes para que estén en condiciones de afrontar por sí mismos su propia historia de formación y desarrollo profesional, durante la carrera y posteriormente en el desempeño de su profesión.
- Un nuevo papel de los materiales didácticos. Éstos pasan a ser recursos capaces de proporcionar conocimientos y, sobre todo, de facilitar el aprendizaje autónomo como por ejemplo las nuevas tecnologías.
- Debe producirse un cierto equilibrio entre las exigencias de las carreras, la organización del curso y las condiciones y apoyos que se les ofrece a los alumnos para dar respuesta a dichas exigencias. Los créditos ECTS son una respuesta a estas pretensiones.

Éstas son, grosso modo, las medidas más significativas que posteriormente se han ido desarrollando, matizando y perfeccionando en los distintos encuentros antes mencionados. Especialmente en nuestro país ha sido por medio de la Ley Orgánica de Universidades de 2001, donde se ha visto reflejado, desde el punto de vista normativo, el compromiso con el Espacio Europeo de Educación Superior. Ella proyecta la reforma del sistema educativo universitario. Son muchas las adaptaciones estructurales que se exponen y dos grandes objetivos a conseguir desde nuestra legislación. El primero, tiene que ver con acercar la formación universitaria a la realidad profesional, dando así respuesta a las demandas del mercado de trabajo y de esta forma se produce una mayor interacción entre el mundo académico y la actividad profesional. El segundo objetivo estaría relacionado con poder redefinir los contenidos formativos y exigencias académicas de los nuevos planes de estudio, para poder racionalizar la duración de las carreras, donde las enseñanzas prácticas toman un papel fundamental (Colás y De Pablos, 2005).

Así pues, vamos a plantear en todas sus variables el reto fundamental de la Declaración de Bolonia firmada el 19 de junio de 1999 que sienta las bases para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), organizado conforme a los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad. Pero, para el trabajo que iniciamos es necesario plantear, en términos generales, el enfoque pedagógico del proceso del EEES.

Dicho enfoque está basado en un principio básico: la transformación de la docencia universitaria en la que el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje. De hecho, este principio básico promueve que sea necesario el cambio profundo de algunas de las directrices, en las que se ha venido desarrollando la docencia universitaria hasta la actualidad. Estas nuevas directrices o pilares vienen marcados, en síntesis y para lo que a nosotros nos interesa, por las siguientes ideas:

- Una docencia centrada en el alumno, lo que exige capacitarlo para el aprendizaje autónomo y dotarlo de herramientas para el estudio.
- Un diferente papel para el profesor, es decir, de ser transmisores de contenidos de la materia, pasan a ser gestores del proceso de aprendizaje de los alumnos.

→ Cambios en la organización de los aprendizajes (Zabalza, 2003), en especial, la introducción de técnicas novedosas en la universidad como son, en este caso, la dinámica y técnicas de grupo.

Así, en los siguientes apartados vamos a resaltar lo que esta reforma universitaria pretende, más allá del cambio en su estructura y contenidos, cómo afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje directamente relacionado con un cambio metodológico y al papel que representan tanto el profesor como el alumno en todas las reformas y modificaciones.

2.- NUEVAS FORMAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Aparte de esta reforma estructural, que cada vez vemos más cerca en nuestras universidades, se plantea la relación que se establece en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, lo que para nosotros ha sido muy estudiado pero poco practicado. Este proceso, desarrollado a lo largo de la vida de cualquier persona, de manera formal e informal, siempre ha sido objeto de muchas investigaciones, con el fin último de mejorarlo. Desde todas las áreas de conocimiento ha recibido una gran atención y dedicación, pero es ahora más que nunca cuando se necesita no sólo volver a revisarlo, sino intentar por todos los medios llevarlo a la práctica. Este proceso es complejo pero nos podemos quedar con una descripción simplificada que nos presentan Rodríguez, Caurcel y Ramos (2008), donde hablan de la enseñanza como el momento en que compartimos con otro o en grupo la experiencia y conjunto de saberes que vamos acumulando y el aprendizaje cuando introducimos modificaciones en nuestra forma de pensar y de actuar.

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido estudiado en todos los niveles educativos. En el campo universitario ha tenido mayor repercusión en unos ámbitos más que en otros. Muchas veces se ha dejado de lado éste proceso a favor de conseguir tener mayor conocimiento de la materia. El profesor se ha olvidado del proceso de enseñanza, no ha mediado en él y se ha limitado a dar su materia, la mayoría de las veces, de forma magistral sin atender a otros métodos, ya sea por desconocimiento o por comodidad. El alumno, a pesar de algunas quejas, está acostumbrado a memorizar, no necesita muchas más estrategias de aprendizaje. Para aquél la universidad tiene unas particularidades que a la mayoría reconfortan, nadie te pide explicaciones de tu forma de aprender, no tienes que participar, pasas

desapercibido, nadie controla tu forma de llegar a la nota final. Esto le da libertad al alumno y libera al profesor de la responsabilidad que tiene en este proceso. Como nos dice López Noguero (2005) se ha dado poca relación entre los resultados académicos y el éxito profesional cuando se ha intentado acercar la formación universitaria a la vida real. De forma mas clara nos indica que "mientras que en la vida social activa se hace especial hincapié en las evaluaciones continuas y formativa y se aprecia especialmente el saber hacer y el saber estar, la enseñanza universitaria se practica la evaluación sumativa (por medio de exámenes y controles) y se valora la acrítica <<capacidad reproductora y repetitiva>> de conocimientos" (p. 26)

Hasta ahora, como decíamos, no es que no se haya intentado modificar y cambiar este hecho, pero probablemente no se le haya prestado la atención que merece. La edad de los discentes, la masificación de las aulas, la poca formación del profesorado en metodología, etc., ha influido de forma determinante en la encapsulación de este proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario. Mucho se ha hablado y escrito en relación a la innovación docente, pero hasta ahora parece que no era muy propicio el momento de ponerla en práctica. Con el nuevo crédito ECTS se plantea, desde la estructura propia de las asignaturas, este cambio de método que afecta directamente a la modificación de la forma de enseñar del profesor y a la forma de aprender del alumno.

Rodríguez, Caurcel y Ramos (2008), nos muestran en el gráfico 1 un esquema sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En él se manifiesta de forma sintética la colaboración en este proceso de sus máximos implicados, el docente y el discente. El primero incorpora a su currículum nuevas formas de enseñar y aprende a delegar y guiar al alumno. El segundo marca su propio aprendizaje y se forma en estrategias que le ayudarán en su futuro laboral, entre ellas a trabajar en grupo.

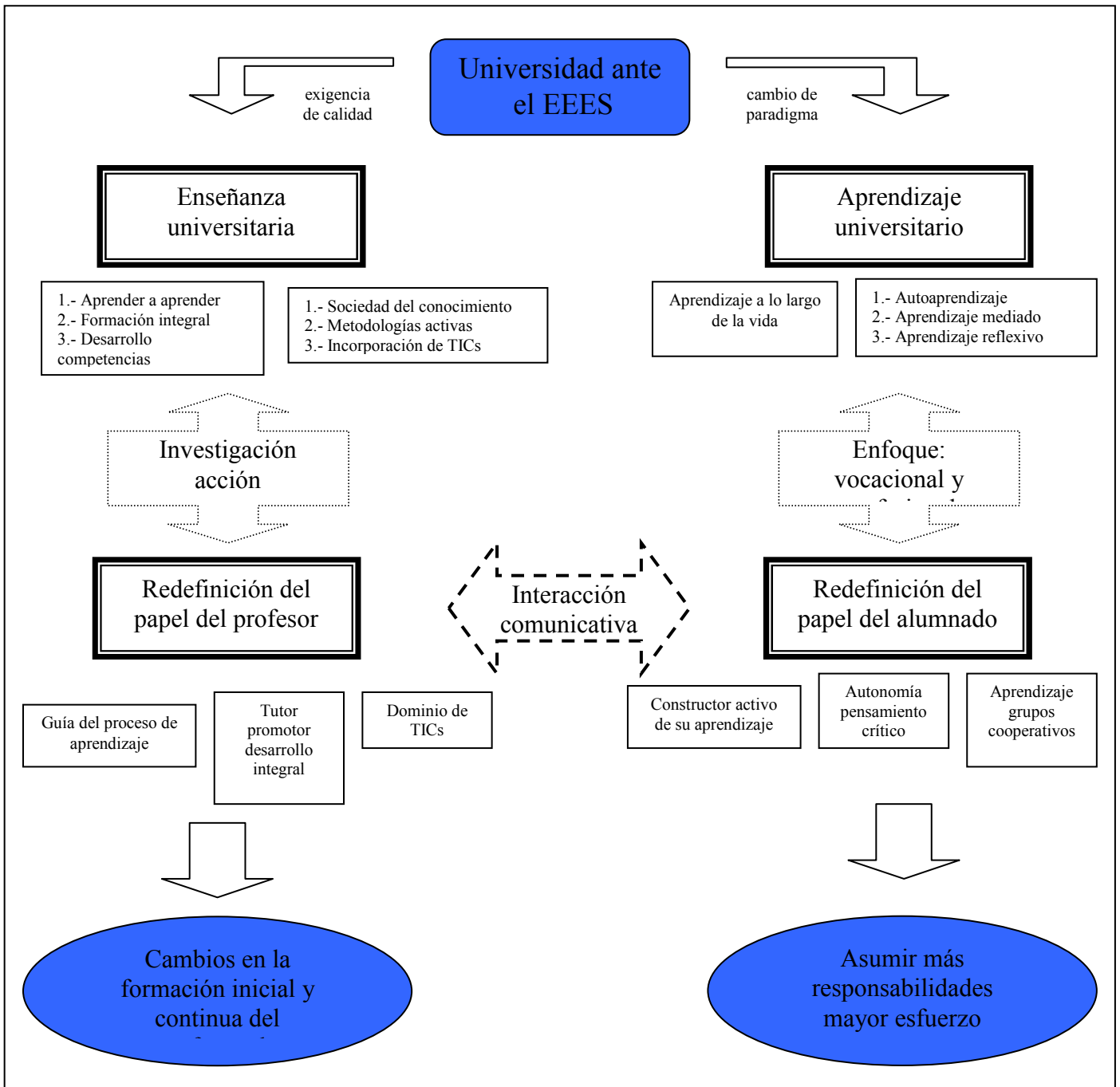


Gráfico 1. Esquema sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. (Rodríguez, Caurcel y Ramos 2008, p.49)

Estamos de acuerdo con López Noguero (2005) en pensar que enseñar y aprender son dos conceptos íntimamente relacionados e inseparables. El profesor tiene la labor de enseñar para que sus alumnos se instruyan y se ha de preocupar de que así sea, no excusando su fracaso en ellos mismos. Lo más importante sería que los alumnos aprendieran, tarea destinada al profesor, ya que éste, sabiendo de la materia y de cómo hacerla llegar de forma accesible, el éxito puede estar

asegurado. Utilizando el método más adecuado, que no siempre ha de ser la lección magistral, que sirve de guía y asesora al alumno, conseguiremos con más certeza llegar a un mejor aprendizaje y éxito académico.

Por último, como nos dicen Rodríguez, Caurcel y Ramos (2008) los modelos tradicionales han tenido como característica principal la transmisión del saber como algo dado y cerrado, donde el modelo investigador ha marcado el rol del profesor. Proponen modelos que toman como paradigma las universidades anglosajonas, donde "el alumno es el centro de acción del docente: sus horas de estudio, de prácticas, trabajos en grupo, tutorías, la evaluación de su trabajo, serán eje de actuación con el alumnado, quedando así relegada a un segundo plano la figura tradicional del profesor, pasando a ser un guía, orientador en la información relevante y en la búsqueda de bibliografías relacionadas con el estudio pertinente" (p.55). Veamos que papel representan en la enseñanza universitaria actual.

3.- EL PAPEL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN EL EEES

La labor docente se ha regido tradicionalmente por el aprendizaje transmisivo consistente en que el enseñar causa el aprender. Sin embargo, en la actualidad, la progresiva implantación del crédito europeo (ECTS) exige seguir unos métodos de aprendizaje constructivista, es decir, se trata de un proceso en el que se requiere un elevado nivel de implicación del estudiante, para el cual el profesor se ha transformado en su guía. Por ello, el profesor facilita el aprendizaje, pero hay que dar protagonismo al alumno, para lo cual es preciso saber crear distintas situaciones de aprendizaje.

Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje no implica decirle al alumno lo que tiene que hacer, sino cómo debe hacerlo y mostrarle los medios y recursos que ha de utilizar para conseguirlo. Enseñarle a alcanzar las competencias, que le ayudarán en similares situaciones de aprendizaje o respuesta. La tarea del profesor no es únicamente transmitir conocimientos, sino gestionar los procesos de aprendizaje de los alumnos dándole pautas, herramientas y medios para que sean ellos mismos los que desarrollen este proceso, orientando y ayudando para salvar las dificultades que se vayan encontrando (De Miguel, 2006).

Sola y Moreno (2005) haciendo referencia al artículo 1º de la LOU también nos resaltan la idea de que el profesor deja de ser "fuente de conocimiento" y se

posiciona como “guía, orientador, asesor y facilitador de recursos y herramientas de aprendizaje” (pp. 125-126). Señalan que “la función del profesor no se puede limitar a transmitir la ciencia objeto de su asignatura, sino que debe implicarse en el desarrollo, creación y crítica de ésta, para lo cual es necesaria la actualización de las líneas de investigación de sus asignaturas y la capacitación para incorporarla, en lo posible, a los desarrollos de enseñanza con una metodología colaborativa” (p.125).

Rodríguez, Caurcel y Ramos (2008) plantean la misma idea del profesor como orientador, facilitador y guía, que ofrece distintas herramientas para que el alumno explore y sea partícipe de su propio aprendizaje, elaborando nuevos conocimientos y destrezas. Sobre este hecho, destacado por muchos autores, son estos últimos los que plantean tres grandes retos al profesor: primero el de superar el rol tradicional de mero transmisor por medio de clases magistrales, asumiendo cambios al tener que incorporar las competencias, segundo, el incorporar la utilización de las nuevas tecnologías, aprendizaje permanente y actualizar los programas académicos y, por último, ser el responsable del proceso global de enseñanza-aprendizaje.

La revisión bibliográfica nos marca esta idea del cambio del profesor junto con las distintas funciones que ha de asumir frente a este proceso de innovación. Recogemos las de diferentes autores como son las de Sola y Moreno (2005), González y Liébana (2008) y Rodríguez, Caurcel y Ramos (2008). Así, el papel que ha de tomar el profesor universitario se puede sintetizar en que debe:

- Conocer bien su materia, siendo buen programador, estructurador y organizador de los conocimientos que imparte.
- Conocer los criterios de selección y secuenciación de contenidos aplicables a su materia.
- Tener un compromiso científico con la disciplina, estando informado y actualizado de los avances del conocimiento.
- Transmitir al alumno la pasión por este conocimiento, por el rigor científico, por mantenerse al día, etc.

-
- Explicar, con posibilidad de dialogo, las razones de la metodología utilizada en su asignatura, facilitando así la participación de los alumnos y la expresión libre de sus ideas.
 - Identificar y comprender las diferentes formas que existen para que los alumnos aprendan. Sabiendo identificar lo que el alumno sabe, no sabe y necesita saber.
 - Explicar de forma amena a partir de problemas prácticos o cuestiones de interés, adaptándose siempre al nivel de comprensión del alumno.
 - Orientar y guiar los procesos de aprendizaje, en la maduración y desarrollo integral del alumno.
 - Establecer una buena comunicación con sus alumnos, tanto grupal como individualmente, promoviendo las relaciones humanas.
 - Impartir docencia tanto a grupos numerosos como a grupos pequeños sin perjudicar la calidad de la enseñanza.
 - Estimular y motivar, haciendo disfrutar a sus alumnos de lo que aprenden, manteniendo una relación cordial con ellos. Tomando y considerando sus puntos de vista y sus aspiraciones.
 - Promover el aprendizaje autónomo, ofreciéndole estrategias adecuadas para ello, propiciando en los alumnos técnicas de estudio y aprendizaje que sirvan para el fomento de la autonomía intelectual, el espíritu crítico y la independencia personal.
 - Saber manejarse en el marco y condiciones en el que se presenta el grupo de aprendizaje, siendo capaz de estimularles a aprender, pensar y trabajar en grupo.
 - Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y la evaluación del alumno.
 - Ayudar a los alumnos a seguir sus diferencias de ritmo y tipo de aprendizaje.

- Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales, con horarios amplios y discontinuos.
- Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales. Estando abierto a la innovación didáctica y metodológica.
- Fomentar y conocer el uso de las TICs, desde la perspectiva tanto de las fuentes documentales, como de la metodología de enseñanza.
- Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder manejar la doble vía, presencia y a distancia, usando materiales similares.
- Estar alerta de las señales externas del mercado sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.
- Comprender el impacto que factores como la internacionalización y multiculturalidad tendrán en el currículo de formación.

Como vemos, el profesor ha de tener un gran dominio de todo lo que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto desde el punto de vista teórico como desde el práctico, pasando por no olvidarse de su labor investigadora. Nosotros observamos que no es que el profesor haya menospreciado su labor docente, sino que no le ha proporcionado la importancia y lugar que merece. Probablemente, muchas de las carencias mostradas por el profesor, han estado marcadas por la poca formación a nivel metodológico y didáctico que se le ha exigido. En la estructura formativa de nuestro país, se exige tanto a nivel reglado como no reglado, formación a aquellos que van a desempeñar labores docentes. Desde el Ministerio de Educación se forman a profesionales para la educación infantil, primaria y hasta ahora en las distintas especialidades. Secundaria ha exigido otra formación junto a la didáctica como el Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P.) o el actual Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, que responde a la obligatoriedad de cursar estudios para ejercer la docencia en estos ámbitos, dispuesta en la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 24 de mayo de 2006 y en la regulación establecida para estos máster en la Orden 3858/2007 de 27 de diciembre. Otro

ejemplo claro está también en la formación no reglada, con cursos para capacitar a distintos especialistas de herramientas didácticas: “formador de formadores”, “formador ocupacional”. Desde la universidad, no es que no se haya querido fomentar la formación inicial y continua, es que no se ha exigido, y el profesional novel, se ha pasado más tiempo investigando, que buscando métodos y estrategias adecuadas para impartir las materias de las que es responsable.

El listado de funciones que antes mencionamos no es algo aislado de lo que se ha venido haciendo por algunos profesionales. Actualmente se le pide al profesor universitario que valore y evalúe lo que hasta ahora hacía en sus clases y en la preparación de su materia, y piense si se podría hacer mejor. Ha de adquirir un compromiso real con el trabajo que ejerce como profesor. Incluir una serie de competencias, estrategias y habilidades que le ayuden en su labor como docente, preparándolo para este momento real de cambio en innovación que nos exige el nuevo proceso de convergencia. Nos quedamos con las palabras de López Noguero (2005), que lo expresa así:

“Hablamos de que el docente, de forma colaborativa, realice un giro significativo desde diferentes puntos de vista (pedagógico, epistemológico y psicosocial), en el que se haga indispensable la búsqueda de nuevas estrategias docentes, así como de nuevas alternativas que tomen en consideración los principios de creatividad, calidad, competencia y colaboración que propugnan, en busca de un nuevo modelo de sociedad...” (pp. 15-16)

4.- EL PAPEL DEL ALUMNO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

No podemos obviar el hecho de que si el profesor comienza un cambio en su estructura académica en todos los sentidos repercute directamente en la del alumno. Desde el nuevo EEES también se le está pidiendo que modifique su esquema de actuación de conocimiento, frente al que se le ha exigido siempre como mero receptor y descodificador del mensaje del profesor.

Es ahora más que nunca cuando él se ve influenciado por la nueva sociedad del conocimiento y al igual que en otros niveles educativos se está cambiando de forma estructural y pedagógica el cómo enfrentarse a este hecho, no puede la universidad y su principal participante quedarse aislado ante este nuevo reto

académico y social. Es también una realidad ver cómo son los propios alumnos los que demandan ese cambio, una nueva forma de trabajo que les haga llegar a conseguir el conocimiento marcado. Se apoyan más en las TICs, hacen intercambios con otras universidades o prefieren un contacto más cercano con el profesor, éstas y otras más son nuevas formas de enfrentarse al proceso de enseñanza aprendizaje.

Plasmamos aquí lo que desde nuestra perspectiva condensa el nuevo rol que ha de asumir el alumno. Son Rodríguez, Caurcel y Ramos (2008), los que haciendo una recopilación de distintos autores, entre ellos Mateos y Pérez (2006), nos la sintetizan así:

- Lograr una gestión autónoma del aprendizaje. Ha de regular su propio ritmo de trabajo, supervisando el proceso por el que llega al saber y evaluando los logros alcanzados.
- Conseguir fijar y revisar metas de aprendizaje. Esto determinará que estén más motivados y caminen hacia un objetivo último, lo que hará que su esfuerzo parezca menor.
- Tener acceso a un amplio rango de recursos de aprendizaje. Conocer como funcionan las bibliotecas, las bases de datos informáticas, las revistas electrónicas, paquetes multimedia, etc., es recurso imprescindible para darle al alumno la autonomía que se le exige.
- Control activo de los recursos de aprendizaje. Siendo el propio alumno el que ha de construir su aprendizaje, tiene que ejercitarse en el manejo de todos los recursos dispuestos para ello. Ha de poseer destrezas para poder usar las herramientas de información y saber acceder a ellas, así como a participar en la actualización y crecimiento de los distintos materiales que utilice. De esta forma elabora estructuras cognitivas cada vez más complejas.
- Participación de los alumnos en experiencias de enseñanza personalizada. Basándolas en las destrezas que posee, en sus conocimientos e intereses y objetivos marcados.

-
- Acceso a grupos de aprendizaje cooperativo. Conocer a su grupo de aprendizaje y trabajar con ellos, les permitirá alcanzar objetivos en común, consiguiendo con ello la maduración, éxito y satisfacción personal, así como una visión más universal e intercultural.
 - Pensamiento crítico. Lo conseguirá a través del trabajo diario, donde haciéndose preguntas, formulando hipótesis, analizando documentos, argumentando, tomando decisiones, emitiendo juicios, etc., creará sus propias estrategias de tratamiento de la información.
 - Plantearse distintas experiencias en tareas de resolución de problemas. Han de construirse un camino que le posibilite la búsqueda de la solución más adecuada. Pudiendo utilizar este recurso en casos similares.

Se trata de convertir los aprendizajes en significativos, donde le da valor propio a la tarea que realiza. Tiene independencia y autonomía en la adquisición de conocimientos, fomentando así el espíritu crítico y la curiosidad hacia nuevos aprendizajes. Nos gustaría resaltar aquí como el cambio en el rol del alumno le va a hacer interactuar más con su grupo, teniendo que desarrollar estrategias que le marquen y cambien sus pautas de comportamiento hacia el mismo, tarea que probablemente esté gestionada por el marco educativo en el que se encuentra inmerso.

Todo esto requiere un nuevo diseño de los espacios educativos, donde las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje tengan cabida y desarrollen en el alumno la autonomía de la que venimos hablando. Es aquí donde el profesor cede protagonismo a su pupilo, guiándole y asesorándole, por medio de actividades adaptadas para tal fin (Mateos y Pérez, 2006).

Buscar el equilibrio entre cómo ha de enseñar el profesor y cómo ha de aprender el alumno es una labor difícil pero necesaria para conseguir los objetivos del nuevo EEES. El esfuerzo es de ambos.

Así, hemos visto como el nuevo rol del docente y discente ha venido marcado, entre otras cosas, por la modificación de la columna vertebral de la universidad como son las titulaciones que se imparten, con la consecuencia académica y administrativa que esto conlleva. Dos de sus mayores repercusiones han sido la incorporación de las competencias al currículum del alumno y

consecuencia directa de ello, el cambio metodológico para conseguir alcanzar plenamente esas competencias. Nosotros queremos dedicarle una mención especial a estos dos momentos, puesto que fundamentan nuestra dedicación posterior al desarrollo de la dinámica y técnicas de grupo.

Capítulo II: LAS COMPETENCIAS Y LA ADAPTACIÓN METODOLÓGICA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Otro concepto relevante en la reforma pedagógica que se está llevando a cabo en la actualidad universitaria son las competencias, las cuales han centrado, como objeto de estudio, nuestra atención en éste trabajo. Partimos de la base de que para que un alumno sea competente en el desempeño de sus funciones ha de interiorizar a lo largo de su trayectoria educativa todos aquellos conceptos, habilidades y actitudes necesarios para desenvolverse en el mundo laboral. Al incorporar el término competencia e incluirlo en los currículos universitarios es un paso muy acertado para un completo programa académico.

En este apartado queremos ver cuáles son esas competencias y en concreto desarrollar la que trata del “trabajo en equipo”, como una de las más importantes para trabajar dentro y fuera de las aulas. Nos servirá para demostrar cuáles son los objetivos que se consiguen con la misma y ver cuál puede ser la mejor forma de promoverla en nuestras aulas.

Completaremos así la ubicación de la temática a investigar, justificando la necesidad y el problema que se nos plantea.

1.- LAS COMPETENCIAS DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS

Es, entre otros, en el ámbito universitario y más concretamente en el Espacio Europeo de Educación Superior donde, influenciado por los nuevos cambios sociales, tecnológicos y globalizadores, se asienta la adquisición y desarrollo de competencias. La formación universitaria está, más que nunca, estrechando la relación entre la universidad y el mercado laboral. Se intenta dar respuesta a los retos económicos y sociales, se mira más de cerca a las empresas y a la formación que éstas ofrecen a sus trabajadores, viendo lo que a éstos se les demandan, una vez se incorporen al mercado laboral. Las empresas se ven obligadas a intervenir en formación e intentar desarrollar competencias profesionales en sus trabajadores y, sobre todo, ante la nueva sociedad del conocimiento.

Es aquí donde en la formación universitaria se requiere de habilidades y competencias más allá de los puros conocimientos académicos que, hasta ahora, marcaban la trayectoria del alumno universitario. Un concepto que nos marca esta

idea es la de Moreno, Bajo, Moya, Maldonado y Tudela (2007, p. 1) que pone el acento del término competencia como "los resultados del aprendizaje en los que el estudiante es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida". La universidad coge el relevo y plantea también sus nuevos retos. Por medio del Espacio Europeo de Educación Superior, se centran los procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a competencias. Se intenta aunar la formación académica (adquisición de conocimientos) y el desarrollo personal (competencias genéricas de tipo personal y social) (Colás y De Pablos, 2005).

Son distintos los autores que destacan los contenidos necesarios en el desarrollo de una competencia (Villa y Poblete, 2004; De Miguel, 2005), pero a nosotros nos parece más ilustrativo resaltarlos según el Informe Delors (1996) que los marca como los cuatro pilares de la educación:

- APRENDER A CONOCER. Relacionado con los instrumentos del saber: comprender, conocer, descubrir, etc. Supone aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento, para poder así aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- APRENDER A HACER. Saber hacer, combinando los conocimientos teóricos y prácticos. Desarrollo de habilidades, destrezas, técnicas para aplicar y transferir el saber a la actuación. Resaltamos que se trata no sólo de adquirir una calificación profesional, sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo, desarrollando cualidades como la capacidad de comunicarse, de trabajar con los demás o de afrontar y solucionar conflictos.
- APRENDER A VIVIR. Saber estar, con predisposición al entendimiento y a la comunicación interpersonal, favoreciendo un comportamiento cooperativo y colaborativo. Aprender gradualmente el descubrimiento del otro y participar en proyectos comunes, respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz.
- APRENDER A SER. Saber ser a través de normas, actitudes, intereses, valores que llevan a tener unas convicciones y asumir unas responsabilidades. La educación ha de contribuir al desarrollo global de la persona: de cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, del sentido estético, responsabilidad individual

y espiritualidad. Dotándose así de un pensamiento autónomo y crítico, elaborando juicios propios, para saber por sí mismos como han de enfrentarse en las diferentes circunstancias de la vida en las que se encuentren.

Las competencias vienen a ser una parte esencial del desarrollo integral de la personalidad del estudiante. Por eso se han de incluir en el aprendizaje como un elemento necesario, ya que una persona cuando da respuesta a las distintas situaciones que se le plantea lo hace de forma global en función de sus conocimientos, capacitación técnica, cualidades personales y actitudes sociales (De Miguel, 2005). Las competencias, aunque se determinan y miden en el desempeño, adquieren sentido, al influir y ser influidas por actitudes y valores. Como vemos las competencias suponen valores, actitudes y motivaciones, además de conocimientos, habilidades y destrezas.

Así, las distintas definiciones que del término competencia se hacen, las ligan a conceptos como: conocimientos, actitudes, habilidades, capacidades, destrezas, emociones, motivación, acciones, comportamientos, autoestima, integridad, etc. Estos y muchos más términos que nosotros centramos en esta definición, a nuestro parecer bastante coherente y clara, (Colás y De Pablos, 2005, p.106) donde establece "que una competencia es una combinación de componentes personales (conocimientos, habilidades cognitivas, motivación, actitudes, emociones), de componentes sociales (conocimientos de los contextos) y de conductas (acciones, comportamientos, iniciativas) guiadas por unos fines u objetivos"

1.1.- Competencias que se han de adquirir

Ha sido por medio de distintas investigaciones y proyectos donde se ha delimitado más y mejor las distintas competencias que tiene que tener un alumno universitario al finalizar su carrera y que le van a servir para su posterior incorporación al mundo laboral, junto a la formación a lo largo de su vida. Proyectos como DeSeCo y Tuning son un claro ejemplo de ello. Ambos marcan las distintas competencias claves a desarrollar en las titulaciones universitarias. El primero tiene una orientación general en los diferentes niveles donde se trabaja por competencias y el segundo se centra más en la formación universitaria.

El proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) surge en 1997 en el marco de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económico (OCDE). A través de este proyecto la OCDE, colaborando con un amplio elenco de académicos, expertos e instituciones, identifica y selecciona una serie de competencias clave, que podemos ver en el cuadro 1. Éstas se clasifican en tres categorías. Con las primeras, los individuos deben usar múltiples herramientas para interactuar efectivamente con su ambiente. Con las segundas aprenden a comunicarse con otros e interactuar con grupos heterogéneos. Las últimas, las aprenden para poder manejar sus propias vidas, situarlas en un contexto social más amplio y poder actuar de manera autónoma. (OCDE, 2005).

PROYECTO DeSeCo	
ÁMBITOS COMPETENCIALES	COMPETENCIAS GENÉRICAS
Sociales e Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> √ Capacidad para relacionarse bien con otras personas. √ Capacidad de cooperar y trabajar en equipo. √ Capacidad de gestionar los conflictos y resolverlos.
Práctica de la Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> √ Capacidad de ejercer sus derechos y de tomar responsabilidades. √ Capacidad de llevar a cabo sus proyectos personales y de vida. √ Capacidad para actuar en un contexto mayor.
Usar herramientas de forma interactiva	<ul style="list-style-type: none"> √ Capacidad de usar de forma interactiva el lenguaje de símbolos √ Capacidad de usar de forma interactiva los conocimientos y la información √ Capacidad de usar de forma interactiva las tecnologías

Cuadro 1. Relación de Competencias Genéricas propuestas en el proyecto DeSeCo. (Colás y De Pablos, 2005, p.109)

El proyecto Tuning (Tunign Educational Structures in Europe) plantea de forma más específica las competencias generales que se desarrollan en el ámbito universitario, garantizando con su adquisición una mejor empleabilidad del nuevo profesional (Blanco, 2009). Según Colás y De Pablos (2005), este proyecto en su informe final de 2003, estructura las competencias en genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas de cada área temática

(que incluye las destrezas y los conocimientos propios de las distintas disciplinas y titulaciones). Las primeras se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales dados en diferentes ámbitos de producción y las segundas con aspectos técnicos que se relacionan directamente con la ocupación (Blanco, 2009). El cuadro 2 resume las competencias genéricas que plantea este proyecto: (Colas y De Pablos, 2005; Moreno, Bajo, Moya, Maldonado y Tudela; 2007)

PROYECTO TUNING	
COMPETENCIAS GENÉRICAS	
Competencias Instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> √ Capacidad de análisis y síntesis √ Capacidad de organizar y planificar √ Conocimientos generales básicos √ Conocimientos básicos de la profesión √ Comunicación oral y escrita en la propia lengua √ Conocimiento de una segunda lengua √ Habilidades básicas en el manejo de ordenadores √ Habilidades de gestión de información √ Resolución de problemas √ Toma de decisiones.
Competencias Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> √ Capacidad crítica y autocrítica √ Trabajo en equipo √ Habilidades interpersonales √ Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar √ Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas √ Apreciación de la diversidad y multiculturalidad √ Habilidad de trabajar en un contexto internacional √ Compromiso ético.
Competencias Sistémicas	<ul style="list-style-type: none"> √ Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica √ Habilidades de investigación √ Capacidad de aprender √ Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones

	<ul style="list-style-type: none"> √ Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) √ Liderazgo √ Conocimiento de culturas y costumbres de otros países √ Habilidad para trabajar de forma autónoma √ Diseño y gestión de proyectos √ Iniciativa y espíritu emprendedor √ Preocupación por la calidad √ Motivación de logro.
--	---

Cuadro 2: Competencias Genéricas propuestas por el Proyecto Tuning

Las competencias instrumentales a su vez se dividen en cognoscitivas, metodológicas, lingüísticas y tecnológicas y tienen una función mediadora para enfrentarse a tareas y desarrollar aprendizajes. Las competencias interpersonales se relacionan con las capacidades individuales y las destrezas sociales, facilitando de esta manera los procesos de interacción social y cooperación. Por último, las competencias sistémicas son las destrezas y habilidades que interpretan la realidad como un todo, combinando para ello la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento.

Como vemos, los dos proyectos nos dan una idea clara de aquellas habilidades que tiene que tener un alumno al finalizar su carrera y que le va a servir a lo largo de su vida como trabajador activo, teniendo una gran influencia en su vida personal. Son muchas las competencias que no sólo cambian el hacer y el saber de una especialidad, sino la forma en cómo enfrentarse a ella, e interiorizo los cambios, los cuales servirán en situaciones similares en otro momento laboral y personal. Por ejemplo, trabajar la empatía a la hora de desarrollar la competencia de "trabajo en equipo" o "habilidades interpersonales" hará que eduquemos determinadas formas de comportamiento con los demás, que si nos resultan positivas serán trasladadas a otras situaciones similares en nuestra vida personal.

García Ruíz (2006), tras analizar estos y otros trabajos en los que se definen las competencias que tienen que desarrollar los alumnos universitarios, se centra en algunas que serían necesarias para determinar cuáles son las estrategias metodológicas que convendría utilizar para obtener cada una de ellas, estas son:

- Responsabilidad: “Entendida ésta como la capacidad de establecer un compromiso u obligación en la que se encuentra un alumno para responder de sus actos” (p.262). Este compromiso u obligación cambia a lo largo de su trayectoria académica, pero siempre va a hacer al alumno ser responsable de su propio aprendizaje, asumiendo sus decisiones, tengan las consecuencias que tengan. Asumiendo este sentido del deber se evita que el alumnado atribuya sus éxitos o fracasos a factores internos o externos como pueden ser el profesorado, no siendo conscientes de su grado de responsabilidad.
- Autoconfianza: “Capacidad para confiar en las propias posibilidades” (p.263). Aprendiendo del esfuerzo de su propio trabajo. El alumno ha de confiar en sus propias posibilidades, ayudado por el profesor, que lo valora y anima en cada actividad que realice.
- Capacidad de resolución de problemas: La toma de decisiones implica otras muchas habilidades, imprescindibles para llegar con éxito a la solución de problemas. Técnicas como el trabajo por proyectos, aprendizaje basado en problemas, trabajo de campo y de laboratorio, estudio de casos, etc., ayudan a desarrollar esta capacidad.
- Habilidades comunicativas (comprensión interpersonal): La capacidad de expresar lo que queremos decir y comprender lo que se nos dice, vislumbra un complejo entramado de habilidades y destrezas en el proceso de comunicación, que resulta fundamental que consiga el alumnado. Parece un proceso natural que se va desarrollando y perfeccionando a lo largo de nuestra vida, influenciado por el proceso de enseñanza-aprendizaje de la formación reglada. Nosotros pensamos que no hay que sobreestimar esta habilidad, ya que muchas veces los problemas que se pueden dar en el aula entre profesores y alumnos o entre los propios alumnos están cimentados en un simple proceso de mala comunicación. Existen muchas técnicas y métodos que ayudan a entrenarse en un proceso de comunicación eficaz. Saber escuchar, expresar las ideas con claridad, analizar, sintetizar y desarrollar el discurso, gestionar el tiempo de habla, comprender el mensaje, saber preguntar y responder, etc., son habilidades necesarias, pero no suficientemente trabajadas desde la universidad. Todas ellas tienen una gran importancia para el desarrollo de competencias.

-
- Razonamiento crítico: “Capacidad para valorar obra, argumento, etc. en relación con criterios o normas comúnmente admitidos; supone el análisis previo en el que se haya distinguido lo principal de lo secundario e identificado las relaciones entre las partes” (p.264). Competencia necesaria hacia la necesidad de fomentar el aprendizaje autónomo que desde la reforma universitaria se plantea.
 - Flexibilidad: Saber adaptarse a diferentes situaciones, contextos o personas, partiendo de los objetivos marcados, para conseguir distinto nivel de éxito. Distintas tareas que exijan esta habilidad ayudarán a adquirirla más fácilmente. Desde el cambio metodológico se plantean más variadas actividades de clase que favorecerán su desarrollo.
 - Trabajo en equipo: Resolver distintas tareas con un grupo de personas es una habilidad altamente necesaria e imprescindible en nuestro entorno, donde ya formamos parte de éste en el momento que entramos en clase, estando influenciados directa e indirectamente por el mismo.
 - Iniciativa: Capacidad para proponer o conseguir un objetivo para sí o para otros, tomando decisiones y utilizando los medios adecuados, incluso en situaciones de incertidumbre o riesgo. Esta habilidad requiere tomar decisiones, valorando el riesgo que se corre. Dar autonomía al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje, dejándolo participar en el método, le ayudará a desarrollar esta capacidad.
 - Planificación: Programar su acción a corto, medio y largo plazo, sin desperdiciar recursos, tiempo o esfuerzo, es una tarea del estudiante que le ayudará durante toda su trayectoria académica y laboral. Iniciativas que le enseñen o ayuden a ejercitar mejor esta labor, serán imprescindibles en nuestros planteamientos metodológicos.
 - Innovación/creatividad: Crear o innovar, lleva al alumno a analizar e intentar solucionar problemas, a dar soluciones transformadoras y con enfoques diferentes. Metodologías que den al alumno esta oportunidad, como el trabajo por proyectos, por problemas, etc., ayudarán a preparar mejor en el desarrollo de esta habilidad.

En lo que concierne a nuestra investigación llama nuestra atención que aparezca el “trabajo en equipo” como competencia genérica y fundamental a desarrollar en nuestro alumnado, la cual, pensamos, trabaja muchas habilidades necesarias, tanto para su formación académica como para su posterior desenvolvimiento en el mundo laboral. Algunos estudios del tema las incluyen dentro de las competencias interpersonales.

1.2.- Aprendizaje basado en competencias.

Como vemos las competencias son parte esencial del desarrollo integral del estudiante. Se han de incluir dentro de su formación académica y como parte integral de su personalidad. El sentido de las competencias está influido no sólo por la determinación y medición del desempeño académico sino por influir y ser influidas por actitudes y valores. Esto lo podemos ver reflejado en el gráfico que nos presenta Poblete (2007a, p.21).

IMPLICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS



Gráfico 2: Modelo de Competencia

Según este mismo autor, el aprendizaje basado en competencias significa definir las competencias que se crean necesarias en nuestra sociedad y que no pueden ser marcadas expresamente por la universidad, sin tener en cuenta a las organizaciones profesionales y laborales. Este tipo de aprendizaje consiste en desarrollar las competencias genéricas y específicas, (González y Wagenaar,

2006b) para así capacitar a la persona de forma global con conocimientos científicos y técnicos, integrándolos con sus propias actitudes y valores a la hora de actuar tanto profesional como personalmente.

Esto se tiene en cuenta, como ya hemos planteado, en la transformación al crédito ECTS basado en la carga de trabajo de los estudiantes y en las competencias que han de adquirir. Cada estudiante ha de tener dedicación adecuada para adquirir o desarrollar las competencias que se les propone en sus títulos en el tiempo que se estima para ello. Es un aprendizaje que combina teoría y práctica, alejándose de un sistema que se basaba en la memorización. Así, vemos que importa mucho más el tiempo que el estudiante dedica al trabajo de clase que el que dedica el profesor, interesándose más en cómo funciona autónomamente el estudiante buscando la información, que el cómo realiza unos apuntes fieles a lo que le dice el profesor (Poblete, 2007a).

La organización de las enseñanzas deberá hacerse bajo los objetivos de:

- Adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de adquisición de competencias por los estudiantes.
- Facilitar la movilidad estudiantil durante el periodo de formación y su contacto con el mundo profesional.
- Promover el aprendizaje a lo largo de la vida.

El desarrollo del aprendizaje basado en competencias requiere partir de un perfil académico profesional, que contemple las competencias que cada estudiante tiene que desarrollar en sus diferentes estudios.

Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado deben proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los alumnos una integración en el mercado de trabajo.

El plan de estudios de un curso académico contendrá como mínimo 60 créditos ECTS de formación en competencias y materias básicas en una o varias ramas. El primer nivel dará lugar al título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto. Su

obtención requerirá completar entre 180 y 240 créditos europeos en las enseñanzas correspondientes.

Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades y habilidades) que pretenden alcanzarse.

Las competencias de carácter general, para todos los títulos de grado, vienen definidas en el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y están dirigidas a la adquisición por el estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. Estas son:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- La elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Cada titulación deberá priorizar, seleccionar y definir aquellas competencias transversales que considere más relevantes, y secuenciará su distribución entre las asignaturas y los niveles de adquisición de éstas a lo largo del título. En el título de grado de magisterio, titulación en la que nosotros hemos enmarcado nuestra investigación, las Competencias Transversales Genéricas del Título de Magisterio,

(ANECA, 2005) comunes a todos los perfiles de maestra/o, que un graduado en Educación debe de tener son:

a) Competencias Genéricas Instrumentales:

- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organización y planificación
- Comunicación oral y escrita en la lengua materna
- Conocimiento de una lengua extranjera
- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
- Capacidad de gestión de la información
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones

b) Competencias Genéricas Personales:

- Trabajo en equipo
- Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar
- Trabajo en un contexto internacional
- Habilidades en las relaciones interpersonales
- Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad
- Razonamiento crítico
- Compromiso ético

c) Competencias Genéricas Sistémicas:

- Aprendizaje autónomo
- Conocimiento de otras culturas y costumbres
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Motivación por la calidad
- Sensibilidad hacia temas medioambientales
- Adaptación a nuevas situaciones
- Creatividad
- Liderazgo

En este libro blanco podemos ver un estudio que recoge un análisis comparativo entre la opinión que distintos profesores de distintas universidades, tienen respecto al nivel de competencia profesional a las competencias

transversales en las diferentes especialidades de la titulación de magisterio. Destacamos que la competencia de trabajo en equipo se distingue entre las tres segundas mejor valoradas, junto con la creatividad y las habilidades en las relaciones interpersonales.

Más concretamente, acercándonos al aula donde se desarrolla nuestra investigación, y según recoge la "ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil", las competencias que se han de tener en cuenta son:

COMPETENCIAS GENERALES DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL
1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.
8. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.

9. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

10. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.

11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente **Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.**

12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL
FORMACIÓN BÁSICA

Módulo 1: Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad
(0-6 años)

CM.1: Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo de 0-6 en el contexto familiar, social y escolar

CM.2: Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los períodos 0-3 y 3-6 y reconocer las características de personalidad de la infancia y cómo se ve influida por los procesos educativos y familiares.

CM.3: Conocer los fundamentos de atención temprana.

CM.4: Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales y afectivas

CM.5: Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico.

CM.6: Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y **saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo** y el esfuerzo individual.

Módulo 2: Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo

CM.7: Identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relaciones con la atención.

CM.8: Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen.
CM.9: Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.
Módulo 3: Sociedad, familia y escuela
CM.10: Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo.
CM.11: Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar.
CM.12: Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.
CM.13: Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.
CM.14: Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.
Módulo 4: Infancia, salud y alimentación
CM.15: Conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables.
CM.16: Identificar trastornos en el sueño, la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual.
CM.17: Colaborar con los profesionales especializados para solucionar dichos trastornos.
CM.18: Detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes.
Módulo 5: Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes
CM.19: Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente.
CM.20: Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes.
CM.21: Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del

centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo 0-3 y del periodo 0-6.

CM.22: Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.

CM.23: Saber diseñar espacios de convivencia y desarrollo de las habilidades sociales de los niños y las niñas de educación infantil.

Módulo 6: Observación sistemática y análisis de contextos

CM.24: Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.

CM.25: Dominar las técnicas de observación y registro.

CM.26: Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales.

CM.27: Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

Módulo 7: La escuela de educación infantil

CM.28: Situar la escuela infantil en el sistema educativo español, en el contexto europeo y en el internacional.

CM.29: Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas innovadoras en educación infantil.

CM.30: Valorar la importancia del trabajo en equipo.

CM.31: Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales.

CM.32: Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización.

CM.33: Valorar la relación personal con cada estudiante y su familia como factor de calidad de la educación.

Todo esto lo vemos reflejado en las nuevas guías docentes y didácticas, concretamente la que concierne a la asignatura de *Didáctica, teoría y práctica de la enseñanza* en la que se ha llevado a cabo la investigación (anexo I).

1.3.- Competencia de trabajo en equipo

Como vemos en los apartados anteriores la competencia de trabajo en equipo, junto con conceptos afines como, trabajo en grupo, cooperación, comunicación, etc., aparece como elemento fundamental dentro de los currícula de los estudiantes. La experiencia y la necesidad tanto del mundo académico como laboral lo avalan.

Nuestros estudiantes a lo largo de su formación previa a la universitaria están acostumbrados a trabajar en equipo, pero no con el valor, la implicación académica y personal con la que deberían. Hasta ahora, los trabajos que se hacen en distintos agrupamientos contabilizaban menos en la nota final, lo cual hace que los alumnos lo infravaloren y lo trabajen para "salir del paso". Podríamos destacar algunas maneras de enfrentarse a esta forma de trabajo, fundamentadas en la propia experiencia personal:

- Trabajaban la mayoría de las veces exclusivamente con sus amigos, eligiendo las personas con las que quieren estar, rechazando a otros sin motivos claros y fundamentados. Pierden así los diferentes puntos de vista y las formas de enfrentarse a la tarea que tienen otras personas.
- Reparten la materia, lo que le lleva finalmente a hacer una labor individual, uniendo las distintas partes en que se dividen el trabajo.
- No cooperan entre los compañeros. Se fomenta el individualismo y la competitividad: quién consigue la mejor nota, quién lo hace mejor, etc.
- Utilizan las mismas funciones e incluso el mismo rol en todos los trabajos. Aquel que sabe dibujar, siempre lo hace, o el que sabe sintetizar, siempre lo hace, etc. Consiguiendo así no desarrollar distintas habilidades y herramientas para lograr una mayor polivalencia y riqueza en el método.
- Etiquetan a las personas de su grupo clase, marcan su rol y muchas veces no les permiten entrar en su círculo, ya no sólo de amistades, sino de trabajo.

Nosotros pensamos que éstos y otros muchos comportamientos y predisposiciones que se dan dentro del grupo-aula se suelen ver más acrecentados cuando se unen los alumnos para hacer una actividad de clase, influenciando directa o indirectamente al conjunto final de su trabajo. La competencia "del trabajo en equipo" implica adaptarse para trabajar con personas que no conocen y que no siempre van a estar de acuerdo en su forma de enfrentarse al trabajo, en su forma de pensar e incluso en su forma de ser o actuar. Se trata de aceptar las

diferencias individuales, no olvidar el objetivo común, tener una predisposición hacia el trabajo en equipo muy positiva, donde valores y actitudes tan importantes como el respeto, tolerancia, empatía, autocontrol, etc., formen parte de ese concepto. Recogemos las palabras de Blanco (2009) que nos dice respecto a la importancia de esta competencia:

El alumno, más que nunca, necesita compartir experiencias de aprendizaje tanto con sus compañeros como con sus profesores, lo que le exige el desarrollo de habilidades y competencias para trabajar en equipo y una mayor capacidad para cooperar y consensuar los diferentes puntos de vista y tener que asumir diferentes roles en la vida y una adecuada y eficaz forma de comunicarse con los demás. Educar en la cooperación, en la responsabilidad y en la planificación de objetivos de aprendizaje en grupo es uno de los retos a los que se enfrenta el docente actual en la universidad. (p.49)

Nosotros no sólo queremos quedarnos con este único término, sino ampliar más su campo de actuación ya que hablamos también de "trabajo en grupo". Cuando hablamos de "trabajar en equipo", como nos dice Moreno y cols. (2007, p.34), "no significa solamente "trabajar juntos". Un equipo: "Es un grupo de personas que se comunican, con diferentes trasfondos, habilidades y aptitudes, que trabajan juntas para lograr objetivos claramente identificados". Blanco (2009) también nos señala esta idea cuando nos indica que en los contextos universitarios se demanda más que nunca trabajar juntos e incluso para otros. Utiliza el término "grupo" para justificar las acciones que éste ha de realizar, como tomar decisiones en grupo, resolver problemas en grupo, etc., teniendo en cuenta que "el grupo es más que la suma de las partes y los objetivos grupales están por encima de los individuales" (p.49). Así, utilizaremos el término "trabajo en grupo" como sinónimo de "trabajo en equipo", puesto que la teoría que fundamenta el primero bien nos sirve para explicar el segundo.

Margalef (2000, p.166) cree que el "trabajo en equipo" favorece el desarrollo de destrezas interpersonales y cognitivas. Con las primeras se aprende: "a facilitar la interacción, respetar a las personas, aceptar las diferencias, hablar por turnos, mostrar desacuerdos de cortesía, describir sentimientos, mantener autocontrol, prestar atención a las personas, compartir espacios y recursos, aprender a dudar, integrarse con otras personas, utilizar los silencios, estimular a otras personas... Por medio de las destrezas cognitivas se aprende a: evaluar ideas, analizar, justificar

opiniones, resumir, comparar y contrastar, profundizar en la ideas de otros, explorar ideas, generar alternativas, integrar, clasificar y elaborar ideas, establecer categorías, preguntar cuestiones, mantener y continuar una tarea...". Son cuantiosas y positivas las destrezas que se podrían llegar a desarrollar si dominamos esta competencia.

Son muchos los autores que fundamentan el trabajar esta competencia universitaria desde la teoría de la dinámica de grupos, utilizando distintas técnicas para conseguir los diferentes objetivos (Blanco, 2009; Colas y De Pablos, 2005; Exley y Dennick, 2007; López Noguero, 2005; Moreno, Bajo, Moya, Maldonado y Tudela, 2007). Nosotros estamos de acuerdo en que "trabajar en equipo" es una competencia que bien se puede desarrollar por medio de la dinámica de grupos y las distintas técnicas que la desarrollan. Tomando a López Noguero (2005) como ejemplo, nos afirma que la "dinámica de grupos es un factor potencial de trabajo en el aula de primera magnitud y, su utilización un procedimiento básico del aprendizaje y fundamental en cualquier proceso educativo que se precie" (p.92). Nuestra investigación se diseña desde este campo al plantearnos cómo podemos fomentar esta competencia en nuestras aulas. Creemos que la dinámica de grupo y sus técnicas ayudarán en este proceso. Nos parece interesante recoger parte de la tabla que describe en su libro Blanco (2009) adaptada de Terrón y cols., sobre los indicadores para el "trabajo en equipo", donde representa claramente lo que nosotros ampliaremos en el capítulo siguiente.

INDICADORES PARA EL "TRABAJO EN EQUIPO"	
DESARROLLO DEL TRABAJO EN EQUIPO	
TRABAJAR EN EQUIPO SUPONE EN LOS ESTUDIANTES:	
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar de forma cooperativa con otros, ser parte de un equipo. - Identificarse con un proyecto común. - Asumir responsabilidades grupales - Asumir distintos roles en función de los objetivos grupales. - Ejercer el liderazgo en determinadas acciones educativas o proyectos. - Solicitar y gestionar ideas para la toma de decisiones y planes de acción. - Valorar por igual la opinión de todos los componentes del grupo. - Favorecer la integración de todos los

	<p>miembros del equipo/grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el sano desacuerdo, el debate y hacer crítica constructiva. - Reconocer públicamente los logros de otros y compartir información. - Crear un buen clima de trabajo que favorezca la comunicación, el intercambio de información y la interacción entre todos los miembros. - Saber anteponer los objetivos del grupo a los intereses personales. - Manifestar expectativas positivas hacia el grupo. - Tolerar la frustración y actuar con tolerancia
<p>ACTIVIDADES EDUCATIVAS QUE DESARROLLAN ESTA COMPETENCIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tormenta de ideas sobre la competencia, y herramientas para su desarrollo. - Actividades participativas para fomentar el trabajo cooperativo, promovido por el profesor (puzzle, dinámica del ciego, coaching, etc.) - Role-playing de situaciones grupales para el entrenamiento en grupo (hacer y recibir críticas, negociación de objetivos, etc.) - Proyección de imágenes y videos que inciten a la reflexión y el aprendizaje grupal. - Dinámicas de grupo que fomenten la creatividad y la toma de decisiones. - Técnicas de generación de ideas en grupo.
<p>OTRAS COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN A PARTIR DE ÉSTA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación interpersonal. - Habilidades sociales - Planificación y organización del trabajo grupal. - Aprendizaje autónomo y razonamiento crítico. - Responsabilidad e iniciativa. - Gestión del cambio o capacidad para adaptarse a situaciones nuevas y/o ambiguas.

Cuadro 3: Indicadores para el trabajo en equipo (Blanco, 2009, p.52)

De esta manera, son muchas las cualidades, habilidades, actitudes e incluso cambio de valores que fomentan el trabajo en equipo o en grupo. Nosotros queremos darle consistencia teórica, ya que estamos de acuerdo en que por medio de las actividades o técnicas que se plantean, se puede conseguir los objetivos propuestos o indicadores descritos.

Por último, resaltar que estamos ante un gran reto al incorporar de forma tan eminente y clara a nuestros currículos las competencias tanto genéricas como específicas. Las guías docentes son un claro ejemplo de ello. Pero ahora estamos de acuerdo con Blanco (2009) en que los profesores han de hacerse varias preguntas si quieren lograr una buena coherencia entre las prácticas de enseñanza que desarrollan y las competencias que proponen lograr. Así, han de plantearse: “¿Cómo contribuye mi asignatura al logro de las competencias generales y específicas?, ¿qué competencias estoy logrando con los contenidos que incluye mi asignatura? o para el logro de las competencias que me propongo, ¿qué contenidos, dinámicas de aula y formas de evaluación son las más adecuadas?” (p.26). Esto implica el cambio en el método y forma de trabajar del profesorado universitario si quiere orientar sus asignaturas hacia este nuevo enfoque por competencias. Tema que desarrollaremos en el siguiente apartado.

2.- HACIA LA ADAPTACIÓN METODOLÓGICA

De Miguel (2006) destaca que la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior implica que las universidades asuman dos retos: la reforma curricular y la renovación metodológica. La primera está llevando a una profunda modificación de cómo se organizan los títulos y sus contenidos con el fin de dar respuesta a las demandas de nuestra sociedad, junto con un mayor grado de convergencia de las enseñanzas universitarias con los países que nos rodean. La segunda, introduce cambios en los métodos y procedimientos didácticos que se utilizan en este proceso de enseñanza-aprendizaje, dando pie a que el alumno sea el protagonista de este proceso.

En la actualidad, el nuevo marco educativo implica un cambio casi radical en las metodologías de enseñanza. Son muchos los estudios que se están elaborando sobre este tema, que justifican enormemente toda la modificación que se está realizando en nuestras universidades por medio de proyectos piloto, programas de

innovación docente, pequeñas investigaciones, etc. Como sabemos corresponde a una necesidad marcada por el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

Desde el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2006, pp. 84-86) se plantean objetivos claros y concisos para la renovación metodológica, que nos parece adecuado mencionar textualmente para no perder la gran dimensión de los mismos. Los secuencian de tal manera que primero aparecen los que están relacionados con la dimensión académica de las metodologías y, segundo, los que se refieren a las condiciones institucionales que propician esta renovación. Nos ha parecido de interés recoger ambos, puesto que pensamos que un compromiso real de las distintas instituciones, ayudará de manera significativa y clara a conseguir los objetivos que se marcan desde el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Objetivos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. La renovación de las metodologías debe tender en primer lugar a la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Debemos potenciar aquellas metodologías que permitan obtener en mejores condiciones los objetivos formativos y las competencias que cada disciplina tenga encomendadas en el marco de la titulación.
2. La renovación de las metodologías debe tender a incrementar el nivel de satisfacción y motivación de profesores y estudiantes. Ninguna renovación puede tener éxito si se plantea en “contra” de ambos colectivos o si acaba suscitando rechazo en alguno de ellos. Conseguir este objetivo puede llevar algún tiempo y requerir de apoyos e incentivos capaces de transformar los hábitos existentes, pero parece claro que el factor humano constituye una condición básica para que cualquier metodología innovadora pueda resultar exitosa.
3. La renovación de las metodologías debe conllevar avances claros hacia un nuevo estilo de trabajo del profesorado. Si antes estaba centrado en la enseñanza de aula, ahora se le abren muchas más alternativas de actuación: clases, seminarios, tutorías, talleres, prácticum, proyecto fin de carrera, casos prácticos, trabajo con las TICs, etc. Y ese cambio metodológico debe propiciar una actuación docente cada vez más coordinada y cooperativa entre el profesorado. Este objetivo no podrá cumplirse si la renovación de las metodologías no propone, en simultáneo, la mejora de la capacitación docente del profesorado. Para que se produzca una renovación metodológica en la universidad es fundamental que el profesorado considere la actividad docente, con la variedad de acciones que comporta, como

una ocupación básica y compleja de su cometido profesional cuyo desempeño exitoso requiere de formación.

4. La renovación de las metodologías debería combinar satisfactoriamente la formación básica de los estudiantes y una mayor aproximación al ejercicio profesional real para el que se les está preparando. La complementación de aprendizajes teóricos y prácticos, el trabajo sobre casos o problemas reales, el trabajo por proyectos así como la presencia en las aulas de profesorado con experiencia profesional o de profesionales en ejercicio podría constituir un marco metodológico de extraordinarias posibilidades en tal sentido.

5. La renovación de las metodologías debe aproximarnos cada vez más a los planteamientos didácticos que subyacen al proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior: mayor protagonismo del estudiante en su aprendizaje, trabajo colaborativo y por competencias, adquisición de herramientas de aprendizaje, elaboración de materiales didácticos que faciliten el aprendizaje autónomo, evaluación continua, etc.

Objetivos referidos a las condiciones institucionales:

6. La renovación de las metodologías exige un compromiso en los tres niveles de la planificación de los estudios universitarios, el Estado, las Comunidades Autónomas y las Universidades, cumpliendo cada uno de ellos los compromisos que le corresponden. Sin esa coordinación y cooperación institucional cualquier propuesta de innovación metodológica relevante puede resultar inviable y los cambios quedarse en lo superficial y transitorio.

7. La renovación de las metodologías debe producirse en un contexto de liderazgo, compromiso y apoyo de los responsables académicos de la institución universitaria (rectorado, centros, institutos y departamentos) para que se potencien las metodologías más pertinentes a cada titulación y más eficaces en lo formativo. Este apoyo no debe ser coyuntural o vinculado a personas concretas sino figurar como un elemento relevante en los planes estratégicos de la institución. Que se dé ese escenario y que se consiga la voluntad de participación e implicación del profesorado tanto a título individual como de grupo resultan las dos condiciones esenciales para conseguir las sinergias necesarias para que el proceso resulte efectivo.

8. La renovación de las metodologías debe llevar a las instituciones universitarias a optimizar sus recursos y a crear, cuando sea preciso, aquellos contextos que respondan adecuadamente a las necesidades de las metodologías más avanzadas. Las metodologías más ricas requieren de condiciones particulares (infraestructuras, espacios, recursos técnicos y personales) sin las cuales no funcionan.

9. La renovación de las metodologías debe ir generando un progresivo reajuste de las estructuras académicas actuales que obliguen a incorporar nuevos modelos de actuación docente e institucional unido a una preocupación por la calidad de la enseñanza y una cultura del cambio.

10. Como fruto de la implicación institucional, la renovación de las metodologías debe suponer una progresiva ampliación de las unidades de asesoramiento y apoyo técnico a los centros y al profesorado que estén dispuestos a iniciar procesos innovadores en la enseñanza. Dichas unidades han de potenciar, a la vez, una amplia oferta formativa dirigida al profesorado y capaz de responder a las demandas individuales e institucionales”.

El MEC pretende dejar claros los objetivos que se quieren conseguir. Esto ayuda a evaluar el proceso y el momento necesario para la adaptación, ofreciendo un marco para ello. Resaltamos que estos objetivos han sido sometidos a una valoración por un comité de expertos, y que todos han obtenido una valoración muy positiva, pero que son el objetivo 1, 3, 7 y 5 los que más han destacado y son tomados como postulados fundamentales en este proceso de renovación metodológica. Como fin último está la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, pasando por la mejora en la calidad docente y, cómo no, con la implicación y coordinación de las diversas instancias institucionales, sin las cuales probablemente lo anterior no sería posible.

Por lo tanto, la metodología didáctica está basada, como explicábamos anteriormente, en el cambio en la forma en el que enseña el profesor y la forma en que aprende el alumno. Los dos toman partido, de manera distinta, pero unánime, en cada uno de estos procesos respectivamente. Así, el cómo planteen su forma de acercar más y mejor el conocimiento es tarea de los dos. El profesor porque ha de cambiar su método, las clases han de ser más dinámicas y su grupo de aprendizaje ha de tomar parte en todo el proceso educativo. El alumno no es pasivo y un mero receptor, al contrario, tiene que desarrollar estrategias que le ayuden a conseguir

sus objetivos académicos. Como nos dice De Miguel (2006, p.74) como principio básico para la renovación metodológica, "si queremos optimizar el aprendizaje deberemos planificar los procesos de enseñanza priorizando la actividad y trabajo personal del alumno". Ahora más que nunca, frente a este reto en las universidades, entidades con una fuerte tradición metodológica, se ha de intentar llegar hacia la adaptación.

Es este mismo autor el que señala algunos principios y recomendaciones que nos ayudan a avanzar en la forma de enfrentarnos y poder marcar metas claras en la renovación metodológica, estas son (De Miguel, p.86-89):

- Los objetivos de un programa formativo deben centrarse en la adquisición de competencias básicas que sitúen a los estudiantes en las mejores perspectivas de desarrollo personal y profesional.
- La planificación de la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje (las modalidades de métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación) gira alrededor de las competencias establecidas.
- La organización de la actividad docente debe contemplar modalidades diversas más allá de la simple dicotomía teoría-práctica. El plan de estudios debe responder a la importancia concedida a los diversos componentes (conocimientos, habilidades y actitudes) de cada competencia, lo que implica introducir otras modalidades organizativas (seminarios, prácticas externas, trabajo en grupo, tutoría y trabajo autónomo).
- La elección de los métodos de enseñanza debe fomentar como objetivo prioritario el trabajo autónomo del alumno. El profesor deberá preocuparse de que el método o métodos que utilice a la hora de desarrollar cualquier actividad conlleve una participación activa del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje. Por ello, los métodos que requieren un trabajo más activo y con implicación personal del estudiante (aprendizaje cooperativo, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, contratos de aprendizaje, aprendizaje orientado a proyectos) deberían estar incluidos en los programas formativos.
- Los sistemas y estrategias de evaluación deben cambiar, lo cual exige desarrollar instrumentación apropiada. Los sistemas de evaluación clásicos basados en los conocimientos y, en algunos casos, en las habilidades, deben centrarse ahora en las competencias como conjuntos indisolubles de conocimientos, destrezas y actitudes.

-
- La incorporación de modelos didácticos centrados en la práctica y en los proyectos es fundamental en el nuevo marco de estudios universitarios.
 - Educar en valores y actitudes desborda la propia técnica didáctica y nos sitúa en el terreno del crecimiento y desarrollo personal del profesorado. Los programas tradicionales de formación y reciclaje del profesorado no son suficientemente efectivos para promover cambios en estos aspectos, por lo que se aconseja utilizar estrategias vivenciales y prácticas de formación del profesorado e incluso módulos de autoconocimiento y desarrollo personal.
 - El cambio metodológico supone pasar de un modelo autocrático y de excelencia individual al modelo de colegialidad. Esta última como la estrategia para definir el perfil competencial de un título, el énfasis en determinadas competencias en cada una de las materias y la manera de evaluar el desempeño del alumno en esas competencias.
 - El cambio metodológico exige un esfuerzo del profesorado que debe ser incentivado mediante el reconocimiento tanto de los logros como de los esfuerzos. Éste implica una apuesta personal por parte de los profesores, lograr este compromiso y mantenerlo requerirá de procesos de evaluación formativa que incluyan elementos importantes de motivación e incentivación.
 - El cambio metodológico comienza por un cambio en la cultura académica e implica una revisión de los principios y valores esenciales de la vida universitaria. La cultura académica tradicional tiene al profesor y su sabiduría como centro de la vida universitaria. Con el cambio metodológico el centro es el alumno y su aprendizaje y el profesor tiene que regular su actuación al servicio del aprendizaje efectivo del alumno.

Desde hace unos años son muchas las investigaciones que se han dado en este campo. No es que hasta ahora no se hubiese trabajado con las metodologías que aquí se plantean, al contrario, es mucha la información bibliográfica que tenemos respecto al tema. Pero si es más novedoso el hecho de aplicarlas en el ámbito universitario.

2.1.- Modelos metodológicos

Como sabemos, el término "método" viene de dos palabras griegas, "metha" y "odos" que juntas significan "Camino para conseguir llegar a un fin". Nuestro fin podría ser lograr enseñar o en el caso que nos ocupa, enseñar a aprender.

Queremos dejar claro respecto a la terminología, que estamos de acuerdo con Medina y Salvador (2005) en que la palabra método en la práctica se concreta con otros muchos términos, a veces muy difíciles de diferenciar del primero, como: técnica, estrategia, procedimiento, tarea, actividad, modo, forma. Enfocado desde el proceso de enseñanza-aprendizaje la palabra método englobaría a todos los demás, así que lo que digamos de este término se aplicaría al resto. La diversidad de métodos va a estar en función de todas las variables o conceptos antes mencionados. Todas estas nociones, pueden ayudarnos a conseguir el fin último, que es influir de forma positiva, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Elegir el método va a depender de las distintas modalidades de enseñanza a la que nos enfrentemos. Estas pueden ser presenciales, semipresenciales, a distancia, on-line, etc. y nos facilitan las actividades a realizar y el grado de implicación del alumnado y profesorado en las mismas. En las clases presenciales, lo más habitual han sido clases teóricas en gran grupo, justificadas entre otras cosas por las ventajas a nivel estructural y didáctico que ha tenido para los profesores (De Miguel, 2006). Pero no siempre se ha utilizado este método, sino que se ha combinado con otros, sobre todo con las clases prácticas, aunque en determinadas titulaciones en las que su currículum lo requiere.

Nosotros vamos a recoger los distintos modelos didácticos que hasta ahora han predominado en la metodología universitaria, el tímido cambio que se ha ido produciendo en la misma y lo que actualmente se pide para el proceso de innovación. De Miguel (2006) nos presenta tres modelos didácticos: modelos centrados en la teoría, centrados en la práctica y centrados sobre proyectos. El MEC (2006) establece que las metodologías más extendidas son las clases teóricas, las prácticas y las tutorías. Por último, también tendremos en cuenta los dos modelos que nos presenta López Noguero (2005), el tradicional y el participativo. Existen otras clasificaciones pero con éstas vemos las similitudes que nos presentan unos autores y otros sobre lo que hasta ahora ha marcado la metodología universitaria y hacia lo que debemos ir avanzando.

2.1.1.- Modelos tradicionales y/o centrados en la teoría

Cuando hablamos de estos modelos nos estamos refiriendo a lo que es utilizar la mayoría del tiempo como método, en nuestras aulas, las clases teóricas o magistrales. Estas implican poco contacto pedagógico entre profesor y alumno. El primero se limita a dar el contenido teórico de la materia por medio de apuntes, o

aclarando el material que previamente han adquirido los alumnos. En este método se da poca retroalimentación y aunque el profesor puede pedir a su alumnado en un momento dado implicación en el aula utilizando el método socrático o mayéutica, por ejemplo, no siempre encuentra a un alumno receptivo y cómodo para contestar sobre un contenido que conoce o entiende poco. Éste puede sentir miedo a no cumplir las expectativas del profesor e incluso le vence la timidez o la vergüenza a hablar frente a un público masivo y al que no siempre conoce, aunque pase con él parte de las horas del día.

Éste ha sido un modelo tradicional y utilizado en la mayoría de nuestras aulas para conseguir alcanzar los objetivos y contenidos propuesto por el profesor en su materia. Se ha utilizado la evaluación de contenidos por medio de exámenes que miden la capacidad memorística del alumnado y no, lógicamente, la adquisición de determinadas actitudes o competencias que se les pide actualmente cuando ha de enfrentarse al desarrollo de su profesión.

En muchas ocasiones y sobre todo en la actualidad, este método ha sido alternado con otros, donde la implicación del alumnado ha sido mayor, pero aún no suficiente como para darle, como se pide en este momento, más autonomía al alumno en el proceso de aprender y de guía o asesor en el proceso de enseñar al profesor.

Este modelo de enseñanza, ha estado siempre acompañado de **la tutoría** como elemento estructural del proceso de enseñanza-aprendizaje y que acerca más al profesor y al alumno en la labor de ambos. Pensada y, sobre todo, aprovechada para solventar dudas respecto a los contenidos de la materia que imparte cada docente, ahora en el cambio del crédito europeo toma un gran protagonismo. Hasta ahora han sido muchos los autores que han intentado darle más representación, pero en la práctica se ha utilizado poco y mal, sobre todo en el campo universitario. Actualmente, se intenta que no sirva exclusivamente para resolver dudas, sino que esté integrada dentro del proceso formativo y que ayude al alumno en su seguimiento, en su propia madurez personal y desarrolle las distintas competencias, que sirva para la orientación personal y universitaria, y que pueda ser utilizada de asesoramiento y guía por parte del profesor hacia el alumnado (Gairín, Feixas, Gillamón y Quinquer, 2004; MEC, 2006 y Sola y Moreno, 2005).

Gairín y cols. (2004), en el cuadro número 4 representan claramente lo que hasta ahora ha marcado la tutoría tradicional y hacia lo que tiende la tutoría académica o, en este caso, la integrada.

	Tutoría tradicional	Tutoría integrada
Concepción	Desvinculada de la acción docente, apoyo puntual	Integrada en la acción docente y en el itinerario formativo del estudiante (educación para la carrera)
Objetivo	Informar académica y profesionalmente. Clarificar dudas	Orientar y guiar en las tareas y procesos de aprendizaje. Rendir cuentas. Complementar
Contenido de la tutoría	Dificultades de contenido o de algún elemento del programa (metodología, actividades prácticas, evaluación). Básicamente de contenido académico	Incidir en el proceso de orientación del aprendizaje de la disciplina. Alcanzar el dominio de una serie de competencias. De contenido académico, pero también personal y profesional.
Rol del profesor	Atender a peticiones de estudiantes	Contribuir conocimiento conjuntamente, guiar para la carrera.
Metodología	Individualizada o (en menor medida grupal) para resolver dudas respecto contenido o metodología. Habitualmente presencial y fuera de clase	Personalizada o grupal, integrada en el aula o fuera de ella, presencial o virtual (en seminarios, tutoría integrada, tutoría personalizada)
Estrategia	Resolución de preguntas, aclaración de dudas, información puntual académica o profesional	Detección de necesidades, adquisición de habilidades de estudio, información académica, rendición de

		cuentas, orientación sobre itinerarios, necesidades y estudios específicos.
Temporalización	Esporádico	Continuado
Agentes	Entre profesor de la asignatura y estudiante/s. Entre estudiantes y otros profesores (de la titulación o del área de conocimiento)	Entre profesor/es de la asignatura y estudiante/s. Entre iguales (grupo de estudiantes y estudiantes seniors). Entre estudiantes y otros profesores (titulación o área de conocimiento), orientadores profesionales o coordinadores de tutorías)
Adscripción	Voluntaria	Obligada
Evaluación	Al margen	Contabiliza

Cuadro 4: Función tradicional y actual de la tutoría académica (p.69)

Como vemos, queda claramente reflejado que el tutor ha de cambiar su forma de actuar ante la tutoría. Su implicación es mayor y sus funciones se amplían, sin dejar de colaborar en la construcción del conocimiento, se implica más y mejor en el aprendizaje y sobre todo integra la dimensión personal como objetivo claro para el desarrollo integral del alumno. Sola y Moreno (2005) nos lo representan muy claramente a través del cuadro 5.

FUNCIONES DEL TUTOR	Atendiendo al conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar en la construcción del conocimiento. • Orientar en el conocimiento científico. • Facilitar el proceso de adquisición del conocimiento. • Garantizar el análisis crítico del conocimiento. • Orientar hacia nuevos campos de estudio e investigación.
---------------------	----------------------------	--

	Atendiendo al aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer al alumno: posibilidades, capacidades y nivel madurativo de los aprendizajes. • Estimular el sentido crítico ante el saber. • Descubrir la necesidad científica e investigadora. • Establecer canales de comunicación e interrelación en los aprendizajes.
	Atendiendo a la dimensión personal	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la personalidad humana del alumno. • Colaborar en la toma de decisiones. • Ponerlos en contacto con la realidad profesional desde la práctica, mediante las etapas observacional, participativa y de implicación con aportes innovadores. • Ayudar en la adquisición de autonomía, singularidad y apertura personal. • Fomentar la autorrealización personal en la dimensión profesional

Cuadro 5: Funciones del tutor (p.132)

Otro dato a destacar en la importancia que cobra la tutoría dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario son los agrupamientos. Las tutorías, como venimos diciendo, se planteaban individualmente, en los despachos o fuera del aula, pero al integrarlas dentro del crédito europeo, toman distintas formas dentro de la propia clase y nos exige integrarlas de manera coordinada con el horario de clase, en gran grupo, en pequeño grupo e individual. Así, teniendo en cuenta que también se realizan en grupos y no necesariamente masivos, sino más reducidos, el modo en que planteamos nuestra forma de trabajo, y los métodos que utilicemos condicionaran el éxito de la tutoría. Sola y Moreno (2005) nos plantean este tipo de tutorías a través de técnicas de grupo (Philips 6/6, simposium, mesa redonda, role-play, etc.), lo que hace que el tutor tenga que conocer la teoría que fundamentan estos instrumentos, como es la dinámica de grupos. De esta forma, también es necesario que el grupo se conozca mejor, mantenga una interacción fluida y sincera, la cual le hará enfrentarse a la tarea académica mejor e irá

adquiriendo las distintas competencias que le convertirán en una persona más completa personal y profesionalmente y más concretamente la que nosotros queremos desarrollar que es la de “trabajo en equipo”.

2.1.2.- Modelos centrados en la práctica

Otra forma de trabajo que se han planteado en la enseñanza universitaria son las prácticas. Enfocadas desde distintos campos, nos referimos a las prácticas propias de la titulación que se realiza y que incluyen el prácticum o las prácticas profesionales en empresas e instituciones y que en algunos casos pueden no ser obligatorias. Otras son las académicas que se incluyen dentro de cada materia, se realizan en clase, laboratorios, trabajos de campo, etc.

Desde la educación superior, de forma progresiva adquiere más valor intentar ligar todo lo que se ha aprendido en la teoría con la realidad y sobre todo en carreras científico-técnicas. Los alumnos han demandado un mayor acercamiento a lo que se iban a encontrar en el mundo laboral, al salir de las distintas titulaciones, así que cada vez más se han dado créditos para tal cometido. Actualmente, se le está proporcionando mayor importancia, y un claro ejemplo de ello son la incorporación de las competencias a los currícula universitarios. Adquirir éstas a lo largo de toda la carrera ayudará a un mejor desenvolvimiento en el mundo laboral. Pero estas competencias no sólo se obtienen en el prácticum, sino que se tienen que incluir dentro del programa o guía didáctica de las distintas asignaturas, para que sean adquiridas progresivamente. De Miguel (2006, p.83), plantea esta idea al determinar que “aunque la enseñanza práctica siempre ha sido un objetivo permanente de la educación superior –no resuelto de forma satisfactoria- el EEES promueve la necesidad de intensificar esta formación, dada su efectividad en relación al desarrollo de competencias y la empleabilidad de los graduados”.

Así, este nuevo cambio obliga a modificar la forma de abordar este método de trabajo. Para un mayor aprovechamiento de la materia es necesario incluir en las aulas unos métodos más interactivos que simulen más y mejor la realidad laboral. El trabajo en grupo por medio de técnicas que la representen, como el estudio de casos, juegos de empresa o roles, discusión de casos prácticos, etc., ayudarán a la consecución de las distintas competencias específicas y a otras más genéricas, fruto de la propia interacción.

Dentro de este modelo podríamos incluir la forma de trabajo por proyectos que se ha estado utilizando habitualmente. Este método, muy utilizado en el ámbito universitario, De Miguel (2006, p.83), nos lo describe como "aquellas formas de trabajo donde el alumno tiene que diseñar, aplicar y evaluar un plan para la resolución de una tarea -real o simulada- de tipo profesional". Se basa en el estudio y el trabajo personal del alumno que de forma individual o en grupo, y guiado por el profesor, realiza la actividad.

Este método a la vez que estimula en el alumno la iniciativa y la creatividad, entre otras competencias, requiere que se hayan adquirido otras muchas para poder enfrentarse eficazmente a la tarea. Trabajar previamente la dinámica grupal, puede ayudar a desarrollar cualidades necesarias para poder llegar mejor a la realización del proyecto. Muchas veces, se utiliza y puede ser conveniente hacerlo así en los últimos años de carrera universitaria para evaluar los conocimientos y habilidades propias de la misma.

2.1.3.- Modelos activos o participativos

Este modelo incluye métodos o técnicas que hasta ahora, no es que no hayan formado parte de algunas formas de trabajo de los docentes universitarios, sino que no se les ha dado la importancia o el valor que tienen por otros muchos profesionales. El no conocerlos, el no saber aplicarlos, los requisitos que se exigen para su puesta en práctica, entre otros, han podido ser motivos para no realizarlas y, sobre todo, pensamos, que la comodidad que ofrece el método expositivo tanto para el profesor como, incluso, para el alumno ha sido determinante en su insuficiente aplicación.

Hemos dado anteriormente suficientes motivos para la necesaria renovación metodológica y estos métodos son los más representativos de la misma. López Noguero (2005, p.51) nos lo describe muy claro cuando nos habla del modelo participativo, diciéndonos que:

Han aparecido otras estrategias basadas en una metodología más activa en el aula que desarrollan competencias que van más allá del <<saber>>, trabajando ámbitos tan importantes como el <<saber hacer>>, el <<trabajo en equipo>>, la <<comunicación>>, el <<liderazgo>> o la <<creatividad>>. Estas nuevas estrategias docentes tienen como base el

hecho de que el alumno interactúe, preferentemente a nivel grupal, con su objeto de estudio.

Son muchos los que defienden este modelo actualmente, entre otros nos podemos encontrar a De Miguel (2005, 2006), Gairín y cols. (2004), García Ruiz (2006), González y Liébana (2008), Imbernon y Medina (2008), López Noguero (2005) y Rodríguez, Palomero y Teruel (2006).

Nosotros vamos a hacer una pequeña revisión de las distintas metodologías que están planteando estos y otros autores, junto con estudios en la aplicación de las mismas, puesto que justifican el problema de nuestra investigación y son fundamentales para poder plantear las distintas hipótesis. La mayoría son o utilizan técnicas de dinámica de grupos, asentada en la teoría de esta misma.

Imbernon y Medina (2008) nos enumeran una larga lista de técnicas participativas:

- Elaboración de proyectos
- Estudio dirigido
- Debate dirigido
- Discusión
- Foro
- Demostración
- Juego de rol
- Seminario
- Método de caso
- Incidente crítico
- Elaboración de organizadores previos
- Flash
- Diálogos simultáneos
- Técnica cuatro
- Cuatro Esquinas
- Puzzle de grupos
- Phillips 6/6
- Bocadillo
- Sándwich
- Técnica de colocar estructuras
- Redes de conceptos

- Acuario
- Deslizamiento de bolas
- Texto directivo
- Lluvia de ideas

García Ruiz (2006) nos proponen algunas que nos ayudarán a conseguir alumnos competentes, éstas coinciden con las que propone Gairín y cols. (2004) para el buen desarrollo de la tutoría:

- Lección Magistral
- Lección magistral participativa
- Visionado de video
- Análisis de documentos
- Trabajo independiente
- Prácticas de laboratorio
- Prácticas de campo
- Comentarios de texto
- Simulación/Role Playing
- Estudio de casos
- Trabajo por problemas
- Trabajo por proyectos
- Seminarios

López Noguero (2005) nos ofrece una clasificación similar de técnicas participativas:

- Bola de Nieve o Pirámide
- La Reja
- Pequeño grupo de discusión
- La Secuencia
- Diálogos Simultáneos
- Discusión dirigida o debate
- Foro
- Entrevista o consulta pública
- Trabajo por relevos
- Elaboración de Proyectos
- Elaboración de proyectos imaginativos
- El rompecabezas

-
- Braimstorming o lluvia de ideas
 - Lluvia de ideas por tarjetas
 - Corrillos
 - Aprendizaje cooperativo
 - Estudio de casos
 - La pecera
 - Quintetos en rotación (A-B-C-D-E-)
 - Phillips 6/6

La mayoría de las clasificaciones que nos encontramos coinciden entre ellas con las mismas técnicas y, aunque el nombre cambie, muchas son similares en la forma y el contenido. Puede variar algo el objetivo ya que éste suele ser abierto para las necesidades de quién las aplique.

Otras técnicas novedosas y que también están tomando mucho auge en esta renovación metodológica y en las investigaciones que se hacen sobre la misma son:

- Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). (Egido Gálvez, 2006)
- Guías didácticas de trabajo para los alumnos, (Rodríguez Izquierdo, 2003)
- Contratos de Aprendizaje, (González y Liébana, 2008)
- Currículum negociado, (Margalef García, 2000).
- Diarios de clase, (Sales Ciges, 2006)

Como veremos más adelante, la mayoría de estas técnicas coinciden con otras clasificaciones de técnicas de grupo que se proponen en cualquier tipo de enseñanza y sobre todo para promover la dinámica de la clase y conseguir los objetivos propuestos. No se diferencian las unas de las otras, ya que todas tienen el mismo fin: conseguir objetivos educativos, por medio de una estrategia grupal, beneficiándonos de lo que esta interacción provoca en la persona.

Por último, nos gustaría darle una mención especial a una forma de trabajo en grupo que aparece en cualquier clasificación que se precie sobre los nuevos métodos para aplicar en el EEES. Ésta es el **aprendizaje cooperativo**. Este tipo de aprendizaje, magnificado por muchos autores como necesario para el cambio en el aula universitaria, es para nosotros uno de los pilares fundamentales para justificar nuestra investigación.

El aprendizaje cooperativo es uno de los más nombrados dentro de las metodologías activas. Va más allá de una simple técnica de aprendizaje de contenidos y trabajos en grupo puesto que es una estrategia muy completa para las exigencias del nuevo EEES. Basado en la teoría sobre el trabajo en grupo, pone el acento en la necesidad de la cooperación entre todos sus miembros como única forma de alcanzar el objetivo común sea el que sea, es decir, nadie alcanzará la meta si no llegan todos juntos. Desterrando el individualismo y la competición, este método favorece la cooperación por medio de la interacción grupal, fomentando todo lo bueno de esta, ayudando así al alumno a desarrollar todo tipo de estrategias grupales e individuales, necesarias para la adquisición de las competencias genéricas y específicas de su profesión y especialmente a la que hacíamos mención como es la de "trabajo en equipo".

Haciendo una extensa revisión bibliográfica, León del Barco (2002) concluye en su tesis que el aprendizaje cooperativo es "un cambio de comportamiento o conocimiento en un sujeto como consecuencia de la interacción con otros, en una tarea educativa que requiere aunar esfuerzos" (p.20). Esta definición amplía un gran radio de acción de todos los factores que influyen en este tipo de aprendizaje. Como nos dice este mismo autor, el rendimiento grupal estará en función de todos los procesos grupales que se dan cuando los alumnos se enfrentan a un objetivo común. Este mismo confirma nuestra hipótesis de que la eficacia de este aprendizaje dependerá de los factores previos al propio trabajo en grupo, como puede ser el conocimiento previo de los miembros del grupo. Pero también va a depender de todos los demás factores que influyen para un buen desenvolvimiento grupal, como unas buenas habilidades sociales y comunicativas.

Podríamos ver lo positivo del trabajo cooperativo, recogiendo las ventajas que tiene según Ovejero (1988), comparado con un aprendizaje competitivo o individualista:

- √ La motivación escolar es mejor. Este aprendizaje tiende a llevar hacia una motivación intrínseca, basada en la satisfacción personal de aumentar los conocimientos, altas expectativas de éxito, o incluso el hecho de beneficiar a otros.

- √ El rendimiento académico es mayor. Éste promueve unas estrategias cognitivas de aprendizaje de mayor calidad. Se favorece la controversia cuya consecuencia es plantear diferentes puntos de vista y una búsqueda más activa de información

que, junto con la retención oral, llegan a un mayor rendimiento y conservación del contenido a aprender. Se implican mutuamente en el aprendizaje, utilizando un pensamiento crítico y estrategias de razonamiento de más alto nivel e incrementando el desarrollo de actitudes positivas hacia las distintas materias.

- √ La cohesión grupal aumenta. Se demuestra que las clases con alta cohesión desarrollan un clima de amistad entre sus miembros al preocuparse y ayudarse los unos a los otros, mejoran así su autoestima, su motivación, su rendimiento académico, etc.

León del Barco y Latas (2007), citando a Echeita, Johnson y Jhonson y Slavin, nos describe tres requisitos básicos para que se pueda hablar de aprendizaje cooperativo. El primero hace referencia a lo que sería que el grupo tenga una tarea grupal, tener un objetivo común, a tener que resolver y aprender juntos, no sólo a estar juntos. El segundo hace referencia a la necesidad de que contribuyan y participen todos en esa tarea común. Por último, se hace necesario que el propio grupo disponga de recursos y estrategias suficientes, tanto a nivel de las relaciones interpersonales que se producen, como al objetivo que los mantiene unidos, para conseguir ser autónomos como tal.

Este tipo de estrategia atiende a un método de trabajo fundamentado en la dinámica de grupos. Muchas de las técnicas que utiliza son técnicas de grupo o están cimentadas en las mismas. Entre otros muchos Pujolàs Maset (2008) es un claro ejemplo de ello al utilizar una muy variada cantidad de técnicas, las cuales servirían para cumplir distintos objetivos y conseguir así potenciar el rendimiento del aprendizaje cooperativo. Las más características de este aprendizaje son: Jigsaw o técnica de rompecabezas; aprendizaje por equipos, que incluye otras como equipo de aprendizaje por divisiones de rendimiento, equipos cooperativos para la lectura o escritura, individualización con la ayuda del equipo, etc.; aprendizaje juntos; grupo de investigación; tutoría entre iguales; cooperación guiada; etc. (Ovejero 1988 y León del Barco 2002). Este último autor nos propone algunas más y que podrían ser específicas para aplicar en el ámbito universitario: Phillips 6/6, técnicas de caso, Brainstorming, UVE de Gowin, mapas conceptuales cooperativos, syndicates, proyectos, etc.

Como veremos, las definiciones y ventajas descritas son requisitos fundamentales dentro de la dinámica del grupo que a nosotros nos sirven para justificar nuestra investigación, puesto que si aplicamos estrategias cooperativas

donde la interacción grupal es el marco de referencia para el trabajo de clase, es necesario que ese grupo y las personas que lo forman tengan conciencia y tomen partido de los numerosos procesos cognitivos, afectivos y sociales que desencadena esta interacción. Preparar al grupo para este momento es nuestro objetivo.

Finalmente nos gustaría precisar que nos podemos encontrar con alguna confusión terminológica respecto a las distintas formas de aprendizaje grupal. Algunos autores, en sus investigaciones, encuentran matices en los diferentes conceptos que, aunque fundamentados y justificados, pueden hacerlos confusos. La mayoría de las veces se deben a pequeñas variaciones que justifican mejor el acercamiento en lo que a nuestro caso se refiere, que es la dinámica grupal. Mucha de la terminología que utilizamos para designar los elementos que median en el trabajo en grupo o en equipo, forman parte de otros métodos justificados de igual forma.

Un claro ejemplo de lo expuesto lo encontramos entre el aprendizaje cooperativo y el colaborativo. Estamos de acuerdo con Barkley, Cross y Howell (2007) en que términos tan similares tengan algunos matices que los hagan diferentes y que sirvan para designar algunos cambios en la forma de trabajo que, de forma puntual, queremos desarrollar en clase. Estos dos aprendizajes tienen una columna vertebral similar en lo que al trabajo en grupo se refiere y, como nos dicen estas autoras, después de intentar buscar fervientemente la diferencia, prefieren utilizar el término aprendizaje colaborativo para referirse a los grupos interactivos de aprendizaje en la educación superior. Este tipo de aprendizaje es más desestructurado en su forma de trabajo, e intenta llegar al conocimiento por medio reflexión y el consenso, queriendo desligarse del profesor como autoridad en el saber, e integrarlo como un miembro más que tiene el mismo objetivo que el grupo. A nosotros nos parece una buena forma de trabajo en educación superior, aunque requiere de unas habilidades en el conocimiento de la técnica más completa y, sobre todo, un gran manejo en el trabajo con grupos, puesto que quiere desarrollar en los alumnos, por medio de la interacción, competencias tan complejas como la capacidad para la investigación, el análisis, la síntesis, la autocrítica, el razonamiento crítico, la flexibilidad, etc. Reto difícil, pero imprescindible para el nuevo cambio.

Segunda Parte:
FUNDAMENTACIÓN EMPÍRICA

Capítulo III: LA DINÁMICA Y LAS TÉCNICAS GRUPALES

La oportunidad del trabajo que hemos emprendido en relación con la dinámica y técnicas de grupo dentro del campo universitario está en la dificultad que se encuentra en la práctica educativa de dinamizar una clase sin conocimientos previos de dinámica de grupos, ya que sería casi imposible descifrar todo el entramado de circunstancias que rodea a tal proceso. Por consiguiente, este capítulo está enfocado desde el punto de vista de las posibles carencias que tiene el docente y de la necesidad de poseer los conocimientos mínimos en las nuevas técnicas pedagógicas. Aprender a descifrar las características intrínsecas y extrínsecas de un grupo y de los individuos que forman parte de él es algo que puede dar la experiencia y la intuición personal, pero, desde el punto de vista científico, debe establecerse en un marco teórico, conceptual y metodológico. Así, Cirigliano y Villaverde (1987) lo manifiestan de esta forma:

"no existen reglas para la conducta humana que se apliquen a todas las situaciones, sin límite de cambio" resulta evidente la necesidad de un conocimiento teórico que fundamente tales reglas o técnicas, y capacite a través de la formación de un criterio científico adecuado para hacer uso de ellas con la indispensable flexibilidad, destreza y tacto que exigen las siempre variables situaciones humanas (p. 63).

Por consiguiente, los objetivos que se han planteado en el presente capítulo vienen delimitados por el objeto de nuestro estudio, la dinámica de grupos y la necesidad de fijar unos criterios claros que faciliten su implementación en el campo universitario. Básicamente, podemos establecerlos en los siguientes puntos:

- Conocer qué es la dinámica de grupos y la ciencia que la enmarca.
- Descubrir la relación entre la dinámica de grupos, así como el campo educativo en general y el universitario en particular.
- Dar sentido a la palabra grupo dentro del contexto educativo.
- Reconocer las distintas características y etapas de los grupos, identificando así su estructura interna.
- Ubicar las técnicas grupales dentro del marco desde donde se trabajan.
- Clarificar términos, respecto a las técnicas de dinámica de grupos.

Antes de comenzar hablando de las técnicas de grupo como el instrumento necesario para el cambio de actitudes en nuestra investigación, se hace necesario enmarcar éstas dentro de la teoría que la fundamenta. Las técnicas, como estrategia, no podrían justificar todos los procesos psicológicos, sociales y pedagógicos que se desencadenan en una persona. Así es la dinámica de grupos y la teoría de grupos en el marco teórico donde se fundamenta este apartado.

Preparar al alumnado para el nuevo reto metodológico es nuestro objetivo. Antes de enfrentarse a su grupo clase sin más, con el primer trabajo que encarga el profesor, sin conocer a los compañeros, con muchas inquietudes respecto a las personas que el estudiante tiene a su lado... Todo ello bloquea a la persona y hace que se sienta retraída e incómoda. El profesorado puede minimizar todos estos miedos por medio de técnicas de dinámica de grupos fundamentadas en las primeras etapas por las que pasa el grupo y la necesidad de trabajar estas inquietudes.

De esta forma, se finaliza el marco teórico en los fundamentos teóricos y conceptuales de la dinámica y técnicas de grupo en la educación como paso previo al estudio empírico que realizaremos.

1.- DINÁMICA DE GRUPOS.

1.1.- Dónde enmarcar la dinámica de grupos

El hombre es un ser social por naturaleza. Los educadores que trabajan con grupos, se dan cuenta de la necesidad de las relaciones sociales y, sobre todo, lo que esas relaciones influyen en la forma de ser y estar a lo largo de la vida. La dinámica de grupo y la Psicología del grupo es una parte de la Psicología social que trata de darnos información de cómo funcionan los grupos, (Barriga, 1983) tan necesario para el trabajo educativo. Así pues, el ámbito de la psicología social que se dedica al análisis de los grupos ha sido la psicología de los grupos denominada, en general, "dinámica de grupos" (Canto y Montilla, 2008).

Por el carácter dinámico de los grupos sociales en sus relaciones interdisciplinarias, la dinámica de grupos no ha sido objeto de estudio sólo por parte de psicólogos y sociólogos, sino también antropólogos, pedagogos, trabajadores sociales, etc. Canto (2000) destaca cómo en la dinámica de grupos, entendida

como el estudio de las leyes del funcionamiento de los grupos, intervienen, como hemos señalado antes, no sólo psicólogos sociales, sino educadores, terapeutas, psicoterapeutas, animadores socioculturales, etc., es decir, cualquier profesional que quiera mejorar las relaciones y el rendimiento grupal. Todos los que trabajan profesionalmente con un grupo, ya sea terapéutico (alcohólicos anónimos, drogodependientes, etc.), de animación (niños, mayores, etc.), empresarial (reuniones, trabajo en equipo, etc.) y cómo no, educacional (la clase, la academia, la universidad), tienen que conocer la dinámica de grupos. Por ejemplo, no podemos enfrentarnos con técnicas para fomentar el clima grupal si no sabemos cuáles son las variables que van a determinar un adecuado clima en nuestro grupo. Cirigliano y Villaverde (1987) nos dicen cómo el grupo puede transformar a sus integrantes obteniendo los siguientes efectos:

- a. Efecto terapéutico (o de ayuda): Cuando las condiciones del grupo son buenas o positivas, se propicia la posibilidad de desarrollar capacidades para superar problemas personales.
- b. Efecto psicoterapéutico: Los psicoanalistas trabajan la forma de curar a las personas y, como veremos, descubren cómo hacerlo por medio del grupo.
- c. Efecto educativo: Los grupos se utilizan con el objetivo último de aprender. Además de tener muchas funciones, la educativa es una de las más representativas, porque existe coincidencia entre el fin que deseamos y el efecto que producimos.

Como vemos, conocer la dinámica de grupos nos ayuda a trabajar con el grupo, a poder intervenir conscientemente en su forma de trabajo y en sus relaciones. Pero esta intervención no es para hacer el grupo dependiente y sin voluntad propia, al contrario, se trata de saber reconducirlo y empujarlo hacia su desarrollo y autocontrol en función de los objetivos que le marquemos. En cualquier contexto educativo utilizar al propio grupo de aprendizaje para producir un cambio nos hace imprescindible la necesidad de conocer más de cerca la dinámica de grupos, al grupo en sí y las técnicas con las que intervenir.

1.2.- Reseña histórica sobre el concepto de la dinámica de grupos

1.2.1.- El origen

Pinel (1984) nos señala que la especialidad o rama de las ciencias sociales que se ocupa de investigar los comportamientos dinámicos del grupo, su leyes o

principios básicos, vendría a denominarse Dinámica de grupos. Son muchos los autores (Sánchez Moro, 1974; Sbandi, 1977; Canto, 2000;) que ofrecen la paternidad de la Dinámica de grupos o el estudio del grupo como tal a Kurt Lewin en sus estudios realizados en la década de 1920-1930, pero anteriormente ya se quería ver un esbozo relacionado con el término.

Sbandi (1977:67) nos la enmarca ya en el siglo XIX con Le Bon en 1895 y su libro *Psychologie des foules*, en 1891 Sighele en *La masa delincuente*, Tarde en 1898 con *El público y la masa* y Durkheim, en 1893, también estudia el concepto de la masa. Según Anzieu y Martin (1971), Durkheim habla ya de una conciencia colectiva, el grupo tiene percepciones, sentimientos y voluntad propia. Canto (1998) hace alusión a Le Bon como uno de los pioneros de la psicología de masas apreciándose la relación con la psicología de los grupos a partir de su concepción de las masas cuando plantea que ésta se da con la unión de más de dos individuos. Destaca Sbandi (1977) que Le Bon expuso un problema que ha intentado estudiar la psicología de grupos: dar razones de por qué el hombre, en presencia de otros, se comporta de modo imprevisible. Las referencias de Le Bon fueron retomadas por Freud en 1921 (Canto 1998), pues utilizó sus descripciones para el análisis de las masas desde la teoría psicoanalítica. Destacar, según este mismo autor, que Freud, al igual que Le Bon, no se limitó a plantear su psicología de las masas a las "muchedumbres callejeras" sino que también se refería a los grupos e instituciones, como el Ejército o la Iglesia. McDougall en 1920 también intentó formular los principios de la organización de la masa en *The Group Mind*. Planteaba que en cada grupo existía una unidad mental y que, a diferencia de las masas, éste tendría una mente colectiva más desarrollada y con alguna actividad mental más colectiva. Sus ideas se acercaban más a aspectos de los psicólogos sociales cognitivos que aceptaban las características de la psicología grupal, aunque no en las mentes colectivas. Fue F.H. Allport quien atacó el concepto de esta mente grupal, en 1923 al publicar *La Falacia de grupo* con relación a la ciencia social. Intentó hacer una psicología social como parte de la psicología individual, haciendo de la conducta individual el objeto de estudio desde el marco conductista. Para este autor no existen los grupos ni la idea de mente grupal, sino los individuos que serían los únicos que actuarían (Canto, 1998).

Como apuntábamos anteriormente, fue Kurt Lewin, junto con otros psicólogos gestaltistas como Sherif y Asch, los que tuvieron una gran influencia en la psicología social y en la psicología de los grupos. Pero también nos destaca Canto (2000) cómo Lewin estuvo influenciado por Moreno en 1934 y su obra *Who shall*

survivie?, ya que éste empleó en 1936 el término dinámica de grupos para definir la sociometría y fue pionero en el estudio de pequeños grupos y en la aplicación de técnicas grupales, así como en el psicodrama. Fue la colaboración en las investigaciones entre Moreno y Lewin en los años 30 la que hizo consolidar la Psicología de los grupos y la psicología social disipando cualquier duda sobre la existencia de los grupos y su realidad psicológica.

En 1937-1940 fueron Lewin y sus colaboradores Lippitt y White quienes realizaron los primeros experimentos sobre la atmósfera del grupo que luego dieron pie en 1945 para fundar el *Research Center for Group Dynamics* en el Massachusetts Institute of Technology (MIT) (Sbandi, 1977). El objetivo principal de este instituto eran las relaciones humanas. Un año después con relación al anterior, se creó el *National Training Laboratory in Group Development* que años después se denominó *National Training Laboratory*. En éste el objetivo principal era el entrenamiento intensivo de profesionales que querían saber más sobre la dinámica de grupos y, sobre todo, desarrollar habilidades de coordinación y dirección de grupos. Más tarde estos dos centros se separarían y el énfasis no estaría en las propiedades del grupo como unidad de análisis, sino en el desarrollo personal y las relaciones interpersonales (Canto y Montilla 2008). En 1947 se extendieron los "laboratorios de dinámica de grupos" que contribuyeron a la formulación de variadas teorías.

Una de las teorías más representativas, desarrollada por Lewin, fue la del "grupo T", *Training Group* o *T-Group*. Haciendo uso de la aportación de distintos autores elaborada por Barriga (1983, p. 131), podemos decir que un "grupo T", según Ardoino, (1967) es una "agrupación de personas (8 a 14), bajo la dirección de un monitor especializado, reunidas con fines de sensibilización, formación o perfeccionamiento en las relaciones humanas en general, y en el funcionamiento de pequeños grupos en particular". Y sigue diciendo Barriga que "por otra parte en la actualidad el T-group constituye un modelo de aprendizaje, utilizado para la formación de diversas disciplinas relacionadas con las actividades humanas".

Se podría decir que lo más característico de estos grupos se centra en las relaciones que se establecen entre sus miembros y la relación con el monitor. Su técnica se basa en el "aquí y ahora" (Barriga 1983; Canto y Montilla 2008) concentrándose en lo que sucede dentro del grupo en su propia dinámica y situación. El grupo no tiene que resolver nada establecido, no hay tareas que hacer, sólo analizar sus propias emociones, sensaciones y vivencias que les ofrece esa

situación. La persona aprende a relacionarse y a ver cómo se relaciona y es percibida por los demás. El profesor no les ofrece pautas de actuación ni conducta, pues no es el líder ni el grupo depende de él, al contrario, es catalizador, concienciador y agente de información que se convierte en el analista. También en los "grupos T" aparece muy representativo el concepto de *feed-back*, como la forma más adecuada de comunicación y aprendizaje en estos grupos. Unos a otros se dan información sobre cómo afecta en los demás su comportamiento o conducta, muy necesario para tomar conciencia del «cómo soy y como puedo mejorar o cambiar» (Barriga, 1983; Canto y Montilla, 2008).

En Europa, fue en Inglaterra y Francia donde se empezaron a desarrollar también distintas teorías. En el *Tavistock Institute of Human Relations* y la clínica *Tavistock* de Londres fundada en 1920 y especializada en el tratamiento psiquiátrico. En ella trabajaban Wilfred R. Bion y A. K. Rice a partir de los años 50. Su enfoque se hacía desde la perspectiva psicoanalítica. De esta forma, lo más destacado de las teorías que se fundamentaron primero por Freud (1921) y luego por Bion (1980), es que están estudiadas desde un contexto clínico y, a su vez, terapéutico, al contrario que en el grupo T. Freud aportó interesantes propuestas a la terapia de grupo y ha influido mucho en algunos conceptos grupales, pero, sobre todo, basó su teoría en las relaciones de dependencia que el propio grupo tenía de su líder y viceversa (Sbandi 1977). Aún así, como nos resalta Canto y Montilla (2008), fue Bion el pionero en la aplicación del psicoanálisis a los grupos. Extendió la aplicación de técnicas grupales a diversos y distintos contextos sociales. El objetivo de estas técnicas era el aprendizaje a través de la experiencia grupal, el liderazgo y los problemas que tienen las personas en aceptar la autoridad. Una de las técnicas que utilizó fue la reunión donde se incluían actividades como el «grupo de estudio» (que tenía un formato similar al grupo T) cuyo objetivo es localizar los supuestos básicos (terminología que utiliza Bion para clasificar la actividad emocional) que mueven a las personas y al grupo, y otras como el grupo grande, ejercicios prácticos, etc.

En Francia, a finales del siglo XIX, debemos destacar los planteamientos de Durkheim que establecen las bases para una teoría de grupo, al definir al grupo social como algo más que la suma de sus miembros, como totalidad. Es más tarde, cuando Sartre, en 1943 con su libro *El ser y la nada* y en 1960 con *La crítica de la razón dialéctica*, menciona al hombre frente al grupo y la historia colectiva (Anzieu y Martin 1971).

Como resalta Barriga (1983), otro movimiento importante a destacar dentro de la Psicología Humanista es el Movimiento del Potencial Humano que nace en 1960 influenciado por autores como W.Reich, J. Moreno, D. Maslow, C Rogers, o G.W. Allport, H. Murray, ect. Este mismo autor nos describe la idea general:

Como objetivo común de las distintas concepciones figura el concepto de crecimiento personal, en lugar de los conceptos "artificiales" de salud, enfermedad y curación. Esto implica un proceso creativo de autodescubrimiento, una conciencia continua del potencial humano y el abandono de la separación rígida entre terapia y educación (p.165).

A diferencia de los grupos T y el grupo de estudio aquí aparece un nuevo término como es el grupo de encuentro, nacido de los planteamientos de Rogers en 1970, donde las diferencias existentes entre unos y otros se podrían ver en la forma de plantear la teoría y los objetivos a conseguir. Estos grupos están centrados en el desarrollo personal o crecimiento personal, en mejorar la comunicación, en las relaciones interpersonales y en llegar a su conocimiento interior por medio de la experiencia grupal (Canto y Montilla, 2008).

1.2.2.- El concepto

Establecida una aproximación al marco histórico que delimita el estudio de la dinámica de grupos, la cual se consolida en su desarrollo científico con Kurt Lewin a finales de los años 30 y principios de los 40, es necesario intentar establecer unos mínimos conceptuales que enmarquen la dimensión pedagógica de la dinámica de grupos en el trabajo que estamos desarrollando. Así pues, Carwright y Zander (1980), cuando pretendían definir el concepto de dinámica de grupos, destacaron tres significados:

- a) Entender una especie de ideología política preocupada por la forma de la organización de los grupos centrado en un sistema democrático donde la importancia de la sociedad y el individuo está en la cooperación de los grupos.
- b) Conjunto de técnicas grupales (interpretar papeles, observación, retroalimentación, decisiones en grupo, etc.) destinadas a la mejora de las habilidades en las relaciones humanas.

-
- c) Por último, y para nosotros una de las definiciones más acertadas: la dinámica de grupos se entiende como un campo de investigaciones dedicadas a obtener conocimientos sobre la naturaleza de los grupos, las leyes de su desarrollo y sus interrelaciones con los individuos, otros grupos y organizaciones.

Sbandi (1977) nos hace un intento de aclaración conceptual justificándolo en que muchas teorías han contribuido a difundir, sobre todo en círculos no científicos, un concepto de dinámica de grupos, el cual lo identificaría con una técnica o terapia para mejorar las relaciones interhumanas. Así, según este autor, dinámica de grupos puede incluir:

- a) Las fuerzas y la conjugación de éstas dentro de un grupo o pequeña aglomeración e interacción de personas. Si estas fuerzas se pueden ir midiendo de forma cada vez más precisa será más fácil prever de antemano el comportamiento de un grupo.
- b) Campo de investigación de las estructuras y procesos grupales y de su convivencia como pueden ser la cohesión, la dimensión grupal, las metas, etc.
- c) Formas de organización y funcionamiento del grupo. Algunos sistemas sociales vieron en la dinámica de grupos un buen medio de mejorar el ambiente de trabajo.
- d) Una serie de métodos y técnicas que ayuden a la persona a conocerse mejor a sí misma, cuando no se trata de un grupo terapéutico.

Stiles y Dorsey (1974, p. 24) nos define la dinámica de grupos como:

la fuerza o energía que sirve de base a la productividad de los mismos. El estudio de la dinámica de grupos lleva a comprender la causa y el efecto de las fuerzas que operan dentro de los mismos y a ayudar a éstos a adquirir sensibilidad ante sus problemas y competencia para resolverlos.

Este mismo autor nos describe cómo las distintas investigaciones en este terreno procuran:

- a) Ayudar a los miembros de un grupo a aumentar la comprensión de las fuerzas que operan en él y que aceleran o retrasan sus acciones.
- b) Desarrollar habilidades e instrumentos que faciliten el diagnóstico de los conflictos que se pueden dar en el grupo.
- c) Establecer aspectos de la dirección y composición del grupo que son necesarios para una buena acción.
- d) Buscar técnicas para preparar adecuadamente a las personas de un grupo en su dirección y formación eficaz.
- e) Ayudar a los miembros de un grupo a lograr mejorar, si fuera necesario, su situación dentro del mismo.
- f) Mejorar la técnica, forma o procedimiento para valorar la habilidad individual en las relaciones en grupo.

Estamos de acuerdo en la necesidad de trabajar e investigar en todos y variados procesos que se dan dentro del grupo y que condicionan su dinámica. Así pues, nos quedamos con la definición que nos hace Cirigliano y Villaverde (1987), donde establece que

La dinámica de grupo se ocupa del estudio de la conducta de los grupos como un todo, y de las variaciones de la conducta individual de sus miembros como tales, de las relaciones entre los grupos, de formular leyes o principios, y de derivar técnicas que aumenten la eficacia de los grupos. (p.66)

1.3.- La dinámica de grupos en el contexto educativo universitario

No podemos dejar de resaltar, brevemente, cuáles son los primeros trabajos dedicados a este campo. Bany y Johnson (1980, p. 10)) nos señalan los primeros libros que están orientados hacia la interacción del grupo clase y que aparecen a principios de los años 40 y se mantienen durante los cincuenta: *Interaction: The Democratic Process*, de L. Thomas Hopkins, y *Group Experience: The Democratic Way*, de Baxter y Cassidy. Bradford, Benen y Lippit, citados por estos autores, resaltaron la importancia de que “un estudio de la dinámica de grupo podía abrir la puerta a una mayor comprensión de las fuerzas múltiples y complejas que actúan en los grupos” ayudando a mejorar el conocimiento de los problemas de comportamiento que se dan en el aula.

Otros estudios demuestran la importancia de los grupos pequeños y coherentes que se dan dentro de clase, ya que influyen en la conducta y opiniones de los alumnos para que se sujeten a determinadas normas del grupo. Aunque se daba una visión de la clase como grupo, otras investigaciones mostraban la poca importancia que se le estaba proporcionando al desarrollo del alumno: algunas dificultades que se dan en clase como problemas de disciplina, fracaso de proyectos, o resistencia al grupo a cambiar, podían deberse a la mala gestión de los grupos en las aulas.

Pero, a finales de los años 50, una serie de estudios resaltaron la importancia de las "fuerzas" del grupo en la enseñanza. Estas fuerzas están relacionadas con la estimulación a todo el grupo clase de todos sus miembros hacia el estudio, y la gran influencia individual que esto tiene mejorando su productividad.

Estos autores nos señalan diferentes ideas en el terreno de la educación que explican tanto la importancia de la dinámica de grupos en este campo, como los cambios internos que se producen como resultado de estas fuerzas. También se preocupan por conocer los procesos por los que la conducta individual cambia cuando se relaciona con el grupo, el por qué se comportan o hacen ciertas cosas los individuos dentro del mismo, o la propia reacción que tienen como grupo o individualmente. De esta forma, Bany y Johnson (1980) manifiestan que:

el término "dinámica de grupo" no limita su significación solo al campo de la investigación encaminada a avanzar en el conocimiento de la vida del grupo, sino más bien se refiere a una serie de premisas valorativas, a una serie de objetivos de educación y a un conjunto de procedimientos mediante los cuales se puede mantener el orden en el grupo para el logro de estos objetivos (p.18).

También se emplea el término dinámica de grupos para mencionar las técnicas que se usan en éste para resolver problemas y que pueden servir para mejorar el proceso de los grupos, de las que hablaremos más adelante.

Teniendo en cuenta las definiciones que anteriormente se han dado sobre dinámica de grupos, bien se podrían trasladar a la propia dinámica que se da en el aula. Canto (2000) explica la abundancia de publicaciones en el campo educativo de esta forma:

En el aula (lugar de interacción social) el aprendizaje de contenidos teóricos y técnicos va acompañado de toda una serie de aprendizajes de actitudes y valores que son también muy importantes para el desarrollo personal de los alumnos. La educación proporciona la base de la socialización en una sociedad y país como el nuestro en el que la enseñanza es obligatoria hasta los 16 años. En la escuela se aprende, además de toda una serie de contenidos escolares, formas de interrelación que pueden hacer posibles distintas formas de convivencia (p.57).

Hay muchos sistemas educativos y sociales que fomentan la competitividad, pero que a nivel humano no están ofreciendo muy buenos resultados. Fabra (1976) nos recuerda que la actitud tradicionalmente autoritaria del profesor como líder indiscutible que ahoga la dinámica de los alumnos o como el mal comportamiento del alumno con su grupo se atribuía exclusivamente a las características personales del alumno, no a los fenómenos grupales.

Pero, por suerte, ya son muchas las investigaciones que defienden otros sistemas basados en la cooperación y comunicación que marcan de forma positiva la manera de pensar de los alumnos y su visión del mundo.

Una educación nueva, más democrática, más activa, centrada en el alumno y abierta a la sociedad (...). Nuestro tiempo ha descartado por inútil y aún perjudicial la competitividad excesiva de la escuela tradicional y ha sustituido ese valor por la cooperación. De la misma manera se ha hecho hincapié en la consideración de la escuela como lugar de socialización de los alumnos, insistiendo en la importancia del grupo como agente educativo (Fabra, 1976)

Conocer la dinámica de grupos y aplicar sus técnicas para su adecuado aprovechamiento, es tarea de la organización educativa en general y del guía del grupo como es el profesor, en particular. El aula, en todos los niveles educativos y especialmente el universitario, se puede considerar como un grupo social con las mismas características que éste tiene. Así, es normal que el movimiento de la dinámica de grupos se vea reflejado en conceptos pedagógicos que defiende el aprendizaje en grupo en toda su dimensión (Canto, 2000).

De esta forma, es necesario el estudio e investigación de la dinámica de grupos para entender las relaciones que se establecen en la clase. En el aula

universitaria no son muy distintas las interacciones que se producen. Cambia el objetivo y la forma de relacionarse, pero no tanto los procesos internos que las mueven. La madurez del alumno es mayor, pero sus inquietudes respecto al grupo al que se enfrenta, son iguales. Las distintas teorías que se plantean desde la dinámica de grupos pueden hacer entender igualmente todos los procesos por los que pasa una persona cuando interactúa con su grupo de aprendizaje. Sí, son las técnicas de dinámica de grupos las que han de adaptarse mayormente a la edad del alumnado, pero no tanto la teoría que explica los resultados positivos que estas técnicas tienen sobre el mismo. En la enseñanza en pequeños grupos en educación superior que nos describe en su libro Exley y Dennick (2007), nos deja claro que existen una serie de marcos educativos que ayudan al profesorado a desarrollar las actitudes adecuadas respecto a su trabajo en el aula resaltando, entre otras, las teorías de la dinámica de grupos como fuente que ayuda a conocer al grupo en sus acciones y relaciones interpersonales.

2.- EL GRUPO EDUCATIVO

2.1.- Qué es un grupo

No podemos hablar ni definir cuándo la dinámica de grupos tomó auge en la educación sin aclarar y definir lo que es grupo.

Pero antes de entrar en una definición precisa, vamos a destacar las palabras de Cartwright y Zander (1980) al resaltar la importancia que tienen los colectivos profesionales, en especial en el campo educativo, para reconocer y descubrir la verdadera naturaleza de la vida en grupo mediante estas cuatro proposiciones:

- a) Los grupos son inevitables y ubicuos. Estamos de acuerdo en que la mayoría de nuestra vida la pasamos en grupo más o menos formal, pero en grupo estando muy condicionados por éste, siempre en función del grado de implicación que tengamos.
- b) Los grupos movilizan fuerzas que producen efectos de una gran relevancia para los individuos. Una persona se identifica y puede ser identificada dependiendo de los grupos en los que se vincula: la familia, el trabajo, la Iglesia. Puede

afectar la forma en que se relacione y comporte en cualidades como su autoestima, la forma de comunicarse, etc.

- c) Los grupos pueden producir consecuencias positivas o negativas. Sí que se puede dar esta situación, pero también es verdad que no podemos verlo tan extremado. No es correcto verlo todo desde la enfermedad o patología, o desde los aspectos constructivos como lo marcan las distintas teorías.

Un buen conocimiento de la dinámica de grupos ayuda, cuando trabajamos con ellos, a aumentar las consecuencias deseables en dichos grupos. Es evidente que el conocimiento nos ayuda para hacer las cosas de forma más completa y correcta, y para cumplir el objetivo de modificar conductas dentro de los grupos y las de los propios grupos.

Con estos presupuestos, las personas en los grupos pueden estar influenciadas por los mismos, pero que esta influencia no siempre puede ser negativa, como se ha venido reflejando por algunos investigadores, sino al contrario, puede ser la mejor forma de cambiar conductas y de motivar a la persona para que pertenezca y se implique en su grupo, como podría ser un grupo educativo. Posiblemente un individuo gane o pierda siendo partícipe de la vida de un grupo, pero para los que tenemos que trabajar e incluso controlar las actividades de éste, nuestro objetivo será positivo y determinante en el cambio que queramos conseguir en éste.

Respecto a la definición, ya hemos apuntado que son muchos los autores que intentan delimitar qué es un grupo. El término lleva mucho a la confusión para abordarlo en cuanto a la cantidad de personas que lo componen, el grado de intensidad de sus relaciones, las normas y valores que regulan la conducta de quienes lo componen y la propia conciencia mutua que tienen los individuos que lo forman (Bany y Johnson 1980). Todas estas variables van a determinar las distintas definiciones de grupo, pero, como nos explican estos autores, el hecho de que dos personas permanezcan juntas no garantiza la existencia de un grupo, han de tener un objetivo, meta común o razón para ser y permanecer unidas. Además, se tiene que dar un proceso de interacción. La aproximación física o tener un mismo apellido, no necesariamente tiene que hacer grupo. Así, lo importante y lo que hace que se llame grupo en este caso es compartir un objetivo común y que se dé un proceso de interacción entre sus miembros. En nuestras aulas universitarias, es normal pensar que todos nuestros alumnos tienen ese objetivo común, que es el

aprendizaje y la profesionalización. Con esto sólo bastaría para conseguir la motivación individual e incluso grupal. Nos damos cuenta de que esto sólo no es motivo suficiente para que el proceso de enseñanza-aprendizaje fluya y sea provechoso, hay que tener en cuenta e incluso influir en muchos otros procesos psicopedagógicos.

En este sentido, Contreras (1997) parece estar de acuerdo con la importancia de la interacción que un grupo de sujetos hace para definir el grupo. Así, el autor le da importancia a cómo las personas que nos rodean determinan nuestro comportamiento y éste será distinto para cada grupo con el que interaccione, ya que también se realizan acciones distintas en cada uno de ellos.

Nuñez y Loscertales (1977) nos resumen una serie de elementos comunes que tienen determinadas definiciones respecto al concepto de grupo:

- Un grupo lo forman dos o más personas. Estos autores aceptan la definición de Hargreaves en 1978 que definen un grupo a partir de que su composición sea un mínimo de tres personas.
- Los individuos comparten sentimientos y contenidos como normas, objetivos, sistemas de comunicación, prejuicios, etc., que forman su propia cultura.
- Interaccionan de forma directa o por medio de intermediarios.
- Tienen un objetivo por el que luchar y trabajar que suele ser aceptado por la mayoría de sus miembros.
- El tiempo de pertenencia al grupo va a depender del objetivo marcado y del momento en que se cumpla éste.

Estos mismos autores nos lo definen como:

a todo conjunto de personas (a partir de tres) que, unidas por un objetivo común, pueden interaccionar entre sí, aceptando ciertas normas y compartiendo emociones pero, sobre todo, participando de un sentimiento común: el "nosotros" grupal, espíritu de equipo o "membership" que los mantiene unidos al menos durante el tiempo en que permanece la locomoción hacia el objetivo propuesto (p. 20).

Para Barriga (1983, p. 43) "grupo es el conjunto de personas que se relacionan entre sí de modo directo". Este autor determina los elementos fundamentales que lo constituyen al establecer, por una parte, la percepción de unos miembros con otros y, por otra, la influencia que ejercen directamente unos sobre los otros.

Pinel (1985) nos hace un esquema de distintas definiciones que coincide con lo que hasta ahora se ha estado enmarcando. "Grupo sería un ente vivo y concreto, integrado por individuos que se comunican, interactúan, se estructuran como grupo, perfeccionan su capacidad para actuar en grupo; en pos de una meta común" (p. 15).

2.1.1.- El grupo en el campo educativo y universitario

Llegados a este punto debemos preguntarnos si es posible extrapolar dichas definiciones a los del grupo clase.

Hasta ahora la investigación realizada está destinada más a la psicología de grupos que a la pedagogía de grupos, pero, parece ser que es bastante difícil diferenciarla. Como nos resalta Bany y Johnson (1980) aunque los grupos que se forman en educación aparentemente no parecen haberse reunido con un objetivo común, ni resulta ningún cambio o producto de haber estado juntos sí que después puede darse el deseo de reunirse y éste se puede convertir en el objetivo necesario para poder constituir un grupo. Es el propio deseo consciente o inconsciente de pertenecer a un grupo el que hace que éste consiga la meta necesaria para ser un grupo.

Estos mismos autores nos dicen que "el grupo clase se define como un conglomerado de personas en situación de interacción social" (pp. 32,33). Se da un proceso claro de comunicación e incluso, en determinados momentos, sienten "la satisfacción personal de la actividad conjunta" (p. 33). Así, podemos decir que la condición necesaria que se da para que podamos hablar de grupo es la interacción. Como educadores sabemos que no siempre el profesor en una clase da pie a que se produzca esa interacción, pero como seres sociales los alumnos, que sí suelen interactuar fuera de ella, transfieren sus logros en las relaciones con los demás a la propia clase, a pesar de muchas veces el empeño en el aula sea el de canalizar

toda la atención del alumnado hacia el profesor para así obtener la máxima atención y, consecuencia de ello, el mejor resultado académico. En definitiva los alumnos están haciendo lo que desde que se nace aprenden: comunicarse y relacionarse. Nuestra intención debería ser la de aprovechar para nuestro propio beneficio, los resultados positivos de estas interacciones.

Por otra parte, nos gustaría también destacar la reflexión que Cirigliano y Villaverde (1987) hacen sobre la dinámica de grupo y la didáctica grupal. Estos autores resaltan la diferencia que se ha dado hasta ese momento entre el trabajo en grupo y “el juntarse en grupo” para hacer el trabajo de clase. Son distintas concepciones que la didáctica ha dado a este último proceso como la “enseñanza por equipos” (Cousinet), el “plan de los grupos de estudio (Maguire), el “trabajo en colaboración” (Sanderson), la “comunidad de vida” (Petersen), las “comunidades escolares” (Wyneken), y otros métodos que apelan al aprendizaje colectivo con fines de educación social” (p.74). Todas estas formas didácticas de trabajo reúnen a grupos pequeños para hacer una actividad de clase dirigida por el profesor y que suelen evaluar el trabajo individual dentro del grupo. Se utiliza al grupo para alcanzar mejor y más rápido el objetivo, sobre todo aprovechando la capacidad intelectual de cada uno de sus miembros, algo que repercute en algunas ocasiones negativamente en el desarrollo del trabajo y en el propio grupo. Se enfatiza en el rendimiento escolar, en la ampliación de conocimientos, en los hábitos de trabajo, en saber usar adecuadamente los materiales. Es una enseñanza individualista centrada en la persona, en su rendimiento escolar. No se suele fomentar la relación del alumno con el grupo.

Así, estos mismos autores revisan distintas fuentes y descubren cómo ya hay una mayor inclinación hacia el trabajo o la enseñanza en grupos. Resaltan las relaciones sociales o la educación social como medio para trabajar dentro del aula, fomentando la comunicación, cooperación y la ayuda mutua. Surge la necesidad de trabajar con el alumno dentro del grupo, las interacciones y fuerzas que influyen positivamente en éste y cómo enseñarle a saber relacionarse de forma positiva con su grupo. También de fomentar la formación del profesor en dinámica de grupos, lo cual le ayudará a saber interpretar e influir en su clase. El profesor ya no dicta lo que hay que hacer, sino que es participante, observador y se convierte en el que planifica la actividad y la guía hacia el objetivo. Sería el grupo el que guía su propio aprendizaje. Todos estos son principios claves para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nuevo marco universitario.

Se trata de marcar las metodologías activas o participativas desde los principios de la Dinámica de grupos y del trabajo en grupo utilizando técnicas que ayuden a interactuar al mismo y al individuo dentro de él. Una última advertencia nos hacen los mismos autores:

la Dinámica de Grupo no debe ser entendida como un "método didáctico" y ni siquiera como un método. Es, sí, un cuerpo de conocimientos teóricos que permite esclarecer los fenómenos grupales de la vida escolar enriqueciendo las posibilidades docentes, del cual se derivan técnicas grupales que pueden ser utilizadas eficazmente en el desarrollo de una metodología del aprendizaje (p. 78).

2.2.- Tipos de grupos

Contreras (1997) nos da una tipología de grupos y los clasifica en primarios, secundarios, formales e informales, y son Cirigliano y Villaverde (1987) quien nos citan a Olmsted el cual resalta también el grupo primario y secundario.

- Grupo primario: Estos podrían ser la familia, los grupos de amigos, los compañeros de trabajo. Su característica fundamental es el nivel de comunicación y conexión que hay entre sus miembros, debido a su cotidianidad. Las relaciones son intensas, cara a cara, íntimas y emocionales (Sbandi 1977).
- Grupo secundario: Son de naturaleza profesional, religiosa, sindical. Según Sbandi (1977) pueden ser un partido, una nación, un país, pueblo, etc. Suelen tener periodos fijos de relación, utilizados en momentos puntuales en nuestra vida. El grupo no es un fin en si mismo sino un medio para lograr otros fines.
- Grupo formal: Este grupo tiene normas definidas y concretas aceptadas por sus miembros que suelen servir para su buen funcionamiento. La estructura y organización de estos grupos va a depender de la propia organización social, como, por ejemplo, un club deportivo, que ya tiene unos estatutos, cuotas, funciones de sus miembros, etc. Para poder hacer un cambio en su organización probablemente se tendrían que cambiar otras instituciones u organizaciones (Sbandi 1977).

-
- Grupo informal: Al contrario que el anterior, no tiene estructura organizativa definida, y se suele formar por intereses comunes y espontáneamente no teniendo mucha implicación posterior de larga duración. Por ejemplo, los individuos que van a un mitin político.

Pinel (1985) nos amplía esta tipología y lo hace:

a) Atendiendo al tamaño:

- Grupo pequeño: Existe una relación directa y constante entre todos sus miembros. Núñez y Loscertales (1997) nos dice que está compuesto por un máximo de 12 miembros, donde se implican en actividades creativas de autoaprendizaje y discusión.
- Grupo mediano: Se da una relación directa, pero esporádica entre sus miembros. Los mismos autores nos hablan de un grupo de 40 miembros como máximo, que podría ser una clase. Las tareas a realizar son más de exposición de trabajos, coloquios, lecciones dialogadas, etc.
- Grupo grande: No se da relación directa entre sus miembros. Como nos destacan, su formación sería mayor de 40 miembros y la actividad que se realiza sería más de tipo informativa, como, por ejemplo, los que van a escuchar una conferencia.

Hasta ahora, el tamaño del grupo ha sido un factor importante, sobre todo, porque muchos de los estudios relacionados con la dinámica de grupos pequeños, han dado una visión parcial sobre el tamaño con el que se puede trabajar en grupos o el límite hasta el que se puede llegar para que las distintas investigaciones sean factibles y extrapolables. Shaw (1986) plantea lo que él considera grupo pequeño. Nos da a entender que no existe una clara línea divisoria entre los pequeños grupos y los grupos numerosos. Sin embargo, se puede considerar que un grupo con diez o menos personas puede ser un grupo pequeño y uno con más de treinta un grupo numeroso. Pero estamos de acuerdo con lo que dice el mismo autor, en que este grupo numeroso puede funcionar como un grupo pequeño, en el momento en que sus miembros tengan una estrecha relación, estén muy motivados y trabajen claramente en un objetivo común.

Es interesante mencionar que el tamaño del grupo puede ser determinante en la aplicación, la dinámica y formación de los grupos. Posiblemente sería difícil marcar el tamaño exacto para trabajar con un grupo de aprendizaje, pero queda claro que, hasta ahora, nuestros objetivos y actividades a realizar dentro de clase están condicionados por la cantidad de alumnos que tengamos en nuestra aula. Una de las causas que ha justificado no utilizar una metodología activa o participativa centrada en las técnicas de dinámica de grupos, ha sido la masificación de las aulas, sobre todo en el campo universitario. Esto, actualmente, está empezando a cambiar y será objeto de ampliación en sucesivas investigaciones que desarrollen el trabajo que presentamos.

b) Atendiendo a su estructura interna:

Grupo anárquico o grupo "laissez-faire" como nos lo nombra Núñez y Loscertales (1997): Se caracteriza por no tener una estructura definida, ni una normativa clara y estable. El número de miembros puede cambiar y no tiene requisitos formales para entrar. Se centran más en la satisfacción y el recreo, por ejemplo, una pandilla de verano.

- Grupo autocrático: Estructura rígida y jerarquizada, con una organización fuerte, con un líder autoritario que toma personalmente las decisiones.
- Grupo democrático: Tiene una normativa clara y aceptada por todos sus miembros, donde el líder ha sido elegido democráticamente. Existe una estructura flexible y fluidez en la comunicación.

c) Atendiendo al tipo de objetivos:

- Grupo de trabajo: Se dedica a solucionar problemas o a estudiar determinados temas.
- Grupo de formación: Su atención está centrada en los procesos socioemocionales del grupo, intentando mejorar su proceso de comunicación, relaciones y autoconocimiento.
- Grupo democrático: Pretende solucionar los problemas, pero teniendo en cuenta todos los procesos socioemocionales, mencionados antes, que ayudan a alcanzar el objetivo.

d) Atendiendo a su preocupación fundamental:

- Grupo teórico: Centrado en la adquisición de conocimientos o intercambio de información.
- Grupo práctico: Resolución de problemas prácticos
- Grupo ético: Se centra en la conducta individual o grupal y como mejorarla.
- Grupo estético: Orientado para la diversión y el entretenimiento.

Así, con esta clasificación y según nos destaca Pinel (1985, p. 17) "el grupo educativo podría ser definido como un grupo grande, pequeño o mediano, según la agrupación de cada momento, de estructura democrática, mixto en cuanto a los objetivos a perseguir y enfocado hacia intereses teóricos, prácticos, éticos y estéticos".

Este mismo autor, citando a Benavent Oltra, que en su trabajo habla de un grupo que no es nada rígido y uniforme, sino un grupo flexible donde se dan muchos aspectos en el grupo clase y pueden ser en muchas ocasiones contradictorios. De esta forma, los presenta como:

- Artificial y Espontáneo. Se pertenece al grupo obligatoriamente por el mero hecho de ir a clase, pero una vez aceptado esto, surge una red espontánea de relaciones afectivas entre sus miembros.
- Homogéneo y Heterogéneo: Parece forzado a ser homogéneo por las normas a seguir impuestas por el profesor y, por otro lado, se produce la heterogeneidad de los líderes afectivos que van surgiendo.
- Solidario e insolidario: Hay una estrecha relación entre la competitividad y la cooperación amistosa entre iguales.
- Dependiente e independiente: Buscando y luchando continuamente la propia autonomía, bajo el mando de la figura del maestro.
- Motivado o desmotivado: Puede estar motivado por el conocimiento en general, pero puede que como se le presente este conocimiento le desmotive.

Marcar a cualquier grupo y clasificarlo en función de todas estas y otras categorías podría ser bastante complicado. Estamos de acuerdo en la variedad de tipologías en las que se podría integrar cualquier grupo, pero, como dice Cartwright y Zander (1980) sería,

poco afortunado el identificar la dinámica de grupo con el estudio de cualquiera de estos tipos de grupos o con un número limitado de ellos. Nuestra oposición a restringir así el campo no surge de ningún deseo de minimizar la importancia de cosas como el tamaño del grupo, la oportunidad de interacción física, el grado de intimidad y el resto como determinantes de lo que pasa en los grupos. De hecho, la importancia de esos rasgos indica que no debe usarse para definir los límites de un campo de investigación. ¡Tales variables tan importantes deberían ser el centro de atención!. (p.37)

2.3.- Características de los grupos

Aunque venimos manifestando las peculiaridades que normalmente hacen que un grupo funcione como tal, por medio de la interacción, la comunicación, etc., no siempre que las encontramos en un colectivo social se puede decir que hay un grupo. De esta manera, vivimos, trabajamos, estudiamos con muchas personas a nuestro alrededor, pero eso no significa que sean grupos formados como tal. Son mayores los requisitos y circunstancias que se han de dar para poder constituir un grupo.

Cirigliano y Villaverde (1987, p.68), citando a Knowles, nos dan las características del grupo, así como la entiende la dinámica de grupo, añadiendo la de que un grupo ha de tener una estructura interna apoyada en la distribución de roles:

1. Una asociación definible; una colección de dos o más personas identificables por nombre o tipo.
2. Conciencia de grupo; los miembros se consideran como grupo, tienen una "percepción colectiva de la unidad", una identificación consciente de unos con otros.
3. Un sentido de participación en los mismos propósitos; los miembros tienen el mismo "objeto modelo", o metas e ideales.

-
4. Dependencia recíproca en la satisfacción de necesidades; los miembros necesitan ayudarse mutuamente para lograr los propósitos para cuyo cumplimiento se reunieron en grupo.
 5. Acción recíproca; los miembros se comunican unos con otros.
 6. Habilidad para actuar en forma unitaria; el grupo puede comportarse como un organismo unitario.

Stiles y Dorsey (1974, p.27) nos numeran "los rasgos característicos que diferencian a un grupo democrático de una reunión de individuos"

1. Un sentimiento compartido de solidaridad moral entre sus miembros.
2. Un ambiente de tolerancia, es decir, que los individuos se sienten libres para hacer sugerencias o poner objeciones a una norma o un procedimiento de actuación.
3. Una sensación de dirección en el grupo que los miembros comparten y que se concreta en metas comunes.
4. Participación de los miembros a todos los niveles.
5. Liderazgo tanto por parte de los miembros del grupo, líderes informales, como por los líderes designados al efecto, líderes formales.
6. Establecimiento y mantenimiento de la armonía. (p.27)

En este trabajo se va a intentar definir cuáles son estas características o elementos comunes que se dan para ser grupo, resaltando las que más destacan los distintos autores y las que nos parecen fundamentales para hablar de grupo y, cómo no, de grupo educativo.

2.3.1.- Interacción y comunicación

Bany y Johnson (1980) explican que se da interacción si "cierto número de personas se convierte en grupo cuando se da la circunstancia de que cada individuo está afectado por cada uno de los otros individuos del grupo. Los individuos reaccionan entre sí" (p. 35). Estos autores, al igual que Núñez y Loscertales (1997), nos la describen cuando un individuo A reacciona con otro B y, a su vez, B reacciona ante A, de forma que la conducta de cada uno sería una respuesta a la del otro.

Los individuos suelen influirse mutuamente en función de su comportamiento y de su lenguaje tanto verbal como no verbal. Según Bany y Johnson (1980):

El término "proceso de interacción" hace referencia a las normas recurrentes de estímulo recíproco y de respuesta entre individuos y grupos, de las que se deriva el desarrollo de la cohesión, la estructura, las normas y las metas mutuas, o que, inversamente, pueden llevar al conflicto y a la desorganización. (p. 35)

Estos mismos autores destacan el hecho de que la interacción no es sólo la reacción que tiene una persona sobre otra, sino el entramado de relaciones sociales que hacen que se desarrolle, mantenga y crezca el propio grupo. Por ejemplo, en una clase habría que prestar la misma atención a la relación entre dos individuos como la que tiene el grupo entero, los distintos subgrupos y la relación de todos estos con el profesor. Núñez y Loscertales (1997) les dan mucha importancia a los grupos de gran tamaño, como un hándicap para conseguir tanto una adecuada comunicación como un intercambio afectivo, resaltando la importancia de la interacción y la comunicación cara a cara, lo que implicaría la importancia de un reducido número de miembros.

Se considera que son muchas las relaciones que se dan dentro de un grupo. La interacción sería el primer y más importante paso a dar para constituir nuestro grupo educativo. Partimos de la base de que los alumnos, con el tiempo, se relacionan, interactúan en mayor o menor grado y que eso, a pesar de que los educadores quieran influir, no se puede controlar debido a la cantidad de variables y situaciones que se dan dentro del aula. Debemos aprovechar lo enriquecedor de estas situaciones para crear actitudes positivas y de pertenencia al grupo, que les ayuden y nos ayuden a conseguir el objetivo común.

Pero la interacción en los grupos no sería completa si no se da con todos los procesos de la comunicación. Son muchos los autores (Sbandi, 1976; Bany y Johnson, 1980; Barriga, 1983; Canto, 2000) que destacan la comunicación como uno de los procedimientos más importantes dentro del grupo, relacionada con el curso propio de la interacción. Canto (2000) por ejemplo, lo señala así: "no hay grupo social sin interacción y no hay interacción sin comunicación", (p. 36). Sbandi (1976, p. 148), citando a Watzlawick, Beavin y Jackson, definen la comunicación como "el proceso de notificaciones mutuas entre dos o más personas es

denominado interacción". También Bany y Johson (1980), citando a Newcomb, nos dicen que la interacción es una forma de comunicación y que muchos de los procesos que se han ubicado dentro de la interacción podrían ser vistos y estudiados dentro del proceso de la comunicación.

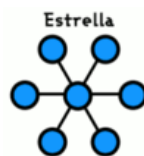
Canto (2000) sigue afirmando que la comunicación dentro del grupo es el elemento fundamental para la interacción y la productividad. Tanto la comunicación verbal como la no verbal ayudan a conseguir patrones de comportamiento, normas y estilos de conducta grupal, que consiguen activar los campos de fuerza y la estabilidad en el grupo. Fomentar más y mejor las comunicaciones interpersonales ayudan a la cohesión y une más a los miembros del grupo

Son muchas las técnicas grupales, como ya hablaremos más adelante, que se utilizan para conseguir mejorar la comunicación dentro del grupo. Aunque comunicarnos es un proceso que hacemos desde que nacemos y que con el tiempo se desarrolla, son muchos los problemas que surgen en las relaciones interpersonales por no establecerse de forma adecuada. En un aula, los procesos de comunicación, tanto verbal como no verbal, son ingentes y aunque suelen cumplir muchos de sus objetivos, siendo uno de ellos la unidireccionalidad entre profesor y alumnos el más destacado y fomentado hasta ahora, cada vez más son las relaciones formales e informales que se producen dentro de los grupos de trabajo en clase. Esto hace tan importante y necesaria su adecuado conocimiento y dedicación. En este sentido, Bany y Johnson (1980) resaltan los problemas de conducta que están asociados a la inadaptación o el fracaso en el aula, pero siguen explicando que probablemente se deban a una inadecuada comunicación y se puedan solucionar si mejoramos ésta. Las barreras de la comunicación o las comunicaciones deficientes pueden explicar el hecho de que algunos grupos no logren el equilibrio, tengan dificultades en las normas que se establecen en el comportamiento o que algunos profesores no puedan llegar a todos sus alumnos y potenciar su trabajo. Así pues, estamos de acuerdo con Benavent en Sánchez Moro (1974, p. 136) cuando nos dice que "el educador debe facilitar el nacimiento del grupo, procurar los medios y crear las condiciones para mejorar la comunicación, fomentar la dinámica grupal y conducirlo a su madurez, ya que lograrla es parte de su misión".

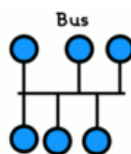
Barriga (1983), por su parte, nos destaca los procesos más importantes que se dan en los grupos. La comunicación, como sabemos, no es sólo verbal sino también no verbal, las dos van unidas e integradas e incluso la segunda muchas

veces es más creíble o tiene más validez que la primera. En la no verbal se incluyen los paralenguajes como la presentación y compostura física, los gestos y movimientos, la mímica del rostro, la mirada, los que se ven cuando hablamos como el volumen timbre, ritmo, etc. Los signos no verbales suelen complementar al contenido de la comunicación verbal. Basadas en las estructuras de las comunicaciones están las redes de comunicación. Según este autor son "el conjunto de canales materiales de comunicación usados en el grupo organizado" (p. 114). Núñez y Loscertales (1997) creen que en ellas se puede apreciar mejor la calidad de las relaciones, los intercambios que se dan y el grado de libertad que tienen para comunicarse. Son estos mismos autores los que le atribuyen las investigaciones sobre las redes de comunicación a Leavitt en 1970. Las investigaciones nos informan sobre: a) la correlación positiva entre la eficacia y la cantidad y calidad de las informaciones dentro del grupo y b) entre la satisfacción y las posibilidades de recibir y establecer comunicación. Estas redes son:

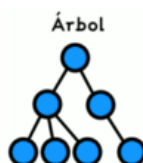
- Red en estrella: Uno de los miembros del grupo centra la atención y las comunicaciones, todos los demás se dirigen a él.



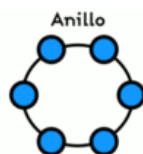
- Red en cadena o bus: La comunicación se produce con el miembro más cercano, y de unos a otros sucesivamente.



- Red en "Y" o árbol: Es la combinación entre red estrella y cadena. La información por ser muy variada, puede cortarse en cualquier momento por algún miembro. Los que están más a los extremos tienen pérdida de información.



-
- Red en círculo o anillo y conexa: Todos los miembros tienen el mismo número de posibilidades de comunicarse, es la más democrática y libre. Todos se comunican con todos, pero esto puede hacer que sea lenta y alguna información se pierda.



Otro concepto que nos parece interesante destacar dentro del proceso de comunicación es la retroalimentación o el *feed-back*. Esto significa comunicación en dos sentidos. Como recuerda Campos (2005) emisor y receptor provocan un flujo de información, intercambiando mensajes. Anzieu y Martin (1971) describen que el emisor es el que recibiendo la información ya de vuelta, proveniente del receptor, incorpora esa información a su propia conducta y modifica su emisión de acuerdo con ella. Explicándola más claramente el emisor y receptor se identifican uno con el otro y hacen su relación más personal y fluida, "sería que cada uno dijera lo que debe decir sólo después de haber re-expuesto las ideas y re-encontrado los sentimientos de su interlocutor con una exactitud suficiente" (p. 114). Si la persona que escucha es comprensiva y maneja una adecuada comunicación tanto verbal como no verbal, hace que el que escucha se sienta comprendido con lo que probablemente disminuya la voluntad que tenía de fortalecer su posición o conducta. Si ambas partes atienden a los sentimientos de cada uno y disminuyen las barreras al mínimo, los dos conseguirán el nivel más alto en comunicación que es para nosotros el entendimiento ligado, cómo no, con la comprensión. Fritzen (1987) nos describe la «ventana de la comunicación» (Ventana de Johari) que ilustra el proceso de dar y recibir *feed-back*. Está vinculado con las informaciones que recibimos de los demás y de nosotros mismos cuando nos relacionamos con los demás. Estas informaciones dentro de cualquier grupo son importantes porque nos ayudan a conocernos cuando nos relacionamos con los otros y a conocer también como el grupo nos ve y se relaciona con nosotros.

Los procesos de comunicación son muchos y más variados de lo que aquí podemos abordar. Nosotros hemos hecho un breve apunte a algunos de ellos y, sobre todo, marcamos un dato que nos parece importante, y es que la comunicación, junto con la interacción, son procesos sin los cuales el grupo y la persona dentro de él no podrían existir. Fomentar en nuestras aulas las relaciones,

dejar que se establezca una red en círculo, donde todos puedan hablar y escuchar o dejar que el alumno conozca abiertamente por medio del *feed-back* su posición dentro del grupo ayudará a una adecuada comunicación y a favorecer la dinámica del grupo clase.

2.3.2.- Meta y objetivo común

Lo más común para que un grupo siga unido será la meta u objetivo que quiera conseguir. Si un individuo sabe lo que va a conseguir si permanece en el grupo y participa en su consecución, probablemente esté más motivado y entusiasmado aunque sea sólo inicialmente en su beneficio personal y seguidamente por el grupal. Tener algo por lo que luchar es algo que ha movido al ser humano toda su vida, pero si además lo consigue de forma más eficaz apoyado y motivado por su grupo, que quiere luchar por lo mismo, probablemente su motivación sea mayor. Como dicen Núñez y Loscertales (1997) los objetivos se consideran por igual independientemente si han sido decididos de forma democrática por el grupo, vienen impuestos desde fuera, o han surgido de las propias necesidades del grupo. De todas formas, sí creemos que es necesario que todos sean conscientes de la necesidad y forma de conseguir esos objetivos, para que no sean exclusivamente marcados por unos pocos. Sánchez Alonso (1974) nos afirma que la productividad de un grupo será mayor si la meta que alcanza recompensa al grupo en función de lo que consigue como tal y no si lo consigue una persona individualmente. Esta productividad o rendimiento grupal, también estará marcado y determinada por la cohesión de sus miembros y el clima de cooperación que exista.

Para Bany y Johnson (1970) las motivaciones comunes satisfechas por la interacción entre los miembros de un grupo hacen que éste funcione porque satisfacen las actividades que hacen, les da poder, seguridad, sentido de pertenencia, de aprobación. Son muchos los motivos y metas a alcanzar individual y grupalmente. El grupo también se marca sus propias metas una vez definidas por todos, ya que orientan hacia la actividad y han de ser aceptadas por todos.

Pinel (1985), dentro del campo educativo, nos diferencia entre meta y objetivo. Moreno nos define la meta como "el propósito final y global, aquello que el grupo quiere acabar y conseguir y que constituye su misma razón de ser" y los objetivos como "los medios específicos y a plazo más definido de alcanzar la meta". Este autor nos señala que a veces el educador pierde la vista de la meta que desea

conseguir con la acción educadora, quedando sin sentido la tarea a realizar o convirtiendo en metas lo que son recursos o medios. Para que esto no ocurra, se han de dar dos condiciones:

- 1) La meta ha de ser de forma clara, expresada, conocida y asumida por todos. Sánchez Alonso (1974, p.37) afirma que: "si las metas no son claras, difícilmente pueden aceptarse y, en consecuencia, cumplirse". Todo ha de estar controlado y marcado desde el principio. El grupo, sobre todo en educación, muchas veces pierde el sentido de la unión. Sus miembros decaen en las tareas e incluso en el comportamiento y no entienden el porqué han de implicarse con su grupo clase. Sería conveniente, como educadores, mantener clara la meta e intentar hacer ver al grupo, las consecuencias positivas que tiene llegar, tanto para el grupo como para la persona.

- 2) Conseguir que todos se impliquen y adquieran similares grados de conformidad requiere bastante tiempo, sobre todo al principio. Cada grupo es diferente y más si no se conoce, o lo único que ha compartido previamente es el aula y al profesor. Pero si queremos que realmente nuestros alumnos sean un grupo que trabaje, que respete las diferencias individuales, que se implique en la tarea y entienda que tiene parte de responsabilidad en el avance de su clase, debemos dedicar tiempo a que el grupo tome conciencia de la necesidad y consecuencias que todo esto tiene. Pinel marca la pauta y nos cuenta la necesidad de establecer la meta primero, luego los objetivos a largo plazo y por último los que son a corto plazo.

Así, señalado por el mismo autor, en el campo educativo, algunas veces existen muchos tipos de metas y objetivos que forman un gran y confuso entramado de motivaciones. El reconocimiento de cuáles son nos ayudará a conocer mejor a nuestro grupo. La clasificación podría ser:

- Formales e informales: Las primeras serían cuando se encaminan a conseguir unos fines concretos por medio de unos pasos marcados y las segundas cuando, de todo esto, surgiría la necesidad de formar relaciones satisfactorias dentro del grupo o dé sentido de pertenencia. Las dos van unidas y complementadas dentro del grupo clase.

- Explícitos e implícitos: Objetivos formulados, pero se pueden dar objetivos ocultos. De estos últimos también tenemos que tomar conciencia, ya que su

desconocimiento puede dañar la comunicación del grupo, sus relaciones y, sobre todo, su productividad. Estos objetivos saldrán a la luz si el grupo se siente cómodo y libre desde el principio.

- Operacionales, no operacionales: Hay objetivos muy marcados y claros desde el principio, sobre todo en el aula. Pero hay otros no tan claros como realizar una charla sobre la actitud de una clase, que posiblemente no tengan tan claro el objetivo que conseguirán, pero que ayudan al mantenimiento de un clima adecuado o marcar futuras acciones.

Cabe señalar la pregunta que se hace Sánchez Alonso (1974, p.36) de cómo ha de elaborar un grupo sus metas:

1. Proporcionar tiempo para que el grupo los considere.
2. Explorar y discutir las ideas, los intereses y las necesidades de los integrantes del grupo.
3. Asegurarse el consenso respecto a las ideas, los campos de interés y las necesidades, alrededor de las cuales se formulan las metas u objetivos.
4. Formular declaraciones que expongan explícitamente las tres dimensiones necesarias de unos objetivos bien expresados: grupo afectado, clase de conducta que se llevará a cabo y problema o área de contenido en que ha de actuar esta conducta.
5. Poner a prueba cada meta y objetivo, con criterios para juzgarlos.
6. Obtener la común comprensión y aceptación por parte de los integrantes del grupo.

Es importante para nuestra investigación saber reconocer y marcar las metas y objetivos a conseguir, puesto que en la práctica diaria, conseguir trabajar este apartado es fundamental, ya que nosotros queremos intervenir en la cohesión y clima grupal y esto está determinado por los primeros días de trabajo en grupo. Tener claro qué queremos conseguir nos ayudará a acercarnos más los unos a los otros. A pesar de nuestras diferencias individuales e incluso objetivos particulares diferentes, dejar claro lo que nos hace como grupo es fundamental para su desarrollo. De aquí la importancia de la cohesión grupal.

2.3.3.- Cohesión grupal

Hablar de cohesión es hablar de interacción por medio de comunicación, y de metas comunes, conceptos que hasta ahora hemos estado planteando. Pero para que la cohesión se dé, también influyen muchas variables, como nos dice Bany y Johnson (1980), difíciles de controlar. La propia cohesión puede identificarse en los grupos, pero es difícil aislarla ya que tiene muchas propiedades que se relacionan entre sí. Está relacionada con un "clima de sentimientos compartidos" por el grupo, que llaman "individualismo colectivo" o marcada "dependencia" (p.53). Esto implica un grado de aceptación y de amistad dentro del grupo, donde todos se aceptan y respetan aunque no tengan fuertes lazos unos con otros. Shaw (1986) la vincula con el grado en que los miembros de un grupo se sienten atraídos los unos por los otros o el grado en que se sienten motivados a permanecer en el grupo. Nos indica este autor que los miembros de un grupo con una elevada cohesión, suelen manifestar mayor implicación en las actividades del grupo, faltan menos y tienen más ganas de pertenecer o de estar con éste, se sienten mejor si al grupo le va bien, o mal si no es el caso. Cartwright y Zander (1980), añaden la motivación que tienen los miembros del grupo a contribuir al bienestar de éste, a definir y conseguir lograr las metas y objetivos que se propone así, como marca el anterior autor, a participar e implicarse en las actividades que se proponen.

Distintos autores (Bany y Johnson 1980, Carwright, 1980; Shaw, 1996) coinciden en resaltar la definición que hace Festinger de cohesión grupal como el resultante de todas las fuerzas que actúan sobre los miembros de un grupo y que le hacen permanecer en él. Teniendo en cuenta estas fuerzas partimos de la base de que existen determinados factores, propiedades o características que pueden ser analizados y que nos darían los determinantes de la cohesión.

Un factor que determina la cohesión y que señalan distintos autores, entre ellos Shaw (1986), es la atracción interpersonal, ya que solemos elegir el estar en grupos donde las personas nos resultan atractivas o donde los entornos también sean atractivos. Pero para hablar de cohesión grupal, no debemos analizar las atracciones individuales, sino la cantidad de atracciones, las fuerzas que se dan entre ellas y la pauta de las mismas dentro del grupo. Estas fuerzas serán las que nos den información más real de la cohesión que se produce.

Otra característica importante, como señalan López Yarto (1974) y Shaw (1986), es la interacción como factor crucial para poder potenciar la unidad grupal

a riesgo de que también surjan sentimientos adversos. La propia investigación que hace este último autor, le lleva a determinadas conclusiones sobre la buena relación que existe entre la cantidad y la calidad de las interacciones que se dan en el grupo y la cohesión grupal. Así, los miembros con una cohesión elevada, se comunican entre sí mayormente, el contenido de la interacción es positiva, y son colaboradores amistosos y se suelen comportar de tal forma que se favorece la integración grupal. En cambio, con una cohesión débil su comunicación es pobre y la interacción se orienta negativamente y los miembros de los grupos son mucho más independientes, preocupándose poco de los demás. Hemos señalado la palabra comunicación como parte importante de la interacción. Efectivamente, Bany y Johnson (1980) las marcan juntas y determinantes en la cohesión de el grupo clase y llegando a la conclusión de que "la interacción y la frecuencia de la comunicación verbal tienen una relación directa con el grado de cohesión del grupo" (p. 62). Se ha demostrado que se acrecienta la unidad de grupo por medio del trabajo de los alumnos para planificar una actividad juntos en la que tienen que discutir e interactuar, o cuando se fomenta la comunicación oral por medio de distintas técnicas.

La cohesión, como nos señala Shaw (1986), también tiene otro factor destacado en la influencia social. Cuando un grupo está cohesionado, se deja más influenciar por opiniones y posturas de sus compañeros, quieren conformar mejor las expectativas de éste. Es decir, cuando los miembros de un grupo se sienten atraídos por éste, a la vez están motivados a comportarse y actuar como les pidan los demás, pero siempre en beneficio del grupo, para facilitar su funcionamiento. Esto se refleja en una mejor respuesta a lo que le pide el grupo y una mayor conformidad con las normas propuestas por éste.

No podemos dejar de destacar un factor muy importante como es la relación entre cohesión y productividad. Shaw (1986) junto con distintas investigaciones realizadas en el campo de la educación llega a la conclusión de que existe una correlación positiva entre estos dos términos. Utilizando las metas y objetivos grupales como medio, ya analizada su eficacia anteriormente, podemos decir que un grupo que se sienta cómodo y atraído por éste será más productivo. "El efecto de la cohesión sobre el rendimiento del grupo se ejerce sin duda a través de factores motivacionales" (Shaw, 1996, p.238). Bany y Johnson (1980) partían anteriormente con estas afirmaciones planteando que cuando el grupo se encamina a aumentar esta productividad la cohesión ayuda a este encauzamiento y la eleva. Crea un ambiente favorable para aprender.

Estos autores nos llaman la atención sobre otra idea, ya que en un grupo clase también puede ocurrir lo contrario y utilizar la cohesión para no hacer el objetivo marcado, sobre todo el que establece una persona externa como es el profesor. Aunque son muchos más los casos donde la cohesión es alta y funcional, es decir, que el hecho de estar presente en el aula ayuda a poner interés y entusiasmo por la tarea a los alumnos y a ayudarse mutuamente. "Los individuos son alentados y estimulados a hacer más porque están afectados por la fuerza del entusiasmo que surge del grupo total" (p.59).

Por último, nos gustaría plantear la satisfacción como la mayor consecuencia determinante de la cohesión. Son bastantes las investigaciones que corroboran esta afirmación. Y es que aunque un individuo en un momento dado se pueda sentir atraído por otros factores como, por ejemplo, los objetivos a conseguir lo normal es que se sienta satisfecho de estar en ese grupo.

Muchos de los factores que hemos resaltado de la cohesión van ligados. Es complicado describir la cohesión con uno sólo, ya que si se dan varios de forma positiva, la cohesión será mayor. La atracción interpersonal, la interacción, la comunicación fluida y adecuada, etc., hacen que la cohesión sea mayor y por lo tanto beneficie al desarrollo del grupo y al individuo dentro de él. Se considera que la cohesión es un factor fundamental al inicio de un grupo, ya que ésta ayudará a fomentar muchos de éstos y otros factores, pero sobre todo aumentará uno de los objetivos primordiales del docente, que es la productividad. Anulará distintas fuerzas que influyan negativamente dentro del grupo clase y creará un clima adecuado para hacer el trabajo de ésta más productivo para el grupo en general y también para el alumno en particular.

No quisiéramos dejar de resaltar la importancia que tiene la cohesión para la persona que forma parte de ese grupo que ha aceptado actitudes valores y normas comunes. Es López Yarto (1974) el que nos lo describe claramente, cuando manifiesta que

el hecho de sentirse vinculados y establecer relaciones en el seno de un grupo unido induce en los miembros un profundo sentido de lealtad, un curioso aumento de la propia estima, un sentimiento profundo de seguridad personal, con la consiguiente reducción de ansiedades irracionales...(p.33)

2.3.4.- La estructura y los roles del grupo

La estructura sería la posición o situación que tiene cada miembro respecto a otro dentro del grupo. Para Bany y Jonson (1980, p.85), visto desde el grupo clase, es "una red de papeles diversos, de posiciones y de expectativas recíprocas". Los papeles determinan las funciones y las contribuciones que se realizan. La situación, una jerarquía o posición lograda o asignada que están determinadas por el comportamiento. Normalmente las conductas que se esperan de las personas van en función de los papeles que cumplen en las posiciones en las que están. Es el grupo el que determina la posición que tiene cada individuo y que puede ser más o menos alta.

Barriga (1983) nos habla de que los elementos que inciden en la estructura, serían manifiestos o implícitos. Los primeros se refieren al tamaño del grupo, el lugar donde se sitúan, la distribución del territorio entre los distintos miembros del grupo, sus características personales y las tareas en las que se centra el grupo. Los segundos, relacionados con las características sociales del ambiente, como las normas, valores y redes afectivas del grupo, el reparto de posiciones y roles del grupo o los mecanismos de comunicación que son aceptados o rechazados.

Como nos amplía Shaw (1986), la posición es valorada por cada individuo en función de la importancia que tenga, del prestigio que dé o el valor que posea para el grupo. Lo cual relaciona esta posición con el status que se tenga y a su vez con la jerarquía que aparezca en el grupo. También está relacionada con lo que se espera de él o las funciones que realiza. Así, el conjunto de conductas que se espera que los miembros realicen individualmente dentro del grupo constituirá el rol. El rol y el estatus están íntimamente ligados ya que los roles nos indican el comportamiento que hemos de esperar en función de la posición que ocupan los individuos dentro del grupo y el estatus la valoración adjudicada a esta posición, que además estará determinada con un mayor o menor prestigio (Canto, 2000).

Núñez y Loscertales (1997) también están de acuerdo en que la estructura va a reflejar los roles y posiciones de sus miembros, tanto si son atribuidos por el grupo en función de sus necesidades o los objetivos marcados, o están asumidos por los propios miembros directamente. Así, los miembros que componen el grupo van a desarrollar diferentes conductas y funciones que definirán los roles que desempeñan dentro del grupo. Este desempeño (coincidiendo con Shaw) le

concede al individuo una determinada posición en el grupo que sería el status, el cual marcará y condicionará el rol que se asuma.

Para estos autores, el concepto de rol que se da en la dinámica de grupos no es algo tan definido y estable como el que se suele dar en la Psicología de las Organizaciones, como una parte de la ciencia que está muy preocupada por el rol que desempeñan los individuos dentro del puesto de trabajo. En esta última suele ser más institucional y marcado que en la primera, que es más flexible y suele tener aspectos emocionales, personales y afectivos.

Barriga (1983) está de acuerdo con que el rol "es el modelo de conductas que corresponde a cada una de las posiciones de los miembros del grupo" (p. 107), nos ofrece distintas clasificaciones, por entender este concepto como importante y determinante dentro de la dinámica de grupo:

- Rol social: en el que el modelo de conducta lo define el consenso de los miembros del grupo y que tiene un valor funcional para éste. Se suele identificar con el status.
- Rol Personal: el propio individuo determina la posición frente a los demás, eligiendo el propio modelo de comportamiento en sus relaciones con los demás.
- Rol prescrito o impuesto: el modelo de conducta ya viene determinado desde fuera, se identifica con el rol social.
- Rol realizado: la conducta que se desempeña concretamente dentro del rol marcado.
- Rol ideal: puede ser el rol personal, que sería la conducta que cada persona pretende alcanzar.

Sbandi (1977, p. 113) se queda con la definición que dan Hartley y Hartley en 1969 de rol como la "totalidad estructurada de todas las expectativas en cuanto a las tareas, conducta, convicciones, valores e interrelaciones de una persona que ocupa una posición en el grupo y que debe desempeñar una función decisoria". Se fija en las expectativas y en la función como dos importantes aspectos y nos da una nueva idea apuntando que diferentes miembros de un mismo grupo pueden ir

desempeñando distintos roles alternativamente en función de sus aptitudes y de las propias necesidades de éste.

Es este mismo autor el que nos ofrece una nueva clasificación citando a Benne y Sheats. Esta clasificación no es rígida y no pretende diferenciar a un individuo con un tipo de rol, ya que muchos de éstos pueden ser desempeñados por distintas personas, en diferentes categorías a la vez.

- a) Roles centrados en la tarea. Se incluyen todos los roles que estén relacionados con la meta del grupo. Por ejemplo, dentro de un centro educativo: el rol del director, administrativo, profesor, etc. Estos roles normalmente se van adaptando a las necesidades del grupo, lo cual demuestran su viveza y avance. Pinel (1985) nos destaca los principales como son: iniciativa y actividad, informar y contrastar información, coordinar, resumir, opinar y recabar opiniones.
- b) Roles centrados en la composición social o el mantenimiento del grupo: están centrados en estimular las relaciones interhumanas dentro del grupo, para que sus miembros se sientan bien y éste no pierda consistencia. Puede ser el de animador, moderador, etc. Según Pinel, roles como alentar, facilitar, velar por las reglas, conciliar, reducir tensiones, observar y expresar, diagnosticar.
- c) Roles centrados en las necesidades del individuo dentro del grupo: son formas de comportamiento que reflejan las motivaciones propias y las necesidades personales del individuo dentro del grupo. No ayudan y dificultan el buen funcionamiento del grupo ya que muchas veces no coincide con los objetivos o metas marcadas por el propio grupo. Por ejemplo, el dominador, obstructor, agresor, acaparador de atención, etc. Pinel nos enumera roles como agredir, obstruir, dominar, inhibirse, distraer, acaparar, empequeñecerse, incumplir, alardear.

Efectivamente, como nos confirman Núñez y Loscertales (1997, p. 26) "en los grupos no existen personas neutras; todos los miembros desempeñan algún rol". Puede que el propio grupo se lo asigne o que se lo atribuya él mismo, pero que no coincida con las expectativas del propio grupo. Así, puede haber un conflicto entre el rol que creo que represento, el rol que realmente me adjudican, el rol que realmente represento y el rol que los demás esperan de mí. Es cierto que en muchos grupos, y sobre todo en las aulas como grupos impuestos, surgen

problemas con los comportamientos que manifiestan determinados alumnos y en función del rol que desempeñen, pueden ser rechazados. Problemas como la pasividad, la timidez, la arrogancia, la agresividad, pueden hacer que los demás no lo vean adecuado para el grupo y no quieran estar en su compañía. Probablemente en nuestro grupo de clase podríamos y deberíamos contrarrestar estas acciones ya que, incluso en algunos casos, los roles están marcados por el líder formal del grupo que sería el docente. Intervenir de una forma adecuada para que los roles desempeñados dentro del aula sean los más adecuados para la consecución de nuestros objetivos, y de los del propio grupo ya maduro, debería ser un paso más para conseguir una buena y adecuada dinámica de clase.

Luft (1992, p. 65), citando a Bales, nos da la división del comportamiento en doce categorías, que van a permitir observar mejor los roles desempeñados dentro de un grupo:

- 1) Da pruebas de solidaridad, acrecienta el estatuto de los demás, presta ayuda, recompensa.
- 2) Sabe resolver una tensión, bromea, ríe, muestra satisfacción.
- 3) Está fácilmente de acuerdo, acepta pasivamente, comprende, concurre, se conforma.
- 4) Aporta sugerencias, indicaciones, que impliquen una autonomía para los demás.
- 5) Emite una opinión, una evaluación, un análisis; expresa un sentimiento o aspiración.
- 6) Orienta, informa, repite, clarifica, confirma.
- 7) Pide ser orientado, informado, que se le repita, que se le confirme.
- 8) Solicita una opinión, una evaluación, un análisis, la expresión de sentimientos.
- 9) Pide sugerencias, indicaciones, vías posibles de acción.
- 10) No está de acuerdo, evidencia un «rechazo» pasivo, una tirantez, rechaza una ayuda.
- 11) Evidencia una tensión, solicita una ayuda, se retira fuera del campo.
- 12) Evidencia antagonismo, desvaloriza el estatuto de los demás, se defiende o se afirma.

Estas categorías nos muestran el comportamiento del individuo dentro de un grupo, que bien podría extrapolarse a un alumno dentro del aula. Se puede ver que todas estas conductas no son puras y exactas como se describen aquí y que están condicionadas por otros mecanismos internos dentro de la persona o por el rol que desempeña voluntaria o involuntariamente dentro del grupo. Pero sí nos

pueden dar una idea del papel que se está ejerciendo y las consecuencias que están teniendo para el propio grupo. Al educador como observador le puede servir para anular o fomentar algunas de ellas y para conocer la dinámica de su clase.

2.3.5.- Normas

Según Shaw (1985, p. 285), "las normas son reglas de conducta establecidas por los miembros del grupo con objeto de mantener una coherencia de conducta". Es decir, si cada persona del grupo decidiese comportarse a su manera, ninguno de este grupo podría prever su conducta y preparar la respuesta adecuada. Como dice este autor, sería un caos. Bany y Johnson (1980) plantean que las normas vienen de la interacción del grupo y que incluyen: costumbres, tradiciones, valoraciones, reglas, modas, manías, etc.; y también las relacionan con la conducta que se espera del grupo. Estos mismos autores, citando a Bonner, indican cómo la sociedad en general no puede existir si no se establecen unas normas de conducta, así, en un grupo, tampoco se podría convivir si no hay un marco de referencia para su interacción. Con lo que se determina que las normas son las que regulan la conducta de los integrantes de un grupo. Estas normas son las que diferencia a unos miembros de un grupo determinado de otro. En los grupos de clase muchas de las normas vienen preescritas por el propio centro o el profesor, pero otras muchas se establecen de la propia interacción. Esto es lo que llaman Núñez y Loscertales (1997) formales e informales. Las primeras dirigidas sobre todo al logro de los objetivos y las segundas orientadas a la satisfacción y aspectos más emocionales del grupo o la persona. En un grupo clase son importantes las dos, las formales por su indudable importancia para mantener la estructura formal del grupo, pero las segundas son las que debemos dejar que se fijen y sean lo más democráticas y aceptadas por los propios miembros del grupo, para que no den pie a marginaciones, ni situaciones interpersonales o grupales inadaptadas.

Según Sánchez Alonso (1974) las características de las normas deben establecerse a partir de varios agentes que establece de la forma siguiente:

- a) Forman parte de la ideología del grupo: Esta ideología se compone de las creencias, valores y normas que regulan totalmente la conducta de sus miembros.

-
- b) Cambian actitudes: Las normas no sólo son actos que se realizan automáticamente, sino que cambian actitudes. Cuando se realiza cualquier actividad de clase, por ejemplo, si el individuo no está de acuerdo en algunas de sus ejecuciones deberá cambiar su conducta y actitud, si quiere formar parte del grupo y que no se le excluya.
 - c) Son agente de socialización: La socialización favorece la conformidad individual con el grupo. El hecho de transmitir valores sociales, sensibilizar frente a los juicios y las expectativas que tenemos hacia los demás, hacen que sean integradoras.
 - d) Suponen una evaluación: Tolerar una conducta o no hacerlo va a estar restringido por el rol que desempeñe ese miembro o la importancia de la norma. Es el grupo el que posee mecanismos que evalúan el grado en el que se ha llegado a infringir, con las normas que ha establecido.
 - e) Tienden a extenderse en el espacio y en el tiempo: Son duraderas, constituyen la declaración de unos objetivos y medios, que sirven de modelo para otros.
 - f) Mutabilidad: Los cambios que se producen en los grupos hacen que las normas, para ser democráticas, expresen la voluntad actual del grupo, así que deben aceptar de forma constructiva la crítica que, por ejemplo, unos nuevos componentes del grupo hagan de ella.
 - g) Son influidas por las modas y los ritos: Aunque el grupo puede tener su personalidad y estilo propio no deja de estar influenciado por el entorno social y nuevas costumbres.

Otra particularidad de las normas es su cumplimiento y su desviacionismo o incumplimiento. Partiendo de la base de que las normas se establecen para ser cumplirlas, sobre todo si son establecidas democráticamente por el propio grupo, también son muchos los momentos y situaciones que pueden darse para que los individuos dentro del grupo no las cumplan. Los motivos por los que pueden saltárselas son variados, como la falta de comunicación, desaparece la atracción del grupo, se oponen a convicciones personales o puede ser gratificante no cumplirlas. Una buena forma de conseguir que el grupo no eluda la mayoría de las reglas, es que éstas sean motivadoras.

Por último, destacar la cultura del grupo que sería sus valores y creencias, como ya resaltábamos anteriormente, que se han originado dentro del grupo durante su vida grupal y la consecución de objetivos. Cuando todas estas normas están suficientemente configuradas y tienen una identidad propia y una fuerte cohesión es cuando se le llama «cultura del grupo», conocimientos adquiridos a lo largo de generaciones (Núñez y Loscertales, 1997).

2.4.- El profesor como líder formal del grupo de aprendizaje.

El liderazgo es una característica más que define a un grupo. Sacarlo fuera de las distintas categorías antes descritas se debe a la importancia que tiene este rol dentro de cualquier grupo y, sobre todo, del educativo. En este último, el liderazgo ya ha venido estableciéndose incluso a lo largo de los años con unas características muy definidas y no siempre las más adecuadas y certeras para el grupo clase. Nosotros, en este apartado, daremos unos apuntes iniciales sobre la definición de liderazgo, para posteriormente ir encauzando el tema hacia las características y condiciones que tendría que tener un líder formal, como es el profesor, animador o coordinador a la hora de dirigir su clase. Partimos de la base de que en un grupo de clase, aparte del liderazgo formal e institucional que representa el profesor, se pueden y se dan distintos tipos de liderazgo informal, en función también de la manera de trabajar en el aula.

Son muchos, y muy variados, los estudios que se han realizado con respecto a este tema. Estos han conseguido darle un marco teórico bastante amplio y valido para entender muchos procesos del líder dentro del grupo.

Como nos confirma Shaw (1986), el liderazgo es uno de los roles más importantes que ocupa la posición de una persona dentro de la estructura del grupo. Por este mismo motivo tuvo muchas definiciones de las que este autor, citando a Carter, extrae cinco puntos importantes:

1. Puede definirse al líder como la persona que representa el punto focal de la conducta del grupo. El líder se convierte en el individuo con más influencia en las decisiones del grupo.
2. El líder como la persona que dirige al grupo hacia sus objetivos.
3. Líder es el individuo que es nombrado como tal dentro del grupo.
4. El líder puede modificar e influir en el nivel de rendimiento de un grupo.
5. El líder sería una persona que desarrolla conductas de liderazgo.

Esta última definición, con la que más de acuerdo estaba Carter, es abierta y va a depender del punto de vista que establezca la persona sobre las conductas que tenga que tener el líder.

El mismo autor, Shaw, da otras definiciones, como la que está relacionada con la jefatura más que con el liderazgo. Son personas que ocupan una posición de liderazgo, como el presidente de una empresa, el sargento, capataz, el que preside un claustro, etc. Estas personas que ocupan este rol, están apoyadas por fuerzas externas y probablemente la mayoría de las veces no funcionan como líderes. Otra definición (parece la más certera para Shaw) plantea que el líder es el miembro del grupo que ejerce una influencia o influjo positivo sobre los restantes miembros, superior al que éstos ejercen sobre él.

Cantó (1998) nos da tres definiciones de grupo que nos pueden dar una idea general de lo que es un líder:

Homans (1950) define líder como la persona que consigue llevar a cabo las normas que el grupo valora más. Esta conformidad le otorga su alta categoría que atrae a la gente e implica el derecho de asumir el control del grupo. Stogdill (1948) sugiere que el liderazgo es el proceso de influir en las actividades del grupo hacia la fijación y obtención de una meta. Por otro lado Cattell (1951) considera que el líder es la persona que consigue el cambio más eficaz en las actuaciones del grupo. (p. 102)

Una de las tipologías más representativas en este campo y que se dan en el liderazgo formal, especialmente representado en un aula, nos las resume Canto (1998), basándose en las investigaciones realizadas por Lewin a finales de los años 30 y son:

1. Liderazgo autoritario: Este líder es el que toma decisiones dentro del grupo acerca del trabajo, de la organización o todo para lo que éste se haya constituido. Se da una comunicación unidireccional, de él hacia sus subordinados, es decir sólo tienen la información que éste les da. Genera comportamientos de apatía y agresividad. Produce un clima negativo, se da una cohesión débil y tensiones internas entre los miembros del grupo que pueden hacer aparecer subgrupos. El trabajo de estos grupos es bueno si el líder está, pero desaparece cuando no está presente.

2. Liderazgo democrático: Este líder, cuando ha de tomar decisiones, provoca la discusión del grupo para tener en cuenta su opinión. Los problemas se resuelven con las alternativas que ofrece y las que consecuentemente el grupo elige. Al contrario que el anterior, el grupo trabaja aunque el líder no esté presente. Se da una buena cohesión grupal y un buen clima socio-afectivo.
3. Liderazgo «*laissez-faire*» o dejar hacer: El líder, en este caso, tiene un papel pasivo, abandona el poder y lo deja en manos del grupo, sólo le da los medios necesarios, pero ni juzga ni evalúa. El rendimiento es bajo ya que no hay quien los guíe. Es un grupo improductivo e insatisfecho.

Pero estos tipos de liderazgo, como nos distingue Pinel (1985), no se dan de una forma «pura». Sería más realista hablar del tipo de liderazgo que cada líder podría ejercer en cada momento y en función de la necesidad que tenga el grupo qué líderes con conductas fijas. La vida del grupo requiere de la persona que lo dirija una flexibilidad que le permita ir desde conductas más centradas en el líder, a las menos centradas en éste. El acierto de una u otra vendrá determinada por factores establecidos por el líder, el grupo o la situación. De esta forma:

- Por parte del líder: Dependerá de su personalidad, seguridad y equilibrio tolerar situaciones problemáticas o inciertas. De su grado de confianza en grupos y de experiencia con ellos. Y cómo no, de su sistema de valores, creencias y actitudes.
- Por parte del grupo: Su entrenamiento y autonomía en la toma de decisiones. Su grado de madurez y seguridad. Si sabe aceptar y corregir sus fracasos. Sus expectativas sobre la tarea y el propio líder. Los conocimientos que posea, si está capacitado y las competencias que ha adquirido.
- Por parte de la situación: El factor tiempo y la urgencia. El problema o decisión a tomar y las posibilidades que ofrezcan el entorno donde se desarrolle el encuentro grupal.

Por último, destacar que dentro del mismo grupo, el líder deberá adaptarse a cada miembro y ofrecerle su ayuda en función incluso de las necesidades individuales, tanto si es para el buen rendimiento como a nivel afectivo.

Otra categoría a destacar y que nos describe Villa (1998), es la que hace Bales respecto al liderazgo, que se divide en dos:

1. El líder socioemocional: Los aspectos positivos de este líder son el inicio de conductas socioemocionales positivas (da muestras de solidaridad o relaja tensiones), moviliza recursos grupales (inicia intercambios de información, pide opiniones, pide sugerencias) facilita la motivación y posee la simpatía del grupo. Los aspectos negativos serían que impide la acumulación de tensiones, necesarias muchas veces para avanzar y minimizar la productividad no realizada.
2. El líder de tarea: Sus aspectos positivos son que los miembros del grupo se dirigen a él para intercambiar informaciones, como la expresión de emociones negativas, inicia conductas de tarea (da opiniones, hace sugerencias), y facilita la coordinación. El aspecto negativo es que suele provocar hostilidad.

Este mismo autor nos resalta la relevancia de que el profesor-tutor asuma estos dos tipos de roles. Aunque se le da más importancia al segundo es necesario en una clase que ambas categorías estén fuertemente complementadas. El proceso de liderazgo del profesor-tutor sería:

el animador-tutor deberá, en primer lugar, reconocer las redes informales, luego aliarse con los líderes, participando de ambos tipos de liderazgo, fundamentalmente del socioemocional: mediando en los conflictos, cohesionando el grupo, explotando recursos de crecimiento personal y autoestima dentro del grupo, entrenando habilidades sociales a fin de que la interacción grupal resulte más positiva y el ajuste psicológico de cada cual también... A partir de ese momento, y sólo una vez que se tengan asegurados unos mínimos de actitud y motivación positivas, puede comenzar a andar eficazmente el liderazgo de tarea. Si no es por este camino, también podrán obtenerse resultados, pero el profesor o la profesora siempre serán mirados como jefes interesados en su trabajo (intereses ajenos a los del grupo) y que, desde luego, juegan en el equipo contrario. (Villa, 1998; p.30)

Muy relacionado con este líder socioemocional está lo que Fritzen (1982) resume citando a Carl Rogers en su libro de Persona a persona. Habla de las tres

cualidades que tiene que tener el animador de un grupo: la autenticidad o congruencia, la empatía y la consideración positiva o el respeto por los demás:

- La primera aparece cuando el profesor lleva al crecimiento personal, relacionándose con el alumno abiertamente, sin máscaras ni fachadas, siendo él mismo, mostrando abiertamente los sentimientos y actitudes del momento.
- En la segunda, el animador ha de vivenciar una comprensión empática y exacta del mundo íntimo de su alumno, comunicando posteriormente determinados fragmentos significativos de esta comprensión. Percibir el mundo interior de sentimientos como el suyo propio. La empatía es también esencial para estimular el crecimiento personal
- La tercera y última, está relacionada con el respeto hacia los demás. El profesor debe tener una actitud afectuosa, positiva y de aceptación hacia su alumno.

Finalmente Fritzen añade "Si el animador del grupo es considerado por los participantes como una persona que proyecta autenticidad, empatía y respeto para con los demás, entonces será considerado como un auténtico «líder»" (p. 8)

Como hemos visto, cuando hablamos de liderazgo en el campo de la educación la terminología cambia y nos encontramos muchos textos donde al líder se le nombra de otra forma. Núñez y Loscertales (1997) nos quieren hacer una distinción entre las distintas nomenclaturas a las que se puede aludir cuando hablamos del líder. Estos autores prefieren llamarlo coordinador de grupos, aunque también se puede hablar de animador, conductor, mediador, facilitador, etc. Términos todos estos en los que se puede encontrar muy ligeras diferencias. La justificación de diferenciar el líder del coordinador es que en la función del primero, el liderazgo puede realizarse por otras personas y en otras circunstancias, y que no todos los líderes desarrollan tareas de coordinación grupal. En el caso del segundo es que su tarea fundamental es concentrar sus esfuerzos en torno a la vida del grupo y la consecución de sus objetivos y poseer las características básicas del rol de liderazgo. Así, en el caso del coordinador se cumplen todas las cualidades que ha de tener un líder.

Nos definen al coordinador como alguien que se pone al servicio de las ideas básicas, pero sin adueñarse de ellas. Deben ser asimiladas y suscritas por todos haciendo que sepan ponerlas en práctica e intentando siempre que sean

autosuficientes en el logro de objetivos. El coordinador, independientemente de cómo haya sido elegido, es decir, si ha sido de forma democrática, ha surgido espontáneamente, o ha sido impuesto, ha de ser aceptado por los individuos del grupo. Todos los grupos, y sobre todo los educativos, y en nuestro caso los universitarios, trabajan por un objetivo, y la eficacia depende de la calidad de las relaciones y las interacciones que se establezcan. Este líder presenta estas características:

- Ofrece un sistema de valores propio que coincide y es aceptado por el grupo.
- Le da muestras al grupo de aceptación, afecto y confianza.
- Sabe elegir y dirigir convenientemente a sus colaboradores, sabiendo delegar funciones.
- Toma decisiones acordes al grupo y junto a éste marca los objetivos a seguir, ayudando y motivando.
- Una equilibrada seguridad en sí mismo, ayuda al grupo en momentos de tensión.

Este tipo de rol de coordinador, gracias al influjo de buenas comunicaciones que se dan en el grupo, da bastante pie a que se creen líderes informales, lo cual es síntoma de riqueza grupal. Se considera que dentro de la adecuada dinámica de clase, el hecho de que surjan líderes informales pero acordes con la tarea, será síntoma del buen funcionamiento de ésta. El líder formal, siempre servirá de guía y marcará el ritmo del grupo, dejando que sea él mismo el que tome sus propias decisiones. En el caso del profesor universitario, por las características de sus alumnos, ha de ser este líder formal, pero no olvidando que ha de llevarlos hacia la autonomía que la madurez y la adquisición de las distintas competencias, y sobre todo la del trabajo en equipo, le obliga a marcar.

Por último, destacamos el rol del líder educativo, o, en este caso, al profesor como conductor de un grupo que Cirigliano y Villaverde (1987) nos proponen. Estos autores, en el cuadro 6, marcan la diferencia que ha existido entre el rol habitual del profesor y el conductor o líder de grupos. (p. 96)

<u>ROL DOCENTE TRADICIONAL</u> (Tendencia autocrática)	<u>ROL DE CONDUCTOR O LÍDER</u> (Tendencia democrática)
Posee el saber, lo da hecho	Promueve el saber, enseña a aprender
Posee la autoridad	Crea la responsabilidad
	Enseña a tomar decisiones

Toma las decisiones por sí	Escucha, hace hablar
Se hace escuchar	Utiliza técnicas de grupo
Aplica reglamentos	Propone objetivos y planifica con todo el grupo
Marca objetivos y hace los planes	Se preocupa por el proceso grupal
Se preocupa de la disciplina	Evalúa junto con el grupo
Califica solo	Trabaja con el grupo
Trabaja con individuos	Estimula, orienta, tranquiliza
Sanciona, intimida	

Cuadro 6: Rol tradicional frente al rol del líder (Cirigliano y Villaverde, 1987, p.96)

Así, según estos autores, el conductor o líder del grupo es el que en algún momento ayuda al grupo a funcionar. Alienta a los demás a que le sigan, de ahí la palabra conductor, se identifica con el grupo dándole su espíritu. Este líder ha de cumplir las características de un liderazgo democrático.

Consideran que es muy importante y drástico el cambio que debe afrontar el profesor para convertirse en un buen líder de grupo de acuerdo con los principios de la dinámica de grupos. "Esta nueva concepción de liderazgo, en el caso del grupo escolar, involucra un cambio fundamental: el profesor o el maestro deben bajar de su "sitial" para pasar a ser un miembro más del grupo" (p. 99).

Todas estas afirmaciones corresponden con lo que se le pide al profesor universitario en el nuevo EEES, un líder democrático que guíe y oriente hacia la adquisición de nuevos conocimientos y ayude al progreso de las diferentes competencias que ha de adquirir y sobre todo sabiendo fomentar el propio desarrollo del liderazgo en su grupo.

2.5.- Etapas del desarrollo de un grupo.

2.5.1.- Distintas clasificaciones

Se está viendo que el grupo puede beneficiar al individuo, ayudarle en su desarrollo personal, fomentar su interés por el entorno al que se dirija: educativo, profesional, terapéutico, de animación, etc. Pero también puede romper ese equilibrio a lo largo de todo el proceso de desarrollo del mismo. Una de las funciones como profesionales que trabajamos con grupo es detectar en qué momento o fases se encuentra éste y fomentar su dinámica y proceso de mejora, consiguiendo así el equilibrio personal y grupal.

Partiendo de que el grupo es dinámico y como tal todas las características que lo hacen grupo van cambiando a lo largo del tiempo. Los grupos, como dice Canto (2000), se forman, se estructuran, se desarrollan y se deshacen. Una vez que se ha constituido un grupo, su dinámica pasa por distintas fases. Describiremos algunas de las más representativas.

Este autor y otros (Campos 2005) se apoyan en las que describió Tuckman en 1965:

- a) Fase de Formación: En esta fase, los miembros del grupo se familiarizan entre sí, a la vez que evalúan si éste satisfará sus necesidades y cumplirá sus expectativas. Se determina si se pertenece al grupo y cuál sería su rol a desempeñar en el mismo. En las relaciones interpersonales se dependerá del líder y se marcarán las conductas y normas aceptables entre el grupo. La tarea u objetivo a cumplir, empieza a tener posibles formas de llevarla a cabo o cumplirlo.
- b) Fase de conflicto o de ajuste: La insatisfacción de los miembros surge por la comparación entre las expectativas que tenían y las que han conseguido. Se puede dar competencia, desarrollo de conflictos interpersonales e intragrupo y hostilidades. Hay discrepancias respecto a la tarea y se puede dar una rebelión contra el líder.
- c) Fase de normalización: El grupo va aceptando la estructura. Se superan los conflictos mediante la cohesión grupal y el surgimiento de sentimientos positivos. Aparecen nuevos roles y normas. En la tarea se permite intercambiar información y la discusión o consenso en las alternativas.
- d) Fase de rendimiento o funcionamiento: Los grupos resuelven sus problemas estructurales, son más funcionales, flexibles, sistemáticos y prácticos. Funciona así mejor la tarea acoplándose mejor con la estructura del grupo.
- e) Fase de clausura: Los grupos han alcanzado sus objetivos. Pueden seguir funcionando o disolverse con éxito.

Otra clasificación es la que nos sigue haciendo Campos (2005) y Núñez y Loscertales (1997) citando a Worchel y cols. en 1992. Son seis estadios que

describen el proceso secuencial de formación y desarrollo por el que pasa un grupo hasta llegar a reunir las condiciones que lo definen como tal.

- a) Etapa de descontento: Las personas del grupo se sienten en un estado de indefensión y con sus necesidades no atendidas. Si están unidos al grupo se oponen al poder y no hay participación. Pueden formar nuevos grupos o darse brotes de violencia.
- b) Etapa del hecho o suceso precipitante: Puede darse un suceso o una señal nueva, que sirva para que se desarrolle un nuevo grupo. Este cambio se ve como algo positivo.
- c) Etapa de identificación con el grupo: Aquí aparece el sentimiento de pertenencia al grupo y la diferenciación con otros grupos. Se dan las normas grupales y las manifestaciones formales de adhesión.
- d) Etapa de productividad grupal: Está orientada al logro de los objetivos y fines grupales, y al reparto de tareas en función de las capacidades y características del grupo. Se van definiendo los roles y se establecen líneas de colaboración. Pueden colaborar con otros grupos si se deriva un beneficio mutuo.
- e) Etapa de individualización: Conforme se van consiguiendo los objetivos grupales adquiere más importancia las necesidades individuales, surgiendo incluso grupos. Se establecen normas de equidad para hacer el reparto de la tarea y los beneficios productivos.
- f) Etapa de declive grupal: Aparecen tensiones, dudas, desconfianzas, faltas de motivación y disputas internas entre subgrupos, que pueden llevar a tener conflictos entre sí por déficit de atención o incluso la disolución del grupo.

Las siguientes clasificaciones que haremos se podrán identificar mejor con etapas del desarrollo de un grupo dentro de clase. Esto no nos quiere decir que las demás no representen las fases por las que puede pasar un grupo de alumnos, pero las que describimos a continuación probablemente se puedan identificar más fácilmente.

La primera de ellas nos la pone de manifiesto Villa (1998) y son cinco etapas que van desde la búsqueda de la seguridad a nivel personal hasta la autorregulación del grupo:

- a) Etapa individualista: Caracterizada por una búsqueda individual de la seguridad. Sus síntomas son: el uso de máscaras, hablar a media voz, abundan los silencios, las miradas son incómodas y difíciles, las interacciones son débiles. Esta etapa se da en los primeros días de un grupo de clase donde los alumnos no se conocen.
- b) Etapa de búsqueda: Se caracteriza por una búsqueda de seguridad en el grupo. Sus síntomas son: intento de ser uno mismo en el grupo, tendencia a formar subgrupos, la persona se percibe de forma más clara respecto a los demás, se trabaja conjuntamente pero la comunicación e interacción aún es incompleta.
- c) Etapa de identificación: La participación se va enriqueciendo día a día. Los síntomas son: se da un acuerdo verbal y expreso de pertenecer al grupo, el clima es más relajado, las opiniones son más diversas y menos homogéneas, el nosotros tiene mayor valor en la medida que se está respetando el yo individual.
- d) Etapa de consolidación: El grupo se estructura y organiza. Sus síntomas son: se toma conciencia de los límites y del margen de libertad del grupo, se terminan de definir los roles, su adecuado reparto y la autoridad del grupo, aumenta la cohesión y la eficacia debido a la confianza y lazos afectivos que surgen. Se llega a la autorrealización del grupo, donde éste sabe evaluar su proceso, controlar su funcionamiento y afrontar las tensiones que surjan.

Por su parte, son cinco las etapas que describe Pallarés (1993) de desarrollo grupal:

- a) Etapa de orientación: Esta etapa esta fundamentada en la incertidumbre que posee una persona cuando se empieza a formar parte de un grupo, por ejemplo, el primer día de clase. Intenta buscar respuestas:
 - ¿Qué ocurrirá aquí?, ¿cómo será esta experiencia?. Quieren conocer lo que se les va a exigir, qué métodos van a utilizar o incluso qué tipo de

calificaciones se les pondrá. Saber todo sobre el profesor y asegurarse de alguna manera que todo irá bien.

- ¿Quiénes son los demás?, ¿cómo son?. Necesitan saber de los demás, sus nombres, conocer lo más básico y representativo de ellas.
- ¿Cuál es mi puesto entre estas personas?, ¿cómo me recibirán?, ¿les gustaré?, ¿me rechazarán?, ¿me aceptarán?, etc. Centra la atención en uno mismo frente a la actitud que tendrán los demás.

b) Etapa de establecimiento de normas: Aquí los alumnos determinarán las normas que regularán la conducta del grupo. Durante esta etapa el grupo se convierte en un "grupo eficiente". Se determina la responsabilidad que asumirá cada miembro y el tipo de conductas que el grupo va a aceptar. La cohesión puede ser alta, la interacción se hace más fácil. La actuación es pobre en eficiencia. Para que el grupo avance hacia la madurez se establecen las normas siguientes:

- Responsabilidad grupal: el grupo ha de responsabilizarse de su propio funcionamiento e individualmente cada miembro del grupo también ha de contribuir a la actividad grupal. El liderazgo se distribuye entre los componentes del grupo. El grupo trabaja sin necesidad de que el educador supervise directamente la tarea.
- Responder a los demás: Los alumnos tienen que aprender a escuchar y a valorar los comentarios de los demás. El proceso de comunicación que hasta ahora estaba monopolizado por el profesor, pasa a ser del grupo, y este último es uno más dentro de la interacción grupal. Los miembros del grupo se escuchan mutuamente y se comunican sus ideas para conseguir un objetivo grupal. Se fomenta y se aprende la escucha activa.
- Cooperación: Cooperar en lugar de competir. Los alumnos se ayudan, comparten información y recursos, se proporcionan apoyo, en vez de sobresalir y distinguirse. Pero alcanzar este nivel de cooperación supone un cambio en las normas y sobre todo en las calificaciones. Se debe premiar la colaboración y la interdependencia más que los logros individuales.
- Toma de decisiones por consenso: Se parte de que las decisiones tomadas por una sola persona son rápidas, pero puede hacer que los que quieren

participar no se sientan implicados y saboteen las opciones, mostrándose pasivos. Hacerlo por votación anima a que muchos miembros colaboren con su decisión, pero los que no ganan se sienten marginados y dispuestos a sabotear. En la toma de decisiones por consenso se intenta llegar a una decisión en la que todos estén de acuerdo y apoyen. Todos tienen algo que aportar y son escuchados. Desciende el nivel de agresividad.

- Afrontar los problemas: Se intenta analizar y enfrentarse a los problemas que surjan. En un grupo maduro no se ignora el problema, sino que se trata de analizar lo que pasa, tratando de salvar las deficiencias y resolver las dificultades.

c) Etapa de solución de conflictos: Cuando el grupo ha llegado a la comunicación más abierta y directa y teniendo un grado de cohesión y eficiencia bastante bueno se puede dar los conflictos interpersonales. Estos conflictos no son nuevos, sino que se han ido desarrollando, pero suprimiendo o ignorando durante las etapas anteriores. Pueden ser muchas y variadas las causas, destacaremos algunas:

- La excesiva participación que hace aparecer opiniones muy diversas, distintos objetivos, etc. Al crearse un clima de dialogo y participación afloran todos los conflictos.
- Buscan la sinceridad del educador. El conflicto puede darse contra el liderazgo del profesor, sobre todo cuando ven que son autosuficientes en las tareas.
- Puede ser debido a una reacción natural, al aumentar la intimidad interpersonal al realizar las actividades grupales. El grupo crea una distancia protectora, para protegerse consciente o inconscientemente de la ansiedad que le produce.
- Dándose un retroceso hacia etapas anteriores cuando el grupo se da cuenta de la eficacia del mismo. Esta situación nueva puede crearle incertidumbre ya que han estado acostumbrados a no hacer mucho, participar poco y no disfrutar de la clase. Esta incertidumbre se resuelve volviendo hacia atrás para demostrar que no son tan eficientes como puede parecer.

d) Etapa final: Cualquier grupo, y especialmente el escolar, sabe que su vida está limitada, tiene un principio y un fin. Si se han creado buenos lazos, esto hará que sea difícil la separación tanto para los alumnos como para el profesor. Los síntomas que muestra un grupo bien desarrollado son:

- Aumento de conflicto: que aparezcan disputas y peleas puede deberse de forma inconsciente a querer justificar fácilmente la separación.
- Rompimiento de habilidades de trabajo en grupo. Así será más fácil la separación, no sabemos trabajar...
- Aletargamiento: Se muestra una falta de interés, como ya nos vamos a separar, no trabajamos...
- Actividad exagerada y trabajo muy bueno. Al contrario que el anterior: si trabajamos mucho quizás nos quedemos...
- Agresividad contra el educador: Éste es visto como una causa de la separación. También los alumnos pueden convencerse de que él les ha obligado a hacer cosas que no querían y no han aprendido nada, así que tampoco será difícil separarse.

2.5.2.- Importancia del conocimiento de las etapas para el profesor

Cualquiera de las clasificaciones de las distintas etapas, a las que nos hemos referido en el epígrafe anterior, no es rígida ni excluyente entre sus fases. Al contrario, unas se mezclan con otras. Al igual que puede ser difícil incluso diferenciarlas en el desarrollo normal de un grupo. El tiempo también puede ser un factor determinante dentro de éstas. Es complejo establecer el tiempo que se necesita para superar una etapa, o cuándo un grupo tiene que avanzar de una etapa a la siguiente. Saber en qué momento se ha de superar una etapa, depende del tiempo que el grupo permanezca reunido. No es lo mismo un grupo que va a estar todo el año junto durante muchas horas al día, que un grupo que lo hará una semana. El desarrollo grupal es un proceso cíclico a la vez que secuencial (Pallarés, 1993, p.14).

Pinel (1985) también hace mención a este mismo debate y plantea:

- a. Que las fases no son rígidas en su sucesión. Pueden darse elementos de una fase anterior cuando ya se ha entrado en una nueva.
- b. Lo contrario es más difícil que se dé. No se puede pretender que un grupo mantenga comportamientos estables propios de una fase, sin haber cubierto las anteriores.

Dejando claro esa flexibilidad, como vemos, las fases o etapas de un grupo, forman parte de un proceso normal dentro éste. Todas las que hemos descrito anteriormente tienen rasgos comunes. Se da la primera etapa de orientación, miedo, incertidumbre, descontento y más individualista. Superada esta fase aparecen etapas donde el grupo se centra más en la tarea, aprenden a trabajar juntos y son productivos. Hay una etapa importante que también es común, la del conflicto, aunque el grupo esté maduro, como hemos visto en la que nos describe Pallarés, surgen los problemas y también es positivo que aprendan a superarlos. Por último, la etapa final, la de consolidación, declive, etc. Conocer y reconocer estos momentos, pueden ser determinantes para el buen desarrollo del grupo.

Probablemente cualquier persona que haya trabajado con grupos y sea inicialmente su líder formal, reconozca algunas características o rasgos identificativos, aunque no sepa concretamente en qué etapa está o cómo favorecer su mayor desarrollo o rendimiento.

Pues bien, de eso se trata. Hasta ahora, hemos descrito qué es la dinámica de grupos y hemos conocido las características, tipos y la importancia del profesor dentro del grupo. Nos detenemos en este apartado al considerar que para el docente reconocer las etapas por las que pasa o va a pasar su grupo puede ser determinante para intervenir en éste e intentar canalizarlo a lo que hasta ahora hemos estado nombrando como grupo eficaz, eficiente o productivo. Nosotros no tratamos sólo de darle importancia al desarrollo eficaz de la tarea o los objetivos educativos a los que el grupo tenga que llegar. Al contrario, partimos de la base de que el propio desarrollo socio-emocional del grupo y de la persona dentro de éste es fundamental para conseguir el aprovechamiento total de la dinámica grupal.

Así pues, sin quitarle importancia a todo lo que al grupo se refiere y haciendo imprescindible para un profesor conocer todo lo que está relacionado con la dinámica del grupo, sí que nos detenemos en las etapas por las que pasa un

grupo, por ser una característica determinante para la intervención y el desarrollo grupal. Si conocemos y sabemos por lo que va a pasar una persona dentro del grupo o los momentos de éste, ayudará a la persona que quiera trabajar con el grupo a hacerlo de forma más certera y eficaz. Buscará siempre guiarlo y asesorarlo para conseguir que su crecimiento sea el más adecuado para el grupo, la persona y, cómo no, el objetivo. Como señala Pallarés (1993, p.15),

Intervenir para facilitar la transformación de una agrupación de individuos en un grupo eficiente puede constituir una diferencia significativa en la vida de los miembros de esa agrupación. Puede dar lugar a que se mejoren desde las calificaciones escolares a las relaciones interpersonales.

El hecho de que la mayoría de los grupos cumplan o pasen por las distintas etapas nos lleva a pensar, como decíamos anteriormente, en la importancia de saber reconocerlas y cultivarlas dentro del grupo. Esto nos plantea tres cuestiones: Quién, cómo y por qué.

- a. La primera cuestión responde a ¿quién?: En nuestro grupo educativo tenemos una persona inicialmente responsable y, como hemos visto, con la habilidad suficiente para guiar y mantener al grupo en su equilibrio como tal. Para tal responsabilidad, tendrá que tener formación en grupos y en los instrumentos adecuados para trabajar con ellos.
- b. La segunda respondería al ¿cómo?: Aquí entran los instrumentos que desarrollan de forma más eficaz la dinámica del grupo, que serían las técnicas grupales. La utilización y el conocimiento de éstas harían el trabajo del profesor y del grupo más fácil. En los siguiente epígrafes se explicará
- c. La tercera respondería al ¿Por qué?: Muchas son las justificaciones que se están dando para reconocer que el desarrollo grupal es beneficioso para el trabajo en general y, sobre todo, para el universitario.

Nos gustaría dar a conocer el sencillo argumento que nos da Pallarés (1993) para defender las ventajas del desarrollo grupal, teniendo en cuenta las distintas etapas a las que hacía alusión. A pesar de que existen muchos, los factores que más han preocupado al profesorado actualmente son los tres, siguientes. Éstos también van a tener distintos grados de intranquilidad del profesor en función de las características de sus alumnos, pero no dejan de marcar el ritmo de la clase.

-
- √ Mejor aprendizaje de contenidos: Primero, el desarrollo grupal reduce el nivel de miedo en clase, hace que los alumnos se sientan más a gusto y mejor unos con otros y se sitúen menos a la defensiva. Este miedo puede hacer que los alumnos tomen posturas psicológicas de defensa, siendo la más común la de encerrarse en si mismos. Esto les va a impedir aprender, sólo quitando este miedo e incertidumbre favorecerá la interacción y estarán más abiertos a nuevos estímulos. Segundo, el desarrollo grupal fomenta el aprendizaje de contenidos haciendo que los alumnos se sientan libres para participar más activamente en las tareas educativas. Y tercero, un programa adecuado de intervención sistemática que desarrolle al grupo promoverá la interacción entre los alumnos, consiguiendo así utilizar la influencia de los compañeros para incrementar el aprendizaje.

 - √ Mejor disciplina: Faltas de atención y conductas desadaptadas son problemas que se presentan en todos los grupos de aprendizaje y que perturban el ambiente y ritmo de la clase. Normalmente, estas conductas se reprimen individualmente, olvidando que el grupo es una unidad social y que la conducta de cada alumno influencia y es influenciada por los demás. Las técnicas que promueven el crecimiento grupal desarrollan habilidades que les permiten afrontar de forma adecuada tales problemas.

 - √ Mejores relaciones sociales: Actualmente se le está prestando mayor atención a las necesidades afectivas de los alumnos y no sólo a las intelectuales. Se basan en que el desarrollo grupal implica una mejora de la comunicación y de las relaciones interpersonales.

En el ámbito universitario, nosotros creemos imprescindible que el profesor también tenga constancia de la importancia que tienen estas etapas por todos los motivos aquí descritos. No podemos dar por sentado que los alumnos, una vez que entran a la universidad, van a tener una forma muy distinta de relacionarse y enfrentarse a su grupo de trabajo que la que han tenido hasta ese momento. Su aprendizaje anterior, en este sentido, les va a marcar también las pautas de comportamiento y, sobre todo, de enfrentarse a la tarea de clase, tanto grupalmente como de forma individual.

2.6.- *Cómo influye el grupo en la persona*

Estamos de acuerdo con Contreras (1997) en que el grupo contribuye en el individuo a su desarrollo social y cultural. Que es el proceso de socialización el que influye en el aprendizaje de actitudes y comportamientos de un individuo siendo fomentado por el grupo. Que estar en distintos grupos de pertenencia implica tener y saber reconocer y adaptarse a sus valores, normas y comportamientos que cada grupo te impone. Este autor no marca la imposición como algo malo, sino como "consecuencia lógica de la vida en sociedad" (p. 14), las normas sociales se dan a lo largo de toda nuestra trayectoria vital. El grupo, normalmente, hace que todos los que lo constituyen adopten distintas normas que tienen que cumplir. Si ya son muchos los que aceptan estas normas, se ejerce una presión sobre los demás que motiva su cambio y aceptación. Cirigliano y Villaverde (1987) a este proceso de socialización y citando a Homnans lo define como el "proceso de la educación social" (p. 72), obteniéndolo no en la sociedad en general, visto como un concepto abstracto, sino en los pequeños grupos en los que el individuo interviene y tiene un contacto más real y habitual.

La influencia que tiene el grupo sobre el individuo en el campo de la educación, tanto en su aprendizaje intelectual como emocional, se resume en la cita de Trow y otros por Cirigliano y Villaverde (1987) que nos dice:

- Las actitudes de las personas están determinadas y fundamentadas por el propio grupo al que pertenece. Estamos de acuerdo en que sería más fácil si queremos cambiar esas actitudes, influyendo mas sobre algunos cambios en el grupo que directamente sobre la persona. Los alumnos viendo las consecuencias, tanto positivas como negativas que se tienen respecto a una actitud en clase, influyen en sus propios comportamientos posteriores.
- Las conductas y creencias del alumnado están condicionadas por los grupos de amigos que forman los alumnos y su grado de cohesión.
- Puede resultar positivo en algunos momentos ver el fracaso en el aprendizaje como resistencia al cambio. Aprender discutiendo en el grupo puede ser más enriquecedor y puede producir un menor bloqueo que si intervenimos directamente con la persona.

-
- La cohesión del grupo marca el grado de implicación de éste. Sobre todo ante un problema que hay que resolver, donde los grupos con mayor cohesión se enfrentan a éste con mayor fuerza y eficacia.
 - Para una adecuada educación social, puede ser mejor el esfuerzo de los estudiantes si pertenecen a un grupo y trabajan dentro de éste, que si son pasivamente aleccionados.
 - La cantidad de veces que un grupo se relaciona va a estar determinada por factores grupales.
 - Cuando dentro de un grupo se marcan más las diferencias individuales, por ejemplo se rompen amistades, esto influye negativamente en la actitud de toda la clase.
 - El clima o la forma de vida que tenga el grupo, va a influir en la personalidad de sus miembros. Hace personas hostiles, sumisas o con un fuerte espíritu de grupo.

Es evidente, después de leer todas estas afirmaciones, que la influencia que el grupo tiene sobre el individuo, junto con la importancia que ambos tienen en el campo educativo, no se pueden obviar ni disgregar. La clase de por sí es ya un grupo, marcado y guiado por su líder, con lo cual, ya que conocemos muchas de las consecuencias positivas y negativas que el comportamiento del alumno tiene en el grupo y viceversa, ayudemos a que ese proceso sea lo más enriquecedor posible.

Por último, no podemos olvidar en este apartado mencionar algunas de las más directas consecuencias que tiene sobre la persona el trabajar o formar parte de un grupo. Así, el grupo influye en nuestro autoconcepto (Contreras 1997). Está definido como la cualidad que tiene la persona a verse a través de los ojos de los demás. Se da cuenta de cómo es, en función de las señales que los demás le dan cuando se relacionan con él. Su comportamiento puede cambiar si ve que no es aprobado por el grupo, al que quiere de alguna forma pertenecer. Esto ocurre mucho en los grupos educativos, la forma en cómo me relaciono o cambio actitudes y comportamientos en función de mi grupo clase o la percepción que yo creo que los demás tienen de mí. Utilizar al grupo para cambiar la imagen que tengo de mí mismo y aceptar consciente las normas que éste me ha marcado es un paso

necesario para poder estar abierto hacia la consecución de objetivos, fin último del grupo clase.

Todo esto está marcado dentro de un adecuado desarrollo personal. Los distintos grupos a los que pertenecemos nos sellan nuestra propia personalidad y nos van formando nuestras creencias, valores y normas. Pero muchas veces, cuando entramos en el grupo clase, donde las normas parecen muy grabadas y las creencias o valores sólo van a aparecer o se van a caracterizar por nuestra imagen personal y nuestras habilidades sociales básicas, no nos damos a conocer y bloqueamos nuestro comportamiento. Romper esto es lo que puede hacer el grupo, si es maduro y está preparado por su líder formal, que es el docente.

3.- TÉCNICA DE GRUPOS EN EDUCACIÓN

3.1- Definición de técnica de grupos

Hasta ahora hemos estado hablando de los procesos dinámicos por los que pasa un grupo, de la importancia de sus interacciones, comunicaciones, normas, liderazgos, etc. Toda esta información nos ayuda a comprender determinadas conductas de los grupos o saber por qué se comportan, actúan y sienten de una forma concreta.

Pero si hablamos de un grupo educativo, la siguiente fase, cuando un profesor o educador conoce y tiene la formación teórica de cómo va a reaccionar un grupo, sería la de poder intervenir positivamente para cambiar aquello que sea necesario como líder formal que es. Por ejemplo, quitar o intentar minimizar el miedo inicial que tiene el alumno en sus primeros días de clase, intentar que haya una comunicación fluida entre los grupos, etc. Para esta intervención es para la que aparecen las técnicas grupales, como instrumentos que nos van a ayudar a intentar cambiar y producir en los alumnos el efecto que deseamos y del que ellos mismos son partícipes.

Distintas son las definiciones que damos sobre técnicas de grupo, pero la mayoría coinciden con la forma más adecuada de dinamizar el grupo por medio de diversas actividades.

Así nos dicen Cirigliano y Villaverde (1987, p. 78)

“Las técnicas de grupo, por lo tanto son maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad de grupo, sobre la base de conocimientos suministrados por la teoría de la Dinámica de grupo”. Clarificando un poco más, los mismos autores, citando a Beal, Bohlen y Raudabaugh (p.78), definen las técnicas grupales, como los medios o métodos empleados en situaciones de grupo para lograr la acción de éste.

Para Núñez y Loscertales (1997, p.61) son

situaciones puntuales o momentos temporales de la vida del grupo en las que se plantea de una forma estructurada –de origen artificial o real- un problema a resolver o, simplemente, una cierta actividad a realizar. Además, existen, o se marcan, unos límites y unas condiciones. Para todo ello, se cuenta con unas posibilidades de acción y unos recursos concretos previamente determinados y conocidos.

Por último, Canto (2000, p.54) cita a Antons, que en 1990 definió las técnicas de dinámica de grupos, de forma más completa como:

Aquellas situaciones colectivas estructuradas, en las que por medio del coordinador de grupo se plantea problemas y conflictos simulados. La manipulación de estas situaciones-modelo impulsa a los participantes a observarse a sí mismos y a su modo de comportamiento recíproco gracias a lo cual llegan a conocerse tanto a sí mismos como a los demás en nuevas formas de comportamiento. De esta manera se ilustran modos específicos de comportamiento colectivo y, en el sentido de un proceso integrado de aprendizaje, puede producirse además no sólo una asimilación cognoscitiva sino también un cambio de comportamiento.

Esta última definición describe el proceso por el que pasa un individuo en cualquiera de los momentos al participar en una técnica grupal. En mayor o menor grado, muchos de los individuos que la realizan pueden tener un cambio en su propio comportamiento. Por ejemplo, una persona que normalmente le cueste mucho dejar hablar a los demás, si trabaja técnicas que fomente la escucha activa, probablemente y de forma progresiva puede conseguir darse cuenta de la importancia de escuchar para la comprensión del mensaje y para tener una comunicación más fluida, enriquecedora y eficaz.

Como nos dice Canto (2000), cuando un profesor decide utilizar una técnica grupal, está poniendo en práctica formas de conductas colectivas. Si se analizan por el grupo, propician que el análisis de la experiencia favorezca una serie de aprendizajes que modifiquen ciertos comportamientos, esquemas cognitivos y potencien determinadas emociones en cada uno de los componentes del grupo, así hace que desarrollen todo tipo de competencias relacionadas con el "trabajo en equipo", o con las que causan la propia interacción.

3.1.1.- Diferencia entre dinámica y técnica de grupo

Vemos necesario hacer una aclaración terminológica, puesto que son muchos los contextos en que nos hemos encontrado que las técnicas de grupo se las han llamado dinámicas y a las dinámicas, técnicas. Pensamos que con las definiciones dadas anteriormente sobre cada uno de estos conceptos, queda más que claro que existe una gran diferencia entre ambos, pero apoyaremos nuestra idea con la afirmación que nos hace Pinel (1985). Este autor nos deja claro que la dinámica de grupos es el estudio de los fenómenos grupales como especialidad científica y que las técnicas grupales, son los medios o métodos empleados en situaciones de grupo para lograr la acción de éste. Así, cuando hagamos un ejercicio, estaremos haciendo una técnica de grupo, no una dinámica de grupo.

En otros campos, y sobre todo en el universitario, las técnicas entran a formar parte de muchos tipos de metodologías para el trabajo de clase. Distintas clasificaciones de técnicas, estrategias, actividades, etc., forman parte de esa adaptación de la metodología hacia la que avanza la universidad.

3.2.- Principios básicos para el aprendizaje del trabajo grupal

Pinel (1985) y Girigliano y Villaverde (1987) coinciden en presentarnos la clasificación de Jack R. Gibb reflejada en ocho principios básicos que sirven de guía y orientación para el aprendizaje del trabajo en grupo y la adecuada aplicación de las técnicas grupales.

- **Ambiente:** El ambiente físico ha de ser favorable, propicio y cómodo, dependiendo de la actividad que se vaya a realizar. Influye sobre la "atmósfera" del grupo, así que debe ser acondicionado para que sus miembros puedan tener un alto grado de participación, espontaneidad y cooperación. Cuidar todo lo relacionado con el tamaño del aula, mobiliario, iluminación, temperatura, etc.

-
- Reducción de la intimidación: La auténtica interacción comienza a darse cuando los miembros del grupo viven una relación lo más cordial y amistosa que hace que aumente su confianza y minimice la amenaza. Las relaciones deben ser amables, cordiales, francas, de aprecio y colaboración. El concepto de intimidación viene acentuado por el temor, inhibición, hostilidad o timidez. Reducir la tensión favorece el trabajo y la producción de los grupos. Cuando nos sentimos a gusto, la tarea es más provechosa y gratificante.
 - Liderazgo distribuido: Sentirse conductor activo del grupo ayuda a que los miembros se sientan más implicados y aumente su dedicación, así como su crecimiento, evolución y responsabilidad. Favorece la acción y capacidad de un grupo.
 - Formulación de objetivos: Definir los objetivos con la mayor claridad, conjuntamente con el grupo, incrementa la conciencia colectiva y refuerza el sentimiento de grupo. Cuando los objetivos no son determinados "desde fuera", sino que responden a las necesidades de sus miembros, el grupo se siente más unido y trabaja con mayor interés y dedicación en el logro de los mismos.
 - Flexibilidad: El grupo suele trabajar con un alto grado de organización para no perder sus objetivos. Pero a la vez de ser suficientemente flexible para que esta organización no suponga en un momento dado un bloqueo, se debe facilitar la adaptación constante a los nuevos requerimientos. La rigidez en las normas pueden servir en un momento dado para favorecer la tarea, pero si se llevan a rajatabla pueden entorpecerla.
 - Consenso: El modo ideal de resolución de problemas es la toma de decisiones por consenso. Éste es definido como la decisión convencida y unánime donde todos los miembros del grupo se sienten vinculados vitalmente con la decisión del grupo. El consenso favorece un buen clima de grupo, cordiales relaciones interpersonales y espíritu de cooperación y tolerancia.
 - Comprensión del proceso: Cuando el grupo comprende sus propios procesos grupales aumenta su eficacia. El desarrollo de la actividad en sí misma, la forma cómo se actúa, las actitudes y reacciones de los miembros del grupo, los tipos de interacción y participación, constituyen el proceso del grupo. No solo debemos prestar atención a lo que estamos haciendo, sino al cómo se hace, los

roles que se desempeñan, la resolución de conflictos, la manera de enfocar la tarea. La comprensión del proceso favorece una participación efectiva, el logro de objetivos.

- Evaluación continua: El grupo necesita saber si los objetivos responden a los intereses de los miembros. Permite autodirigirse en cualquier momento de la acción, rectificándose y reorientándose. Se requiere una evaluación continua que le de información de hasta qué punto el grupo se siente satisfecho con la tarea realizada.

Todos estos principios son coherentes con la práctica de la dinámica y técnicas grupales en el ámbito universitario. La mayoría de las técnicas que favorecen el desarrollo de los mismos hacen un grupo más maduro y cohesionado. Forman parte de la comprensión del proceso grupal por parte de los propios miembros del grupo.

Como nos dice Blanco (2009, p.51):

Cuando se comparten los objetivos y se trabaja conjuntamente, los resultados de aprendizaje suelen ser mejores porque existe una mayor organización del trabajo (gestión y reparto de tareas, control del trabajo, interacción entre los miembros, promoción y desarrollo de actividades de grupo) y en general, mayor eficacia. También favorece la participación, el desarrollo de habilidades para la socialización y una mayor oportunidad para el aprendizaje

Las técnicas le dan estructura al grupo. Le dan organización para que pueda operar, ya que todo grupo necesita una disposición mínima para tal efecto. Por esto, es necesario conocer y utilizar las técnicas de forma adecuada cuando queremos trabajar provechosamente con los grupos, (Cirigliano y Villaverde, 1987).

3.3.- Objetivos de las técnicas de grupo

Como nos dicen Núñez y Loscertales (1997), muchas veces las técnicas se han utilizado o se han "vendido" como juegos de salón, para hacer más divertida una clase o en un momento de relajación del trabajo grupal. No se le ha dado el valor que tienen para el desarrollo de los individuos como personas y la calidad del grupo como unidad. Esto se justifica en el hecho cooperativo, donde el propio grupo

quiere la integración de sus miembros, su eficacia y el propio bienestar de éste. Pertenecer a un grupo, ofrece la posibilidad de desarrollar sus capacidades, aumentar sus conocimientos y aprender a superar sus conflictos de forma mucho más eficaz y completa de lo que podría hacerlo solo. "La versatilidad y riqueza de las técnicas grupales, le permite, al mismo tiempo, estimular la creatividad y la originalidad del pensamiento divergente y, también, modular la tensión y el dinamismo grupales" (Núñez y Loscertales, 1997, p. 62)

El fin más directo de las técnicas es servir, entrenándose y creando hábitos, de herramienta, metodológicas para aprovechar así las habilidades cognitivas y afectivas de los miembros del grupo. Según los mismos autores, pueden llegar a conseguir los siguientes objetivos:

- Conocer mejor a uno mismo y a los demás.
- Entender mejor la dinámica y el funcionamiento de los grupos.
- Desarrollar la eficacia de las actividades de grupo.
- Lograr la madurez y la satisfacción del grupo y de la persona dentro de él.

Completando estos objetivos, presentamos el cuadro de estos mismos autores, también citado por Canto (2000), sobre los aspectos que favorecen el ejercicio de técnicas grupales.

ASPECTOS QUE FAVORECEN EL EJERCICIO DE TÉCNICAS GRUPALES	
A) del desarrollo individual y grupal	Pensamiento divergente. Capacidad de expresión. Cambios de actitud. Cambios de motivación. Posibilidades de acción.
B) de la tarea	Productividad. Generalización del conocimiento. Expresión de puntos de vista. Evaluación crítica.
C) de la satisfacción	Espíritu de equipo. Escuchar y sentirse escuchado. Respeto al otro. Compromiso.

Cuadro 7: Aspectos que favorecen el ejercicio de las técnicas grupales (Núñez y Loscertales, 1997, p. 68)

Cirigliano y Villaverde (1987, p.87) nos enumeran las finalidades implícitas que las técnicas de grupo tienen:

- Desarrollar el sentimiento del "nosotros".
- Enseñar a pensar activamente.
- Enseñar a escuchar de modo comprensivo
- Desarrollar capacidades de cooperación, intercambio, responsabilidad, autonomía, creación, etc.
- Vencer temores e inhibiciones, superar tensiones y crear sentimientos de seguridad.
- Crear una actitud positiva ante los problemas de las relaciones humanas, favorable a la adaptación social del individuo.

López Noguero (2005) nos expone sobre las técnicas participativas que, entre las múltiples funciones que tienen, la principal será "lograr la participación del alumno en sus propios procesos de aprendizaje y adquisición de conocimientos" (p.108). Además cumplen otras características que:

- Ayuda al grupo a reenfocar el tema.
- Fomenta la creatividad.
- Responsabiliza e involucra al alumno en su propio aprendizaje, así como en los ritmos de clase.
- Favorece la interrelación personal de los alumnos.
- Sondea los preconceptos de los alumnos.
- Permite al profesor cambiar el ritmo de la clase
- Refuerza y motiva a los estudiantes
- Fomenta y ayuda a la reflexión.
- Mantiene la tensión.
- Favorece la atención, la memoria y la agilidad mental.
- Desarrolla la capacidad de síntesis, facilitando el estudio posterior y favoreciendo la adquisición de conocimientos.

Otro objetivo, y probablemente el más completo, sería, como nos indica Canto (2000), aumentar el grado de madurez del grupo y de los que lo integran. Se crea un sistema de valores que es asumido por un grupo cuando es maduro. Dentro de un clima democrático, consiguen sus objetivos y metas con máxima eficacia y un mínimo de tiempo y esfuerzo; alcanzando un nivel muy alto de satisfacción por todos los que integran el grupo.

Nosotros creemos que el objetivo fundamental y que ha de cumplir las técnicas grupales, es el de conseguir todo lo positivo que las dinámicas de grupos nos explica, trasladado a nuestros grupos de aprendizaje. Objetivo, por otro lado, que sería fundamental que el docente tenga muy interiorizado.

3.4.- Clasificación de las técnicas grupales

Son variadas las clasificaciones que nos podemos encontrar de técnicas grupales. Muchos autores eligen ofrecer un listado de las que les parecen más adecuadas o, incluso, las que les han servido y dado más juego en su propia experiencia. Nosotros no vamos a dedicar este apartado a dar una larga lista de técnicas, sino a dar una pequeña información de algunas de las que nos podemos encontrar y con las que coinciden muchos autores.

Sí coincidimos con Canto (2000) en clasificarlas en función de los objetivos que persiguen y no en el ámbito en el que se aplican. Aunque la mayoría de los manuales de técnicas grupales están dirigidos a los grupos de formación y aprendizaje, que son a los que nosotros nos dirigimos.

El coordinador de un grupo de aprendizaje puede elegir la técnica que le parezca oportuna en función del objetivo a conseguir, y hacer las modificaciones pertinentes para adaptarla al grupo, al contexto, o a una situación concreta.

Para situar algunas de las clasificaciones, vamos a utilizar el cuadro elaborado por Canto en el 2000, algunas de ellas planteadas también por otros autores: Pinel (1985), Cirigliano y Villaverde (1987), Antons (1990), Pallarés (1993). Destacar que algunos de estos autores hacen su clasificación en función de las etapas grupales que mencionábamos anteriormente.

SEGÚN TAMAÑO DEL GRUPO		
Tipo	Características	Ejemplo de Técnicas
Gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de ambiente físico adecuado • Se precisa de un coordinador como mínimo • El grupo tiende a ser pasivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Foro • Conferencia

	<ul style="list-style-type: none"> • El grupo suele recibir información 	
Grupo mediano	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuado para grupos de acción social • Pueden funcionar sin coordinador exterior 	<ul style="list-style-type: none"> • Debate • Discusión dirigida • Coloquio • Mesa redonda
Grupo pequeño	<ul style="list-style-type: none"> • Se pueden realizar con el mayor número de técnicas de dinámica de grupos 	<ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming • Seminario de trabajo • Etc., etc...
SEGÚN PARTICIPACIÓN DE EXPERTOS		
Criterio		Tipo
Técnicas con participación predominante del experto		<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista pública • Simposio • Mesa redonda • Etc.
Técnicas en las que participa todo el grupo		<ul style="list-style-type: none"> • Diálogos simultáneos • Phillips 66 • Coloquio, discusión dirigida, debate • Brainstorming • Role playing • Etc.

Cuadro 8: Clasificación de las técnicas grupales según el tamaño del grupo y la participación de los expertos (Canto, 2000, pp. 58-59).

Este primer cuadro responde a la clasificación que hacen Núñez y Loscertales. Estos autores exponen en su libro *El grupo y su eficacia: técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos* de 1997, otra forma de clasificar las técnicas a las que nos debemos referir. Parten de la idea de que las técnicas se emplean para dos funciones fundamentales que ha de desarrollar un grupo que trabaja para un fin: conseguir una adecuada satisfacción y estructurar correcta y eficazmente sus tareas que le llevan hacia el objetivo propuesto.

Basándose en estas funciones, tenemos:

- a) Técnicas de satisfacción: dirigidas a conseguir la satisfacción y el equilibrio socioemocional. Fomentan un clima óptimo para el adecuado desarrollo grupal, el conocimiento mutuo y la comunicación. Se clasifican en:

- Para conocerse:
 - Fase inicial
 - Mejora del conocimiento mutuo
 - Presentación y cuidado de la imagen personal
- Para establecer y mejorar las relaciones:
 - Comunicación grata y eficaz
 - Asunción y desempeño de roles

b) Técnicas de tarea: Promueven la estructuración, organización y realización de las actividades del grupo. Además de facilitar el trabajo, también promueven la dinámica interna del grupo y son:

- Ejercicios de organización:
 - Para la definición de objetivos
 - Para el establecimiento de normas
 - Para la evaluación del rendimiento
- Ejercicios para la toma de decisiones:
 - Juegos cooperativos
 - Decisiones por consenso
- Ejercicios para trabajar sobre contenidos/problemas:
 - Con ayuda de expertos
 - Sin participación de expertos

Canto (2000) nos enumera otra serie de técnicas, aplicadas al ámbito educativo que nos sirven de ejemplo de otros muchos manuales.

CIRIGLIANO Y VALVERDE (1966)	FABRA (1991)
<ul style="list-style-type: none"> • Simposio • Mesa redonda • Panel • Diálogo • Entrevista • Debate dirigido • Pequeño grupo discusión • <i>Phillips 66</i> • Cuchicheo • Foro 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Phillips 66</i> • Discusión en panel • Simposio • Seminario • Método de caso • Juego de rol • <i>Brainstorming</i> • Sinéctica • Grupo nominal • Técnica de columnas

<ul style="list-style-type: none"> • Clínica del rumor • Comisión • Seminario • Discusión de gabinete • Seminario de Estado Mayor • Técnica de riesgo • <i>Brainstorming</i> • Proyectos de visión futura • Proceso incidente • Estudio de casos • <i>Role playing</i> • Enseñanza en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos y simulaciones • <i>Training Group</i> • Grupo de intercambio de experiencias
--	--

Cuadro 9: Técnicas aplicables al ámbito educativo (Canto, 2000, p.59)

Otra clasificación es la de Vargas, Bustillo y Martín (1993) que resumimos así:

- Técnicas de Animación y presentación. Al igual que las anteriores, pretenden desarrollar la confianza y el conocimiento mutuo entre los miembros del grupo. Las recomiendan para los inicios de un proceso formativo, integrar a nuevos integrantes, para relajar o distender el ambiente.
- Técnicas de análisis general. Sirven para conseguir los distintos objetivos que nos planteemos. Este tipo de técnicas promueven la discusión y el debate, ayudan a aprender a resumir y sintetizar, realizar asociaciones e interpretaciones, etc.
- Técnicas o ejercicios de abstracción. Hacen que se pueda pasar de la memorización a la capacidad de análisis, estimulando la capacidad de abstracción, síntesis y análisis cuando se examina una situación concreta.
- Técnicas o ejercicios de organización y planificación. Analiza aspectos de organización, planificación y estructura del trabajo.
- Técnicas de comunicación. Fomentan todos los procesos del acto comunicativo por medio de la interrelación del grupo. Valorando la gran importancia que tiene dentro del aula en particular y para la vida en sociedad en general son muchas las técnicas que trabajan este campo.

Como podemos comprobar, existen distintas clasificaciones que se establecen en función del nombre de la técnica o de los objetivos que cumpla. Son muchas las técnicas que existen, la mayoría basan sus diferencias sólo en el nombre o pequeños cambios que el autor con su propia experiencia ha visto necesario hacer. No vamos a describir cada una de ellas ya que no es nuestro cometido en este trabajo, pero nos da una idea de la variedad, así como de la coincidencia en utilizar las mismas. No se trata de ejercicios aislados, sino fundamentados y con una riqueza y potencial aún no explorados por muchos profesores. Son estos últimos los que necesitan muchas veces de la claridad de estas clasificaciones, para que no tengan la sensación de pérdida de tiempo, o le produzca hastío el solo hecho de enfrentarse a una larga lista de actividades que sólo por el nombre le provoca desinterés.

3.5.- Criterios de elección de la técnica adecuada

Las técnicas tienen diversas características que las hacen válidas para unos grupos en un momento determinado o en función de las circunstancias a las que se enfrenta el grupo. La elección de la técnica adecuada en el grupo clase va a depender del formador o educador guiándose por distintos criterios: (Cirigliano y Villaverde, 1987; Núñez y Loscertales, 1997)

- a) Según los objetivos que se quiera conseguir. Dependiendo de las metas o el fin al que se pretenda llegar, se utilizarán un tipo de técnicas u otras. Es necesario dejar muy claro desde el principio la finalidad, para no equivocarnos. Existen muchísimas técnicas que cumplen numerosos y variados objetivos.

- b) Según la madurez, el entrenamiento y el nivel cultural del grupo. Las técnicas varían en función de su grado de complejidad y en su propia naturaleza. Al elegir las tenemos que tener en cuenta las características propias del grupo: se ven por primera vez, llevan tiempo juntos pero no suelen trabajar en grupo, están entrenados en distintas habilidades grupales, etc. Por ejemplo, para los grupos nuevos, convendrá seleccionar aquellas técnicas más simples, acordes a las peculiaridades del mismo, o para los que están acostumbrados a escuchar más que hablar, se les debe ir introduciendo técnicas que vayan de una participación menos activa a otra de mayor implicación. Conocer las etapas y las características propias de cada una de ellas, nos ayudará en la elección de la técnica.

- c) Según el tamaño del grupo. El tamaño del grupo para la realización de una técnica condiciona lógicamente la elección de ésta. En grupos más pequeños será más fácil la implicación de sus miembros, desarrollar la cohesión, fomentar un clima de seguridad y confianza, con lo cual las técnicas pueden ser de más interacción y alcance. En grupos más numerosos el proceso puede ser más elaborado y dedicado, ya que llegar al grado de comunicación y cohesión de un grupo pequeño es más difícil, pero sí se puede crear un clima que favorezca los objetivos marcados para esos grupos y conseguir de otra forma la correcta dinamización del mismo.

- d) Según las características individuales de sus miembros. Edad, sexo, nivel de conocimientos, intereses, expectativas, personalidad, experiencias, etc. Todas estas variables condicionan la elección de la técnica, sin olvidar las experiencias de pertenencia a otros grupos o la historia personal íntima que tenga cada miembro, que condicionan innegablemente la marcha del grupo al que se integran.

- e) Según el espacio y el tiempo del que se dispone. El espacio y el tiempo es fundamental en la elección y desarrollo de una técnica puesto que condiciona su adecuada realización. Un aula pequeña para un grupo numeroso probablemente no permita la intimidad de los pequeños grupos que se hagan para realizar cualquier técnica o de la puesta en común, así como trabajar bajo la presión del tiempo, tampoco ayude al desarrollo normal de la técnica ni la puesta en común de forma adecuada.

- f) Según las características del medio donde se practique la técnica de grupo, el medio externo. Pueden existir circunstancias externas al grupo, de tipo humano y generalmente difusas o imperceptibles pero que, de alguna manera, colaboran a que el resultado no sea el deseado. Suelen tener relación con el ambiente o clima de la institución o el medio donde se desarrollen, ya que interrumpen o no congenian con las características de dicho entorno. Un ejemplo claro puede ser el propio ambiente escolar que a veces está mediatizado por tradicionalismos y normas conservadoras.

- g) Según la capacitación del conductor del grupo. Partiendo de la necesaria experiencia en el campo de aplicación de técnicas grupales, el conductor tiene la libertad de elegir las que le parezcan más afines con sus propias aptitudes y

posibilidades. En este punto nos detenemos a continuación, porque es determinante para la correcta utilización de las técnicas.

Para concretar, citamos a López Noguero (2005, p.120) en su conclusión que hace sobre el mismo apartado en la utilización de técnicas grupales de tipo participativo:

Cada objetivo pedagógico requiere de métodos y técnicas concretas para ser más efectivos y que las características de la asignatura, el número de alumnos y su perfil, las condiciones de espacio y tiempo, entre otras variables, condicionan la utilización y combinación de métodos y técnicas a utilizar.

3.6.- Cualidades del profesor que utiliza técnicas grupales

Anteriormente hemos estado hablando del liderazgo y de las características que tendría que tener el profesor, coordinador o conductor de un grupo. Todo lo dicho anteriormente es necesario para la aplicación de las técnicas grupales. Como nos dice Cirigliano y Villaverde (1987). El aprendizaje que ha de hacer el profesor es el de convertirse en un buen conductor del grupo. Esto requiere dos aspectos:

1. Deberá conocer los fundamentos teóricos y principios básicos de la dinámica de grupo así como el valor instrumental de sus técnicas.
2. Probablemente deba modificar bastante sus actitudes y conducta profesional.

Como confirman estos autores, el primer aspecto probablemente no le requiera más que el esfuerzo del aprendizaje intelectual. En cambio, en el segundo caso, sí necesitará modificar muchas conductas y actitudes que han sido arraigadas a lo largo de los años y de las cuales la mayoría estarán en desacuerdo con las que tiene que tener como dinamizador de un grupo.

Siguiendo a estos autores y fijándonos en las cualidades de un líder democrático, "las técnicas de grupo requieren un tipo de liderazgo democrático, porque es el que mejor se ajusta al espíritu y a la filosofía subyacente en ellas, y el que más adecuadamente responde a los objetivos expresos: desarrollo de la personalidad, responsabilidad, iniciativa propia, creatividad, autonomía, cooperación, solidaridad" (p. 98)

En esta misma línea, Núñez y Loscertales (1997) resaltan la necesidad de formación y experiencia que ha de tener el coordinador de un grupo y que bien lo podríamos extrapolar a un profesor universitario. "Habrá de poseer una personalidad madura y equilibrada junto a un suficiente grado de conocimientos teóricos y prácticos sobre la Dinámica de Grupos y sus aplicaciones" (p.81). Para un desarrollo efectivo del trabajo, utilizando técnicas grupales, debería poseer:

- a. Conocimiento teórico de los principios básicos de la dinámica de grupos
- b. Conocimiento práctico de las técnicas a emplear: indicaciones, posibilidades y riesgos. Posición empática respecto a los miembros. La mejor recomendación es el propio ejemplo.
- c. Formulación correcta y clara de los objetivos y metas. El no dar una información clara perturba el procedimiento y modifica negativamente el resultado.
- d. Saber fomentar un buen clima, adecuado para las relaciones interpersonales y para el desarrollo de la tarea.
- e. Un estilo de liderazgo democrático, flexible y participativo. Implicándose en las técnicas con los alumnos, ayuda a minimizar su imagen de omnipotente e intocable, se le ve como una persona más que tiene sentimientos y actitudes positivas.
- f. Habilidades para aclarar y explicar situaciones, sentimientos, emociones, etc. Ayuda al grupo a ver las cosas desde otra perspectiva y enriquece sus percepciones.
- g. Una consideración realista de las condiciones del entorno y de las características sociales y culturales del grupo y de sus integrantes.

Estas afirmaciones de ambos autores coinciden con otros, entre ellos Benavent (1974, p.136), pues confirma que "para que la Dinámica de Grupos y sus técnicas puedan convertirse en instrumentos eficaces en manos del educador se requiere:

- 1º. Que la clase sea un grupo y no simple conglomerado. Es decir, que exista una estructura grupal y una mínima organización interna.

-
- 2º. Que el educador domine las técnicas de la Dinámica de Grupos y su manejo.
 - 3º. Que el educador haga funcionar al grupo como tal.
 - 4º. Que el educador esté dispuesto a abandonar la rutina y a operar un cambio radical en sus funciones.

Veámos en el primer capítulo la necesidad de cambio que se le exige al profesor universitario actualmente. Muy relacionado con este planteamiento está el hecho de renovar su método de trabajo en el aula. Así, necesita modificar su currículum formándose adecuadamente para cubrir esta necesidad.

3.7.- Cualidades y actitudes que fomentan las técnicas en los alumnos universitarios

Ya apuntábamos en el capítulo anterior que la competencia de "trabajo en equipo o en grupo" se podía fomentar en nuestro alumnado por medio de las distintas metodologías activas o participativas, en la que en muchas de ellas se utilizaban técnicas de grupo para su desarrollo. Aclarado anteriormente lo que esta competencia quiere fomentar en el alumno y la variedad de metodologías que se pueden utilizar para este cometido no creemos necesario repetir todas las cualidades, actitudes y valores que fomenta el trabajo grupal y sobre todo si lo promovemos por medio de técnicas. Todo lo dicho anteriormente sobre lo positivo de las mismas y como hemos visto con una fuerte consistencia teórica bien nos vale para justificar el trabajar a través de estos instrumentos.

Aún así, nos gustaría recordar lo que algunos autores actualmente opinan al respecto. Blanco (2009) nos da una serie de características que, entiende, se aprenden cuando se trabaja en grupo, como son: tolerancia, respeto, cooperación, búsqueda de información, compartir información, comunicar resultados, empatía y escucha, compartir y consensuar puntos de vista diferentes, elaborar planes de actuación para el grupo, aprender a pensar por y para el grupo, crear un clima de progreso y de cohesión, alta motivación, acciones y metas comunes.

Carballo (2002, pp.95-96) recoge, junto con otros colaboradores, una gran experiencia grupal en aulas universitarias, resalta, entre otras, las repercusiones que tiene esta experiencia en el individuo y en el proceso de aprender-aprender, tan importante en este momento de reestructuración en la universidad:

- "Aprender de nosotros mismos y de los demás"
- "Entender lo que se aprende"
- "Nueva forma de aprender"
- "Saber escuchar y valorar las ideas de otros"
- "Aprender del error y saber reorientar el trabajo cuando alguna expectativa falla".
- "Se aprende a respetar y a escuchar las opiniones y la experiencia de los compañeros"
- "Conocer los límites personales"
- "Aprender a superar las dificultades"

Es este mismo autor el que en su página 140 resalta una serie de valores que considera fundamentales para asentar el trabajo en común y que pensamos que se pueden fomentar a través de las técnicas grupales, éstos son:

- Sentido: Relacionado con el horizonte que ha de tener el grupo. Plantear los objetivos, desde donde se parte y hacia donde se va, es una tarea común.
- Compromiso: La implicación de los miembros es el valor fundamental, relacionada con la actitud de los mismos, frente al objetivo común.
- Respeto: Valor esencial, que se manifiesta sobre todo en las relaciones que se establecen entre las personas del grupo. Tenemos que hacer entender que es un valor fundamental para que el grupo y para que la persona dentro de él avance. La falta de éste mina las relaciones.
- Conciencia de límites: Esto significa que tenemos que asumir como somos con lo bueno y malo y ver que no nos diferenciamos tanto de los demás como creemos. Ser humildes y comprender que no somos los mejores, ni siquiera en nuestra especialidad.
- Responsabilidad: Ante lo que hacemos, en todos los sentidos. Asumiendo que podemos equivocarnos nos hacemos responsables de nuestros errores, nunca culpables de las consecuencias.
- Positividad: Se trata de extraer de los demás y de sus aportaciones lo bueno del trabajo común y no lo negativo. Así, conseguimos mantener una dualidad entre lo que piensa el otro y lo que pienso yo. Ayudará a ir hacia el objetivo común.

-
- **Contrastación:** Síntesis de las distintas percepciones que se dan en el grupo sobre cualquier cuestión. Es necesario que no se imponga ningún miembro, sino que se contrasten todas las ideas, lo que lleva a un enriquecimiento grupal.

3.7.1.- Actitudes y valores que se destacan para este trabajo.

Nosotros para nuestra investigación y, sobre todo, para delimitar los objetivos de la misma, hemos tenido que decantarnos por distintas dimensiones que nos parecen que engloban actitudes y valores mínimos juntos con habilidades sociales básicas, que nuestros alumnos deberían tener o entrenar para empezar a desarrollar una adecuada competencia de trabajo en equipo. Analizadas a través de de todo el marco teórico, estas son:

COMUNICACIÓN: No vamos a desarrollar de nuevo la importancia de ésta en el proceso grupal, puesto que se dedica un amplio apartado en el punto 3.3, pero sí ver en lo que hacemos hincapié. Tratándolo como el elemento fundamental en todos los momentos que requieran una interacción. Se trata de mejorar por medio de técnicas concretas y del diálogo grupal los niveles adecuados de comunicación. Somos conscientes de que muchos de los problemas que se dan en las interacciones que hacen los alumnos en el aula se deben a una inadecuada comunicación. Tendremos que ver la importancia que tiene para el alumnado dentro de la dinámica del aula y, sobre todo, valorar su propia forma de comunicarse. Se tendrá en cuenta:

1. La importancia que la comunicación tiene para poder realizar un buen trabajo de clase.
2. El saber escuchar y el saberte escuchado, con todo el proceso del lenguaje no verbal que eso conlleva.
3. El dialogo como parte fundamental en la resolución de conflictos.
4. Tener conciencia de la dificultad que se tiene a la hora de hablar en público.

COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN: Estos dos conceptos los utilizamos cuando queremos conseguir un ambiente grupal adecuado para trabajar en equipo y quitar miedos iniciales que son provocados al entrar en un grupo formal con el que empezamos a interactuar desde sus inicios. Nos parece interesante tener en cuenta estos dos aspectos relacionados puesto que creemos, después de la lectura de la distinta literatura, que cohesionar un grupo desde el principio, nos va a ayudar, entre otras muchas cosas, a mejorar el clima de

cooperación tan necesario para un adecuado trabajo en equipo. Así valoraremos en nuestros alumnos la necesidad y la habilidad que tienen en establecer esta cohesión, teniendo en cuenta:

1. La importancia que le dan a ser amigos o a ser compañeros, donde el fin último es conseguir los objetivos marcados.
2. Tener la posibilidad de conocerse lo antes posible, para poder disfrutar de un buen clima en el aula.
3. Sentirse cómodo para poder participar abiertamente con cualquiera del grupo-clase y no sólo con mis amigos o compañeros más allegados.
4. Desarrollar un clima adecuado en clase para que se pueda expresar los sentimientos libremente y ayudarse mutuamente.

RESPECTO Y EMPATÍA: Muy relacionado con los conceptos anteriores, se ha de fomentar en el alumnado la capacidad de entender a los demás para poder respetar sus opiniones y actos, sabiendo además qué importancia le dan a ello. A nosotros, nos parece fundamental que el respeto se integre como un objetivo más a alcanzar, dentro de la dinámica del aula. Valorando las necesidades e intereses de los compañeros y del profesorado, entendiendo sus sentimientos haría una clase más relajada y abierta a cualquier tipo de trabajo que se le asigne, sea el propio profesor o entre los alumnos. Así marcaremos:

1. La necesidad de que se tengan en cuenta las opiniones de todos, aunque no se esté de acuerdo con ellas.
2. Saber el valor que tiene el respeto aunque no conozcas muy bien a las personas con las que trabajas.
3. Reconocer que cada profesor tiene su propia forma de trabajar en clase.
4. No juzgar ni etiquetar.

NORMAS Y OBJETIVO COMÚN: Dentro del grupo-clase son muchas las normas ya marcadas, pero dejarlas claras en los inicios de la relación grupal puede ayudar mucho en la necesaria convivencia. Así, al igual que las normas, marcar y definir los objetivos desde el principio nos ayudará a acercar al grupo y a orientar hacia la tarea. Destacamos a tener en cuenta:

1. Saber si se trabajaría mejor en grupo si previamente se establecieran unas normas de convivencia en el mismo y la importancia que el alumno le da a este valor.

-
2. Si el profesor debe dar siempre las pautas del trabajo grupal o son los propios alumnos los que también deberían marcarlas.
 3. Ver el compromiso que se establece con los objetivos, tanto individual como grupal.
 4. Saber el grado en el que me gusta o no trabajar en grupo para conseguir lo que me proponga.

RESPONSABILIDAD CON LA TAREA: El trabajar en grupo es un medio más para conseguir el fin último en la enseñanza universitaria, que es ayudar a conseguir mejor los objetivos académicos. Así, valoramos el grado en que se implica el alumnado grupalmente en la consecución de los mismos y la importancia que tiene el trabajo grupal para ellos:

1. Viendo si el trabajo en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas en clase y fuera de ella.
2. Queremos conocer si el trabajar en grupo les ayuda a entender mejor la tarea.
3. Valorar el grado de implicación con la tarea a realizar

Creemos que estos y otros muchos valores y actitudes son necesarios trabajarlos antes de enfrentarse al trabajo grupal. No debemos sobreestimar a los alumnos porque ya tengan un nivel de madurez más alto que en etapas educativas anteriores, puesto que las experiencias personales y grupales no siempre son positivas. Éstas hacen que la persona tenga una actitud negativa hacia las mismas, repercutiendo directamente en sus relaciones y en todas las variables que mueve el trabajar en equipo.

Gairín y cols. (2004) piensan que es falsa la idea de que “los estudiantes universitarios no necesitan ayuda y son lo suficientemente maduros y autónomos para tomar decisiones formativas y profesionales” (p.66). Con lo cual a lo largo de su carrera deben aprender a escuchar, tener confianza en si mismos y en los demás, responsabilizarse de sus opiniones, tomar decisiones, relacionarse, mostrarse al cambio, ser autónomos, tener iniciativa, saber trabajar con otros. Todas estas habilidades y actitudes pueden fomentarse a través del trabajo grupal utilizando técnicas adecuadas en cada momento y en función del objetivo marcado.

3.8.- Inconvenientes que presentan las técnicas de dinámica de grupos en el marco educacional

Podríamos decir que muchos de los inconvenientes que podemos encontrar respecto a la dinámica de técnicas de grupo están más relacionadas con el desconocimiento por parte de los que la pueden manejar que con el manejo en sí.

Más que nunca nos encontramos con la necesidad de innovar en nuestras aulas, o de cambiar nuestro método de trabajo, puesto que ya no se adecua a las circunstancias que la sociedad demanda. Uno de los objetivos educativos es el de formar a nuestros alumnos a lo largo de la educación reglada e incluso de la no reglada, para incorporarlos al mundo laboral. Ahora, más que nunca, se está teniendo en cuenta este planteamiento y muchos de los cambios en los actuales sistemas educativos están basados en este objetivo. Trabajar en grupo, como dejamos claro, se hará a lo largo de toda nuestra vida y, cómo no, en el momento que nos incorporamos al trabajo. Enseñar a canalizar el trabajo en grupo adecuadamente ha de ser una labor individual y, sobre todo, una tarea de los actuales sistemas educativos. El profesor, encargado último de la labor educativa es el primero en tener que saber dinamizar un grupo adecuadamente para poder enseñar a sus alumnos a desenvolverse lo mejor posible en los entramados de vida grupal.

Pero es cierto que son algunos los inconvenientes que se dan para no utilizar o trabajar la dinámica de grupos por medio de sus técnicas. Según Pallares (1993) la mayoría de los profesores están convencidos de lo positivo de los métodos activos, pero la mayoría se encuentran, entre otras dificultades, desanimados por las malas experiencias que han tenido: debates que no han sido nada productivos, *role-playing* que no han funcionado, trabajos de clase que no se han llevado a cabo por la falta de responsabilidad y acuerdo de los alumnos, etc. Los métodos suelen fallar cuando no se ha desarrollado adecuadamente un grupo, ya que todas las técnicas requieren de la existencia del grupo. Conocer adecuadamente la dinámica de grupos podría ser una solución a este problema.

Pero Cirigliano y Villaverde (1987) también nos advierten "sobre el riesgo de considerar que el uso de una técnica, basta por sí sólo para obtener el éxito deseado" (p.79). Al igual que ocurre con los métodos docentes, las técnicas tendrán el valor que la persona que la utilice sepa transmitirle. Han de ser comprobadas y examinadas por la persona que vaya a utilizarlas: "su eficacia dependerá en alto

grado de su habilidad personal, de su buen sentido y don de la oportunidad, de su capacidad creadora e imaginativa para adecuar en cada caso las normas a las circunstancias y conveniencias del momento (el aquí y ahora), (p.79). Por eso la necesidad de tener formación teórica y práctica de ellas.

Las técnicas no se pueden utilizar como fines sino como instrumentos o medios para el logro de los objetivos grupales. Que una técnica haya tenido éxito en un grupo no significa que lo vaya a tener en otro. Necesita de la observación directa del que la aplica y de su posterior evaluación, para comprobar que en ese momento ha cumplido su objetivo, pero que probablemente muchas son las nuevas variables que deberá controlar en su próxima aplicación. No se pueden aplicar técnicas por el simple hecho de divertir o con objetivos aislados y no prever las consecuencias, puesto que podemos convertir el aula en una "caja de bombas" a punto de estallar. Sentimientos frustrados, liderazgos encontrados, comunicación coaccionada... pueden hacer la enseñanza diaria frustrante e incluso amarga.

A pesar de ello, las técnicas, como hemos planteado, pueden ser muy positivas y ayudar a alcanzar todas las posibilidades que ofrecen los grupos de trabajo. Pero, también, mal utilizadas favorecen todo lo contrario, y pueden desatar una cadena de desafortunados acontecimientos que logren que el grupo se divida, retroceda en su camino hacia la madurez o, incluso, logre un distanciamiento casi irremediable.

Otro inconveniente a tener en cuenta es el que nos señala Pinel (1985), el error que es cometido por muchos profesores cuando pretenden que sus alumnos trabajen eficazmente con las técnicas de grupo, sin haber dedicado previamente un tiempo a la consolidación del grupo como tal. Esto hace que el profesor y los alumnos se sientan frustrados al ver que el ambiente es ambiguo y no les da seguridad para trabajar dichas técnicas. El individuo puede tener claro qué objetivos tienen que hacer dentro del trabajo en grupo, pero el ambiente no le suministra guías adecuadas, indicios o medios para alcanzarlos. Como veíamos en las etapas grupales, el miedo inicial, la incertidumbre, el no conocer de forma adecuada a los miembros del grupo, etc., pueden crear una barrera a la hora de trabajar con estas técnicas, las cuales, muchas veces, hacen aflorar nuestros sentimientos más íntimos y hacernos estar incómodos y a la defensiva. Por todo esto sería fundamental, por ejemplo, no aplicar técnicas de tarea, cuando no se ha dado un entrenamiento adecuado, una comunicación e interacción fluida,

experiencias que hayan favorecido la cohesión grupal, recursos para resolver conflictos, etc.

Por último, un problema muy común que se plantea para no utilizar estas técnicas en las aulas universitarias es el tiempo que necesitan para ser realizadas adecuadamente. Es cierto que es mejor no hacer una técnica, si no va a ser realizada y evaluada de forma apropiada. No dejar, por ejemplo, que todos los alumnos expresen sus opiniones o sentimientos al término de una técnica para crear confianza, puede conseguir el efecto contrario al deseado y en vez de fomentarla, puede marcar más distancias. Pero también es cierto, que perdiendo un poco de nuestro tiempo para dinamizar adecuadamente un grupo, en detrimento de no utilizarlo para el aprendizaje de contenidos, puede hacer que con el tiempo ese grupo sea más maduro y autosuficiente para poder hacer la tarea más rápida y eficazmente. Así, que el tiempo que inicialmente perdemos para, por ejemplo, cohesionar un grupo o crear un clima adecuado, después puede ser recuperado porque surjan menores conflictos en éste que hacen que la dinámica de la clase sea más eficaz y que sean los propios alumnos los que agilicen y lleven más eficientemente el trabajo de clase.

Capítulo IV: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Previo al planteamiento del problema y a considerar los objetivos de investigación, se hace necesario plasmar primeramente la metodología que hemos utilizado en nuestra investigación por las peculiaridades que presenta, como veremos en los apartados siguientes.

Planteamos nuestro trabajo dentro del campo de la investigación-acción por tratarse de una inquietud reconocida, dentro de la enseñanza universitaria. Ésta inicia da respuesta a un problema en el campo psicopedagógico de la docencia universitaria. Previa a la investigación, partimos de una necesidad sentida y documentada.

Este capítulo responde a la segunda fase de la investigación-acción como es la ACCIÓN, donde:

- Se plantea el método utilizado, se justifica y enmarca el diagnóstico de la situación ya elaborado en la primera parte, así como la descripción de las distintas técnicas con las que se interviene.
- Se hace el planteamiento del problema y describen las hipótesis de investigación
- Se hace la descripción de la muestra
- Se detallan los instrumentos utilizados para la recogida de datos
- Por último, se describe cómo se ha realizado el tratamiento de dichos datos.

1.- METODOLOGÍA

Así, planteamos la metodología que hemos utilizado para lograr los objetivos científicos propuestos en la investigación que iniciamos con este proyecto. Ello nos ha obligado a interrogarnos acerca de qué, por qué y cómo se enseña y a responder a tales cuestiones adoptando una determinada posición conceptual, metodológica y científica, como presupuesto teórico de un ulterior desarrollo de los métodos propios de las ciencias sociales.

De esta forma, al revisar la literatura específica sobre metodología educativa, nos encontramos este mismo planteamiento en Sánchez Romero (2003, p.254), cuando nos esboza las mismas cuestiones:

- ¿Qué metodología es la más adecuada para indagar en nuestro problema educativo?
- ¿Qué instrumento de medida es el más adecuado para la recogida de información de nuestro problema a investigar?
- ¿Qué análisis podemos realizar teniendo en cuenta la metodología utilizada?

La primera cuestión nos lleva a dejar claro la diferencia entre *método*, *metodología* y *técnicas* dentro del campo de la investigación, puesto que nosotros hemos aludido mucho a esta terminología en la parte teórica de nuestro trabajo. Dejando claro que *método* sería el camino o sendero que se sigue para alcanzar un fin (Cruz y Gualda, 2000), también atendemos a la definición que hace Buendía, Colás y Fuensanta (1997, p. 6) de método al determinarlo como "el conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación el fin de lograr unos objetivos determinados", y *metodología* hace referencia "a un metanivel de investigación que aspira a <<comprender>> los procesos de investigación", es decir, a estudiar los métodos desde la explicación, descripción y justificación de los mismos. Por otra parte, las técnicas son definidas por Cruz y Gualda (2000) como "los procedimientos, operaciones, pasos o procesos del método concreto que estemos empleando, subordinados al propósito de dicho método" (p. 64). Más concretamente y teniendo en cuenta el campo en el que nos moveremos, según Colás y Buendía (1998, p.62), técnicas serían "las formas y modalidades en las que se pueden concretar cada una de las etapas u operaciones de cualquiera de los métodos de investigación"

Dejando claro estos conceptos pasamos a otro nivel en el esbozo de nuestro método de investigación. Para ello nos planteamos qué tipo de paradigma metodológico es el más adecuado para afrontar el objeto del estudio que realizamos en este trabajo, si el cuantitativo o el cualitativo. Esta dualidad, como nos dice Colás y Buendía (1998), se ha venido debatiendo a lo largo del tiempo y aún en estos momentos, aunque el avance ha sido muy esclarecedor, muchos manuales siguen intentando resolver este asunto. Nosotros no pretendemos realizar un trabajo explicativo al respecto ya que se puede acudir a cualquier manual de investigación educativa. Pero sí que podemos decir que

muchos coinciden en la complementariedad de ambas metodologías dependiendo del tipo de investigación de que se trate. Nos quedamos con los planteamientos las citas de Cook y Reichardt (1986) que nos hace Pérez Serrano (1990, p.24), ya que nos parecen muy esclarecedores, cuando nos describen lo más característico de estos métodos y la superación del enfrentamiento entre ambos:

“Del paradigma cuantitativo se dice que posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales. En contraste, del paradigma cualitativo se afirma que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propio de la antropología social”.

Y sigue:

“Baste con decir que no existe nada, excepto quizá la tradición, que impida al investigador mezclar y acomodar los atributos de los dos paradigmas para lograr la combinación que resulte más adecuada al problema de la investigación y al medio con que se cuenta. No existe razón para que los investigadores se limiten a uno de los paradigmas tradicionales, si bien ampliamente arbitrarios, cuando pueden obtener lo mejor de ambos.”

Por las características de nuestra investigación, nos apoyaremos más en instrumentos y posterior análisis de resultados cualitativos, pero nos ha parecido oportuno trabajar con datos cuantitativos, para poder así obtener una visión más amplia de la realidad a investigar. Intentamos así corregir los inevitables sesgos que se hallan presentes en cada uno de estos métodos. Conseguimos de esta manera la triangulación metodológica, contrastando datos, a la vez que podemos conseguir otros que no han sido aportados en el primer análisis de la realidad (Pérez Serrano 1990).

Dejando clara esta cuestión, sí que nos parece interesante presentar un planteamiento respecto al estudio previo de las corrientes filosóficas, o paradigmas, que han dominado en la investigación educativa, como la raíz de las distintas perspectivas que hoy coexisten en la misma. Dando explicación epistemológica en el desarrollo de estas alternativas metodológicas. Estas son (Colás y Buendía, 1998):

POSITIVISMO

Corriente más importante del pensamiento occidental desde la segunda mitad del siglo XIX. Paradigma empírico-analítico, se basa en los siguientes postulados (Colás y Buendía, 1998, pp.44-45):

- a) Los objetivos, los conceptos y los métodos de las ciencias naturales son aplicables a las indagaciones científico-sociales.
- b) Las normas lógicas que guían el modelo de explicación en las ciencias naturales pueden utilizarse en las ciencias sociales.
- c) Las leyes científicas son universales y persisten fuera del espacio y del tiempo.
- d) Los datos aportados por el método científico son objetivos, ya que la investigación es neutra y aséptica.
- e) Toda ciencia se plantea los mismos tipos de objetivos: la explicación, la predicción y el control.

Desde el punto de vista de este paradigma, la realidad es simple, tangible, convergente y fragmentable. Se puede observar y medir y su finalidad es explicar la realidad con el objetivo de dominarla y controlarla. La relación investigador-sujeto si fuera necesaria, ha de ser mínima para no influir en los resultados. Aquí la práctica y la acción educativa quedan doblegadas a la teoría (Colás y Buendía, 1998).

INTERPRETATIVO

Tiene una larga tradición en las ciencias sociales, extendiéndose a finales del siglo XIX y principios del XX. Paradigma hermenéutico, sus postulados fundamentales son (Colás y Buendía, 1998, p.49):

- a) La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social, sin el cual es difícil comprender la conducta humana. Las reglas y el orden social, junto con la historia pasada de los individuos, constituyen la base de sus acciones.
- b) La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos, por tanto, es difícil explicarla de la misma forma a como se explican los fenómenos en las ciencias naturales. Su objetivo es profundizar y generalizar nuestro conocimiento de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre.
- c) Las teorías son relativas, ya que cada sociedad actúa con valores propios y éstos cambian con el tiempo. Ningún método puede considerarse como definitivo y menos aún modelo universal. Pueden obtenerse datos objetivos que no tengan validez universal.

CRÍTICO

Su máximo apogeo está entre 1965 y 1975. Sus pilares básicos están sustentados en recuperar elementos del pensamiento social, como valores, juicios e intereses. Sus características más destacadas son (Colás y Buendía, 1998, p.51):

- a) Ni la "ciencia" ni los procedimientos metodológicos empleados son asépticos, puros y objetivos. El conocimiento nunca es producto de un agente "puro", se construye siempre por intereses.
- b) El tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es objetiva ni neutral, ya que obedece a un determinado interés humano al que sirve.
- c) La metodología que propugna es la crítica ideológica y del psicoanálisis. De la primera, libera de los dictados y limitaciones y de las formas de vida social establecidas. De la segunda posibilita una comprensión correcta de la situación real de cada individuo, describiendo sus verdaderos intereses a través de la crítica a la explicación de la realidad.

Concluyen las autoras (Colás y Buendía, 1998) que desde este punto de vista, la realidad es dinámica y evolutiva y los sujetos son agentes activos de esa realidad. La finalidad de la ciencia no es sólo explicarla, sino contribuir a la alteración de la misma.

Podemos comprobar que las distintas concepciones llevan a procedimientos metodológicos diversos. Estas autoras los concretan en tres metodologías de investigación que serían, la metodología científica tradicional o cuantitativa, la metodología cualitativa y la metodología crítica. Las características más importantes de estas metodologías nos las resumen Colás y Buendía (1998) en el cuadro que sigue.

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN			
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
		Teóricos	Percepciones y sensaciones
DISEÑO	Estructurado	Abierto y flexible	Dialéctico
MUESTRA	Procedimientos estadísticos	No determinada e informante	Los intereses y necesidades de los sujetos determinan los grupos de investigación
TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	Instrumentos válidos y fiables	Técnicas Cualitativas	Comunicación personal
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	Técnicas Estadísticas	Reducción Exposición Conclusiones	Participación del grupo en el análisis Fase intermedia
VALORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	Validez interna y externa Fiabilidad Objetividad	Credibilidad Transferabilidad Dependencia Confirmabilidad	Validez consensual

Cuadro 10: Características metodológicas de los paradigmas de investigación (Colás y Buendía, 1998, p.55)

El método más adecuado que explica y fundamenta nuestra investigación es la **INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**, pudiéndola ubicar desde un paradigma hermenéutico o crítico (Boggino y Rosekrans, 2007). Son Colás y Buendía (1998) los que determinan que es más propio de la perspectiva crítica. Si tenemos en cuenta los apartados esenciales del proceso de investigación (cuadro 10) y fijándonos en lo que para esta perspectiva describe, podemos ver la relación:

- En lo que se refiere al *problema de investigación* desde la perspectiva crítica, los problemas parten de situaciones reales. Teniendo por objeto transformar la realidad de cara a mejorar los grupos, así estos problemas arrancan de la acción. Trasladándolo a nuestra tesis

podemos decir que son los propios docentes universitarios los que, teniendo en cuenta las características de los nuevos planes de estudio y su propia experiencia, plantean la necesidad de una adaptación respecto a las propias metodologías de trabajo. De esta forma, nosotros queremos ayudar a esta adaptación, empezando a formar a los alumnos universitarios en una competencia tan antigua como poco valorada metodológicamente, como es la de "trabajo en equipo".

- Respecto al *diseño de la investigación*, podemos ver que desde esta perspectiva se define como dialéctico. En este caso, nuestro razonamiento y experiencia previa, nos lleva a plantear el diseño desde la práctica.
- Respecto a la *muestra*, al igual que en nuestra investigación, en este enfoque no es de máximo interés, puesto que lo que importa y preocupa es la evolución de los sujetos del grupo y no la generalización de resultados.
- Esta perspectiva nos permite utilizar *datos* cuantitativos y cualitativos por medio del estudio de casos, dinámicas de grupo, etc. En nuestro trabajo, la mayoría de los instrumentos utilizados, han puesto el acento en la recogida de datos cualitativos, aunque los cuantitativos también se reflejan en datos numéricos, obtenidos del cuestionario.
- En el *análisis e interpretación de datos* uno de los rasgos más característicos de este momento, en la perspectiva crítica, es que en este proceso participa el grupo de investigación. Como veremos por medio del grupo de discusión y las evaluaciones individuales, es el propio grupo el que le da valor a las técnicas utilizadas.
- Los criterios de rigurosidad estarán en función de la validez del presupuesto y el acuerdo con los demás, lo que llaman validez consensual. Al ser la investigación-acción un proceso cíclico, se hace necesario una autorreflexión, impulsando así a los profesionales que directa o indirectamente estén implicados, no dejando de lado unos resultados que nos ayudan a mejorar y a intervenir directamente en nuestras aulas.

Pero a pesar de que la investigación-acción parta de un paradigma crítico e incluso del hermenéutico como nos decían otros autores (Latorre, 2003; Boggino y Rosekrans, 2007), las opciones metodológicas pueden ser cuantitativas o cualitativas, como decíamos en párrafos anteriores, dependiendo del objetivo o los propósitos de la investigación. Boggino y Rosekrans (2007,

p.34) señalan que “la investigación-acción no puede pensarse como un método (en términos meramente técnicos) sino como una práctica sistemática para construir conocimientos y formas de conocer en la que se pueden emplear distintos métodos, cuantitativos y cualitativos, para lograr los fines propuestos”. Estos fines, determinaran el paradigma al que nos tenemos que vincular.

De esta manera las modalidades o tipos de de investigación-acción, influenciados por las teorías anteriormente descritas son (Colás y Buendía, 1998; Latorre, 2003; Boggino y Rosekrans, 2007):

- Investigación-acción técnica. Su propósito es hacer más eficaz la práctica social. En este caso animando al profesorado a que participe en diseños de investigación de agentes externos, con el fin de mejorar sus prácticas educativas.
- Investigación-acción práctica. Le da un protagonismo mayor y autónomo al profesorado, siendo éste mismo el que selecciona los problemas a investigar y lleva el control de la acción. Esta investigación implica transformación de la propia conciencia del profesorado. Siempre puede buscar asesoramiento y apoyo en un investigador experto.
- La investigación-acción crítica emancipadora. Intenta cambiar formas de trabajo. Hace que se reflexione sobre la razón de ser del trabajo en la práctica diaria, influenciada por el contexto social. Así se pretende provocar no cambios sólo individuales, sino organizativos y sociales, ya que intenta conectar la acción de los profesionales de la educación, con coordenadas socio-contextuales. Se compromete no sólo con la transformación de la organización y de la práctica educativa, sino con la organización y la práctica social.

Se considera que la investigación-acción crítica o emancipatoria es la que cumple más requisitos de la verdadera investigación-acción, pero la revisión bibliográfica al respecto, nos determina que podemos ver las tres como un proceso lineal, que nos ayuda a llegar a esta última como objetivo a conseguir a lo largo del tiempo. Pasando por la técnica, práctica y por último la emancipadora, siendo la meta última, la mejora deseable de la práctica de forma sistemática, consiguiendo cambios en el contexto o en el ambiente donde se desarrolla la acción.

1.1.- MÉTODO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

No podemos dejar de resaltar que muchos manuales, haciendo su propia revisión bibliográfica (Goyette y Lessard-Hérbert, 1988; Colás y Buendía, 1998; Rodríguez, Gil y García, 1999; Cruz y Gualda, 2000; Blández, 2010; Recalde, Vizcarra y Makazaga, 2010) coinciden en considerar a Kurt Lewin como el creador en 1946, de esta línea de investigación científica, destacando su papel fundamental en la misma. Coincidiendo en ser este mismo autor, como destacábamos en nuestro planteamiento teórico, el padre y precursor de la dinámica de grupos.

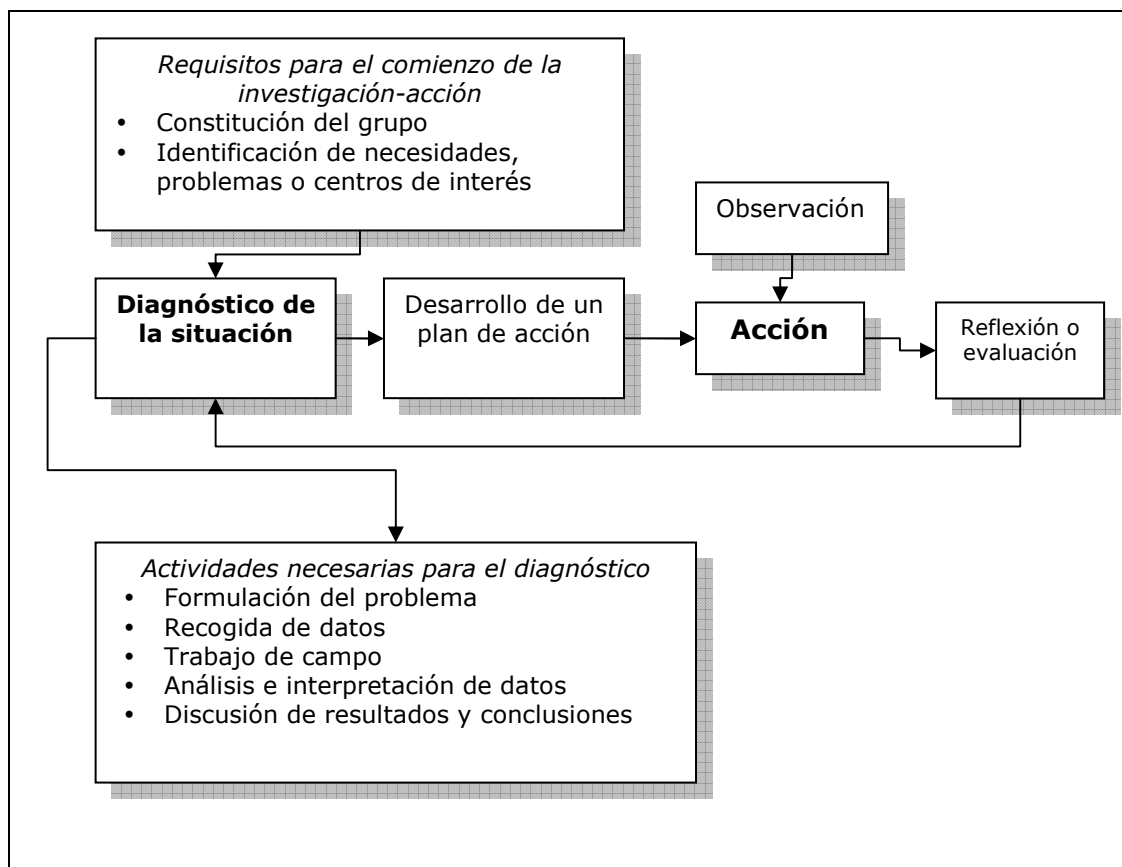
Definido este método por Kemmis y MacTaggart (1988, p.42) como “una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas”, nos da una clara imagen de cómo explicamos nuestra investigación. Nosotros, como responsables de nuestra propia acción en el aula, tenemos la obligación de mejorar y adaptarnos a nuevas situaciones tal y como se establece los nuevos planes de estudios universitarios. Para mejorar nuestras prácticas docentes qué mejor forma que hacerlo desde la práctica diaria. Son estos autores los que (p.30) nos explican las características de este modelo:

- a) La investigación-acción se plantea para cambiar y mejorar las prácticas existentes, bien educativas, sociales y/o personales.
- b) La investigación-acción se desarrolla de forma participativa, es decir, en grupos que plantean la mejora de sus prácticas sociales o vivenciales.
- c) Metodológicamente se desarrolla siguiendo un proceso en espiral que incluye cuatro fases: Planificación, Acción, Observación y Reflexión.
- d) La investigación-acción se convierte en un proceso sistemático de aprendizaje ya que implica que las personas realicen análisis críticos de las situaciones (clases, centros o sistemas) en la que están inmersos, induce a que las personas teoricen acerca de sus prácticas y exige que las acciones y teorías sean sometidas a prueba.

Estas características, explican la razón por la que hemos elegido este modelo, puesto que da forma a la labor que queremos desarrollar en nuestra aula, así:

- a) Queremos mejorar las prácticas existentes en las clases universitarias. Utilizando técnicas de grupo, junto con la reflexión del alumnado, intentamos dar significado a lo que desde el nuevo EEES se nos propone para mejorar éstas.
- b) De forma participativa, en nuestro propio grupo de trabajo, intentamos mejorar las prácticas universitarias.
- c) Así, completamos las cuatro fases generales de la investigación-acción, más que necesarias para poder establecer los resultados: planificación, acción, observación y reflexión. La *planificación* incluye la revisión o diagnóstico del problema. La *acción* se refiere a la implementación del plan de acción. La *observación* incluye la evaluación de la acción, a través de métodos y técnicas apropiadas. La *reflexión* implica considerar los resultados de la evaluación, sobre la acción total y proceso de la investigación. Esto último, puede llevar a identificar un nuevo problema, con lo cual iniciaríamos un nuevo ciclo de planificación, acción, observación y reflexión.
- d) Teorizar sobre las prácticas educativas nos ayuda como profesionales a mejorar, e inicia un proceso no sólo para el que investiga, sino para todos aquellos que tengan la misma inquietud en sus aulas.

Son Buendía, Colás y Fuensanta (1997, p.263), cuadro número 11, las que nos plasman las fases y secuencias de esta metodología, también citado en Colás y Buendía (1998) y en Goyette y Lessard-Hérbert (1988).



Cuadro 11: Proceso cíclico de la investigación-acción (Buendía, Colás y Fuensanta, 1997, p.263)

Como vemos, un rasgo característico de la investigación-acción es su carácter cíclico. Los ciclos están constituidos por las fases antes mencionadas de: planificar, actuar, observar y reflexionar. Este tipo de investigación puede llevar más de un ciclo dependiendo del problema y del tiempo que se necesite para resolverlo. Cuando la investigación-acción se institucionaliza se dice que los ciclos se transforman en espirales de la acción (Latorre, 2003). Los espirales de ciclos serían el procedimiento base para mejorar la práctica. Así la investigación-acción se plantea "como una <<espiral autorreflexiva>>, que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo" (Latorre, 2003, p.39). Nosotros hemos iniciado con este trabajo un primer ciclo, siendo conscientes de la necesidad de seguir planteando cuantos sean necesarios para mejorar nuestra práctica docente y la de aquellos que compartan la misma inquietud, que como vimos en nuestro planteamiento teórico, no se hace como una recomendación o sugerencia dentro de las metodologías en la docencia universitaria, sino como una necesidad sentida.

Son muchos los autores (Lewin, 1946; Goyette y Lessard-Hérbert, 1988; Kemmis y MacTaggart, 1988; Elliot 1989; Whitehead, 1989) que plantean distintos modelos para delimitar los distintos momentos de la investigación-acción y su proceso cíclico. Representamos el que nos aporta Goyette y Lessard-Hérbert (1988), quienes nos muestran el ciclo espiral de la investigación-acción propuesto como un proceso de resolución de problemas. Puede ser realizado por un práctico-investigador (siendo este nuestro caso), o por un grupo.

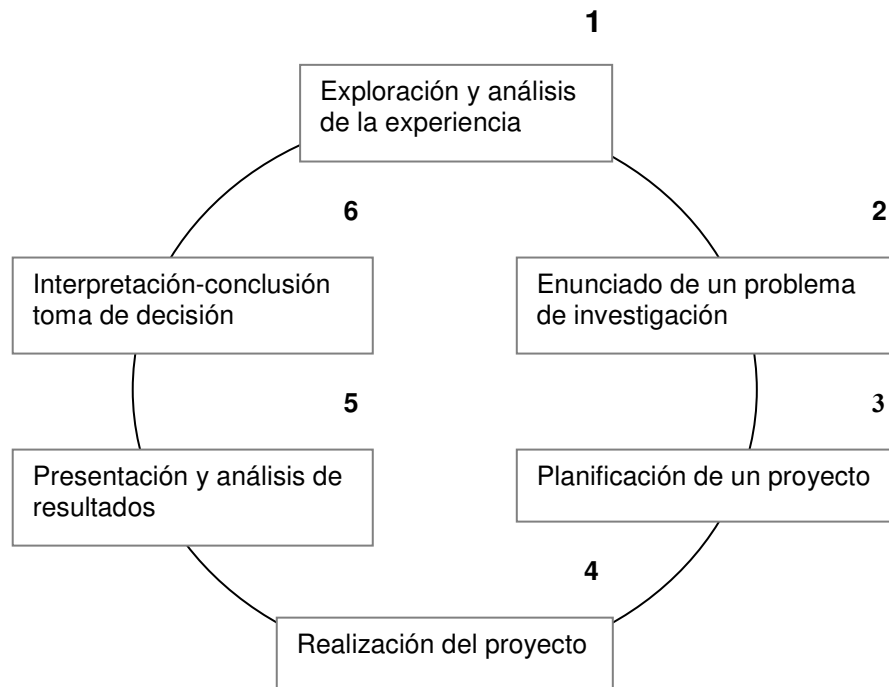


Gráfico 3: Ciclo espiral de la investigación-acción, en Goyette y Lessard-Hérbert (1988, p.192)

De esta manera, el proceso implica partir de las necesidades experimentadas o vividas en la práctica, hacer un análisis o diagnóstico de la situación que hay que modificar, elaborar los objetivos, planificar un proyecto de acción, realizar el proyecto presentado, analizar los resultados y, por último, interpretarlos y evaluarlos. Traducido a la docencia, podríamos decir que utilizando la clase como grupo sobre el que se investiga, una vez que hemos diagnosticado la situación y planteado el problema, se planifica un programa de intervención.

El siguiente cuadro, ejemplifica de forma gráfica estos ciclos, los momentos de la investigación-acción. Momentos que nosotros hemos desarrollado en nuestra investigación, iniciando el primer ciclo, que nos dará

información práctica para, en futuras investigaciones, poder seguir con los ciclos siguientes.

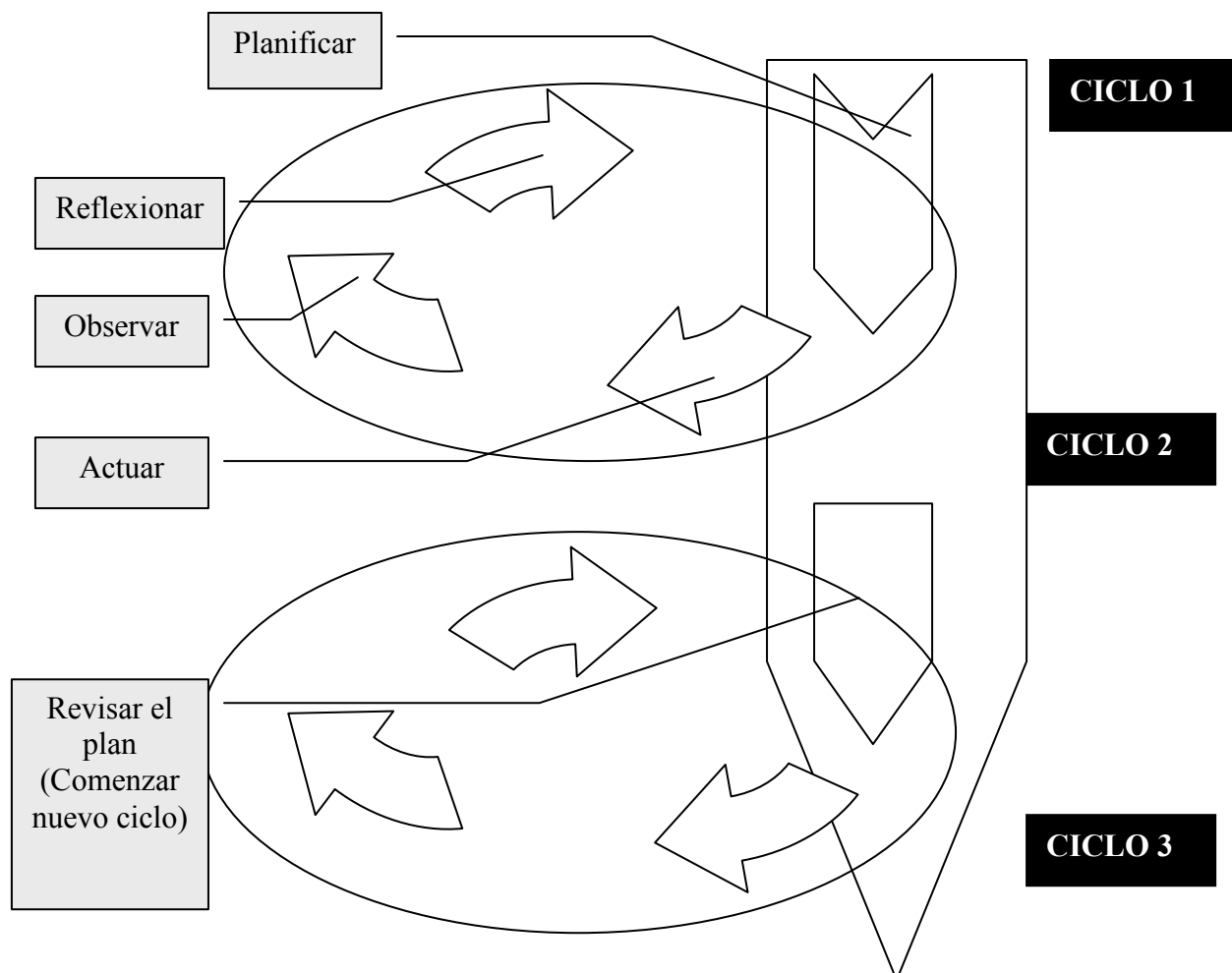


Gráfico 4: Los momentos de la investigación-acción (Kemmis y Mc Taggart, 1988)

Así, nuestro primer ciclo y el diseño de la investigación seguirá las cuatro fases generales de la investigación-acción que nos planteaba Lewin (1946):

- **PLANIFICACIÓN:** Incluye:
 - Problema de investigación.
 - Diagnóstico del problema: Revisión documental
 - Hipótesis de acción. Plantea las siguientes preguntas (Boggino y Rosekrans, 2007 p.69):
 - . ¿A quién/es y cuándo afecta este problema? Afecta a todo el profesorado universitario

. ¿Cuáles son las causas posibles del problema? La adaptación metodológica impulsada por el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

. ¿Cuál es la propuesta para mejorar la situación? Valorar la idea con la que se inician los alumnos universitarios a la hora de trabajar en grupo, intervenir en el aula para trabajar determinados factores que operan en el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, a través de técnicas grupales, viendo así si se modifica dicha valoración hacia el trabajo grupal desarrollado en el aula.

- ACCIÓN:

- Investigación
- Metodología y diseño de la investigación
- Recogida de datos

- OBSERVACIÓN:

- Análisis de datos:

- REFLEXIÓN

- Interpretación de los datos
- Conclusiones

Por último se hace necesario concluir este apartado con Blández, (2010) quién después de analizar distintos planteamientos de investigación-acción, nos comenta la gran popularidad que a adquirido este método en el ámbito educativo. Nos ha parecido interesante plasmar su pregunta ¿qué es lo que tiene este modelo de investigación que atrae actualmente a tantos docentes?. Su respuesta se resumiría así:

- a) Aumenta la autoestima profesional. La investigación-acción implica una participación activa en la que no sólo se aprende de los demás, sino que éstos también aprenden de ti. El profesorado que trabaja en este proceso siente que su trabajo es aceptado y valorado.
- b) Rompe con la soledad docente. Compartir con otros profesionales la incertidumbre que se vive diariamente en el aula, ayuda al mismo desarrollo equilibrado del ecosistema docente.

-
- c) Refuerza la motivación profesional. La investigación-acción refuerza a quien la utiliza, el interés por mejorar su práctica docente, una actitud abierta al cambio y el compromiso con la labor de educar.
 - d) Permite que los docentes investiguen. Todos ganan, los docentes de los centros educativos están más en contacto con el proceso investigador y el experto en este campo se acerca más a la realidad educativa.
 - e) Forma un profesorado reflexivo. Los cuatro elementos fundamentales que caracterizan a la investigación-acción son la planificación, la actuación, la observación y la reflexión. Sin quitarle importancia a ninguno de ellos, la reflexión en muchos momentos marca la labor del investigador en la toma de decisiones, para la adecuada actuación docente, antes y después de la labor investigadora.

Estamos de acuerdo con lo positivo de estos cinco postulados. Es interesante conocer, además de experimentarlo en el desarrollo de nuestra investigación, lo gratificante y significativo que este método resulta a la comunidad educativa en general y al investigador en particular. Estamos seguros de que todas las investigaciones aportan a quien las plantean y desarrollan una gran satisfacción, además de un gran esfuerzo. Elegir la investigación-acción como modelo en nuestra investigación, ha desarrollado en nosotros no sólo esta satisfacción y esfuerzo sino un acto de introspección necesario para seguir adelante en nuestro trabajo diario y más concretamente en el tema que nos ocupa.

1.2.- DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN:

Antes de iniciar el plan de acción hemos tenido que identificar el problema o foco de investigación con el fin de hacer una descripción de la situación actual. Este momento responde a la pregunta ¿qué situación problemática de mi práctica profesional me gustaría mejorar?. El capítulo I y posteriores justifican y dan consistencia a tal problema. Decir que este último surge de nuestra inquietud en la práctica docente en la que estamos inmersa.

Como decimos, la primera fase de la investigación acción es reconocer y analizar la situación inicial. Para ello es fundamental que se cumplan una serie de condiciones previas (Colás y Buendía, 1998), como son:

- √ Que un grupo tenga una necesidad sentida y quiera un cambio o mejora de su situación identificando así un área problemática.
- √ Realizar actividades para recabar información sobre este momento.

Latorre (2003) también nos plantea este momento como fundamental dentro de la investigación-acción.

Ha sido en capítulos anteriores en concreto en el planteamiento teórico de esta tesis, donde hemos dado consistencia a este apartado. Partiendo de una necesidad sentida por gran parte de la comunidad educativa, como es la adaptación hacia nuevas metodologías y formas de trabajo dentro de las mismas. Qué mejor momento que en el inicio de los nuevos grados, ver si es posible modificar o alterar la forma de trabajo de los alumnos, hacia la adquisición de las competencias que se especifican más que nunca, en las guías docentes. Más concretamente a la del "trabajo en equipo", tan necesaria para trabajar de forma eficaz y eficiente dentro y fuera del aula, en distintas asignaturas y con distintos profesores.

Sabemos que este cambio se ve reflejado en las nuevas guías docentes de las distintas asignaturas y como consecuencia directa en sus guías didácticas. Como explicábamos en capítulos anteriores, vienen reflejadas en casi todas las asignaturas de las distintas carreras universitarias como objetivos comunes. Nuestra situación privilegiada dentro de un aula del grado de Educación Infantil, nos hace poder llevar a cabo nuestra investigación-acción, al plantear ¿qué se quiere investigar? y ¿para qué?. Resumiendo podíamos decir que queremos ver, a la vez si cabe mejorar, por medio de la incorporación sistemática de técnicas grupales en el aula, la influencia que éstas tienen, en la competencia de "trabajo en equipo", que ha tenido que empezar a adquirir el alumnado en nuestra clase, junto con las de los demás profesores.

Partimos de la base de que la mayoría de las investigaciones han estado formuladas para demostrar lo positivo del trabajo con metodologías activas y participativas en la universidad: trabajos y discusiones en grupos, técnicas de trabajo cooperativo, y/o en grupo, aprendizaje basado en problemas, etc., diseñadas para ser adaptadas a cualquier materia. Estamos de acuerdo en lo positivo y necesario de la aplicación de estas formas de trabajo por las consecuencias que tienen y tendrán para nuestros alumnos, como es la de capacitarlos para el trabajo en grupo, no sólo durante su trayectoria educativa,

sino a lo largo de toda su vida al adquirir, habilidades comunicativas, flexibilidad, planificación, innovación, creatividad, cambio de actitudes e incluso valores, etc., y, sobre todo, a la que se refiere al “trabajo en equipo”. Pero no siempre nuestros alumnos están preparados para poder enfrentarse a ellas y no siempre tienen los resultados esperados. De hecho, como ya hemos manifestado, muchos profesores dejan de utilizarlas porque no les acaban de ayudar en sus clases, al contrario incluso pueden ser un impedimento puesto que los resultados que obtienen cuando las utilizan no son los deseados el aula se les “revoluciona” más de lo debido.

Pensar que el problema está exclusivamente en nuestros alumnos sería demasiado tendencioso. Así que, como profesionales de la educación, nos interesa preparar al alumno hacia este cambio. Como vimos, no continuamente fomentar el trabajo en grupo tiene un resultado positivo, pues no todo individuo, desde su postura individual está predispuesto hacia ese cambio. Al contrario, muchas veces los grupos fracasan en sus estrategias de trabajo y no siempre, aunque también pensemos que puede ser un gran motivo, es consecuencia de la metodología del profesor. Como venimos diciendo, el grupo ha de estar maduro y tener un objetivo claro para poder seguir avanzando e impregnándose de las consecuencias positivas que fomentan las metodologías participativas.

Intervenir en el grupo, por medio de técnicas que preparen para el “trabajo en equipo”, ha sido nuestro objetivo. Conseguir que el alumnado, en su mayoría, tenga conciencia de la importancia de integrar de forma positiva esta competencia en sus esquemas conceptuales y psicosociales. Desarrollar valores como el respeto, la empatía y la responsabilidad hacia el grupo y las personas que lo integran. Fomentar actitudes positivas hacia el entramado de características que también desarrolla esta competencia. Hacer entender la necesidad de modelar la forma de enfrentarse a un equipo de trabajo, les acercará a lo que se les pide para poder llevar a cabo cualquier metodología y con cualquier actividad en clase. Preparándolos para un futuro laboral, donde su forma de actuar, una mente abierta y polivalente, le ayudará en cualquier cometido.

En capítulos anteriores nos hemos centrado en explicar cuál ha sido el cambio en el profesorado, en sus formas de dar la clase, del cambio en el alumnado, en la forma en que ha de llegar al aprendizaje y, sobre todo, de dotarle de herramientas para llegar a su autoaprendizaje. Esto último, que

parece un objetivo individual, lo ha de conseguir durante muchos años en grupo. Así, queremos preparar a los alumnos para trabajar en equipo en cualquier materia y para cualquier tipo de metodología. Tener una actitud positiva hacia las personas que están en las mismas circunstancias y con el mismo objetivo forma parte de ese aprendizaje.

1.3.- DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS CON LAS QUE SE INTERVIENEN

ELECCIÓN DE LAS TÉCNICAS

Elegir las técnicas que se iban a realizar, ha sido un proceso costoso e inquietante. Somos conscientes del número ingente de técnicas que hay en la literatura actual y que muchas podían servir para conseguir nuestros objetivos. La elección de unas y no de otras ha dependido de:

a) La experiencia como formadores y conductores de grupo. Ésta nos ha ayudado a determinar qué técnicas podían ser las adecuadas y en qué momento realizarlas. Han sido muchos los años trabajando con distintos grupos, los que nos han dado práctica en este campo, ayudando así a discriminar algunas en función de las características de nuestra muestra.

b) Establecerlas dentro de las fases por las que pasa un grupo. Como ya hemos planteado son distintas las etapas por las que puede pasar un grupo novel de aprendizaje. (Pallarés 1993, Núñez y Loscertales 1997, Villa 1998; Campos 2005). No necesariamente se dan todas y de la misma forma en los distintos grupos de aprendizaje, pero es necesario y conveniente tenerlas en cuenta ya que se cumplen en muchos de los casos, sobre todo cuando se constituyen y conviven grupos formales como con los que aquí hemos trabajado.

c) En función del grado de ansiedad que pueden provocar en los alumnos. No pretendemos que el primer día de clase tengan la sensación de vergüenza y miedo y no quieran volver. Al contrario, se pretende integrarlos dentro del grupo de forma gradual. Primero utilizaremos técnicas sólo para conocerse y acercar más al grupo y a las personas, como la de la "entrevista mutua", "tarjeta de visita" o "en busca del tesoro", pasando a integrar poco a poco las que nos ayudan hacia una reflexión sobre los objetivos de la investigación. Como nos

dice Pallarés (1993), para reducir la ansiedad debemos secuenciar estas técnicas de menor a mayor grado de auto-revelación. El contenido de una técnica nos resulta amenazante cuando nos hace contar cosas personales, que además creamos que las pueden utilizar para juzgarnos y así rechazarnos o sentir que no les gustamos. Así, que las técnicas utilizadas tienen que ayudarnos a conocernos de forma grata y gradual, no debemos hacer que cuenten más de lo que ellos no quieran.

d) El número de alumnos en clase. Puesto que la investigación ha estado marcada por una muestra natural, donde una de las claves de la misma era no intervenir ni mediar en ella, sí que ha sido lo que más ha influido en el desarrollo de las técnicas. La mayoría de las técnicas que se utilizan para favorecer el trabajo grupal, están dirigidas a grupos reducidos de entre 15 a 25 alumnos y nuestra clase tenía una media de entre 35 y 45 alumnos/as.

e) El tiempo que se disponía para realizarlas. La mayoría de las técnicas de grupo tienen un tiempo aproximado de realización, pero es bien sabido, que esto varía en función de los mismos criterios que aquí estamos describiendo. Aún así, nuestra aula estaba marcada por una guía didáctica que hay que cumplir y esta investigación nos ha servido para mejorar los objetivos y el trabajo diario, no para impedirlo. Somos conscientes de que la riqueza de las técnicas escriba no en la actividad o el juego de la misma, sino en la reflexión que despierta en el alumnado una vez realizada. Nuestro objetivo es incidir para guiar el razonamiento hacia las metas marcadas, cuanto más hagamos pensar, más incitaremos el cambio de actitudes. Así, en una situación real como un aula universitaria que está muy marcada por el tiempo condiciona extremadamente el momento más importante de la técnica.

DÍA DE REALIZACIÓN	TÉCNICA	NÚMERO DE PERSONAS QUE PARTICIPAN
7/10/2010	<i>ENTREVISTA MUTUA</i>	22 alumnos/as
14/10/2010	<i>TARJETA DE VISITA</i>	38 alumnos/as
18/10/2010	<i>EN BUSCA DEL TESORO</i>	43 alumnos/as
4/11/2010	<i>CONOCIMIENTO MUTUO</i>	49 alumnos/as
29/11/2010	<i>MISTERIO DEL SECUESTRO</i>	46 alumnos/as
16/12/2010	<i>LA CLÍNICA DEL RUMOR</i>	44 alumnos/as
10/01/2011	<i>CASA, PERRO, ÁRBOL</i>	50 alumnos/as
17/01/2011	<i>CASO CRISTINA</i>	42 alumnos/as
20/01/2011	<i>EL VUELO DE LAS OCAS Y LA COMUNIDAD</i>	39 alumnos/as
24/01/2011	<i>EL JUEGO DE LA REPRESENTACIÓN</i>	35 alumnos/as

DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LAS TÉCNICAS REALIZADAS

1ª.- ENTREVISTA MUTUA (Pallarés 1993)

Consiste en que cada alumno se ponga de pareja con otro que no conozca y se entrevisten mutuamente. Previamente tienen que pensar que les gustaría saber de las personas que acaban de ver y con las que, van a compartir mucho tiempo en su actividad como estudiante. Se les sugiere que pregunten cosas básicas como la edad, de dónde proceden, si han empezado o terminado anteriormente otros estudios universitarios, motivos por los que están en esa carrera, universidad, etc. Se les deja unos diez minutos para la entrevista. Una vez que recogen los datos por escrito, se les invita a que cada uno presente a su compañero y viceversa. Una vez que todos nos presentamos, incluido el profesor, se les anima a que cuenten cómo se han sentido, qué les ha parecido la experiencia y si quieren hacer algún comentario al respecto.

Esta técnica se utiliza en primer lugar pues rompe el hielo y no produce en el alumnado un alto nivel de ansiedad. Esta ansiedad se ocasiona, como explicábamos, por la entrada en un nuevo grupo o la incertidumbre y el miedo a hablar a un grupo desconocido. Aquí sólo tienen que hablar con una persona del grupo, aunque en las conclusiones finales muchos coinciden en que les produce

un poco de vergüenza cuando hablan otras personas cosas de ellos mismo. Es la primera toma de contacto con el grupo.

2ª.- TARJETA DE VISITA (Pallarés 1993, Núñez y Loscertales 1997)

Se le entrega a cada alumno/a medio folio, se les indica que en el centro del mismo tienen que escribir con letras grandes el nombre con el que le gustaría que le llamasen en el grupo. Además deben escribir en el ángulo superior derecho, del mismo folio, un adjetivo que les describa (sincero/a, amable, etc.), en el ángulo superior izquierdo acciones que les gusta hacer (esquiar, leer, etc.), y en la parte inferior describir algo sobre ellos que pueda resultar útil para el grupo y que no les importe dar a conocer (lugar que les gustaría visitar, una frase célebre que les guste mucho, etc.). A continuación se le da un alfiler y se le invita a que se lo pongan en la solapa, nos levantamos todos y damos una vuelta por la clase para que todo el mundo pueda leer lo que ha puesto. Permanecemos en un gran círculo sin volver a nuestro sitio y decimos uno por uno lo que ha puesto y alguna información más que quiera dar.

Se les explica que, de esta forma, cuando se muevan por la clase en el desarrollo de otras técnicas, o se vayan a trabajar en grupos, como aún no se conocen, les ayudará a recordar el nombre y a la vez conocer un poco mejor a la otra persona.

Esta técnica es alternativa a la que se utiliza en muchas reuniones grupales donde se pide a los participantes que escriban su nombre en un papel y lo pongan de forma visible en su mesa y así poder dirigirse a la persona directamente. A nosotros esta técnica nos parece más completa y satisface más y mejor los objetivos dentro de la investigación: conocen mejor a los demás, al tener que compartir información descriptiva, hablan de ellos mismos al tener que describirse, toman contacto con sus compañeros, les escuchan, miran, se mueven por el aula, etc.

3ª.- EN BUSCA DEL TESORO (Pallarés, 1993; Núñez y Loscertales 1997)

Se les reparte a cada alumno un folio con lo que tienen que rellenar (anexo II). Deben levantarse por el aula e ir preguntando a todos los compañeros, para poder así contestar a todos los ítems. No pueden repetir

nombres y tienen que cumplimentarlos todos. Cuando terminamos nos sentamos en círculo y comentamos todo lo que hemos aprendido de los compañeros, las incidencias durante el desarrollo de la técnica o que pregunta ha sido la más difícil de rellenar y contestar.

Esta técnica tiene muchas variantes en lo que a las preguntas se refiere. Nosotros lo hemos modificado teniendo en cuenta el tiempo del que disponemos y el número de alumnos.

4ª.- CONOCIMIENTO MUTUO (Núñez y Loscertales, 1997)

Consiste en hacer una reflexión primero individual y luego grupal sobre lo que valoramos en las personas. Las preguntas que se les planteó para que recapitaran son:

- ¿Qué facilita el conocimiento mutuo entre las personas?
- ¿Qué cosas dificultan la existencia de una buena relación?
- Aspectos que más valoras en las personas.

Esta técnica está adaptada al grupo, tiempo y cantidad de alumnos para los que se dirige. La reflexión de estas cuestiones nos ayuda a conocer los intereses y las actitudes de los integrantes del grupo. Dan una clara perspectiva sobre la importancia que en general damos todos a las relaciones abiertas y sinceras. Hacen ver como muchos coincidimos en valorar lo mismo en las personas, así que puede que nos ayude a cuidar las interacciones que se dan en este caso en el aula, e incluso fuera de ella. Los adjetivos que más se repitieron fueron: respeto, compañerismo, sinceridad, responsabilidad, tolerancia, humildad, humanidad, sinceridad, etc. En sus comentarios y valoración de la técnica les llamó la atención el hecho de que la mayoría de nosotros, aunque parecemos a primera vista tan diferentes, luego valoramos y necesitamos cosas muy similares con la gente con la que tenemos que relacionarnos. Como se puede comprobar, esta técnica ayuda a crear un ambiente de relaciones positivas en el grupo.

5ª.- EL MISTERIO DEL SECUESTRO (Pallarés, 1993)

Incluida dentro de "juegos de misterio" del libro de Pallarés (1993), cuyos objetivos son conseguir que el grupo reúna distintos datos informativos distribuidos entre los miembros del grupo, para que todos puedan dar la solución a un problema. Ésta, en concreto, incluía 17 pistas (anexo II). Se subdividió la clase en dos, a cada alumno se le dio una pista aunque fueran repetidas. Se les facilita un tiempo y la consigna de que tienen que solucionar el misterio todo el grupo, analizando toda la información, pero sin enseñar ni mostrar su pista, solamente ofreciéndola para discutirla. También en cada grupo se pone un observador para que evalúe la situación, dándole una serie de preguntas a tener en cuenta (anexo II) Cuando finalizan se pone en común y se les hace preguntas relacionadas con las que tienen los observadores, para que ellos analicen la situación y los problemas que han podido tener.

Esta técnica, al igual que otras, hace reflexionar al alumno sobre su conducta grupal. Analiza el comportamiento que han tenido sus compañeros, valorando lo positivo y negativo de éste y ve su propia actuación dentro de una situación ficticia, pero que ellos saben que no está nada lejos de la realidad. Ofrece oportunidades para que el grupo aprenda a dirigir sus propias actividades, teniendo en cuenta el liderazgo que puede emerger en estas situaciones.

Nosotros la hemos elegido porque, al ser un grupo tan numeroso el que tenía que resolver el conflicto, se ve muy claro quiénes son los que participan, no participan, dejan participar o anulan a otros. En esta técnica se hace necesaria la colaboración de todos, pues sería imposible resolver el misterio. De esta forma que pone en situaciones límite a muchos componentes del grupo ante muchos desconocidos. Así, la reflexión final la podemos dirigir hacia la importancia de la cooperación, el conocimiento mutuo y el respeto hacia todos los miembros del grupo.

6ª.- LA CLÍNICA DEL RUMOR (Núñez y Loscertales, 1997; Pérez de Villar y Torres, 1999).

Se piden cinco voluntarios, de los cuales cuatro de ellos tienen que salir del aula. Al que se queda, junto con toda la clase, se les explica que se les va a dar un texto, (anexo II) el cual tiene que leer en voz alta la persona que se

queda en el aula. Seguidamente el que lo lee llamará a uno de los que están fuera y se lo contará, el cual, a su vez, hará lo mismo con otro y así hasta que el último haya entrado. Cuando todos lo hayan escuchado y contado se leerá el texto original.

El objetivo general de esta técnica pretende comprobar y demostrar cómo se distorsiona la comunicación cuando se trata de un rumor que va de una persona a otra. También consigue valorar la importancia de la retroalimentación en la comunicación, ver las dificultades que se dan en ésta o visionar cuál es la forma más adecuada de comunicarse.

Es una técnica clásica, que muchos de los alumnos ya han realizado, pero que a nosotros nos parece interesante, no sólo por los objetivos descritos, sino porque la evaluación y reflexión final será la que realmente despierte en los alumnos una inquietud hacia los procesos básicos de la comunicación y de la distorsión de la misma.

7ª.- CASA, PERRO, ÁRBOL (Pérez de Villar y Torres, 1999; Antons, 1990)

Los participantes se dividen en grupos de dos. Cada grupo se sienta en una mesa, uno frente a otro, sobre la que hay una hoja y un lápiz. Sin hablar los dos tienen que coger el lápiz y dibujar en común una casa, un perro y un árbol. También sin hablar han de firmar el dibujo juntos y, por último, calificar con una nota el cuadro que han pintado.

Esta técnica nos parece interesante porque mueve en los alumnos muchos sentimientos encontrados. Por un lado quieren participar, pero por otro, al estar unidos a otra persona para tomar decisiones, les hace reflexionar sobre sus propios objetivos. Les frena y hace pensar sobre la dificultad de entender los objetivos de los demás, ya que no pueden comunicarse, sólo por medio del lenguaje no verbal, y de los suyos propios. Llegar a un consenso es difícil, pero no imposible, aquí se ven claros los roles que cada uno marca dentro del grupo, si es más dominante o si se deja llevar de forma sumisa viéndose, a la vez, la capacidad de compenetración. Destacamos también cómo influye mucho en el resultado el hecho de que conozcas más o mejor a tu compañero, eso puede determinar que tengas más o menos iniciativa a la hora de hacer juntos el dibujo.

8ª.- ESTUDIO DE CASOS: "CASO CRISTINA", (Núñez y Loscertales, 1997; Pérez de Villar y Torres, 1999)

El estudio de distintos casos, provoca en el alumnado la toma de conciencia y la búsqueda de soluciones realistas y concretas a un problema. De forma particular, en esta técnica se les da un texto, con el "caso cristina" (anexo II), Se divide la clase en grupos. Cada grupo discute el caso, siguiendo el guión de trabajo que acompaña al texto, han de llegar a conclusiones sobre el mismo. Las conclusiones de cada grupo se ponen en común y finalmente se entabla un diálogo general en la clase, primero sobre el tema y luego sobre el desarrollo del trabajo grupal.

Técnica elegida sobre todo porque hace que el alumnado trabaje la empatía poniéndose en el lugar hipotético de los personajes de la historia. En función de este proceso tendrán que hablar y discutir sobre cuál es la persona que tiene más responsabilidad en el desenlace de la historia, lo deberán hacer de forma consensuada, sin votar, intentando argumentar su posición y colaborando para llegar en un tiempo limitado a un objetivo común como es el de tomar una decisión conjunta. Conocimiento del grupo, el respeto por las ideas ajenas, o la escucha activa, son objetivos de nuestra investigación y que también forman parte del cambio y reflexión hacia la que guía esta técnica.

9ª.- "EL VUELO DE LAS OCAS Y LA COMUNIDAD" (Vanier, 1992)

Este texto ayuda a la reflexión primero individual y luego de gran grupo sobre lo que es la colaboración y la cooperación. La reflexión va en torno a temas como:

- Las personas que comparten una misma dirección y se capacitan para la comunicación llegan a donde van con más rapidez y facilidad porque viajan apoyadas en la confianza de unos y otros.

- Apoyemos a los compañeros, entendamos en la posición en la que se encuentran.

- No intentemos ir solos porque no lo lograremos, el camino parece o se nos hace más difícil.

- Tenemos que tener cuidado con lo que decimos.

- Ser conscientes de que si todos vamos a una, el objetivo será más fácil de alcanzar.

10ª.- “EL JUEGO DE LA REPRESENTACIÓN” (Núñez y Loscertales) o “ACTUACIÓN” (Pallares).

Se les da una fotocopia a cada uno de los alumnos y se les pide que enumeren las actividades del 1 al 7, según la preferencia para realizarlas posteriormente. El 1 significa que es la que se prefiere hacer antes y el 7 la que menos. Se les dice que cada uno puede ser llamado a realizar las tres primeras. Finalmente se hace un cuadro en la pizarra donde se elabora un recuento estadístico de la posición que tiene cada items, ya que no han de realizarlas.

Aunque es una técnica que se hace en las primeras fases de caldeamiento del grupo, junto con otras técnicas de conocimiento y confianza, nos ha parecido interesante para que los alumnos al final del cuatrimestre midieran el grado de confianza que tienen en su grupo. Observando sobre todo las tres primeras que eligen, podemos ver el grado de implicación y ansiedad que intentan evitar al elegir unas u otras. La reflexión va en torno a la dificultad que entraña enfrentarse a la evaluación y observación grupal.

2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Un segundo paso ha sido realizar un reconocimiento y diagnóstico del problema. El objetivo es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación que actualmente nos preocupa, intentando obtener evidencias que sirvan para justificar que hay una inquietud sentida no sólo por nosotros, sino por la comunidad educativa en general. Los capítulos II y III darían respuesta a la pregunta ¿cómo puedo mostrar la situación actual a otras personas antes de la intervención?. Pues bien, por medio de una revisión documental en dichos capítulos se consolida este apartado.

El planteamiento teórico que se ha venido desarrollando a lo largo de este trabajo, nos ha dado la suficiente información como para poder llegar a plantear esta investigación-acción. Éste ha sido:

- Las competencias que se les pide desarrollar al alumnado a lo largo de su formación académica. Más concretamente, la de “trabajo en equipo” donde desarrolla todo tipo de habilidades personales y sociales que se han de fomentar en el alumno para un buen trabajo en grupo y desenvolvimiento durante toda su vida académica y laboral.

- Distintas metodologías en el ámbito universitario y más teniendo en cuenta el cambio que ya está en proceso respecto a darle más autonomía y dedicación al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se fomentan las metodologías activas o participativas, donde el alumno tiene que desarrollar una serie de habilidades personales y sociales que le lleven a un mejor aprovechamiento de las distintas materias a las que se enfrenta a lo largo de su carrera.

- La dinámica de grupos como el marco teórico donde se fundamenta nuestro instrumento de intervención: las técnicas de grupo, conociendo aquí la variedad y su clasificación. Hablamos también de la teoría de grupos, como parte fundamental de todo este entramado.

- Como último paso hemos conocido las características de las técnicas de grupo. Somos conscientes de las fases por las que pasa éste y de que son muchas las técnicas que cumplen distintos objetivos propuestos para intervenir en las mismas. Utilizando esas fases, hemos elegido aquellas que se acercan mejor a los fines que queremos conseguir y que provocan un cambio en la actuación del alumnado frente al trabajo en grupo o en equipo.

Por medio de las técnicas e interviniendo en las fases por las que pasa un grupo de aprendizaje, en un aula que utiliza una metodología participativa y durante un cuatrimestre, hemos preparado al alumnado para la diversidad de metodologías o formas de trabajo a las que se ha de enfrentar y ver el resultado que tiene.

Así, pensamos que el programa utilizado de intervención sistemática por medio de técnicas de grupo, ayuda a favorecer la interacción grupal y, en consecuencia, la competencia del trabajo en equipo puesto que ésta es necesaria desarrollarla para poder enfrentarse a cualquier método participativo que se precie.

Hemos podido demostrar hasta ahora, y coincidiendo con otros muchos autores en los beneficios que aporta a la persona la interacción grupal. Somos conscientes, de que el alumno universitario es un adulto que tiene unos esquemas psicopedagógicos ya muy consolidados. Sus experiencias educativas y personales le hacen enfrentarse a la formación universitaria de una manera más

estructurada a nivel personal. Ha sido difícil controlar muchos de los cambios que provocan las técnicas de grupo en la personas. Muchos son los valores y actitudes frente al trabajo en grupo que poseen los alumnos y se requiere más tiempo y dedicación si realmente queremos llegar a modificarlos. Por el tiempo que nosotros y los profesores que quieran lograr los mismos objetivos tienen nos hemos centrado en los que nos parecen fundamentales para poder conseguir un cambio frente al trabajo en equipo, como son: comunicación, cohesión y clima de cooperación, respeto y empatía, normas y objetivo común y, por último, responsabilidad con la tarea.

Así que nuestro planteamiento de investigación ha sido intentar demostrar qué ocurrirá si intervenimos con distintas técnicas de dinámica grupal, en un curso enmarcado dentro de los nuevos grados, donde el profesorado ha plasmado las distintas metodologías y actividades de trabajo en sus guías docentes, en las que se plantean utilizar métodos activos en el que el trabajo grupal es uno de los recursos más utilizados. De esta forma también conseguiríamos fortalecer los pilares de la educación universitaria, dentro de la propia adaptación que se nos plantea, interviniendo directamente en la metodología del aula, sensibilizando a través de las técnicas de grupo, hacia la consecución de la adquisición de la competencia de trabajo en equipo. Este último nos parece un compromiso fundamental, extrapolable no sólo a otras aulas universitarias con la intervención de otros compañeros, sino a la propia concienciación social, del alumnado para su futuro laboral y por qué no, para su propia práctica docente.

2.1.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

2.1.1- General

Sensibilizar a los estudiantes universitarios que han de trabajar con técnicas participativas, por medio de una batería de técnicas grupales, hacia un adecuado trabajo en equipo, consiguiendo una comunicación fluida y clara, respeto y empatía como valores fundamentales y responsabilidad frente al objetivo común.

2.2.2.- Específicos

- Valorar la importancia de la comunicación, destacando el dialogo y la escucha como elementos fundamentales dentro de la misma.
- Valorar y fomentar la cooperación y la cohesión grupal.
- Fomentar las relaciones y el conocimiento mutuo para minimizar los temores iniciales que suelen surgir, cuando nos enfrentamos a un grupo nuevo.
- Evaluar y trabajar el respeto y la empatía hacia el profesorado, el grupo y los compañeros. Entender sus sentimientos y las razones que mueven a tener determinada conducta.
- Marcar las normas de la clase, estableciendo el grado de importancia que tiene el conseguir los objetivos comunes.
- Valorar el trabajo grupal y la importancia que tiene la responsabilidad con la tarea.
- Conocer la importancia del trabajo grupal en la dinámica del aula.
- Valorar la influencia que tienen las técnicas en el trabajo grupal.

Por medio de las técnicas queremos conseguir.

- Facilitar la comunicación y el dialogo
- Trabajar el respeto hacia los miembros del grupo, teniendo en cuenta las diferencias individuales y hacia los profesores y sus métodos y formas de enseñanza.
- Marcar las normas de la clase: qué queremos para los demás y nosotros mismos, qué estamos dispuestos a aportar.
- Dejar claro el objetivo o la meta del grupo.
- Fomentar la cooperación, como marco de referencia frente a la competitividad.
- Desarrollar la empatía, ponerse en el lugar de las otras personas, , es parte fundamental del aprendizaje grupal del alumno.

3.- DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra de nuestra tesis se ubica dentro del elemento o individuo muestral (Buendía, Colás y Fuensanta, 1997), que sería la unidad más pequeña en la que podemos descomponer el universo, población o muestra. Pudiendo ser

este elemento una persona, un grupo, un centro, etc., en nuestro caso es un grupo. Entraría dentro de los muestreos no probabilísticos y, en concreto, dentro del muestreo deliberado ya que la muestra es elegida intencionadamente por cumplir los requisitos necesarios para nuestra investigación-acción.

La investigación-acción requiere que la muestra escogida sea sobre la que se ha de intervenir. En este tipo de investigación no se busca que la muestra sea grande, como para poder generalizar los resultados de una población, sino que debe permitir profundizar en la comprensión de una situación con un grupo determinado, con el fin de poder generar un cambio en dicho grupo (Boggino y Rosekrans, 2007).

En nuestro caso, para poder intervenir metodológicamente era necesario seleccionar un grupo de la población universitaria. Hemos elegido una clase de primero de Grado en Magisterio, en cuyas guías didácticas vienen identificadas las competencias a adquirir y el cronograma de actividades teóricas y prácticas a desarrollar como estrategia metodológica. Todo esto marcado por las exigencias administrativas y educativas del momento que determinan los nuevos títulos universitarios.

Destacar que lo más característico de esta investigación respecto a la muestra es que la hemos tratado y utilizado de manera natural. Con esto queremos decir que para que realmente nuestra investigación sea lo más representativa de la realidad posible, hemos tenido que contar con las circunstancias particulares de las que consta cualquier clase universitaria que se precie. Aunque en esta aula como en muchas otras la asistencia a la clase esté marcada por un 10% de la nota final sí que era necesario asistir diariamente para hacer un buen seguimiento de la asignatura (se puede ver en la guía didáctica de la asignatura, Anexo I). El ritmo de la asistencia en las aulas universitarias hasta ahora ha estado dirigida por el propio alumno que es el que decide o no venir a clase. Actualmente, las nuevas guías didácticas tienen más en cuenta la asistencia de los alumnos formando parte del tanto final de la nota, esto nos ha ayudado a tener un grupo más homogéneo en lo que respecta al objetivo de nuestra investigación. No tendría sentido sensibilizar a un alumnado que normalmente no viene a clase. Aún así, nuestra muestra también ha tenido ese hándicap y no siempre han participado todos los alumnos en todas las técnicas, así que este dato ha sido para nosotros más que significativo para no poder plantear una investigación experimental e incluso cuasi-experimental. La

investigación-acción nos permite ver que pasa en el momento en que intervenimos en un grupo, y siempre teniendo en cuenta que para que nos de información significativa tiene que ser tal y como se plantea el grupo en la realidad diaria. Aún así, nosotros hemos visto cuánto sería el tanto por ciento que representa a nuestra clase a la hora de darle validez y fiabilidad a nuestra muestra.

Más concretamente, la investigación se ha llevado a cabo en una clase de 1º de Grado en Maestro de Educación Infantil. Correspondiendo así con la asignatura que vamos a impartir y en la que hemos introducido la batería de técnicas que es, *Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza*.

EL GRUPO CONSTA DE 59 ALUMNOS MATRICULADOS, 53 CHICAS Y 6 CHICOS

ALUMNOS QUE HAN PARTICIPADO EN EL CUESTIONARIO		ALUMNOS QUE HAN PARTICIPADO EN EL GRUPO DE DISCUSIÓN	ALUMNOS QUE HAN PARTICIPADO EN LA EVALUACIÓN FINAL
PRETEST 54 92% de la población	POSTEST 43 73% de la población	7 12% de la población	51 86% de la población

3.1.- ESCUELA DE MAGISTERIO "LA INMACULADA".

Es un centro adscrito a la Universidad de Granada, otorgando titulaciones oficiales expedidas por la propia Universidad. Por lo demás, es una institución autónoma cuya titularidad ostenta la Archidiócesis de Granada.

El Centro actual nace en los años setenta de la unión de diferentes escuelas de maestros pertenecientes a distintas instituciones de la Iglesia y asociaciones católicas radicadas en Granada con el convencimiento de que formar maestros cristianos es la mejor manera de alcanzar la plenitud personal de los alumnos y el mayor servicio que se puede prestar a la sociedad de hoy.

Este Centro inició su andadura como Escuela Normal el 19 de mayo de 1951, por decreto del entonces Prelado diocesano. Su objetivo prioritario ha venido siendo desde entonces la formación de maestros y maestras desde una perspectiva humanista-cristiana (según el Ideario y Principios de la Titularidad) siempre con la finalidad de dar respuesta a las necesidades educativas de la sociedad en cada momento.

En 1974 fue creada la Agrupación "Magíster" integrada por siete Instituciones Religiosas y cuya Titularidad era el Arzobispado de Granada habiendo sido transformada en Escuela Universitaria de Formación del Profesorado tras el Decreto 2293/1973, de 17 de Agosto, que regulaba las Escuelas Universitarias.

El Centro queda adscrito a la Universidad de Granada por Real Decreto 1625/1978 de 2 de Mayo de 1978 firmándose el primer convenio de colaboración el 3 de marzo de 1980. Dicho convenio fue renovado el 5 de abril de 1989 con carácter indefinido.

En 1994 la Escuela Universitaria reestructura su organización adaptándose a la reciente homologación de sus Títulos por el RD 2482/1994 de 23 de diciembre y 1858/1995 de 17 de noviembre, en aplicación de lo establecido en el RD 1496/1987 de 6 de noviembre sobre obtención, expedición y homologación de títulos universitarios, y RD 1440/1991 de 3 de agosto, por el que se establece el Título Universitario oficial de Maestro en diversas Especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención.

En el año 2001, es adaptada la Titulación de Magisterio en las siete especialidades: Audición Lenguaje, Educación Especial, Educación Física, Educación Infantil, Lengua Extranjera Inglés, Educación Musical y Educación Primaria, que en la actualidad se continúan impartiendo en este Centro Universitario.

El Libro Blanco para Magisterio, elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), ha constituido un referente externo básico en la elaboración del nuevo plan de estudios. De sus páginas se obtiene la información sobre el modelo formativo en Educación Infantil en Europa. Se compara con países como Bélgica, Irlanda, Francia,

Italia, Letonia, Portugal, Eslovenia, Finlandia o Reino Unido y contrastar los planes de estudio. Según la información recogida en este libro, existen claros referentes externos que avalan la adecuación de esta propuesta a criterios internacionales:

- a) El título adopta un perfil de cuatro años, con 240 créditos, respondiendo al sentir general de la formación del profesorado en la Unión Europea.
- b) Propuesta de contenidos acorde con lo que se plantea en los títulos de maestro de la Unión Europea, los cuales se estructuran en torno a un peso equilibrado entre la formación psicopedagógica (40%) la formación en las diferentes áreas de conocimiento (30%) y la formación práctica (30%).
- c) Propuesta de un Prácticum más cercano a los 60 créditos. Más del 50% de los países de la Unión Europea optan por una duración del prácticum de al menos 60 créditos ECTS, haciendo todos ellos una apuesta por un modelo de formación del profesorado basado en la escuela y en la realidad profesional con la finalidad de ajustar la teoría y la práctica.
- d) Inclusión de la elaboración de un Proyecto Fin de Carrera, tal como se exige en un tercio de los países de la Unión Europea.

Por tanto, con estas premisas, consideramos que el título de Grado que presenta, responde a los principios considerados fundamentales en el resto de países suscritos al EEES y se caracteriza:

- Por seguir las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior.
- Por perseguir la cualificación en la profesión.
- Por favorecer la movilidad internacional.
- Por conectar la formación con el trabajo profesional.

Esta información descrita del centro avala el hecho de poder utilizar la Escuela de Magisterio la Inmaculada como centro más que adaptado hacia los nuevos planes de estudios y todo lo que esto ha conllevado hasta ahora.

4.- INSTRUMENTOS RECOGIDA DE DATOS.

Los instrumentos son los medios técnicos que se utilizan para ordenar, elaborar e interpretar los datos que se han obtenido de la investigación y del estudio, tratando siempre de buscar la mayor objetividad, representación y precisión de los mismos (Pérez, 1990).

Son muchos y variados los instrumentos que se pueden utilizar para la recogida de datos en la investigación-acción. Como nos dice Blández (2010), muchas de ellas están vinculadas a la investigación cualitativa como la entrevista, observación, etc.; pero también podemos utilizar la experimental a través de test psicológicos, cuestionarios de preguntas cerradas, etc.

El primer instrumento elegido ha sido el cuestionario, dándonos así una información más general y global sobre lo que piensan y sienten antes y después los alumnos sobre determinados aspectos que se dan en el trabajo en equipo o en grupo dentro del aula.

Pero nuestra investigación no estaría completa con sólo el análisis cuantitativo. Así, la hemos completado no sólo viendo el resultado que tienen las técnicas en la percepción de los alumnos frente al trabajo en equipo antes de iniciarse y una vez sensibilizado al respecto, sino que hemos ampliado nuestra investigación con dos nuevos instrumentos que nos dan una información más amplia al respecto.

Como decíamos con anterioridad, son muchas las dimensiones personales y sociales las que se despliegan cuando promovemos la interacción grupal. Así, una vez finalizado la batería de técnicas, además de conocer cómo influyen éstas por medio del cuestionario, planteamos un grupo de discusión con una muestra representativa de la clase, para saber que otros factores han influido en el alumnado y las relaciones que ellos han establecido en dichos factores.

Por último, le hemos dado al alumnado una evaluación individual, para la reflexión personal sobre las distintas categorías en las que nos hemos basado y para que ellos también enriquezcan nuestra investigación con algunas otras nuevas, que también tendríamos que tener en cuenta en nuestra investigación-acción y así poder volver a iniciar el proceso cíclico que caracteriza a la misma.

Así, hemos elegido el cuestionario, el grupo de discusión y la reflexión personal, como técnicas que nos ayudan a recoger datos significativos para poder llegar a una adecuada extracción de conclusiones finales en la investigación-acción. Somos conscientes de que también nos hubieran servido otros muchos, pero debido al carácter de la investigación y de la disponibilidad del tiempo y del alumnado en el momento en que se necesitaba recoger datos, hemos visto conveniente utilizar los nombrados.

También resaltamos que la elección de estos tres instrumentos para la recogida de datos nos permite poder realizar una triangulación metodológica.

4.1.- CUESTIONARIO: Técnica cuantitativa

Nuestro instrumento es el cuestionario. Técnica de carácter cuantitativo, donde se obtienen datos numéricos comparables. Es un tipo de encuesta que se caracteriza por la ausencia del encuestador, recoge información por medio de unas preguntas establecidas de antemano, planteadas en el mismo orden y en los mismos términos. Con ésta se pretende saber qué hacen, opinan o piensan los encuestados (Buendía, Colás y Fuensanta, 1997; Rodríguez, Gil y García, 1999 y Sánchez Romero, 2003). Esta forma de encuesta no es que permita tratar en profundidad los datos sobre opiniones, pero si nos da una información, para nosotros fiable, sobre los cambios producidos en el alumnado en determinadas categorías. Dando así una visión estadística general de nuestros objetivos de aprendizaje.

Consta de tres preguntas de identificación, las cuales nos dan datos básicos sobre nuestro grupo de alumnos. Estas se centran en:

- Edad
- Sexo

Nuestro cuestionario está elaborado con preguntas categorizadas, siendo una escala de actitud. La actitud como veíamos es una predisposición aprendida, pues por medio de ella cada individuo manifiesta un modo de comprender y definir su posición frente a las personas, las situaciones y las cosas con las que se relaciona. Las escalas son los instrumentos más utilizados para medir las actitudes, conociendo así el grado en que se da, respecto a determinadas

cuestiones. Están formadas por una serie de ítems de carácter cualitativo, pero que cuantificarlos nos va a permitir medir rasgos o en nuestro caso categorías concretas (Colás y Buendía, 1998).

Según la clasificación que nos ofrece Colás y Buendía (1998) entraría dentro de las Escalas Aditivas, cuyo modelo más conocido es la de tipo Lickert (1932). El encuestado tiene que señalar el grado de acuerdo o desacuerdo sobre los ítems representados. En concreto, la valoración que se establece para nuestro cuestionario es de cuatro alternativas. Inicialmente, estaba establecida como más comúnmente se puede ver en los manuales, del 1 al 4: Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente, de acuerdo y totalmente de acuerdo. Pero es la valoración al juicio de los expertos, lo que finalmente hace que lo dejemos a cuatro, para que el sujeto que contesta tenga que tomar una decisión más implicada y no tienda a marcar la casilla de "indiferente". Finalmente queda así:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Previamente a la elaboración de los ítems y teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, hemos realizado una revisión de distintos documentos (Villar, 1988; Toledo, 2001; Poblete, 2006; Solanes, 2008) para determinar, las categorías, y dentro de las mismas, los ítems que forman parte de ellas. Aunque hemos utilizado un sistema de alternativas de la escala tipo Likert, ha sido el proceso de valoración de la escala tipo Thurstone (1929), por medio del juicio de expertos, la que nos ha parecido más completa para realizar este proceso y así tratar mejor la validez de nuestro cuestionario.

Las categorías establecidas en el cuestionario representan nuestro objetivo de investigación, aunque somos conscientes que siendo variables actitudinales las que se fomentan mueven en los alumnos otras muchas, como podremos comprobar a través de los demás instrumentos utilizados. Las variables que nos han ayudado a establecer nuestras categorías y que coinciden con nuestros objetivos son:

COMUNICACIÓN: Elemento fundamental en todos los momentos que requieran una interacción. Se trata de mejorar por medio de técnicas concretas ("cuadrados", "casa, perro, árbol", el rumor, etc.) y del diálogo grupal, los

niveles adecuados de comunicación en los primeros cursos universitarios. Pensamos que muchos de los problemas que se dan en las interacciones que hacen los alumnos en el aula, se deben a una inadecuada comunicación.

Los ítems elegidos para las mismas, han sido:

1. La comunicación es importante para poder realizar un buen trabajo de clase.
2. Cuando trabajo en grupo, me dirijo a mis compañeros en un tono adecuado.
3. Siento que lo que digo no es escuchado por mis compañeros de la clase.
4. En clase, escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros, para hacer mi aportación a toda la clase.
5. Cuando trabajo en grupo escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros para hacer mi aportación.
6. Si escuchamos a los demás el trabajo se hace interminable.
7. Miro a los demás a la cara cuando hablan.
8. Cuando surge un conflicto en el grupo de trabajo, es importante dialogar para resolverlo.
9. Busco el momento adecuado a la hora de hacer una crítica a alguno de mis compañeros.
10. Me resulta incómodo hablar a toda la clase.

COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN: Estos dos conceptos los utilizamos cuando queremos conseguir por medio de las técnicas grupales de presentación, conocimiento mutuo o confianza, un ambiente grupal adecuado para trabajar en equipo y quitar miedos iniciales que son provocados al entrar en un grupo formal con el que empezamos a interactuar desde sus inicios. Teniendo en cuenta la importancia que le dan a las relaciones que se establecen en el aula y al valor grupal e individual que le dan.

1. Para trabajar mejor sería adecuado que en la clase estableciéramos amistades con los demás miembros del grupo.
2. Conocer en los primeros días de clase a mis compañeros me ayudaría a relacionarme antes con ellos.
3. La confianza en los demás permite desarrollar un buen trabajo en equipo.

4. Sentirme cómodo en clase con mis compañeros me ayuda a participar abiertamente.
5. Estaría dispuesto a trabajar en grupos en los que no participen mis amigos.
6. La mayoría de mis compañeros sólo quieren hacer los trabajos con sus amigos.
7. No me importa que el profesor haga los grupos para realizar la tarea que nos asigne.
8. Un clima adecuado en clase ayuda para que todos podamos expresar nuestros sentimientos libremente.
9. En el grupo se ha de conseguir el equilibrio entre la productividad grupal y las necesidades individuales.
10. Cuando uno de los miembros del equipo comete un error en su trabajo todos buscamos formas de solucionarlo.

RESPECTO Y EMPATÍA: Muy relacionado con los conceptos anteriores, las técnicas han de fomentar en el alumnado la capacidad de entender a los demás para poder respetar sus opiniones y actos. Técnica como el “caso Cristina” ayuda a ponerse en el lugar de otras personas cuando están influenciadas por sus propios prejuicios.

1. Es necesario que dentro de la clase se valoren y se tengan en cuenta las opiniones de todos.
2. En un equipo de trabajo lo importante es respetar a los demás aunque no seamos amigos.
3. Es necesario entender que cada profesor tiene su propia forma de trabajar en clase.
4. Entiendo muchos de los comportamientos de mis compañeros aunque no esté de acuerdo con ellos.
5. Siento que los miembros de la clase me juzgan con las palabras o con su forma de actuar.
6. Me enfado cuando no se tiene en cuenta lo que digo.
7. Interrumpo a los demás porque generalmente dicen cosas sin sentido o poco importantes
8. Me preocupa que los demás estén cómodos en el grupo de trabajo.
9. Cuando estoy trabajando en un grupo valoro las opiniones de todos los miembros por igual.
10. Me pongo fácilmente en el lugar de los demás

NORMAS Y OBJETIVO COMÚN: Dentro de los grupos formales son muchas las normas ya marcadas, pero dejarlas claras en los inicios de la relación grupal puede ayudar mucho en la necesaria convivencia. Así, al igual que las normas, marcar y definir los objetivos desde el principio nos ayudará a acercar al grupo y a orientar hacia la tarea.

1. Se trabajaría mejor en grupo si previamente se establecieran unas normas de convivencia en el mismo.
2. El profesorado debería dar siempre las pautas del trabajo grupal.
3. Los alumnos deberían definir cómo se trabaja en el grupo de clase.
4. Siempre me comprometo con los objetivos que se establecen en el grupo con el que trabajo.
5. Hago aportaciones en los grupos con los que trabajo para conseguir los objetivos a conseguir.
6. Si todos tenemos claros los objetivos que hay que cumplir será mucho más fácil llegar a ellos.
7. Si perseguimos objetivos particulares, no conseguimos los del grupo de trabajo.
8. Las normas de la clase se relacionan con las aspiraciones de los alumnos.
9. Me gusta trabajar en grupo.
10. Trabajando en grupo se consigue entender mejor los objetivos de las asignaturas.

RESPONSABILIDAD CON LA TAREA: El trabajar en grupo es un medio más para conseguir el fin último en la enseñanza universitaria, que es ayudar a conseguir mejor los objetivos académicos. Así, por medio de las distintas técnicas, valoramos el grado en que se implica el alumnado en la consecución de los mismos.

1. Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas en clase
2. Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas fuera de clase.
3. Trabajar en grupo me ayuda a entender mejor la tarea.
4. Mi experiencia de trabajo en grupo ha sido positiva.
5. Cuando trabajo en grupo me esfuerzo más para que las tareas salgan mejor
6. Mis opiniones e ideas pueden servir para mejorar el trabajo en el grupo.

7. El profesorado debería dar ejemplos que permitieran aprender a trabajar en grupo.
8. Cuando me reúno para hacer un trabajo en grupo, busco la forma más rápida de hacer la tarea, aunque sepa que no es la mejor.
9. Normalmente colaboro en la definición, organización y distribución de las tareas del grupo.
10. En el trabajo en grupo hago aquello que los demás me responsabilizan.

Este cuestionario se ha utilizado dos veces al inicio (pretest) y al final (postest) del semestre. Al inicio, este instrumento nos debe dar información de cómo está el grupo, cuáles han sido sus vivencias y conclusiones en su trayectoria grupal. Al final comprobaremos si se han dado cambios significativos en las mismas categorías, una vez realizadas las técnicas, valorando también la importancia que dan al trabajo grupal.

Al inicio (pretest) con los ítems actitudinales que forman parte de las distintas categorías, lo que pretendemos es conocer lo que sienten, piensan u opinan los alumnos sobre el trabajo en equipo que han realizado durante su anterior trayectoria académica. Como sabemos, el acceso a la Universidad cumple unos requisitos académicos mínimos que han obligado al alumnado a trabajar metodológicamente de forma variada cumpliendo muchos de sus objetivos de forma grupal. Inicialmente nos dará información sobre:

- Habilidades comunicativas e importancia de éstas en la interacción grupal.
- Importancia que le da el alumnado al grado de amistad y confianza (cohesión) necesaria en los primeros momentos de interacción grupal.
- Ver si la cooperación forma parte de sus necesidades grupales.
- Grado de importancia del respeto y la empatía en el trabajo en grupo, tanto el del propio, como el que valorase en los demás.
- Posición frente a los objetivos a alcanzar en grupo.
- Cuál es su visión respecto al trabajo en grupo.
- Si el alumno siente que el trabajo en grupo es positivo para realizar las tareas de clase.
- Cómo es su predisposición frente al mismo, qué reacciones y actuaciones tiene.
- Necesidad de formarse frente al trabajo en equipo.
- Grado de implicación y responsabilidad frente al trabajo propio y el de los demás.

Al final (postest) del semestre se les pasará el mismo cuestionario, éstos nos volverá a dar información sobre si se ha producido cambio en las distintas variables y la percepción de las mismas.

Validez de Contenido

Como decíamos, una vez construido el cuestionario se le ha enviado a un grupo de expertos (Gaitán y Piñuel, 1998) multidisciplinares de reconocido prestigio y amplia experiencia en este tipo de procedimiento, para valorar si los ítems representan o no a las categorías definidas. Han contestado a nuestra petición nueve profesores doctores de la Universidad de Granada y un catedrático de la misma. En concreto cinco profesores del Departamento de Didáctica y Organización escolar. Dos del Departamento de Psicología Social y Metodología de las ciencias del Comportamiento, siendo uno de ellos Decano de la Facultad de Ciencias del Trabajo. Dos del departamento del Psicología Evolutiva y de la Educación y uno del área del Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Inicialmente se le manda dos documentos: uno con las aclaraciones sobre la razón del cuestionario y las distintas categorías que tienen que evaluar y el siguiente con el cuestionario elaborado. Tomando en consideración todas las aportaciones el cuestionario queda definitivamente como está en el Anexo III.

4.2.- GRUPO DE DISCUSIÓN: Técnica cualitativa

El siguiente instrumento utilizado es el grupo de discusión. Es una técnica cualitativa de investigación social diseñada para investigar, como nos dicen Delgado y Gutiérrez (1994 p.296) "los lugares comunes (ese espacio topológico de convergencia) que recorren la subjetividad que es, así, intersubjetividad". Considerada como una técnica de recogida de información dentro de la familia de la entrevista en grupo (Latorre, 2003), difiere de ella en que en el grupo de discusión, se genera un proceso de interacción entre las personas seleccionadas. En esta técnica el grupo conversa guiado por el investigador que sin participar, determina la conversación. Como nos dice Krueger (1991, p.28), "el grupo de discusión funciona debido a que aprovecha tendencias naturales del ser humano. Las actitudes y puntos de vista relativos a productos, servicios o

programas se desarrollan en parte en interacción con otras personas". Aprovechando estas tendencias después de la interacción controlada, que nosotros hemos provocado en nuestra investigación, es nuestro instrumento por excelencia. Nos da información sobre el cambio de actitudes y nos acerca a la preocupación real del alumno respecto al trabajo grupal dentro del aula.

El grupo se suele componer de un conjunto de personas relativamente pequeño. Muchos son los autores que coinciden que el tamaño adecuado de un grupo de discusión es entre 5 y 10 personas (Krueger, 1991; Gaitán y Piñuel, 1998; Cruz y Gualda, 2000; Sagastizabal y Perlo, 2002) lo más homogéneas posibles de la muestra. Los rasgos que caracterizan que la muestra cumpla esta homogeneidad es que todos hayan participado en todas las técnicas que se han realizado en clase. Nuestra muestra general está seleccionada, lo cual nos ceñimos a dividir los grupos en función de los factores adecuados para tal cometido y marcar la dinámica del grupo de discusión planteando los temas a tratar, guiando y reconduciendo al grupo. Temas relacionados íntegramente con los objetivos e hipótesis planteados.

El registro de los datos se ha realizado mediante una cámara de video, permitiéndonos así grabar lo lingüístico en su expresión discursiva y lo gestual o no verbal. Esto último nos puede ayudar a ver el grado de acercamiento y confianza que se ha establecido en el grupo.

Siguiendo las pautas que se establece en cualquier documento que plantee el grupo de discusión, pueden ser y han sido:

1º.- Para formar el grupo de discusión. Una vez finalizada la asignatura, se comenta al final de clase la necesidad de formar un grupo para tratar temas relacionados con las técnicas grupales. Se da un papel donde se pueden apuntar aquellas personas que estén interesadas. El único requisito que se pide es que hayan participado en todas las técnicas a lo largo del semestre. En concreto se apuntan 11. Viendo que cumplen aproximadamente los requisitos de personas que pueden participar y teniendo en cuenta que cabe la posibilidad de que alguien no venga ese día, se fija un día y hora a la que todos puedan acudir. Antes del día citado, son dos personas las que confirman que no pueden asistir y definitivamente son 7 las que conforman el grupo de discusión. Como vemos otras dos personas no vienen ese día sin notificar, pero nos queda un número de

sujetos representativo de nuestra muestra y dentro de los cánones establecidos para este instrumento.

2º.- Una vez formado el grupo de discusión. Se agradece a los participantes su tiempo y esfuerzo, explicándoles para que han venido. Se les pide permiso para ser grabados, insistiendo en la confidencialidad de los datos. Una vez ubicada la cámara y la grabadora para poder tener mejor ángulo de todos los participantes, se introduce el tema una pregunta general, para iniciar el dialogo. Los datos quedan recogidos en el anexo V.

Las preguntas que se plantean en el grupo de discusión están enfocadas a obtener información sobre la influencia que las técnicas han tenido en ellos y la percepción de la misma en el grupo. Inicialmente se plantea una pregunta muy general para conducir el debate, posteriormente las cuestiones y aclaraciones se van dirigiendo y reconduciendo de tal manera que no se pierda los temas iniciales que queremos estudiar. Las preguntas que se plantean son:

- ¿Qué os han parecido las técnicas de grupo?
- ¿Realmente es positivo trabajar en grupo, para conseguir los objetivos grupales, para hacer mejor la tarea de clase?
- ¿Las técnicas ayudan, entre otras cosas, a romper el hielo?
- ¿Es importante conocer y relacionarte con las otras personas de toda la clase, y no sólo con tu grupo reducido de compañeros?
- ¿Quién tiene que plantear la organización del trabajo grupal en el aula ¿el propio grupo o el profesorado?.
- ¿Por qué veis tan importante las relaciones que se establecen?.
- No parece adecuada la forma en cómo se organiza el trabajo en el grupo. ¿Es necesario cambiar el método de plantearlo y evaluarlo por parte del profesorado?. ¿Cómo se podría hacer el trabajo en el aula?.
- ¿Se necesita cohesión grupal, es necesario un buen clima?
- Habéis visto algún cambio, en vuestra actitud, respecto, por ejemplo en cómo te comunicas?.
- En el grupo clase, ¿os da menos vergüenza, os acercáis más a hablar con la gente?.
- ¿Creéis que tenéis un mayor grado de confianza, como con vuestro grupo de amigos más cercanos?.
- ¿Las técnicas os han hecho ver las cosas de otra forma respecto a los miembros del grupo?.

- Sigue habiendo en la clase mucha gente que no conocéis?, ¿por qué puede que pase esto?. ¿Realmente es por la timidez a la que hacéis mención?
- En grupo ¿es más positivo que trabajar individualmente?.
- ¿Creéis que ha sido adecuada la cantidad de técnicas que se han introducido en la asignatura?.
- ¿Los grupos reducidos son mejores o no?.
- ¿Es importante el rol que desempeñáis en los grupos?.
- ¿Realmente lo veis positivo, se ha visto un cambio?. Me gustaría que penséis si ha cambiado algo en vosotros, a lo mejor no directamente a la hora de trabajar en grupo en clase, porque no habéis tenido oportunidad de hacerlo, no lo habéis hecho en todas las asignaturas, pero si ha cambiado la forma de ver a los demás. Aceptar que los demás lo pueden hacer mejor que tú, saber escuchar, comunicar, respetar a los demás, a los profesores.

4.3.- MÉTODO BIOGRÁFICO/ ANÁLISIS DE DOCUMENTOS: Técnica cualitativa

El método biográfico permite el análisis del sujeto desde su interacción social, por medio de documentos personales. Existen dos tipos de documentos personales: los realizados espontáneamente por los propios sujetos (cartas, fotografías, autobiografías, diarios personales, etc.) o los producidos a solicitud del investigador (historias de vida, agenda, episodios de vida, etc.) (Sagastizabal y Perlo, 2002).

Nosotros concretamente hemos solicitado a nuestros alumnos, para poder realizar un análisis documental, que nos redacten una "evaluación del trabajo grupal". El documento quería recoger una valoración personal del trabajo grupal desarrollado en las distintas asignaturas a lo largo del cuatrimestre, junto con la apreciación de las técnicas grupales y, en concreto, reunir información sobre la percepción que tenían ellos del cambio en las distintas categorías que nosotros habíamos establecido, relacionadas con los objetivos de investigación que nos hemos planteado.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es, en general, para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

En el Anexo VI, podemos ver el documento tal y como se le repartió a todo el alumnado participante y las respuestas obtenidas.

5.- PROCEDIMIENTO Y TRATAMIENTO DE DATOS

Una vez vistos cuáles son los instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos que hemos utilizado para recoger información, plasmamos aquí como hemos tratado esos datos.

5.1.- DATOS CUANTITATIVOS: CUESTIONARIO

Desde el enfoque cuantitativo el análisis de datos se suele hacer mediante procedimientos estadísticos. Nosotros los hemos inferido desde el cuestionario, que se ha utilizado como instrumento clave en nuestra investigación.

Recogida y procesamiento de los datos

El procesamiento, depuración, codificación y etiquetado de la información suministrada por el cuestionario se realizó mediante el paquete estadístico SPSS (Statistical Packedge Social Sciencie) versión 19.0. Previamente, para facilitar el

trabajo inicial con los datos, se diseñó una plantilla para la recogida de la información utilizando la hoja de cálculo Excel 2003 de Microsoft Office. En esta se introdujo la información suministrada por el cuestionario Pre y Post tratamiento, es decir, antes de trabajar con las técnicas grupales, inicio de la asignatura semestral, y al final de la misma. En el primer caso se hizo con un registro de 54 cuestionarios y el último día de 43.

El análisis estadístico y gráfico se realizó en su totalidad con el paquete estadístico SPSS 19.0 y con Excel 2003.

Variables

El tratamiento estadístico se ha realizado teniendo en cuenta que el tipo de medida de las variables utilizadas en las categorías establecidas en el cuestionario ha sido ordinal y que en cada uno de los ítems se recoge información de tipo cualitativo de parte del alumnado.

Con la finalidad de facilitar la identificación de cada uno de los ítems durante el desarrollo del trabajo, se ha utilizado una nomenclatura abreviada desarrollada de la siguiente manera: cada ítem se ha identificado con una letra del alfabeto que define la categoría en la que está incluido dicho ítem seguida del número de orden de aparición del ítem en la categoría. Por ejemplo, la categoría comunicación se ha denominado categoría A y el primer ítem sería por tanto el A1. Si el ítem necesitaba ser recodificado, cambiando el sentido de la escala, se añadía la letra r.

CATEGORÍA A: COMUNICACIÓN
A1 'La comunicación es importante para poder realizar un buen trabajo de clase'
A2 'Cuando trabajo en grupo, me dirijo a mis compañeros en un tono adecuado'
A3 'Siento que lo que digo no es escuchado por mis compañeros de la clase'
A4 'En clase, escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros, para hacer mi aportación a toda la clase'
A5 'Cuando trabajo en grupo escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros para hacer mi aportación'
A6 'Si escuchamos a los demás el trabajo se hace interminable'
A7 'Miro a los demás a la cara cuando hablan'
A8 'Cuando surge un conflicto en el grupo de trabajo, es importante dialogar para resolverlo'
A9 'Busco el momento adecuado a la hora de hacer una crítica a alguno de mis compañeros'
A10 'Me resulta incómodo hablar a toda la clase'

CATEGORÍA B: COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN
B1 'Para trabajar mejor, sería adecuado que en la clase estableciéramos amistades con los demás miembros del grupo'
B2 'Conocer en los primeros días de clase a mis compañeros me ayudaría a relacionarme antes con ellos'
B3 'La confianza en los demás permite desarrollar un buen trabajo en equipo'
B4 'Sentirme cómodo en clase con mis compañeros me ayuda a participar abiertamente'
B5 'Estaría dispuesto a trabajar en grupos en los que no participen mis amigos'
B6 'La mayoría de los mis compañeros sólo quieren hacer los trabajos con sus amigos'
B7 'No me importa que el profesor haga los grupos para realizar la tarea que nos asigne'
B8 'Un clima adecuado en clase ayuda para que todos podamos expresar nuestros sentimientos libremente'
B9 'En el grupo se ha de conseguir el equilibrio entre la productividad grupal y las necesidades individuales'
B10 'Cuando uno de los miembros del equipo comete un error en su trabajo todos, buscamos formas de solucionarlo'

CATEGORÍA C: RESPETO Y EMPATÍA
C21 'Es necesario que dentro de la clase se valoren y se tengan en cuenta las opiniones de todos'
C22 'En un equipo de trabajo lo importante es respetar a los demás aunque no seamos amigos'
C23 'Es necesario entender que cada profesor tiene su propia forma de trabajar en clase'
C24 'Entiendo muchos de los comportamientos de mis compañeros aunque no esté de acuerdo con ellos'
C25 'Siento que los miembros de la clase me juzgan con las palabras o con su forma de actuar'
C26 'Me enfado cuando no se tiene en cuenta lo que digo'
C27 'Interrumpo a los demás porque generalmente dicen cosas sin sentido o poco importantes'
C28 'Me preocupa que los demás estén cómodos en el grupo de trabajo'
C29 'Cuando estoy trabajando en un grupo valoro las opiniones de todos los miembros por igual'
C30 'Me pongo fácilmente en el lugar de los demás'

CATEGORÍA D: NORMAS Y OBJETIVO COMÚN
D1 'Se trabajaría mejor en grupo si previamente se establecieran unas normas de convivencia en el mismo'
D2 'El profesorado debería dar siempre las pautas del trabajo grupal'
D3 'Los alumnos deberían definir cómo se trabaja en el grupo de clase'
D4 'Siempre me comprometo con los objetivos que se establecen en el grupo con el que trabajo'
D5 'Hago aportaciones en los grupos con los que trabajo para conseguir los objetivos a conseguir'
D6 'Si todos tenemos claros los objetivos que hay que cumplir será mucho más fácil llegar a ellos'
D7 'Si perseguimos objetivos particulares, no conseguimos los del grupo de trabajo'
D8 'Las normas de la clase se relacionan con las aspiraciones de los alumnos''

D9 'Me gusta trabajar en grupo'
D10 'Trabajando en grupo se consigue entender mejor los objetivos de las asignaturas'

CATEGORÍA E: RESPONSABILIDAD CON LA TAREA
E1 'Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas en clase'
E2 'Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas fuera de clase'
E3 'Trabajar en grupo me ayuda a entender mejor la tarea'
E4 'Mi experiencia de trabajo en grupo ha sido positiva'
E5 'Cuando trabajo en grupo me esfuerzo más en que las tareas salgan mejor '
E6 'Mis opiniones e ideas pueden servir para mejorar en trabajo en el grupo'
E7 'El profesorado debería dar ejemplos que permitieran aprender a trabajar en grupo'
E8 'Cuando me reúno para hacer un trabajo en grupo, busco la forma más rápida de hacer la tarea, aunque sepa que no es la mejor'
E9 'Normalmente colaboro en la definición, organización y distribución de las tareas del grupo'
E10 'En el trabajo en grupo hago aquello que los demás me responsabilizan'.

Recodificación de los ítem negativos

En primer lugar, los ítems A3, A6, A10, B6, C5, C6, C7 y E8 se han recodificado para su tratamiento estadístico, puesto que se habían planteado en un sentido contrario de la escala ordinal diferente al resto.

ITEMS CON SENTIDO NEGATIVO QUE HAN SIDO RECODIFICADOS	
A3r	'A3 Siento que lo que digo no es escuchado por mis compañeros de la clase'
A6r	'A6 Si escuchamos a los demás el trabajo se hace interminable'
A10r	'A10 Me resulta incómodo hablar a toda la clase'
B6r	'B6 La mayoría de los mis compañeros sólo quieren hacer los trabajos con sus amigos'
C5r	'C5 Siento que los miembros de la clase me juzgan con las palabras o con su forma de actuar'
C6r	'C6 Me enfado cuando no se tiene en cuenta lo que digo'
C7r	'C7 Interrumpo a los demás porque generalmente dicen cosas sin sentido o poco importantes'
E8r	'E8 Cuando me reúno para hacer un trabajo en grupo, busco la forma más rápida de hacer la tarea, aunque sepa que no es la mejor'.

Transformación de los datos

Mediante una escala aditiva, sumando cada uno de los ítems que componen cada categoría, se ha construido una variable de dimensión para cada una de ellas y para cada momento del tiempo en que se ha medido, al inicio y al final del semestre. Las variables de dimensión creadas son las siguientes: A_PRE, B_PRE, C_PRE, D_PRE, E_PRE y A_POST, B_POST, C_POST, D_POST, E_POST. Estas nuevas variables toman valores comprendidos entre 10 y 40.

Por último, para obtener una escala más habitual y que permita la comparación con mayor facilidad se ha realizado un cambio de escala y origen aplicando a cada dato la siguiente transformación lineal ($Y=AX+B$), siendo $A=3,3333$ y $B=-33,3333$. De esta forma los valores de las variables aditivas oscilan entre 0 y 100.

Análisis univariante

En primer lugar se realizó un análisis descriptivo univariante para cada uno de los 50 ítems de los que se obtuvo las distribuciones de frecuencias (absolutas, relativas, acumuladas). Asimismo se obtuvieron medidas de localización, centralización y dispersión (mínimo, máximo, media, mediana, moda, desviación típica, etc.) con la finalidad de mejorar la comprensión de la información recogida.

Además se obtuvo la representación gráfica (BoxPlot gráficos de barras con frecuencias absolutas) de cada una de las medidas para facilitar la comparabilidad y análisis entre los diferentes ítems.

Asimismo para las variables de dimensión, tanto en el pre como en el post, se obtuvieron los estadísticos descriptivos media, mediana, desviación típica, mínimo, máximo y rango, así como su representación gráfica mediante BoxPlot.

Finalmente se obtuvo una representación gráfica de la distribución de los percentiles de las cinco categorías tanto en las dos mediciones temporales. Ambos gráficos fueron presentados conjuntamente con el objetivo de proporcionar una visión más clara sobre la valoración del alumnado en pretest y posttest.

Análisis bivariante

Para contrastar la igualdad de las medias de las puntuaciones de las categorías obtenidas en cada uno de los momentos del tiempo, inicial y final, se utilizaron dos pruebas no paramétricas. Estas pruebas son apropiadas a las características de los datos (variables ordinales), la U de Mann-Whitney y la prueba de Kolmogorov-Smirnov. En ambas pruebas se ha considerado $p < 0,05$ como la región de aceptación adecuada. En caso contrario argumentaremos que aunque pueda existir diferencia entre las medias obtenidas en los dos momentos del tiempo, no disponemos de la evidencia empírica suficiente para demostrar que estas diferencias puedan deberse a la intervención que hemos realizado.

Hemos utilizado dos contrastes diferentes con la finalidad de proporcionar un grado mayor de consistencia y mejor capacidad de decisión en el análisis de los resultados obtenidos.

5.2.- DATOS CUALITATIVOS: GRUPO DE DISCUSIÓN Y EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL.

Utilizamos el grupo de discusión y las evaluaciones individuales como instrumentos necesarios para una mayor comprensión de la inquietud sentida y de las impresiones que se obtienen al experimentar las técnicas de grupo.

En el caso del grupo de discusión, el texto que se produce es registrado en una cinta y en video. El video, además de registrar los componentes lingüísticos, recoge los kinésicos y proxémicos, que nos sirve para enriquecer y dar mayor información de las conversaciones. El registro cumple dos funciones, primero, recoge el texto en toda su extensión y de forma literal, y segundo, objetiviza la dimensión del trabajo grupal.

El análisis de contenido a través de una evaluación individual de la experiencia con las técnicas de grupo da como resultado la descripción de los numerosos y diferentes puntos de vista que se pretende rescatar del sentir de los alumnos implicados, lo cual nos ayuda a entender y explicar sus sentimientos y reacciones. Una interpretación de los datos obtenidos acompañan a las descripciones realizadas, sin pretender que sean generalizables, ya que entendemos que tal pretensión no es propia de una investigación-acción en parte

cualitativa. Es una manera de argumentar, explicar o justificar los testimonios que nos informan sobre esa necesidad sentida del cambio.

En la selección de las categorías hemos tenido en cuenta algunas reglas lógicas (Pérez Serrano, 1998; Cruz y Gualda, 2000):

- Homogeneidad. Relación lógica entre las distintas categorías con la variable que se considere. El análisis debe ser organizado en virtud de un solo criterio.
- Utilidad. El conjunto de categorías tiene que ser inclusivo, debe abarcar todas las posibles variaciones y así permitir la clasificación de todas las observaciones.
- Exclusión mutua. Sólo debe haber un lugar para codificar cualquier respuesta. No puede haber ningún dato que se pueda clasificar en más de una casilla o montón.
- Claridad y concreción. Las categorías se han de expresar con términos sencillos y directos de modo que tengan una intención clara, no dando lugar a varias interpretaciones.
- Pertenencia. Las categorías deben adecuarse a los objetivos que investigamos, adaptándose a los documentos que vamos a analizar y al marco teórico del que partimos.

6.- LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Existen una serie de limitaciones que toda investigación lleva intrínsecas. Especialmente creemos necesario nombrarlas en la nuestra por la naturaleza de la misma.

Las limitaciones generales que podemos encontrar (Sierra Bravo, 2003, p. 358-359) en nuestra investigación son:

- El respeto social. En los cuestionarios se pueden disfrazar las respuestas para no dar la impresión de que sus ideas o acciones

chocan con la que se lleva o es común en la sociedad en la que viven y por no causar una impresión desfavorable de sí mismos. Incluso puede no tener clara la respuesta a la pregunta pero contesta sin indicar esa cuestión. En nuestro caso somos conscientes de que nuestro cuestionario puede incitar a contestar lo que creemos que deben ser las interacciones o situaciones grupales, no como realmente nos enfrentamos a ellas. En este caso insistimos en la sinceridad y el anonimato.

- La aprensión evaluativa. Se trata de la tendencia que tienen las personas investigadas de pensar que los observadores juzgan o evalúan sus conocimientos, ideas, formas de pensar, etc. así que actúan en la investigación de acuerdo a este convencimiento. Este caso se puede dar durante el proceso seguido en el grupo de discusión. Paliemos esta tendencia creando una situación cordial y distendida donde los alumnos participantes no se sintieran evaluados.
- Características de la demanda. En este caso se trata de una serie de pistas que durante la investigación se pueden transmitir de tal manera que los investigados reconozcan los objetivos e hipótesis de investigación y responda de acuerdo con ellos. Teniendo en cuenta este problema, hemos intentado en todo momento no influenciar a nuestro alumnado en ningún proceso de la investigación ni en la evaluación que se hacía de las técnicas grupales, para así no intervenir en la valoración que ellos mismos hacían en los distintos instrumentos utilizados.
- Las expectativas del investigador. El investigador puede comunicar sutilmente a los investigados sus expectativas respecto a la investigación, acomodándose así en sus respuestas a dichas expectativas. Siguiendo con la idea anterior durante la utilización de los distintos instrumentos se ha intentado evitar en las explicaciones de los mismos dar alguna opinión o valoración sobre lo que decían.
- Efecto Hawthorne. Las variaciones en los resultados pueden estar influenciados por el efecto derivado de la conciencia de los investigados de estar siendo tratados de forma diferente y por la novedad del cambio y de la situación. Es cierto que en nuestro caso el

hecho de hacer técnicas grupales solo en la asignatura de *Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza*, podría influir en que los resultados aumentaran positivamente, sólo por el simple hecho de hacer algo diferente. Intentamos no magnificar la importancia de las técnicas en lo que a las clases se refiere, sino ver por medio de la metodología de la investigación la influencia que en ellos provocaba.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Este apartado coincide, dentro del proceso de investigación-acción con el de OBSERVACIÓN. Lo iniciamos con una cita de Rodríguez, Gil y García, 1996, que nos define el "análisis de datos como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación" (p. 200). En efecto, nuestra intención dentro de esta tesis no ha sido otra que la de analizar y dar sentido a los datos obtenidos, para poder llegar a informaciones que nos sirvan para la reflexión de la práctica docente diaria.

Inicialmente presentamos el análisis de datos cuantitativos. En este capítulo se muestran los datos generales de cada una de las categorías, viendo así los resultados globales del pretest y postest. Seguidamente, los resultados nos han permitido hacer distinción con los dos instrumentos utilizados, resaltando, en ambos casos, las unidades de registro que dan información válida para la interpretación de resultados. Exponemos, finalmente, en cada uno de los instrumentos una tabla donde aparecen todas las unidades obtenidas del análisis de datos.

1.- PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS CUANTITATIVOS

Una vez recogidos los datos tenemos que organizarlos, analizarlos y dotarlos de significado para poder cumplir con los objetivos que nos planteamos en esta parte de investigación cuantitativa.

En este apartado presentamos una comparativa de los resultados obtenidos para las categorías: comunicación, cohesión y clima de cooperación, respeto y empatía, normas y objetivos comunes y responsabilidad con la tarea, medidos en los dos momentos del tiempo considerados en este estudio: previo a la intervención (pretest) y una vez finalizada la misma (postest).

Para cada una de las categorías se obtienen los estadísticos descriptivos principales: media, mediana, desviación típica, mínimo, máximo y el rango. Además, para cada dimensión se dispone de dos gráficos, donde se representan los

percentiles, que facilitan la comparación de los valores de las categorías en los dos momentos del tiempo.

Finalmente, para poder obtener una valoración más objetiva sobre el cambio producido en el comportamiento del alumnado con relación a cada una de las categorías, se realiza un test sobre la diferencia de las medias de las distribuciones medidas antes y después de la intervención, utilizando para ello la prueba U de *Mann-Whitney* y la de *Kolmogorov-Smirnov*, pruebas no paramétricas apropiadas a las características de nuestros datos (Anexo IV).

En el anexo IV podemos encontrar cada uno de los ítems tratados estadísticamente tanto en el pretest como en el postest. Estos datos nos han ayudado a realizar la valoración global de cada una de las categorías aquí expuestas. Aunque las respuestas dadas en algunos ítems pueden ser representativas a la hora de trabajar la información que en ellos presentamos, si es cierto que una vez visto todos los resultados, no nos parece significativo ni determinante reflejar aquí la valoración individual de cada uno de ellos, puesto que alguna de la información reflejada no es mencionada en los demás instrumentos. Así, teniendo esto en cuenta, sí que resaltaremos en la triangulación de resultados, alguno o algunos ítems que sí nos parecen adecuados destacar puesto que tienen relación con la información que nos ofrecen los demás instrumentos, pudiéndose ver estos datos en el anexo citado.

1ª.- **COMUNICACIÓN**

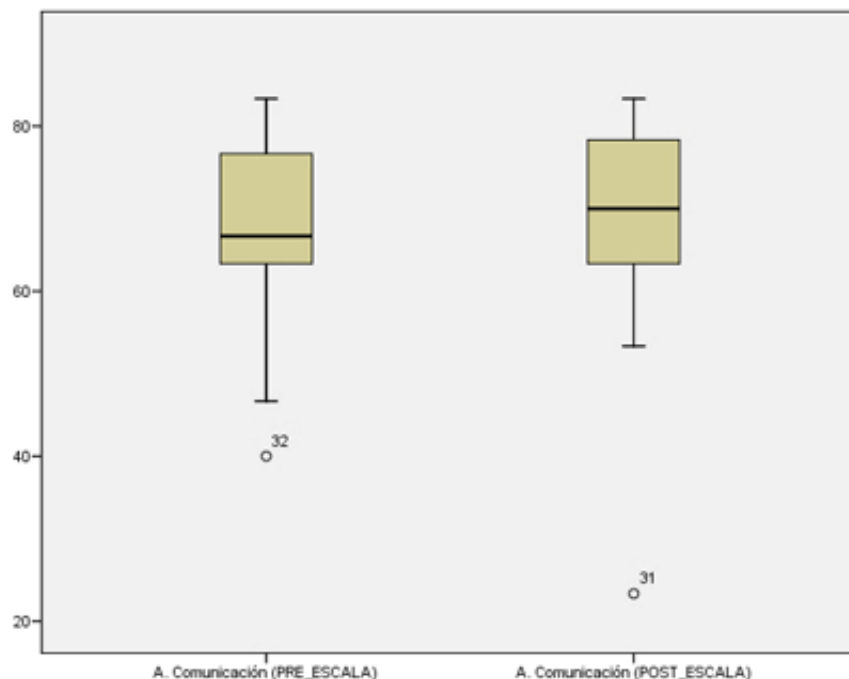
En cuanto a la categoría comunicación, se observa que las puntuaciones medias son similares en los dos momentos del tiempo, 68,58 puntos en el pretest y 69,84 en el postest. De hecho, el gráfico que representa los percentiles muestra la proximidad en los valores de ambas distribuciones.

Además, las pruebas estadísticas utilizadas, *U de Mann-Whitney* (1048,5; $p=0,411$) y *Kolmogorov-Smirnov* (0,799; $p=0,546$) no detectan diferencias significativas en las opiniones del alumnado respecto a la comunicación, con lo que podemos afirmar que el grupo no ha modificado su punto de vista respecto a esta categoría.

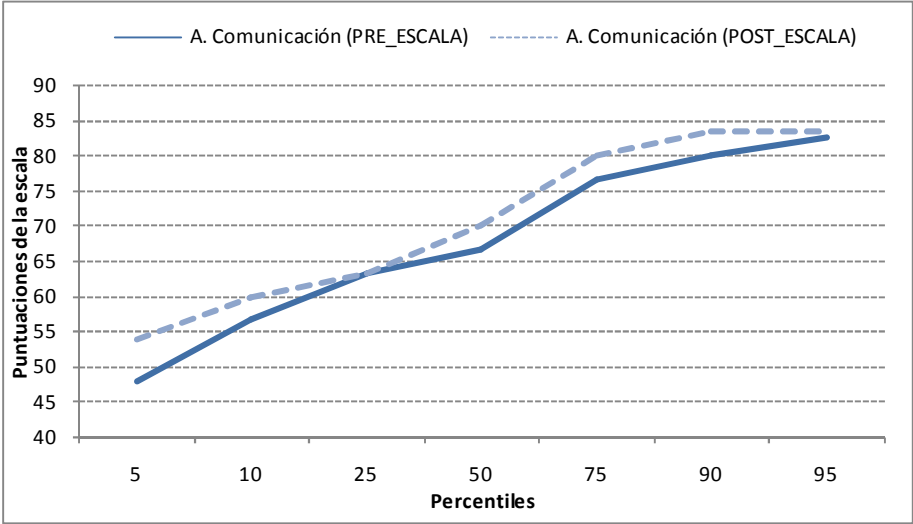
Tabla 1. Estadísticos descriptivos de "Comunicación" en pretest y postest.

	Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo	Rango
A. Comunicación (Pretest)	68,58	66,67	8,73	40,00	83,33	43,33
A. Comunicación (Postest)	69,84	70,00	10,98	23,33	83,33	60,00

Gráfico 1. Gráfico de cajas BoxPlot de "Comunicación" en pretest y postest.



Comparación de percentiles en "Comunicación" en pretest y postest



2ª.- COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN

En esta categoría se han observado valores medios superiores en el postest (81,39 puntos) con respecto a los obtenidos en el pretest (78,95). La diferencia observada es mayor aún al considerar la mediana de la distribución, 86,67 puntos frente a 80.

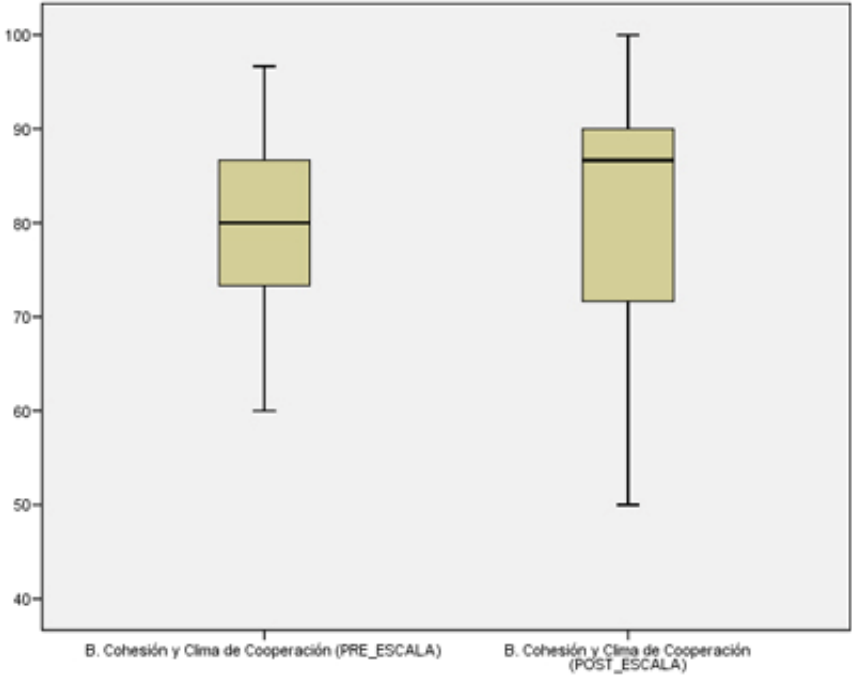
La prueba estadística *U de Mann-Whitney* (920,5; $p=0,079$) no detecta diferencias estadísticamente significativas en el aumento observado entre los valores medios. Además, el test de *Kolmogorov-Smirnov* (1,281; $p=0,075$) tampoco detecta una gran diferencia en la composición de ambas distribuciones, como además se puede comprobar observando el gráfico de percentiles.

Por tanto, no podemos deducir que la mejora recogida en la valoración del alumnado respecto a esta categoría pueda deberse a la intervención realizada, sino tal vez debida a otras variables.

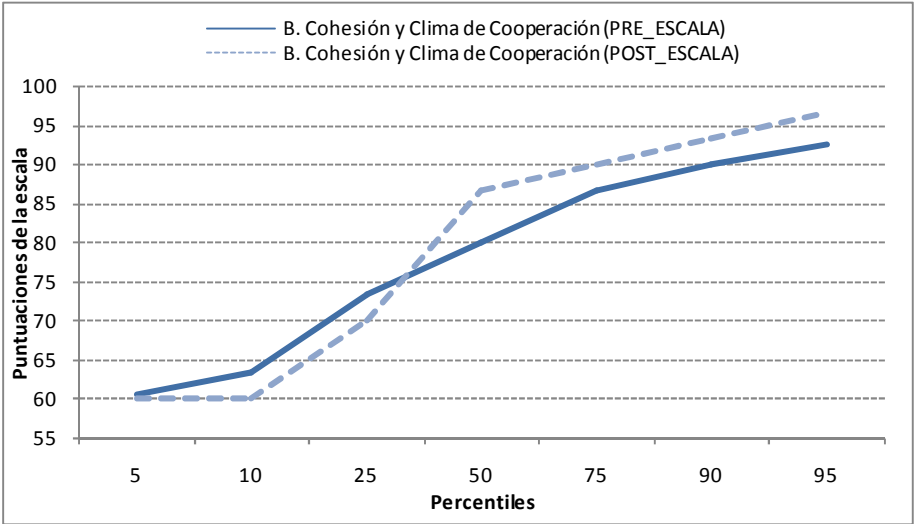
Tabla 2. Estadísticos descriptivos de "Comunicación" en pretest y postest.

	Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo	Rango
B. Cohesión y Clima de Cooperación (Pretest)	78,95	80,00	8,94	60,00	96,67	36,67
B. Cohesión y Clima de Cooperación (Postest)	81,39	86,67	12,71	50,00	100,00	50,00

Gráfico 2. Gráfico de cajas BoxPlot de "Comunicación" en pretest y postest.



Comparación de percentiles en "Comunicación" en pretest y postest



3ª.- **RESPETO Y EMPATÍA**

En esta categoría se han observado valores medios superiores en el posttest (67,67 puntos) con relación a los obtenidos en el pretest (63,51).

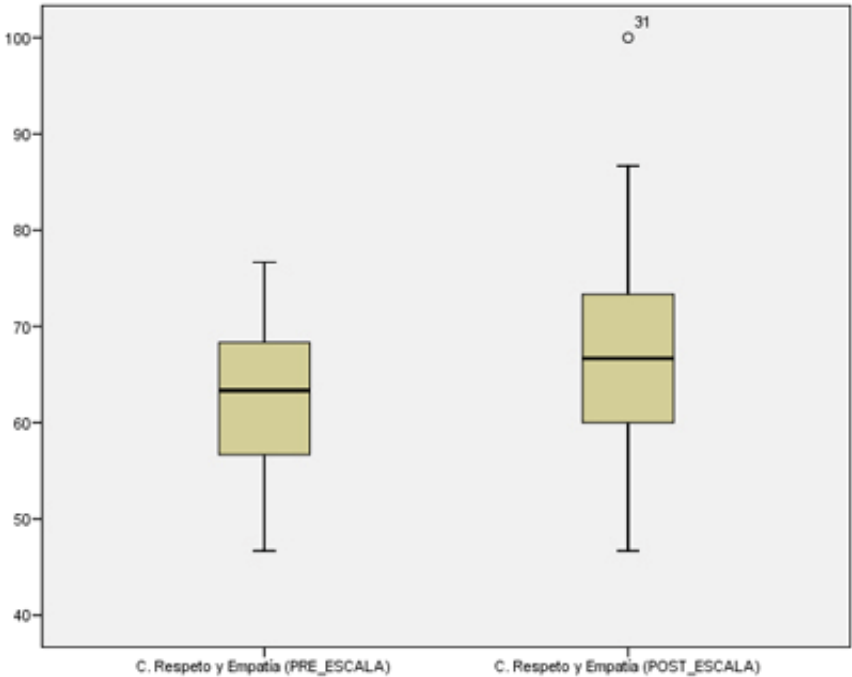
Las prueba estadística *U de Mann-Whitney* (895,5; $p=0,052$), con un grado de significación cercano al 0.05 indica que aunque no podemos considerar una evidencia clara en la diferencia de los valores medios, debemos no obstante prestar atención a este resultado. Sin embargo, aunque los valores acumulados mediante los percentiles se observan mayores en el posttest a partir del percentil 10, la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* (1,281; $p=0,075$) no detecta diferencias significativas entre ambas distribuciones.

Por tanto, aunque se observa una ligera mejora en la valoración de la categoría de respeto y empatía no podemos asegurar, con estos resultados, que el aumento no sea debida a otra cosa que el azar.

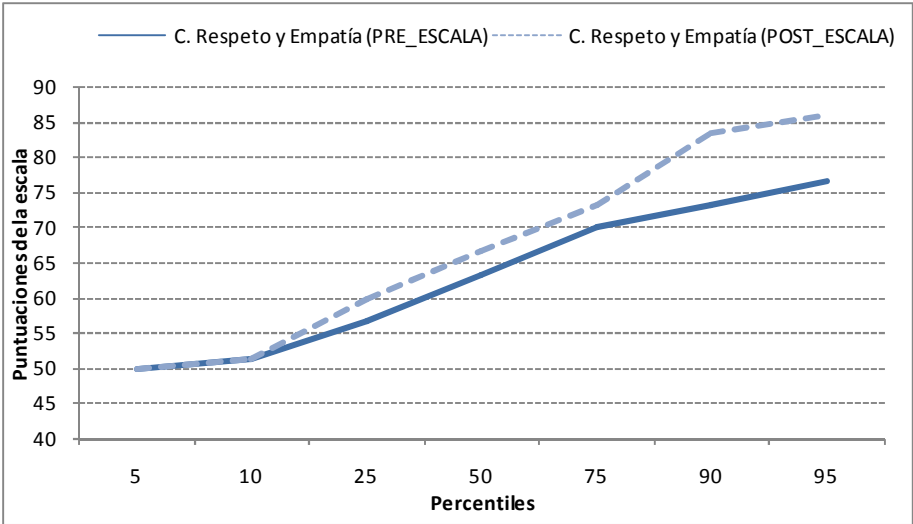
Tabla 3. Estadísticos descriptivos de "Respeto y empatía" en pretest y posttest.

	Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo	Rango
C. Respeto y Empatía (Pretest)	63,51	65,00	8,33	46,67	76,67	30,00
C. Respeto y Empatía (Posttest)	67,67	66,67	10,83	46,67	100,00	53,33

Gráfico 3. Gráfico de cajas BoxPlot de "Respeto y Empatía" en pretest y postest.



Comparación de percentiles en "Respeto y Empatía" en pretest y postest



4ª.- NORMAS Y OBJETIVO COMUN

En relación con la categoría que recoge los criterios de normas y objetivo común se observa un incremento importante en las puntuaciones al finalizar el experimento respecto a los valores recogidos en el pretest. Este aumento se ve claramente reflejado en cada una de las medidas de posición central consideradas, media (77,13) y mediana (76,67), ambas con valores superiores a los obtenidos en el test inicial. Además, el gráfico de percentiles refleja la diferencia existente en las dos medidas

Por otro lado, las pruebas estadísticas U de Mann-Whitney (764,5; $p=0,004$) y Kolmogorov-Smirnov (1,391; $p=0,042$) corroboran lo anteriormente señalado, poniendo de manifiesto la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medidas inicial y final, tanto en los valores medios como en la forma general de la distribución.

Así, podemos considerar que ha mejorado la percepción del alumnado sobre la necesidad de disponer de normas y objetivos comunes al trabajar en la clase.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de "normas y objetivos comunes" en pretest y postest.

	Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo	Rango
D. Normas y Objetivos comunes (Pretest)	70,00	70,00	9,27	53,33	90,00	36,67
D. Normas y Objetivos comunes (Postest)	77,13	76,67	12,76	46,67	100,00	53,33

Gráfico 4. Gráfico de cajas BoxPlot de "normas y objetivos comunes" en pretest y postest.

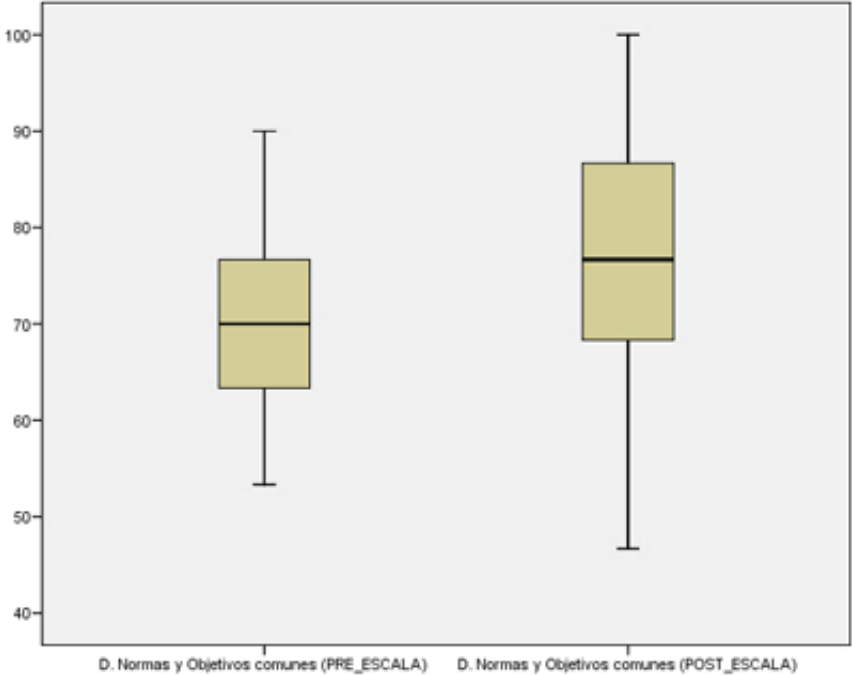
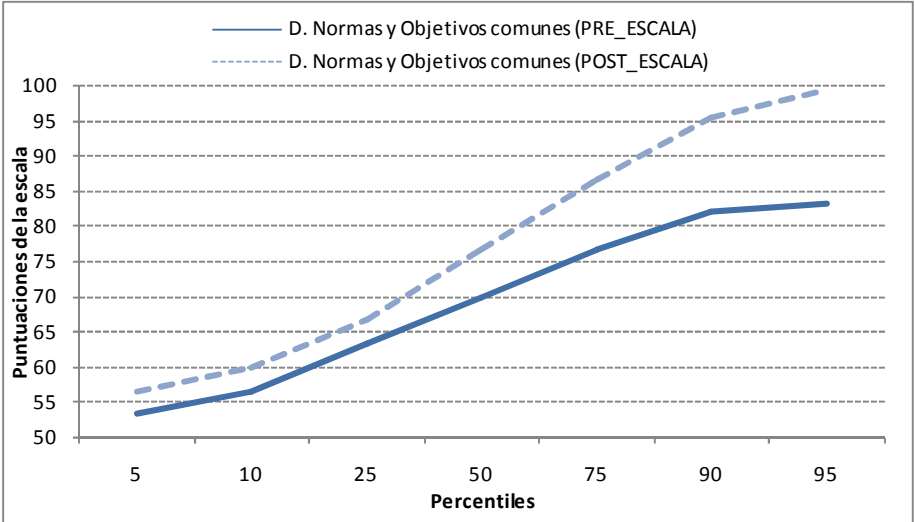


Gráfico 5. Comparación de percentiles en "normas y objetivo común" en pretest y postest



5ª.- RESPONSABILIDADES CON LA TAREA

En cuanto a la categoría de responsabilidades con la tarea, se observa que las puntuaciones medias son superiores en el postest, 73,10 puntos versus 66,60 en el test inicial. Este hecho también se refleja en el valor de la mediana, obteniéndose 7 puntos más que en la medida inicial. Y, como puede verse en el gráfico para cualquier porcentaje de alumnado considerado (una vez ordenados según su puntuación) el valor obtenido en el postest es siempre mayor que el inicial.

Finalmente, las pruebas no paramétricas, U de Mann-Whitney (781,5; $p=0,006$) y Kolmogorov-Smirnov (1,534; $p=0,018$) señalan que las diferencias observadas son estadísticamente significativas y que, por tanto, se podría considerar que ha mejorado la percepción general del alumnado sobre las responsabilidades con la tarea.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de “responsabilidades con la tarea” en pretest y postest.

	Media	Mediana	Desv. tip.	Mínimo	Máximo	Rango
E. Responsabilidad con la tarea (Pretest)	66,60	66,67	11,43	36,67	90,00	53,33
E. Responsabilidad con la tarea (Postest)	73,10	73,33	12,82	36,67	96,67	60,00

Gráfico 6. Gráfico de cajas BoxPlot de “responsabilidades con la tarea” en pretest y postest.

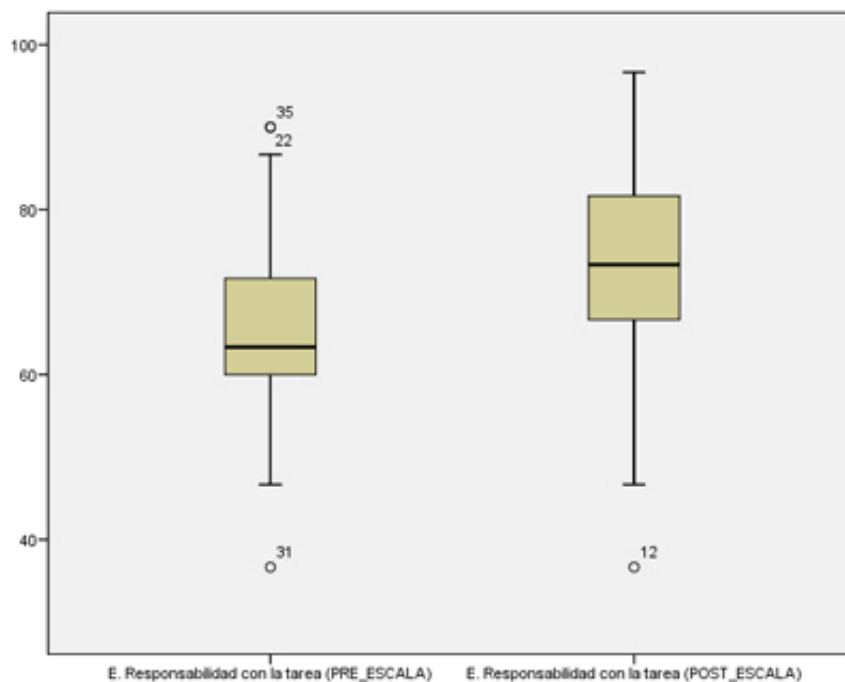
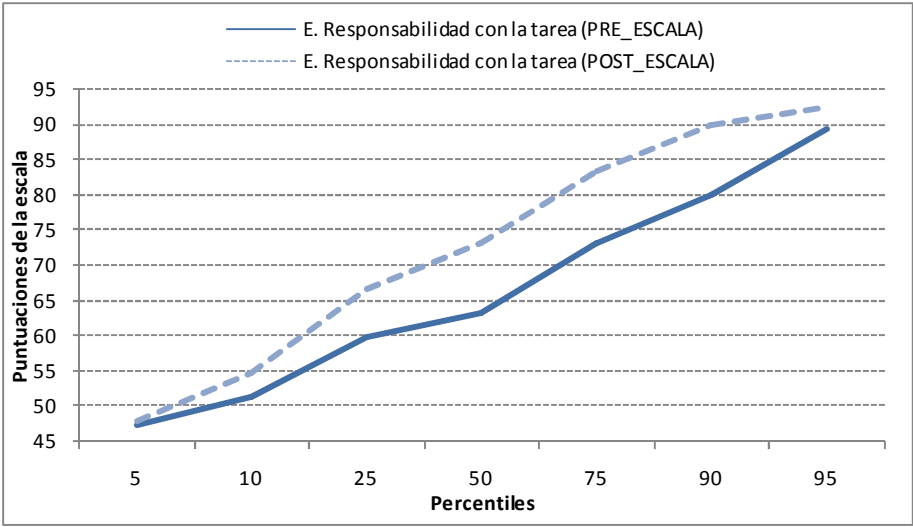


Gráfico 7. Comparación de percentiles en "responsabilidades con la tarea" en pretest y postest



2.- PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS CUALITATIVOS

El procedimiento seguido para el análisis de datos cualitativos ha sido el análisis de contenido. Las unidades de análisis han sido las respuestas dadas en el grupo de discusión y todas las obtenidas en las evaluaciones del trabajo grupal. Para delimitar las unidades de contexto se han tenido en cuenta las categorías elegidas en el cuestionario, para delimitar las unidades de registro se han tenido en cuenta las frases con significado dentro de las primeras (Rodríguez, Gil y García, 1996; Pérez Serrano, 1998; Cruz y Gualda, 2000; Porta y Silva, 2003).

En ambos casos se han elegido núcleos semánticos relacionados con las categorías que tenemos de referencia en el cuestionario y que nos acercan a los objetivos de nuestra investigación. Los comentarios que se han recogido en ambos instrumentos y que se han ubicado en las tablas que veremos a lo largo del desarrollo de este apartado ofrecen la información que hacen, de alguna forma, (con sinónimos) alusión a cada una de las categorías. Puesto que en un mismo párrafo podemos encontrar como el alumno hace alusión a distintas categorías y subcategorías, extraemos la que a nosotros nos ayuda a delimitar y a esclarecer la información recogida.

Hemos tenido en cuenta la información que los ítems nos ofrecen dentro de cada categoría. Ha sido de gran ayuda a la hora de categorizar tanto el grupo de discusión como la evaluación individual presentándola aquí de forma esquematizada. Estas son:

1ª.- COMUNICACIÓN

- 1 - Es importante
- 2 - Cuido el tono
- 3 - No me siento escuchado
- 4 y 5 - Escucho a mis compañeros cuando hablan en clase o estamos en grupo para hablar
- 6 - Si escuchamos no avanzamos
- 7 - Miro a los demás cuando hablan
- 8 - El diálogo es importante para resolver conflictos
- 9 - Sé hacer críticas
- 10 - No me gusta hablar a toda la clase

2ª.- COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN

COHESIÓN

- 11 - Ser amigos para trabajar mejor
- 12 - Conocernos cuanto antes mejor
- 13 - Es necesaria la confianza para un buen trabajo en equipo
- 14 - Sentirme cómodo me ayuda a participar
- 18 - Un buen clima ayuda a decir lo que pensamos

COOPERACIÓN

- 15 - Trabajo con todos, aunque no sean mis amigos
- 16- A los demás les gusta hacer los trabajos con sus amigos
- 17 - Mejor si el profesor hace los grupos
- 19 - Se ha de conseguir el equilibrio entre lo que quiere el grupo y lo que quiero yo.
- 20 - Solucionamos todos los errores cometidos en el trabajo.

3ª.- RESPETO Y EMPATÍA

RESPETO

- 21 - Se valoran opiniones y se tienen en cuenta
- 22 - Respeto a los demás aunque no sean mis amigos
- 25 - Me siento juzgado
- 26 - Me enfado si no se me tiene en cuenta
- 27 - No me importa lo que dicen los demás
- 28 - Me preocupo por los demás
- 29 - Valoro las opiniones de todos los miembros del grupo

EMPATÍA

- 23 - Entiendo la forma de trabajo del profesorado
- 24 - Entiendo lo que hacen aunque no esté de acuerdo
- 30 - Me pongo en el lugar de los demás

4ª.- NORMAS Y OBJETIVO COMÚN

NORMAS

- 31 - Dejar claras las normas de convivencia
- 32 - El profesor tiene que dar pautas para aprender a trabajar en grupo.
- 33 - El alumno pone las normas del trabajo en grupo
- 38 - Las normas están relacionadas con los intereses de los alumnos

OBJETIVO

- 34 - Compromiso con los objetivos grupales
- 35 - Aporto al trabajo grupal para conseguir los objetivos
- 36 - Si tenemos claros los objetivos llegaremos mejor a ellos
- 37 - Si queremos conseguir sólo nuestros objetivos no conseguiremos los del grupo
- 39 - Me gusta el trabajo en grupo
- 40 - En grupo se consigue entender mejor los objetivos

5ª.- RESPONSABILIDAD CON LA TAREA

Trabajando en grupo se consigue:

- 41 - Realizar mejor la tarea en clase
- 42 - Realizar mejor la tarea fuera de clase
- 43 - Entender mejor la tarea
- 44 - Experiencia positiva trabajando en grupo
- 45 - Esforzarse más en que las tareas salgan mejor
- 46 - Mis opiniones e ideas sirven para mejorar
- 47 - Colaborar más
- 48 - Hacerlo todo más rápido y peor
- 49 - Colaboro en la definición, organización y distribución de las tareas
- 50 - Hago lo que los demás me responsabilizan

6ª.- OTROS

Como podemos comprobar, para delimitar mejor los núcleos semánticos en la categorización de segunda, tercera y cuarta se han dividido en dos subcategorías

y así hacer un registro más exhaustivo y esclarecedor hacia los objetivos. La numeración de cada ítems coincide con el número de pregunta del cuestionario. También se puede ver un apartado que hemos denominado “otros”, donde queremos hacer alusión a aquellos comentarios que de alguna forma nos ayudan en este trabajo de investigación-acción y que si no los tuviéramos en cuenta no se podría decir que ha sido un trabajo completo.

En los dos instrumentos, el tratamiento de cada categoría se ha realizado de la misma forma. En primer lugar haremos un análisis global de los comentarios que se han realizado respecto a las distintas categorías y subcategorías. En segundo lugar se recogen en las tablas de contingencia todas las manifestaciones que los alumnos han realizado referidas a las mismas y que se encuentran recogidas en su totalidad en los anexos V y VI respectivamente.

3.1.- GRUPO DE DISCUSIÓN

1ª.- COMUNICACIÓN

Los comentarios que los alumnos implicados en el grupo de discusión han realizado respecto a esta categoría nos dan una información variada sobre la importancia que para ellos tiene esta categoría.

Destacan que las técnicas les ayudan a perder el miedo a enfrentarse a un grupo de personas e, incluso, cuando en su futuro como profesores han de hablar con los padres de los alumnos les obligará a desarrollar un adecuado proceso de comunicación.

“(…) Después, a la hora de explicar cualquier cosa, quieras o no, al ponerse delante de bastantes personas, que causa bastante impresión y respeto, pues yo creo que nos favorece (las técnicas) y ayuda a perder ese miedo” (B.)

“(…) Y los padres, no puedes como esconderte y no puedes decir, como no lo conozco no hablo con este padre. Tienes que afrentarte (…)” (E.)

Los comentarios que aluden a esta categoría se relacionan con las personas que más hablan en clase o, por lo general, llevan la iniciativa dentro de los grupos.

Sienten que son, en este caso, ellas las que hablan y que los demás que observan se dan cuenta de esto.

"(...) Porque siempre que el profesor dice..., es que siempre escucho a las mismas personas. Porque tú pones a cada una en un grupo donde nadie habla, sólo habla una. Nos repartes ahí... incluso hay grupos donde no habla nadie. Porque a lo mejor somos cuatro y hay cinco grupos, en un grupo no habla nadie." (A.)

"Es más, en los trabajos que pones a un observador, que muchas veces en mi grupo han dicho, pues..., la que ha tomado la iniciativa ha sido A., o en su grupo, la que ha tomado la iniciativa a sido M... Porque es que somos las que participamos en conjunto. Y si nadie habla somos las que tendemos a participar. A mí personalmente me gusta que sepan mi opinión." (A.)

Relacionado con lo anterior, destaca el hecho de que también son conscientes de que no dejan hablar o se hacen notar en sus opiniones. Sienten que ellas son las responsables de los resultados de la actividad que estén haciendo y esto les obliga a seguir con la iniciativa.

"Que en la última técnica que hicimos de grupo ¿no?. (...). Que yo creía que había hablado, pero no fui la única, sólo que habló más gente, lo que pasa que yo como que me hacía notar más, pero porque, como nadie me daba su opinión, yo decía, haber... y esto "no se que no se cuanto" y esto "no se que". Y a veces me siento mal porque digo, tengo que dejar a la gente hablar, pero es que como no hable entonces, no vamos a hacer nada, entonces a lo mejor luego se da cuenta el profesor de que esto no es. Y a lo mejor yo voy a llevar una mala nota porque la gente no hable. A veces me siento mal, y digo, me voy a callar, pero es que no puedo, tengo que... (ríe)". (M.)

"Yo pienso que es que, hablo tanto que no dejo hablar a los demás, y a lo mejor es que..." (A.)

"(...) Yo me acuerdo que estábamos en las mesas y todos en redondo y es que hubo una niña que me dijo, "es que no dejas hablar", y dije yo, yo le dije, o sea, cada uno tiene su opinión pero si vamos a estar callados, Julia va a estar viendo, que había una observadora que creo que era R., va a ver

que vamos a estar callados y aquí nadie hablaba. Entonces es mejor que cada uno de su opinión y si tú piensas al contrario que yo, pues a lo mejor tienes tú razón.” (E.)

Creen que esta forma de actuar en el grupo podría utilizarse de forma positiva frente a los que son más tímidos o no suelen tomar la iniciativa a la hora de hablar.

“Yo creo que quizás una manera de motivar a esas personas que son más tímidas. Hombre, es que a lo mejor ino!, sería, por ejemplo, si hay una persona que es como A. o como M. o como alguna de nosotras, que somos las que... a veces llevan la voz cantante, pues los demás se rezagan, en realidad, y si piensan “bueno si ya lo está diciendo ella, para que lo voy a decir yo”. Pero sin embargo si animásemos a esas personas que son tímidas, al final alguna, tendría que lanzarse, ¿no?.” (B.)

Aunque también justifican el hablar tanto con el hecho de que si no lo hicieran ellas, no lo haría nadie.

“Yo me siento muchas veces mal porque, por ejemplo, en el de la chica embarazada, en la actividad esa... Yo muchas veces decía: “pero tenéis algo que decir, es que parece que no os deajo hablar, es que yo”, “no, no está bien, no se que”. Digo, es que me da cosa estar todo el rato hablando, pero como me calle, no habla nadie...” (A.)

“Es que yo a veces tengo 25 opiniones, en plan de que nadie habla y soy la que habla y digo mi opinión es ésta, “¿tenéis alguna opinión?”, “no, no se que”. Bueno también está la posibilidad de “esto, esto y esto”, “a pues sí...”, y ya aparece gente que opina de otra forma. Es que tengo que sacar yo más conclusiones para que la gente diga a pues es verdad o no, es que si no solamente se queda la mía. Y la gente se guarda lo suyo...” (A.)

“Pero lo que pasa también muchas veces es que, a lo mejor los que hablan más o lo que sea, los otros se quejan “dicen cucha, todo el día hablando, todo el día hablando”, pero ellos no hablan. Entonces es como si... “no me dejan hablar... es que si me dejaran hablar tampoco iba a hablar”. Entonces yo que se... yo sé gente de la clase que se siente así, que yo no la he escuchado. Es que hay gente que no ha hablado en todo lo que llevamos...”

en voz alta ni nada, pero luego se quejan, pero es que claro, no hacen nada por avanzar ni nada, entonces pues..." (M.)

Al igual que destaca en sus comentarios que normalmente o sobre todo al principio, cuando no se conocen mucho, suelen hablar los mismos.

"Yo me siento muchas veces mal, porque por ejemplo, en el de la chica embarazada, en la actividad esa... Yo muchas veces decía: "pero tenéis algo que decir, es que parece que no os dejo hablar, es que yo", "no, no está bien, no se que". Digo, es que me da cosa estar todo el rato hablando, pero como me calle, no habla nadie..." (A.)

"Ahí el profesor está dando libertad para... quién quiera decirme algo que lo diga. Por ejemplo, cuando hicimos la técnica de la encuesta el otro día nos reunimos también en grupo y dijo "dad vuestra opinión" y hablamos A. y yo y A. y yo... Entonces por mucho que el profesor aunque no te fuerce a hacerlo, hay gente que también que pasa, si hablan ellas pues parece que es más cómodo." (E.)

1ª.- COMUNICACIÓN		
ALUMNOS	COMENTARIOS	PÁGINAS
B.	"(...) Después a la hora de explicar cualquier cosa, quieras o no, al ponerse delante de bastantes personas, que causa bastante impresión y respeto, pues yo creo que nos favorece (las técnicas) y ayuda a perder ese miedo"	12
E.	"(...) Y los padres, no puedes como esconderte y no puedes decir, como no lo conozco no hablo con este padre. Tienes que afrontarte (...)"	12
E.	"Que yo por ejemplo en mi día a día, desde que he entrado en la universidad, sí que lo noto. Porque a lo mejor, con el que más trato tengo es con Carlos, con mi novio, ¿no?. Estamos hablando y me dice, sí que has cambiado, a lo mejor antes decía otras palabras y ahora es como que me expreso mejor, y tengo como más conocimiento. (...). Y lo veo de otra manera y para el día a día y todo está muy bien."	17
A.	"(...) Porque siempre que el profesor dice..., es que	20

	<p>siempre escucho a las mismas personas. Porque tú pones a cada una en un grupo donde nadie habla, sólo habla una. Nos repartes ahí... incluso hay grupos donde no habla nadie. Porque a lo mejor somos cuatro y hay cinco grupos, en un grupo no habla nadie.”</p> <p>“Es más, en los trabajos que pones a un observador, que muchas veces en mi grupo han dicho, pues..., la que ha tomado la iniciativa ha sido A., o en su grupo, la que ha tomado la iniciativa ha sido M... Porque es que somos las que participamos en conjunto. Y si nadie habla somos las que tendemos a participar. A mi personalmente me gusta que sepan mi opinión.”</p>	
E.	<p>“Yo pienso que... como es A., su forma de ser y eso, es muy buena, porque a lo mejor, (ríen) si estás con otras personas que a lo mejor no hablan y llega otra persona como A. y dice, “oye tú que piensas” y las hacen como tirar para adelante.”</p>	20
M.	<p>“Que en la última técnica que hicimos de grupo ¿no?. (...). Que yo creía que había hablado, pero no fui la única, sólo que habló más gente, lo que pasa es que yo como que me hacía notar más, pero porque, como nadie me daba su opinión, yo decía, haber... y esto “no se que no se cuanto” y esto “no sé que”. Y a veces me siento mal porque digo, tengo que dejar a la gente hablar, pero es que como no hable entonces, no vamos a hacer nada, entonces a lo mejor luego se da cuenta el profesor de que esto no es. Y a lo mejor yo voy a llevar una mala nota porque la gente no hable. A veces me siento mal, y digo, me voy a callar, pero es que no puedo, tengo que... (ríe)”.</p>	21
A.	<p>“Yo pienso que, hablo tanto que no dejo hablar a los demás, y a lo mejor es que...”</p>	21
B.	<p>“Yo creo que quizás una manera de motivar a esas personas que son más tímidas. Hombre, es que a lo mejor ¡no!, sería, por ejemplo, si hay una persona que es como A. o como M. o como alguna de nosotras, que somos las que... a veces llevan la voz cantante, pues los demás se rezagan, en realidad, y si piensan “bueno si ya lo está diciendo ella, para que lo voy a decir yo”. Pero sin</p>	21

	embargo si animásemos a esas personas que son tímidas, al final alguna, tendría que lanzarse, ¿no?.”	
I.	“A mi me pasó algo parecido a lo tuyo, una de las primeras veces que pusimos en común los ejercicios, cuando los primeros temas, me tocó con un grupo de personas que no la conocía, como era la primera semana... Y yo decía, bueno, como somos todos nuevos, venga vale... y decía, ¿qué opinas tú? Y a lo mejor decía, yo decía algo, decía venga va, empiezo yo, estaba todo el mundo callado, y yo decía ¿tú que opinas?, “igual que tú, igual que tú” decía... (Ríen todos).	22
E.	“(…) Yo me acuerdo que estábamos en las mesas y todos en redondo y es que hubo una niña que me dijo, “es que no dejas hablar”, y dije yo, yo le dije, o sea, cada uno tiene su opinión pero si vamos a estar callados, Julia va a estar viendo, que había una observadora que creo que era R., va a ver que vamos a estar callados y aquí nadie hablaba. Entonces es mejor que cada uno dé su opinión y si tú piensas al contrario que yo, pues a lo mejor tienes tú razón.”	22
S.	“Pero empezamos diciendo: venga a ver, ahora a quién le toca hablar y ahora a quién..., y nadie hablaba. Siempre hablábamos las mismas, éramos las que más nos notábamos.”	22
A.	“Yo me siento muchas veces mal, porque por ejemplo, en el de la chica embarazada, en la actividad esa... Yo muchas veces decía: “pero tenéis algo que decir, es que parece que no os dejo hablar, es que yo”, “no, no está bien, no se que”. Digo, es que me da cosa estar todo el rato hablando, pero como me calle, no habla nadie...”	23
E.	“Es que si para una persona tímida, yo creo que también tiene que ser difícil porque, tú ves que a ella a lo mejor, no le cuesta nada y dice “pues yo pienso esto, por esto y por esto” y a lo mejor tú tienes una opinión y te cuesta tanto decirla, que yo creo que ya eso va... es lo que he dicho antes que además de aprobar las asignaturas, también tienes que intentar crecer como persona. Si se es de esta manera y mi carrera me exige esto, debería	23-24

	también saber hablar y... claro..."	
A.	"Es que yo a veces tengo 25 opiniones, en plan de que nadie habla y soy la que habla y digo mi opinión es ésta, "¿tenéis alguna opinión?", "no, no se que". Bueno también está la posibilidad de "esto, esto y esto", "a pues sí...", y ya aparece gente que opina de otra forma. Es que tengo que sacar yo más conclusiones para que la gente diga a pues es verdad o no, es que si no solamente se queda la mía. Y la gente se guarda lo suyo..."	24
M.	"Pero lo que pasa también muchas veces es que, a lo mejor los que hablan más o lo que sea, los otros se quejan "dicen cucha, todo el día hablando, todo el día hablando", pero ellos no hablan. Entonces es como si... "no me dejan hablar... es que si me dejaran hablar tampoco iba a hablar". Entonces yo que se... yo sé gente de la clase que se siente así, que yo no la he escuchado. Es que hay gente que no ha hablado en todo lo que llevamos... en voz alta ni nada, pero luego se quejan, pero es que claro, no hacen nada por avanzar ni nada, entonces pues..."	24
E.	"(...) en Teoría siempre hace a lo mejor... él dice esto es así, entonces hace que nosotros, toda la clase levantemos la mano y demos nuestra opinión. Ahí nadie está forzando que en un grupo pequeño de cinco tienen que hablar, porque es la clase. Pues ocho pasan, los otros veinte están haciendo cosas y siempre hablamos pues las que... a lo mejor si tú has dicho esto es así, entonces yo voy a decir, "oye pues a mí me parece que a lo mejor no..." "Ahí el profesor está dando libertad para... quien quiera decirme algo que lo diga. Por ejemplo, cuando hicimos la técnica de la encuesta el otro día nos reunimos también en grupo y dijo "dad vuestra opinión" y hablamos A. y yo y A. y yo... Entonces por mucho que el profesor aunque no te fuerce a hacerlo, hay gente que también que pasa, si hablan ellas pues parece que es más cómodo."	25

2ª.- COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN

Muchos de los comentarios se dirigen a darle importancia, por medio de las técnicas, al trabajo grupal. Este valor lo encuentran en por la necesidad que tienen de relacionarse y la importancia que esto tiene para desenvolverse en la sociedad y en su futuro como profesionales, tanto en el momento que trabajen con niños, como cuando se relacionen con sus compañeros.

“(Las técnicas) Yo creo que si que es positivo, porque como en un futuro queremos trabajar como profesores y vamos a estar trabajando con grupos de niños pues así ya... y los niños, la primera vez no los vamos a conocer, igual que nosotros no nos conocemos entre nosotros. Pues yo creo que si nos aporta algo importante” (S.).

“Yo también pienso que es positivo (las técnicas) porque a la hora de desarrollarnos en nuestro futuro, nosotros nos vamos a relacionar con más personas, no vamos a estar nosotros solos, eh! Si nosotros nos educamos de una manera solitaria después no nos vamos a saber desenvolver bien en la sociedad y vamos a estar aislados y nosotros tenemos que tener en cuenta si vamos a ser docentes, que tenemos más maestros, o sea, hay más profesores que son nuestros compañeros y muchas veces vamos a tener que dialogar con ellos, ponernos en común, y si te educas individual desde el principio, es que no va a ser posible.” (I).

Destacan la importancia que tienen dentro de la universidad para conocerse y hablar con los demás. Valoran el hecho de que las técnicas en los primeros días les ayudan a romper el hielo y hablar con los demás, a empezar a relacionarse.

“Y aquí en la universidad... no nos conocemos es una forma de conocernos, es un pretexto para hablar con los demás, porque a lo mejor si no tenemos trabajos para hacer en grupo yo a lo mejor no le dirijo una palabra a otro, mientras que así me obligo...” (A.).

“(...) Y que hay personas que se involucran más que otras... Pues eso digo, que también depende de las personas que estén y tú no puedes estar... Por ejemplo, los primeros días que hicimos técnicas de grupo, no conocíamos a nadie, y estábamos así..., diciendo, yo no voy a hablar, no vaya que me salte

alguien, pero ahora que más o menos nos conocemos todos, sabemos los nombres de todos, pues ya... (...) (M.).

(Con las técnicas) "Yo creo que ha cambiado bastante la forma de vernos entre nosotros, porque el primer día por ejemplo, pues, nadie nos conocíamos o se conocían pequeños grupitos y nos aislábamos. Pero en cambio, cuando te fuerzan a trabajar cada día con diferentes grupos de diferentes personas, pues quieras o no, a parte de que los conoces..., muchas primeras impresiones cambian. De que a lo mejor dices, esta persona no me parece buena, no se, y al final después los conoces y ves que sí. Que ayuda un montón. (B.).

"Yo pienso que es positivo, no se, es positivo en general." "Si bueno, es que los primeros días, es que no nos conocemos ninguno, no es como en tu pueblo que caigas en la clase que caigas, siempre vas a ver a alguien que conozcas, porque es que nos conocemos todo el mundo. Aquí llegamos y no conocemos a nadie y entonces a raíz de trabajar, y todo eso fuiste conociendo nombres, que si te fuiste juntando más con ciertas personas y eso. Yo creo que ha favorecido la actividad en la clase, porque antes la gente casi no hablaba (...)" (M.).

Parten de la necesidad de estar cómodos con las personas con las que se trabaja. Así, si se favorecen las relaciones desde el principio es mejor para el trabajo grupal. Destacamos también que todo esto da confianza en el grupo y en uno mismo.

"(...) Pero igualmente para trabajar en grupo tienes que estar con personas que estés a gusto, no puedes estar con... El profesor si te asigna éste, éste y éste y tú no estás a gusto, no vas a trabajar lo mismo que si estás con personas que son afines a ti" (M.).

"Que yo por ejemplo, estoy de acuerdo con M., de que depende de la gente con la que te toque, ya que si tienen más confianza o hablas más, en grupo es mejor. Porque yo por ejemplo, la última vez, que hicimos la técnica en Didáctica, me tocó con gente que no había visto nunca, ni las había visto, ni había hablado con ellas, es verdad... Entonces yo intenté por mi forma de ser, intente "oye que os parece, pues lo de la chica embarazada esto" y ninguna hablaba, y yo puedo dar el primer paso, pero tampoco lo voy a

hacer yo todo. Yo les decía pues pon esto, o pon lo otro y al final lo que estaba en el papel fue lo que yo dije, (...). No sé a lo mejor me toca con ellas y como tengo confianza y todo doy mi opinión y lo que ellas piensan. Además yo puedo decir algo, que a lo mejor María luego me dice, ah! pues yo pienso así, ah! pues es verdad tu forma es mejor, puedes tener más conocimientos ¿no?, pero con gente que no conoces a lo mejor cuesta más.” (E.).

“Yo creo que entre los aspectos positivos que se consigue de eso (de las técnicas), a parte de confianza en el grupo, en la clase, es también la confianza en uno mismo y yo creo que eso es lo más importante para ser profesores. Porque después, una vez que conoces a la gente te puedes expresar más libremente.” (B.).

Respecto a la cantidad de técnicas que se han realizado también se han dado unos comentarios donde destaca por un lado, que sólo se han hecho en una asignatura y lo positivo de esto, y por otro, que la gente que al finalizar el semestre no se ha socializado puede que si no se realizan más técnicas, ya no lo haga.

“Pues en cuanto a Didáctica por ejemplo, hemos hecho más técnicas grupales y hemos podido relacionarnos. Quizás las relaciones que tenemos ahora con los compañeros de clase, vengan muy de acuerdo con eso. En otras asignaturas no hemos hecho apenas, apenas, o nada, técnicas grupales.” (B.).

“Yo sobre el número de técnicas que hemos hecho, si son adecuadas en número, yo pienso que una persona... si una persona es abierta, con el número de técnicas que hemos hecho ya se ha tenido abrir ya se ha tenido que socializar y todo eso. Una persona que no se ha socializado hasta ahora, no lo va hacer. Por lo menos es mi opinión. A lo mejor con muchas puede, pero es muy difícil, porque, yo que se, una persona, no puede cambiar una persona en un mes, por cinco o seis técnicas grupales. Esa persona lleva una vida atrás. Tú no sabes como ha vivido esa persona y si se ha sentido rechazada por alguien, o por alguna situación. Entonces, yo que se, yo pienso que hasta ahora, los que no se han socializado del todo no lo van a hacer, ni ahora, ni cuando acabe el curso porque, ya se han favorecido una clase de grupos, bueno que tampoco es grupos cerrados, hablamos todos con todos, pero, claro, tu te relacionas con algunos más que con otros,

entonces, ahí se va a quedar la cosa, yo creo que de ahí se va a quedar la cosa, no creo que..." (M.).

2ª.- COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN		
COHESIÓN		
ALUMNO	COMENTARIOS	PÁGINA
S.	"(Las técnicas) Yo creo que sí que es positivo, porque como en un futuro queremos trabajar como profesores y vamos a estar trabajando con grupos de niños pues así ya... y los niños, la primera vez no los vamos a conocer, igual que nosotros no nos conocemos entre nosotros. Pues yo creo que sí nos aporta algo importante"	2
I.	"Yo también pienso que es positivo (las técnicas) porque a la hora de desarrollarnos en nuestro futuro, nosotros nos vamos a relacionar con más personas, no vamos a estar nosotros solos, eh! Si nosotros nos educamos de una manera solitaria después no nos vamos a saber desenvolver bien en la sociedad y vamos a estar aislados y nosotros tenemos que tener en cuenta si vamos a ser docentes, que tenemos más maestros, o sea, hay más profesores que son nuestros compañeros y muchas veces vamos a tener que dialogar con ellos, ponernos en común, y si te educas individualmente desde el principio, es que no va a ser posible."	2
A.	"Y aquí en la universidad... no nos conocemos es una forma de conocernos, es un pretexto para hablar con los demás, porque a lo mejor si no tenemos trabajos para hacer en grupo yo a lo mejor no le dirijo una palabra a otro, mientras que así me obligo..."	3
B.	(...) es positivo las técnicas grupales (...). Que nos relacionemos, que es muy importante.	4
M.	"(...) Y que hay personas que se involucran más que otras... Pues eso digo, que también depende de las personas que estén y tú no puedes estar... Por ejemplo, los primeros días que hicimos técnicas de grupo, no conocíamos a nadie, y estábamos así..., diciendo, yo no voy a hablar, no vaya que	8

	me salte alguien, pero ahora que más o menos nos conocemos todos, sabemos los nombres de todos, pues ya... Pero igualmente para trabajar en grupo tienes que estar con personas que estés a gusto, no puedes estar con... El profesor si te asigna éste, éste y éste y tú no estás a gusto, no vas a trabajar lo mismo que si estás con personas que son afines a ti”	
B.	(Con las técnicas) “Yo creo que ha cambiado bastante la forma de vernos entre nosotros, porque el primer día por ejemplo, pues, nadie nos conocíamos o se conocían pequeños grupitos y nos aislábamos. Pero en cambio, cuando te fuerzan a trabajar cada día con diferentes grupos de diferentes personas, pues quieras o no, a parte de que los conoces..., muchas primeras impresiones cambian. De que a lo mejor dices, esta persona no me parece buena, no se, y al final después los conoces y ves que sí. Que ayuda un montón.	9
A.	“Yo me acuerdo del primer día el de “en busca del tesoro” o algo así, yo me acuerdo que yo le pregunte a una misma persona el nombre cinco o seis veces. Y ella misma, a la vez que nos respondía, decía, ¿y el tuyo cómo era?. Y nos habíamos dicho el nombre mutuamente, cinco o seis veces, o de dónde eran otros cinco o seis veces, es que no nos conocíamos y yo las veo muy positiva también (las técnicas).	10
M.	“Yo pienso que es positivo, no se, es positivo en general.” “Si bueno, es que los primeros días, es que no nos conocemos ninguno, no es como en tu pueblo que caigas en la clase que caigas, siempre vas a ver a alguien que conozcas, porque es que nos conocemos todo el mundo. Aquí llegamos y no conocemos a nadie y entonces a raíz de trabajar, y todo eso fuiste conociendo nombres, que si te fuiste juntando más con ciertas personas y eso. Yo creo que ha favorecido la actividad en la clase, porque antes la gente casi no hablaba (...)”	7
E.	“Que yo por ejemplo, estoy de acuerdo con M., de que depende de la gente con la que te toque, ya que si tienen más confianza o hablas más, en grupo es mejor. Porque yo	11

	<p>por ejemplo, la última vez, que hicimos la técnica en Didáctica, me tocó con gente que no había visto nunca, ni las había visto, ni había hablado con ellas, es verdad... Entonces yo intenté por mi forma de ser, intente "oye que os parece, pues lo de la chica embarazada esto" y ninguna hablaba, y yo puedo dar el primer paso, pero tampoco lo voy a hacer yo todo. Yo les decía pues pon esto, o pon lo otro y al final lo que estaba en el papel fue lo que yo dije, (...). No sé a lo mejor me toca con ellas y como tengo confianza y todo doy mi opinión y lo que ellas piensan. Además yo puedo decir algo, que a lo mejor María luego me dice, ah! pues yo pienso así, ah! pues es verdad tu forma es mejor, puedes tener más conocimientos ¿no?, pero con gente que no conoces a lo mejor cuesta más."</p>	
B.	<p>"Yo creo que entre los aspectos positivos que se consigue de eso (de las técnicas), a parte de confianza en el grupo, en la clase, es también la confianza en uno mismo y yo creo que eso es lo más importante para ser profesores. Porque después, una vez que conoces a la gente te puedes expresar más libremente."</p>	12
I.	<p>"Pues en cuanto a Didáctica por ejemplo, hemos hecho más técnicas grupales y hemos podido relacionarnos. Quizás las relaciones que tenemos ahora con los compañeros de clase, vengan muy de acuerdo con eso. En otras asignaturas no hemos hecho apenas, apenas, o nada, técnicas grupales."</p>	17
M.	<p>"Yo sobre el número de técnicas que hemos hecho, si son adecuadas en número, yo pienso que una persona... si una persona es abierta, con el número de técnicas que hemos hecho ya se ha tenido que abrir ya se ha tenido que socializar y todo eso. Una persona que no se ha socializado hasta ahora, no lo va hacer. Por lo menos es mi opinión. A lo mejor con muchas puede, pero es muy difícil, porque, yo que se, una persona, no puede cambiar una persona en un mes, por cinco o seis técnicas grupales. Esa persona lleva una vida atrás. Tú no sabes como ha vivido esa persona y si se ha sentido rechazada por alguien, o por alguna situación. Entonces, yo que se, yo pienso que hasta ahora, los que no se han socializado del todo no lo van a hacer, ni</p>	18

	<p>ahora, ni cuando acabe el curso porque, ya se han favorecido una clase de grupos, bueno que tampoco es grupos cerrados, hablamos todos con todos, pero, claro, tu te relacionas con algunos más que con otros, entonces, ahí se va a quedar la cosa, yo creo que de ahí se va a quedar la cosa, no creo que...”</p>	
--	--	--

La cooperación la relacionan con la puesta en común del trabajo grupal y lo positivo que son las aportaciones que unos dan a otros.

“A lo mejor abrimos entre nosotros al principio con las técnicas esas, y luego ya si hay que aprender algo, pues mediante grupos, pues tú haces una parte y la ponemos en común y todo es más fácil” (E.).

(...) “porque todos podemos aprender de todos, a lo mejor, yo me equivoque en algo y si a mi no me lo dice alguien de mi grupo, no me doy cuenta y voy a seguir haciéndolo mal. Entonces entre nosotros nos podemos ayudar siempre” (B.).

(...) “pero en cambio si lo trabajáramos en común (el ejercicio grupal) pues, si se te quedan más cosas” (B.).

Tienen conciencia de la necesidad de colaborar y de que el trabajo en grupo se desarrollaría mejor.

“Yo creo que todos sabemos que lo más, lo mejor sería hacer un trabajo en grupo, pero eso es en la teoría en la práctica nadie hace eso y si lo hace es muy poca gente, yo se perfectamente que la forma más eficaz de hacer un trabajo es colaborando todos, haciéndolos todos los puntos para aprendérmolos” (A.).

“Si estamos en grupo y la profesora ha dicho que a tal hora hay que entregar el trabajo, pues no todas hay como “bueno pues que lo haga el otro”. Poner un poquillo cada uno de su parte.” (E.).

También ven la necesidad de que sea el propio alumno el que sepa desenvolverse y gestionar su trabajo dentro del grupo y no el profesor, aunque este de las pautas a seguir.

“Yo pienso que una vez que se hace un trabajo en grupo, ya el profesor ya no tiene nada que ver, ya tiene que ser, la organización del propio grupo, hombre el profesor te puede dar unos consejos, de cómo se puede hacer, pero lo mejor es que el propio alumno lo vaya descubriendo en grupo, como se puede hacer, para que hagan todos los mismos puntos” (V.).

2ª.- COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN		
COOPERACIÓN		
ALUMNO	COMENTARIO	PÁGINA
E.	“A lo mejor abrimos entre nosotros al principio con las técnicas esas, y luego ya si hay que aprender algo, pues mediante grupos, pues tú haces una parte y la ponemos en común y todo es más fácil”	2
A.	(...) “entonces al tener un trabajo (grupal), aportamos ideas diferentes, que a lo mejor yo no sabía que este tipo de ideas no se podían dar, y ellos piensan que las más tampoco se pueden dar y nos aportamos cosas”	3
V.	“Yo pienso que una vez que se hace un trabajo en grupo, ya el profesor ya no tiene nada que ver, ya tiene que ser la organización del propio grupo, hombre el profesor te puede dar unos consejos, de cómo se puede hacer, pero lo mejor es que el propio alumno lo vaya descubriendo en grupo, como se puede hacer, para que hagan todos los mismos puntos”	4
B.	(...) “porque todos podemos aprender de todos, a lo mejor, yo me equivoco en algo y si a mí no me lo dice alguien de mi grupo, no me doy cuenta y voy a seguir haciéndolo mal. Entonces entre nosotros nos podemos ayudar siempre”	4
B.	(...) “pero en cambio si lo trabajáramos en común (el ejercicio grupal) pues, si se te quedan más cosas”	6
A.	“Yo creo que todos sabemos que lo más, lo mejor sería hacer un trabajo en grupo, pero eso es en la teoría en la práctica nadie hace eso y si lo hace es muy poca gente, yo	6

	sé perfectamente que la forma más eficaz de hacer un trabajo es colaborando todos, haciéndolos todos los puntos para aprendérmolos”	
E.	“Si estamos en grupo y la profesora ha dicho que a tal hora hay que entregar el trabajo, pues no todas hay como “bueno pues que lo haga el otro”. Poner un poquillo cada uno de su parte.”	12
A.	“Pero lo que hacíamos en Teoría es que nos daban una serie de preguntas, que tienes que contestar en grupo, pero luego ya cada respuesta de ese grupo, las respuestas de todos se ponían en común. Al final acababas hablando con todos los grupos, no sólo con el mío. Yo muchas veces he justificado sobre mi respuesta, pues la verdad, es que no tengo razón. Era la misma pregunta para todos y la respuesta más cercana es la de ese grupo y no del mío.”	17

3ª RESPECTO Y EMPATÍA

Los comentarios en esta categoría han sido pobres. El respeto está relacionado con tener en consideración las opiniones de los demás y darlas tan válidas como las tuyas propias.

“(…) todos hemos tenido alguna vez vergüenza de dar nuestra opinión, pero en realidad, es mi opinión. Si yo veo que la gente, en un grupo de trabajo está dando todos su opinión y vemos que uno se equivoca, que... a lo mejor yo pienso diferente a ella y lo discutimos y no pasa nada, no tiene porque... yo le animaría a hacerlo (...) (B).

Piensan que las personas que están en grupo y se suelen callar su opinión, es por miedo al rechazo a no ser aceptados dentro del mismo.

“Que no... las personas tímidas que no tengan miedo al rechazo, porque, lo que he dicho antes cuantas veces es discutido con ella, porque no hemos tenido la misma opinión, sin embargo, después, seguimos hablando. Porque yo aunque no tenga la misma opinión, no voy a decir, pues nada, ya no podemos ser amigas, porque tengamos pensamientos distintos, entonces...

Pueden pensar, es que como diga que nos les gusta pues vaya que no me dejen participar más o lo que sea, no pueden pensar así...” (A.)

“Que lo que respecto a lo que ha dicho ella, lleva mucha razón, porque hay gente tímida, que además de ser tímida que les cuesta expresar su opinión, si además le añades el hecho de decir “Dios, si a lo mejor la contradigo, a lo mejor ya no quiere ser mi amiga” y el grupo que ya tiene de amigos, van a decir “¡ah! mira tal...”. Entonces prefieren, además de que son tímidos, pues se callan por eso, no quieres malos rollos con nadie.” (I.)

3ª RESPETO Y EMPATÍA		
RESPETO		
ALUMNOS	COMENTARIOS	PÁGINA
M.	“Que si que es favorable y eso, el trabajo en grupo, más que nada porque si tú tienes una opinión... si tú trabajas individualmente, puedes pensar que lo tuyo es lo único que vale ¿no?, entonces si tú trabajas en grupo, en debates y todo eso, sobre un asunto o lo que sea y ves distintas opiniones, no sólo ves sólo tu opinión, y puedes enriquecer tú...”	3
B.	“(...) todos hemos tenido alguna vez vergüenza de dar nuestra opinión, pero en realidad, es mi opinión. Si yo veo que la gente, en un grupo de trabajo está dando todos su opinión y vemos que uno se equivoca, que... a lo mejor yo pienso diferente a ella y lo discutimos y no pasa nada, no tiene porque... yo le animaría a hacerlo (...).	24
A.	“Que no... las personas tímidas que no tengan miedo al rechazo, porque, lo que he dicho antes cuantas veces es discutido con ella, porque no hemos tenido la misma opinión, sin embargo, después, seguimos hablando. Porque yo aunque no tenga la misma opinión, no voy a decir, pues nada, ya no podemos ser amigas, porque tengamos pensamientos distintos, entonces... Pueden pensar, es que como diga que nos les gusta pues vaya que no me dejen participar más o lo que sea, no pueden pensar así...”	25
I.	“Con lo que respecta a lo que ha dicho ella, lleva mucha	25-26

	<p>razón, porque hay gente tímida, además de ser tímida que les cuesta expresar su opinión, si además le añades el hecho de decir "Dios, si a lo mejor la contradigo, a lo mejor ya no quiere ser mi amiga" y el grupo que ya tiene de amigos, van a decir "¡ah! mira tal...". Entonces prefieren, además de que son tímidos, pues se callan por eso, no quieres malos rollos con nadie."</p>	
--	---	--

La alusión que hacen respecto a la empatía es mínima, aunque si podemos ver que algunas técnicas les han hecho pensar en cuando conocemos o nos ponemos en lugar de otro es más fácil entenderlo y no juzgarlo.

"Que por ejemplo, yo la técnica esta de la chica que estaba embarazada, yo sinceramente la vi un poco tonta, pero he rectificado, porque yo por ejemplo, veo que ahora sale eso en la televisión, en las noticias y eso y a lo mejor pienso: pues... ha abortado porque le ha dado la gana, o cualquier cosa. Pero yo no se la situación que ha vivido esa persona, (...). Entonces tú ya te metías en el papel de esa persona (...)." (A.)

3ª RESPETO Y EMPATÍA		
EMPATÍA		
ALUMNOS	COMENTARIOS	PÁGINA
E.	"Yo pienso que al ser maestro, vas a tener veinte niños todos los días y vas a tener que resolver los conflictos de los niños y saber posicionarte y saber ponerte en lugar del otro (...)"	12
A.	"Que por ejemplo, yo la técnica esta de la chica que estaba embarazada, yo sinceramente la vi un poco tonta, pero he rectificado, porque yo por ejemplo, veo que ahora sale eso en la televisión, en las noticias y eso y a lo mejor pienso: pues... ha abortado porque le ha dado la gana, o cualquier cosa. Pero yo no sé la situación que ha vivido esa persona, (...). Entonces tú ya te metías en el papel de esa persona (...)." (A.)	18

4ª NORMAS Y OBJETIVO COMÚN

Respecto a las normas, los comentarios han ido dirigidos plantear que éstas aún deben ser marcadas por el profesor y atendidas en función del grupo con el que se trabaje.

“(…) pero si es verdad que como es el primer año que estamos haciendo esas técnicas de verdad, si nos hace falta que nos guíe un profesor, porque sino, con tanta libertad, vamos a ser sinceros, pues no hacemos nada, sin embargo, si tenemos a alguien que nos esté metiendo caña, por decirlo de algún modo, pues si respondemos bien.” (B).

4ª NORMAS Y OBJETIVO COMÚN		
NORMAS		
ALUMNO	COMENTARIO	PÁGINA
B.	“(…) pero si es verdad que como es el primer año que estamos haciendo esas técnicas de verdad, sí nos hace falta que nos guíe un profesor, porque sino, con tanta libertad, vamos a ser sinceros, pues no hacemos nada, sin embargo, si tenemos a alguien que nos esté metiendo caña, por decirlo de algún modo, pues si respondemos bien.”	8-9
A.	“Yo quiero decir, que para trabajar en grupo, nosotros tenemos que tener muy claro con que clase de grupo vamos a trabajar (...)”	14

Los objetivos también van a estar determinados por el trabajo que se tenga que realizar.

4ª NORMAS Y OBJETIVO COMÚN		
OBJETIVO		
ALUMNO	COMENTARIO	PÁGINA
V.	“Es que también depende del trabajo que tengas que hacer, porque si a lo mejor es bajarte la historia de un autor, ¿qué grupo hace falta?, tú tranquilamente lo haces, ¿para qué quieres a un grupo?. Si son actividades más de investigar, es que también depende”	14

5ª RESPONSABILIDAD CON LA TAREA

Dos han sido los núcleos que describen el valor que les dan los alumnos a la responsabilidad con la tarea. En el primero describen la importancia de hacer trabajos grupales, donde te implicas y aprendes más.

“Yo creo que gracias a los trabajos estos y las técnicas éstas, (...) al final el aprendizaje memorístico se olvida, en cambio si aprendes con unas técnicas que te gustan y estás motivado, pues a los niños les gusta y a nosotros nos resulta más fácil y es más fácil para nosotros” (I).

El segundo se puede ver en la mayoría de los comentarios, destacan la queja de que no les parece bien que cuando se hacen los trabajos, la mayoría de las veces reparten los puntos entre los miembros del grupo y luego los unen, quedándose así una idea parcial del trabajo y no pudiendo considerarse éste como labor de equipo.

(...) “hay que fijarse en la forma de plantear el trabajo en grupo, porque a lo mejor, tú tienes que hacer un trabajo, entonces hay mucha gente que en lugar de hacer todos los puntos, cada uno hace uno, entonces eso para mí, no es trabajar en grupo, entonces depende como se plante, y de cara al futuro es muy importante, porque además tú, sin darte cuenta, te están enseñando unas formas luego, de dárselas a los niños” (V.).

“Que eso de que se haga en común, ha pasado siempre. (...) no recuerdo ninguna vez que haya hecho un trabajo así repartido y que luego todo el mundo haya hecho todo, luego se copiaba y pegaba y ya está, luego se ¿a ver tú qué has puesto?, venga pues explícame, eso para que yo que lo entienda, pues no, yo nunca lo he tenido eso” (M.).

“Yo creo que lo malo de hacerlo así individualmente y después juntarlo es que cada uno va a saber, va a tener conocimiento sobre aquello con lo que ha trabajado pero después en realidad, del tema, del total no te enteras (...), es como dice ella, es aprender de memoria y entonces no (...) pero en cambio si lo trabajáramos en común pues, si se te quedan más cosas” (B.).

Los motivos por los que creen que esto ocurre radican en el poco tiempo que tienen para realizar los trabajos y la dificultad de reunirse fuera del aula para hacerlos.

“En la universidad, [...] hay mucha gente que tiene particulares pues... (...), o clases de deporte, o lo que sea, o dentista y lo que sea y no se puede quedar, entonces es la forma más cómoda y más fácil” (A).

(...) “si somos sinceras, lo que hay que hacer es que en la universidad, pues te dan un trabajo y tú haces... se supone que todos hacen todos los apartados, todos hacen el apartado “a” y todos hacen todo. (...) pero en la universidad que estamos tan liados todos, lo normal para nosotros y la forma más vaga es que uno hace el “a” otro hace el “b” y luego se pone común” (E.).

“Es que yo creo que muchas veces no se da eso lo de trabajar los puntos, todos juntos y luego cada uno por su parte por la falta de tiempo. Porque yo creo que es por eso, porque si no, todos se juntarían se pondrían en común y luego lo harían, pero por ir más porque todo el mundo tiene cosas que hacer, no encuentra el hueco pues, repartir el trabajo individualmente, aunque luego se junte” (S.).

La manera en que ellos piensan que se implicarían más dentro del trabajo grupal está relacionada con la importancia que se le dé por parte del profesor al mismo o si se hace dentro de las horas de clase dejando un tiempo para ello.

(...) “pero como nosotros los trabajos que tenemos que hacer son, o para casa o para traer un día y exponerlos, no tenemos ese momento. A lo mejor tenemos que hacer cosas por la tarde (...) no tenemos ese momento para hacer esos proyectos entre todos. Aunque luego mira, si entra a examen (...) luego se lo tienen que poner en común para aprendérselo. Así que si entra a examen, cada uno, aunque hagas tu parte, pero sí que lo vas a poner en común. Pero si ni siquiera entra a examen, pues cada uno hace su parte y...” (E).

“Yo creo que el trabajo de verdad en grupo nos cuesta bastante a la hora de arrancarnos pero porque no sale... no, porque no sale de nosotros, porque sinceramente la única clase en la que hemos trabajado en grupo es en

Didáctica, es verdad, pero porque, en vez de mandarnos un trabajo para que nosotros nos pongamos de acuerdo en quedar y todo eso, lo hacemos en clase. Entonces, es positivo mejor así en clase que darnos venga libertad para hacerlo, porque si no, es que ni nos ponemos de acuerdo, ni quedamos ni nada” (B.)

“Claro, en el momento que se impusiera que los trabajos se hicieran en clase, en plan, de venga, os voy a dejar la clase para que hagáis este trabajo aquí, entonces, y al final de clase lo recojo. Entonces ya tienes esa presión mental de decir, tengo que terminar el trabajo, ya todos tus compañeros se ponen en común, que no si a lo mejor dices, el trabajo es para tal día y tenéis que hacerlo en grupo, pues, dices, ah!, pues yo no puedo tal día, ah! pues yo sí, pues yo lo hago por una parte y tú por otra y luego lo juntamos, porque a mí no me viene quedar bien, tú vives más lejos. Entonces si lo haces en clase, pues ya es la manera de que se realice” (I).

“Yo creo que lleva mucha razón I., en lo que ha dicho de que si lo hacemos en clase y lo tenemos que entregar y todo eso, en ese mismo día, pues, nos motiva más (...)” (I.).

Otro problema que se plantea es la poca implicación de algunos compañeros respecto a trabajo a realizar.

“Yo creo que tiene mucho que ver también, las personas que integran el grupo, porque la participación, no es igual por cada persona. Como has dicho tú, que tiene que haber participación y que se mejorará. Hay personas, que no se, que pueden decir, pues yo no hago nada y como éste es mi grupo, o sea, va a estar mi nombre en el papel, pues yo no hago nada y a lo mejor se desentiende o no colabora lo suficiente.” (M).

5ª RESPONSABILIDAD CON LA TAREA		
ALUMNO	COMENTARIO	PÁGINA
E.	“Yo creo que gracias a los trabajos estos y las técnicas éstas, (...) al final el aprendizaje memorístico se olvida, en cambio si aprendes con una técnicas que te gustan y estás motivado, pues a los niños les gusta y a nosotros nos resulta más fácil y es más fácil para nosotros”	2
V.	(...) “hay que fijarse en la forma de plantear el trabajo en	3

	grupo, porque a lo mejor, tú tienes que hacer un trabajo, entonces hay mucha gente que en lugar de hacer todos los puntos, cada uno hace uno, entonces eso para mí, no es trabajar en grupo, entonces depende como se plantee, y de cara al futuro es muy importante, porque además tú, sin darte cuenta, te están enseñando unas formas luego, de dárselas a los niños”	
B.	(...) “es positivo las técnicas grupales, pero también depende del trabajo que hagan los alumnos, los del grupo, porque es verdad, si cada uno se reparte un trabajo y todo eso, no es un grupo, es un trabajo individual pero que después se pone en común y yo creo que es favorable para que, además de que nos relacionemos, que es muy importante...”	4
E.	(...) “si somos sinceras, lo que hay que hacer es que en la universidad, pues te dan un trabajo y tú haces... se supone que todos hacen todos los apartados, todos hacen el apartado “a” y todos hacen todo. (...) pero en la universidad que estamos tan liados todos, lo normal para nosotros y la forma más vaga es que uno hace el “a” otro hace el “b” y luego se pone en común”	5
A.	“En la universidad, [...] hay mucha gente que tiene particulares pues... (...), o clases de deporte, o lo que sea, o dentista y lo que sea y no se puede quedar, entonces es la forma más cómoda y más fácil”	5
M.	“Que eso de que se haga en común, ha pasado siempre. (...) no recuerdo ninguna vez que haya hecho un trabajo así repartido y que luego todo el mundo haya hecho todo, luego se copiaba y pegaba y ya está, luego se ¿a ver tú qué has puesto?, venga pues explícame eso para que yo que lo entienda, pues no, yo nunca lo he tenido eso”	5
B.	“Yo creo que lo malo de hacerlo así individualmente y después, juntarlo es que cada uno va a saber, va a tener conocimiento sobre aquello en lo que ha trabajado pero después en realidad, del tema, del total no te enteras (...), es como dice ella, es aprender de memoria y entonces no (...) pero en cambio si lo trabajáramos en común pues, si se te quedan más cosas”	5-6

S.	"Es que yo creo que muchas veces no se da eso lo de trabajar los puntos, todos juntos y luego cada uno por su parte por la falta de tiempo. Porque yo creo que es por eso, porque si no, todos se juntarían se pondrían en común y luego lo harían, pero por ir más porque todo el mundo tiene cosas que hacer, no encuentra el hueco pues, repartir el trabajo individualmente, aunque luego se junte"	6
E.	(...) "pero como nosotros los trabajos que tenemos que hacer son, o para casa o para traer un día y exponerlos, no tenemos ese momento. A lo mejor tenemos que hacer cosas por la tarde (...) no tenemos ese momento para hacer esos proyectos entre todos. Aunque luego mira, si entra a examen (...) luego se lo tienen que poner en común para aprendérselo. Así que sí entra a examen, cada uno, aunque hagas tu parte, pero si que lo vas a poner en común. Pero sí ni siquiera entra a examen, pues cada uno hace su parte y..."	6
B.	"Yo creo que el trabajo de verdad en grupo nos cuesta bastante a la hora de arrancarnos pero porque no sale... no, porque no sale de nosotros, porque sinceramente la única clase en la que hemos trabajado en grupo es en Didáctica, es verdad, pero porque, en vez de mandarnos un trabajo para que nosotros nos pongamos de acuerdo en quedar y todo eso, lo hacemos en clase. Entonces, es positivo mejor así en clase que darnos venga libertad para hacerlo, porque si no, es que ni nos ponemos de acuerdo, ni quedamos ni nada"	7
S.	"Que yo creo que sí, porque ya te hace que tú te pongas, te metes con tu grupo y como te lo valoran y además en clase que no te tienes que juntar fuera ni nada, pues entonces yo creo que sí, que lo haríamos mejor (el trabajo en grupo)"	7
I.	"Claro, en el momento que se impusiera que los trabajos se hicieran en clase, en plan, de venga, os voy a dejar la clase para que hagáis este trabajo aquí, entonces, y al final de clase lo recojo. Entonces ya tienes esa presión mental de decir, tengo que terminar el trabajo, ya todos tus compañeros se ponen en común, que no si a lo mejor dices, el trabajo es para tal día y tenéis que hacerlo en grupo,	7-8

	pues, dices, ah!, pues yo no puedo tal día, ah! pues yo sí, pues yo lo hago por una parte y tú por otra y luego lo juntamos, porque a mí no me viene quedar bien, tú vives más lejos. Entonces si lo haces en clase, pues ya es la manera de que se realice”	
E.	“Yo creo que por una parte sí y por otra no. Porque, por ejemplo, en Psicología, siempre nos deja, a lo mejor llega y dice: “hoy os dejo las dos horas para que hagáis el trabajo” y sinceramente nunca lo hacemos en clase, luego nos vamos a casa y vemos en casa o cada uno hace su parte...”	8
I.	“Pero porque no lo exige para ese mismo día, no lo recoge...”	8
E.	“De todas formas la de Sociología si que lo hace, esto de a las 10 me lo dais. Es que aunque hablemos de nuestras cosas, y nos pongamos hacer... pero al final sí lo hacemos y en grupo y todo...”	8
M.	“Yo creo que tiene mucho que ver también, las personas que integran el grupo, porque la participación, no es igual por cada persona. Como has dicho tú, que tiene que haber participación y que se mejorará. Hay personas, que no se, que pueden decir, pues yo no hago nada y como éste es mi grupo, o sea, va a estar mi nombre en el papel, pues yo no hago nada y a lo mejor se desentiende o no colabora lo suficiente.”	8
B.	“Yo creo que lleva mucha razón I., en lo que ha dicho de que si lo hacemos en clase y lo tenemos que entregar y todo eso, en ese mismo día, pues, nos motiva más (...)”	8
A.	“De todas formas, cuando estamos haciendo un trabajo en clase, si nos dicen que tenemos que hacer en un área determinada en clase, date cuenta que sólo hay por ejemplo un ordenador por grupo. Mientras que yo en mi casa tengo la libertad de que tengo mi ordenador, no tengo un tiempo deee!, ahora me toca a mí, ahora te toca a ti. Entonces, si yo estoy en el grupo, yo tengo que ver qué hacen mis compañeros porque solamente hay un ordenador o una enciclopedia, o lo que sea, entonces todos buscamos, mientras que si fuera en casa, pues tú buscas esto y tú	9

	buscas lo otro (...)”	
M.	“(…) Respecto a lo de grupo y pensando en la experiencia que he tenido, pues ahora si me doy cuenta que los niños trabajan muchísimo mejor en grupo que...”	13

6ª OTROS

En este último apartado hemos querido incluir comentarios que nos resultan importantes a la vez que inquietantes. Demuestran la transformación respecto a las interacciones que actualmente se están dando en nuestra sociedad y como son los propios alumnos los que hacen alusión a ella además de transmitir con esto su intranquilidad e incomprensión.

“Yo sinceramente, yo por mí quitaba todo Internet...” “Antiguamente las personas, si tenían que decir algo, pues se iba a la cara y se solucionaba a la cara y se hablaban las cosas. Ahora, que he quedado con este y me he quedado dormida, le mando un mensajillo y así no tengo que poner la cara ni la voz, ni que me he quedado dormida ni nada.” (E.).

“Hay gente que se expresa más, es más abierta detrás del ordenador, porque como no lo ven, pues como tardas en escribir pues te da tiempo a pensar lo que quieren decir...” (S.).

“Yo creo que temen a juzgarte, o cuando le digan algo, le digan “qué estás diciendo”... por lo menos en el ordenador no le ven la cara al otro.” (S.).

“Cuando tú estás escribiendo, puedes pensar las cosas que vas a decir. A lo mejor, “hay esto no”, lo borras, lo dices más bonito... Porque no te da vergüenza. La gente tímida que le da vergüenza expresarse como es, pues como lo escriben y no está viendo la cara pues mejor.” (I.).

Por último, el comentario que queremos destacar el que de forma directa da valor e importancia a las técnicas de grupo dentro de las asignaturas.

“Yo creo que nos hace falta bastantes más técnicas de grupo, pero no en Didáctica... en todas las asignaturas. Igual que en Teoría, en Teoría y

Didáctica serían en las que más hemos hecho eso, pero nos faltaría en todas porque en realidad es positivo en todas las asignaturas.” (B.)

6ª OTROS		
EL TRABAJO GRUPAL		
EVALUACIÓN	COMENTARIOS	PÁGINA
M.	“Pero que respecto a las personas con timidez, yo pienso que es timidez en persona. Por ejemplo, en el tuenti, a mí me han agregado toda la clase y en el tuenti, me hablan un montón, a ver, “no hablo contigo en mi vida ¿por qué me hablas por aquí?”. O y los deberes de no se que y tenías que hacer no se que, y yo, pero ¿quién eres? tengo que ver la foto porque no se quién es... Luego llego a la clase y digo “¿quién me habló ayer?... Y muchos nombres pues no me los conozco y a lo mejor no he hablado con ellas y a lo mejor le digo... me habla el día anterior y al día siguiente digo ¡hola!, y no me dice nada. Y yo digo, pues no te voy a hablar más.”	27
S.	“Hay gente que se expresa más, es más abierta detrás del ordenador, porque como no lo ven, pues como tardas en escribir pues te da tiempo a pensar lo que quieren decir...”	27
E.	“Yo sinceramente, yo por mí quitaba todo Internet...” “Antiguamente las personas, si tenían que decir algo, pues se iba a la cara y se solucionaba a la cara y se hablaban las cosas. Ahora, que he quedado con este y me he quedado dormida, le mando un mensajillo y así no tengo que poner la cara ni la voz, ni que me he quedado dormida ni nada.”	27
V.	“Yo pienso que eso va a ser un problema y grande...”	27
S.	“Y hay gente que ya en vez de quedar para ir a la calle, ahora quedan para jugar en el ordenador...”	27
V.	“Es que a mí me da mucho coraje exactamente eso, gente que luego no me habla, y luego parece que son amigos míos de toda la vida...”	28

S.	"Yo creo que temen ser juzgados, o cuando le digan algo, le digan "qué estás diciendo"... por lo menos en el ordenador no le ven la cara al otro."	29
I.	"Cuando tú estás escribiendo, puedes pensar las cosas que vas a decir. A lo mejor, "hay esto no", lo borras, lo dices más bonito... Porque no te da vergüenza. La gente tímida que le da vergüenza expresarse como es, pues como lo escriben y no está viendo la cara pues mejor."	29
LAS TÉCNICAS		
B.	"Yo creo que nos hacen falta bastantes más técnicas de grupo, pero no en Didáctica... en todas las asignaturas. Igual que en Teoría, en Teoría y Didáctica serían en las que más hemos hecho eso, pero nos faltaría en todas porque en realidad es positivo en todas las asignaturas."	17

2.2.- REFLEXIÓN PERSONAL: EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

1ª **COMUNICACIÓN**

Esta es una de las categorías a la que los investigados han hecho más mención, 35 de los 51, el 69% de la muestra, esto nos demuestra la importancia que le dan a la comunicación y la gran mayoría de forma positiva como vamos a comprobar.

Podemos ver que las técnicas y el trabajo grupal han cambiado la percepción que tienen respecto a la hora de comunicarse y escuchar. La mayoría reconocen que su comunicación ha mejorado ya que la interacción es mayor tanto en los trabajos que se hacen en grupo, como cuando se han realizado las técnicas, donde también han tenido que interaccionar. Valoran positivamente los trabajos grupales, así como las técnicas y el beneficio que han obtenido con ellas en lo que se refiere a muchos de los procesos que se mueven dentro de la comunicación como la que destacamos en el cuestionario, la escucha.

“En el trabajo en grupo me escuchan y compartimos ideas. ... La comunicación es positiva” (evaluación 4).

“La forma de comunicarnos y de escuchar con nuestros compañeros tras haber realizado las técnicas han mejorado la clase...” (evaluación 5)

“Los trabajos en grupo nos enseñan a escuchar” (evaluación 6).

“Al juntarnos en pequeños grupos te sentías escuchado por los demás y aprendíamos a escuchar y a dialogar... La primera comunicación que tuve con mis compañeros... fue en los pequeños grupos de didáctica donde hablamos sobre un tema, escuchábamos y colaborábamos” (evaluación 10).

“Con los trabajos en grupo nos han ayudado a saber respetar el turno de palabra y a escuchar al otro” (evaluación 18).

“La forma de comunicarse con los compañeros... ha ido cambiando, todos escuchan y respetan el turno... Se escucha la opinión de todos...” (evaluación 30).

“Las técnicas... me han ayudado a la hora de comunicarme con el resto de compañeros que no son de mi grupo habitual. ...Me han hecho reflexionar sobre lo importante que es escuchar... mirar a la cara... para que la otra persona se sienta que le estás prestando atención...” (evaluación 39)

“Al ser técnicas en grupo estas sirven para aprender a expresar tu opinión, tus ideas y aprender a escuchar” (evaluación 41).

Relacionado con la comunicación resaltan la importancia de haber perdido el miedo y la vergüenza a hablar en público con los compañeros que no conocen. El miedo al ridículo también se ve reflejado en sus afirmaciones, las técnicas le han ayudado a combatirlo más rápidamente.

“Las técnicas nos ayudan a combatir esa “vergüenza” hacia los demás” (evaluación 8).

“La forma de comunicarme ha mejorado mucho... no hay ningún tipo de timidez del que podrá pensar el compañero de tu manera de expresarte” (evaluación 11).

“Gracias a las técnicas... mi forma de comunicarme mejoró y más aún con gente que no conocía. ... poco a poco vas tomando confianza con el resto del grupo y así perdiendo el miedo al ridículo” (evaluación 22).

“En la forma de comunicarme, he cambiado bastante, porque noto que me expreso mejor, tengo mayor facilidad a la hora de hablar en público...” (evaluación 27).

“Las técnicas... ayudan a aprender a escuchar... me han facilitado la comunicación... y me han llevado a “superar el miedo” de hablar en público” (evaluación 33).

“Mediante las técnicas, me siento muchísimo más cómodo a la hora de hablar en clase... me resulta más fácil hablar con los demás” (evaluación 45).

“... Hemos perdido la vergüenza y el pánico a salir a explicar algo delante de la clase. Ya podemos hablar sin tener burlas” (evaluación 50).

1ª COMUNICACIÓN

EVALUACIONES	COMENTARIOS	PÁGINA
EV 1.	"Me comunico de forma natural y tranquila"	1
EV 3.	"Dialogo con mucha más precisión y pongo más coraje a la hora de escuchar"	5
EV 4.	"En el trabajo en grupo me escuchan y compartimos ideas. ... La comunicación es positiva"	7
EV 5.	"La forma de comunicarnos y de escuchar con nuestros compañeros tras haber realizado las técnicas han mejorado la clase..."	9
EV 6.	"Los trabajos en grupo nos enseñan a escuchar"	11
EV 8.	"Las técnicas nos ayudan a combatir esa "vergüenza" hacia los demás"	15
EV 9.	"La forma de comunicarme con mis compañeros ha mejorado y ha aumentado"	17
EV 10.	"Al juntarnos en pequeños grupos te sentías escuchado por los demás y aprendíamos a escuchar y a dialogar... La primera comunicación que tuve con mis compañeros... fue en los pequeños grupos de didáctica donde hablamos sobre un tema, escuchábamos y colaborábamos"	19
EV 11.	"La forma de comunicarme ha mejorado mucho... no hay ningún tipo de timidez del que podrá pensar el compañero de tu manera de expresarte"	21
EV 13.	"La forma de comunicarme fue creciendo positivamente conforme íbamos haciendo más técnicas, era fácil escuchar y dialogar con mis compañeros"	25
EV 14.	"Es útil para aprender a escuchar a los demás y guardar el turno"	27
EV 18.	"Con los trabajos en grupo nos han ayudado a saber respetar el turno de palabra y a escuchar al otro"	35
EV 18.	"Con los trabajos en grupo... me han ayudado a perderle un poco el miedo a hablar en público... creo que deberían hacer más cosas para expresarnos delante de mucha gente"	35
EV 20.	"Comunicarme con mis compañeros, escucharlos y	39

	dialogar ha mejorado bastante”	
EV 22.	“Gracias a las técnicas... mi forma de comunicarme mejoró y más aún con gente que no conocía. ... poco a poco vas tomando confianza con el resto del grupo y así perdiendo el miedo al ridículo”	43
EV 22.	“A la hora de comentar o debatir algún tipo de tema en clase, no sólo hablas tú, sino que escuchas más la opinión de tus compañeros...”	43
EV 23.	“Mi forma de escuchar y dialogar ha sido más buena que antes...”	45
EV 24.	“Al igual que me gustaba ser escuchada por mis compañeros, yo lo era y lo sigo siendo con ellos... Suelo hablar con todos o casi todos...”	47
EV 26.	“La forma de comunicarme sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con los compañeros ha sido buena y sobre todo hemos respetado el turno de palabra”	51
EV 27.	“En la forma de comunicarme, he cambiado bastante, porque noto que me expreso mejor, tengo mayor facilidad a la hora de hablar en público...”	53
EV 28.	“La forma de comunicarme cambió mucho gracias a las técnicas y los trabajos realizados”	55
EV 29.	“Mi forma de comunicarme ha ido mejorando gracias a las técnicas...”	57
EV 30.	“La forma de comunicarse con los compañeros... ha ido cambiando, todos escuchan y respetan el turno... Se escucha la opinión de todos...”	59
EV 31.	“Con las técnicas grupales he aprendido a dejar la vergüenza, a comunicarme mejor con las personas que no conocía”	61
EV 32.	“Hemos aprendido a escuchar las opiniones de los demás”	63
EV 33.	“Las técnicas... ayudan a aprender a escuchar... me han facilitado la comunicación... y me han llevado a “superar el miedo” de hablar en público”	65
EV 35.	“... Pero con otras personas que no conozco, veo que no me comunico como con la gente que si conozco,	69

	noto más vergüenza, y me retraigo más”	
EV 36.	“Las técnicas... han ayudado a saber... comunicarte... hemos aprendido... a saber escuchar...”	71
EV 38.	“Con las técnicas... he aprendido a comunicarme mejor...”	75
EV 39.	“Las técnicas... me han ayudado a la hora de comunicarme con el resto de compañeros que no son de mi grupo habitual. ...Me han hecho reflexionar sobre lo importante que es escuchar... mirar a la cara... para que la otra persona se sienta que le estás prestando atención...”	77
EV 40.	“Los seminarios en grupos... al principio costaba mucho trabajo hablar, después el dialogo era más distendido y nos aportábamos valores entre todos”	79
EV 41.	“Al ser técnicas en grupo estas sirven para aprender a expresar tu opinión, tus ideas y aprender a escuchar”	81
EV 42.	“...A cada técnica... puedes comunicarte mejor...”	83
EV 45.	“Mediante las técnicas, me siento muchísimo más cómodo a la hora de hablar en clase... me resulta más fácil hablar con los demás”	89
EV 46.	“Las técnicas me han resultado muy positivas... nos ayuda a comunicarnos con otros”	91
EV 48.	“Las técnicas... me han servido de ayuda para comunicarme con mis compañeros... Nos va a permitir estar más seguros cuando tengamos que hablar en público...”	95
EV 50.	“... Hemos perdido la vergüenza y el pánico a salir a explicar algo delante de la clase. Ya podemos hablar sin tener burlas”	99

2ª COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN

COHESIÓN

Destacamos que este es el apartado a el que los alumnos han hecho más alusión, el 88%. En los comentarios que los alumnos hacen sobre la cohesión destacamos la forma en que ellos ven como sus relaciones se han modificado considerablemente tanto en el trabajo grupal de clase como cuando han realizado las técnicas.

Respecto a lo positivo que demuestran que tiene el trabajo grupal, lo podemos ver en comentarios como:

“Los trabajos en grupo, ayudan a conocer más a nuestros compañeros de clase...” (evaluación 6).

“Me relaciono todo lo que puedo, hablo con todos y eso ha sido gracias a los grupos si no creo que no hubiese sido capaz de dar el paso por mi cuenta” (evaluación 11).

“La relación con los compañeros es buena, ya que con los trabajos en grupo se coge mucha confianza y se conoce a las personas mejor” (evaluación 18).

“Tenemos todos mejor relación entre nosotros, lo cual nos facilita ponernos de acuerdo cuando hacemos trabajos grupales...” (evaluación 20).

“La tarea de forma grupal es buena... sobre todo para la socialización” (evaluación 26).

“En las actividades grupales... he conseguido conocer mejor a algunos compañeros y he desarrollado la colaboración y el trabajo en equipo” (evaluación 40)

Son muchos los comentarios positivos que resaltan que las técnicas han tenido para ellos un valor importante, ya que han hecho que la interacción sea más rápida y mejor. Las relaciones son más ricas ya que favorecen el que se conozcan antes y creen un clima de confianza.

“Las técnicas sirvieron para abrirnos a nuestros compañeros de clase... ayudó a la actitud de clase y la relación con los compañeros. ... Te sirven para conocer a las personas, entenderlos y pasar un buen rato” (evaluación 7).

“Gracias a las técnicas... cada vez más, la clase se hace más amena porque ya no hay desconfianza como al principio de curso, que apenas conoces a nadie y todo lo ves gris” (evaluación 8).

“Para mí las técnicas grupales me han parecido muy importantes, al principio llegué nueva y no conocía a nadie... ayuda a relacionarte con todas las personas de la clase. Ahora nos relacionamos todos con todos... gracias a estas técnicas.” (evaluación 15).

“...A cada técnica... vas teniendo más confianza y puedes relacionarte mejor, sin que te dé vergüenza... Al principio me costaba... porque no conocía a la gente... pero al poco... la cosa cambió considerablemente” (evaluación 42).

“Sinceramente las técnicas grupales me han parecido satisfactorias y útiles..., vamos perdiendo la timidez y la vergüenza...” (evaluación 49).

Otro dato a destacar es el grado en que es necesaria la amistad para favorecer los encuentros grupales. Resalta la satisfacción que produce el hecho de conocer al resto de la clase y no sólo a los que tienes al lado o ya conocías.

“Todos nos relacionamos con todos, pero a la hora de hacer grupos de trabajo tendemos a buscar a nuestros compañeros más afines” (evaluación 5).

“Las técnicas... me encantaron. Nos ayudó a relacionarnos entre nosotros, a conocernos y a expresarnos con los compañeros con los que no son tus amigos y no sueles tratar mucho” (evaluación 10).

“Las técnicas ayudan a conocer a los compañeros, y eso es muy importante a la hora de trabajar con ellos... y saber con qué personas tienes más cosas en común. ... Hacen que empecemos a congeniar antes” (evaluación 14).

“Los grupos de trabajo siempre intentamos que estén formados por las personas más afines a mí... pero no tengo problema en trabajar con quien

sea. ... Cuanto más trabajas y te relacionas con una persona, más aprecio le tienes..." (evaluación 24).

"Con las técnicas... hemos aprendido a trabajar en grupos con personas... que no conocíamos, pero que con el tiempo hemos llegado a apreciar" (evaluación 32).

"Son bastante útiles e interesantes la utilización de estas técnicas debido a la buena relación que se forma entre todos los componentes... e incluso podemos llegar a vínculos más afectivos" (evaluación 36).

"Con las técnicas... te relacionas con gente de tu clase con la que... no tienes tanta relación... en vez de hacer las técnicas con el "grupo" que cada persona elige de amigos" (evaluación 41).

2ª.- COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN		
COHESIÓN		
EVALUACIÓN	COMENTARIO	PÁGINA
EV 1.	"Me relaciono... de forma muy natural y tranquila"	1
EV 2.	"Me relaciono en general con toda la clase pero sobre todo con los que mejor me llevo"	3
EV 3.	"Me relaciono bien con mis compañeros de clase..."	5
EV 5.	"Todos nos relacionamos con todos, pero a la hora de hacer grupos de trabajo tendemos a buscar a nuestros compañeros más afines"	9
EV 6.	"Los trabajos en grupo, ayudan a conocer más a nuestros compañeros de clase..."	11
EV 7.	"La técnicas sirvieron para abrimos a nuestros compañeros de clase... ayudó a la actitud de clase y la relación con los compañeros. ... Te sirven para conocer a las personas, entenderlos y pasar un buen rato"	13
EV 8.	"La relación con los compañeros es muy buena y a la hora de hacer el trabajo nos entendemos mejor"	15
EV 8.	"Gracias a las técnicas... cada vez más, la clase se hace más amena porque ya no hay desconfianza como al principio de curso, que apenas conoces a nadie y todo lo ves gris"	15

EV. 10.	"Las técnicas... me encantaron. Nos ayudó a relacionarnos entre nosotros, a conocernos y a expresarnos con los compañeros con los que no son tus amigos y no sueles tratar mucho"	19
EV 11.	"Me relaciono todo lo que puedo, hablo con todos y eso ha sido gracias a los grupos si no creo que no hubiese sido capaz de dar el paso por mi cuenta"	21
EV 12.	"La relación con el grupo en general fue muy buena... Al principio costó un poco relacionarse a la hora de realizar los trabajos en grupo, por falta de conocer a las personas, pero poco a poco nos fuimos adaptando sin problemas..."	23
EV 13.	"Las técnicas las evalué de forma positiva, ya que nos unían a todos más como grupo y nos hacían relacionarnos y conocernos poco a poco mejor... era agradable la sensación"	25
EV 14.	"Las técnicas ayudan a conocer a los compañeros, y eso es muy importante a la hora de trabajar con ellos... y saber con qué personas tienes más cosas en común. ... Hacen que empecemos a congeniar antes"	27
EV 15.	"Para mí las técnicas grupales me han parecido muy importantes, al principio llegué nueva y no conocía a nadie... ayuda a relacionarte con todas las personas de la clase. Ahora nos relacionamos todos con todos... gracias a estas técnicas."	29
EV 16.	"Me gustaron bastante las técnicas... pues nos sirvió mucho para conocernos y entablar amistades"	31
EV 17.	"Las técnicas que han realizado fueron muy buenas ya que se hicieron a principio de curso y no nos conocíamos entre nosotros. Al principio da vergüenza y es complicado, pero con el tiempo se ve de una forma positiva, ya que se hacían nuevas amistades"	33
EV 18.	"La relación con los compañeros es buena, ya que con los trabajos en grupo se coge mucha confianza y se conoce a las personas mejor"	35
EV 19.	"Todas las técnicas realizadas en clase... han servido para conocerse unos con otros, no sólo relacionarte"	37

	con algunos de clase. ... Sobre todo cuando empiezas un curso nuevo en el que nadie se conoce... perder la vergüenza”	
EV 20.	“Tenemos todos mejor relación entre nosotros, lo cual nos facilita ponernos de acuerdo cuando hacemos trabajos grupales...”	39
EV 21.	“(Con las técnicas) la forma de relación con los compañeros ha sido bastante buena y gratificante”	41
EV 22.	“Gracias a estas técnicas he ganado muchas amistades y buenos ratos con mis compañeros/as de clase”	43
EV 24.	“Los grupos de trabajo siempre intentamos que estén formados por las personas más afines a mí... pero no tengo problema en trabajar con quien sea. ... Cuanto más trabajas y te relacionas con una persona, más aprecio le tienes...”	47
EV 26.	“Cuando me reúno en grupos de trabajo, mi relación con mis compañeros es buena porque intentamos organizarnos de la mejor forma posible para que el trabajo salga bien”	51
EV 26.	“La tarea de forma grupal es buena... sobre todo para la socialización”	51
EV 27.	“Estas técnicas te ayudan a relacionarte más con el resto de la clase... También aprendes a trabajar de otra forma a la que estás acostumbrada”	53
EV 28.	“Con las técnicas y los trabajos realizados... aprendí a relacionarme con mis compañeros mucho mejor... tengo más confianza con ellos... trabajamos bien... hay confianza... y nos ayudamos mucho entre nosotros”	55
EV 29.	“La relación con mis compañeros sigue siendo muy buena, ... ayuda a la colaboración, hace que cooperemos mejor entre nosotros”	57
EV 30.	“La relación con los compañeros ha mejorado, hay más relación...”	59
EV 31.	“Con las técnicas grupales he aprendido... sobre todo a relacionarme con los componentes del grupo”	61
EV 32.	“Con las técnicas... hemos aprendido a trabajar en	63

	grupos con personas... que no conocíamos, pero que con el tiempo hemos llegado a apreciar”	
EV 33.	“Las técnicas ayudan para conocer gente y relacionarse con los demás...”	65
EV 34.	“Me relaciono con personas que no sean de al lado de mi mesa... últimamente hablo aunque no tengamos que hacer nada en común”	67
EV 35.	“Con la gente con la que hablo en clase, “mis amigas” si que he realizado mi trabajo muy bien...”	69
EV 36.	“Son bastante útiles e interesantes la utilización de estas técnicas debido a la buena relación que se forma entre todos los componentes... e incluso podemos llegar a vínculos más afectivos”	71
EV 38.	“Las técnicas de conocernos y mantener un primer contacto... se agradecen mucho, porque al principio uno se puede sentir solo y esto ayuda a nuestra relación con los demás”	75
EV 40.	“En las actividades grupales... he conseguido conocer mejor a algunos compañeros y he desarrollado la colaboración y el trabajo en equipo”	79
EV 41.	“Con las técnicas... te relacionas con gente de tu clase con la que... no tienes tanta relación... en vez de hacer las técnicas con el “grupo” que cada persona elige de amigos”	81
EV 42.	“...A cada técnica... vas teniendo más confianza y puedes relacionarte mejor, sin que te dé vergüenza... Al principio me costaba... porque no conocía a la gente... pero al poco... la cosa cambió considerablemente”	83
EV 43.	“Las técnicas... son bastante buenas... a raíz de esa primera técnica grupal, establecemos las relaciones... facilitamos (así) nuestra manera de expresarnos y comportarnos”	85
EV 44.	“De las técnicas he aprendido a conocer a mis compañeros de clase... nos hemos formado en el compañerismo”	87
EV 46.	“Las técnicas me han resultado muy positivas... nos	91

	relacionábamos con los otros...”	
EV 48.	“Las técnicas... me han servido de ayuda para conocer mejor a mis compañeros...”	95
EV 49.	“Sinceramente las técnicas grupales me han parecido satisfactorias y útiles..., vamos perdiendo la timidez y la vergüenza...”	97
EV 51.	“Con las técnicas..., se conoce más y mejor a la gente y te ayudan a relacionarte”	101

COOPERACIÓN

La idea de cooperar está relacionada con la colaboración que se da entre los alumnos a la hora de realizar el trabajo en grupo. Aportar ideas, llegar a conclusiones conjuntamente, repartir el trabajo, son acciones que valoran como positivas dentro de la colaboración.

“A la hora de organizar el trabajo en grupo, aportamos cada uno su idea y luego elegimos las ideas que nos han parecido mejor y las realizamos” (evaluación 8).

“Trabajo y coopero todo lo que puedo. Al igual que los demás todos aportamos nuestras ideas. ... El trabajo siempre será mejor porque juntos llegaremos a la conclusión de éste” (evaluación 11).

“Cuando teníamos que trabajar nos coordinábamos y cooperábamos unos con otros para hacerlo todo más fácil” (evaluación 13).

“Tienes que pensar además que tu nota va en función del trabajo de todos y a la inversa, por lo que es importante la colaboración de todos” (evaluación 22).

“Realizando los trabajos en grupo si hay alguna dificultad la podemos resolver entre todos...” (evaluación 51).

Las técnicas grupales también han sido determinantes a la hora de plasmar los comentarios que han hecho respecto a esta subcategoría. Les han ayudado

además de a enriquecer sus relaciones a poder cooperar y trabajar mejor con sus compañeros.

"...A cada técnica... puedes trabajar a gusto, cooperando con y para el grupo." (evaluación 42).

"Las técnicas me han resultado muy positivas..., no nos ceñíamos siempre a trabajar con los mismos, sino que trabajamos con personas que aún no conocemos..." (evaluación 46).

"Con las técnicas..., mejoran la cooperación y la colaboración dentro de un grupo..." (evaluación 49).

"La técnica en grupo... nos ha servido tanto para trabajar desde la cooperación, como para ayudarnos a relacionarnos" (evaluación 50).

2ª.- COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN		
COOPERACIÓN		
EVALUACIÓN	COMENTARIO	PÁGINA
EV 1.	"Me relaciono... trabajando y cooperando en equipo"	1
EV 3.	"Cooperamos entre todos"	5
EV 6.	"En los trabajos de grupo, todos damos y aportamos ideas para mejorarlo"	11
EV 8.	"A la hora de organizar el trabajo en grupo, aportamos cada uno su idea y luego elegimos las ideas que nos han parecido mejor y las realizamos"	15
EV 9.	"La relación con mis compañeros es buena..., y cuando realizamos trabajos normalmente es buena y complementaria. La participación en los trabajos es bastante buena y se reparten todas entre todos"	17
EV 10.	"A la hora de hacer trabajos sí nos juntamos, pero el problema es que siempre nos juntamos con amigos y así nos cerramos puertas a conocer a otros compañeros"	19
EV 11.	"Trabajo y coopero todo lo que puedo. Al igual que los demás todos aportamos nuestras ideas. ... El trabajo siempre será mejor porque juntos llegaremos a la	21

	conclusión de éste”	
EV 13.	“Cuando teníamos que trabajar nos coordinábamos y cooperábamos unos con otros para hacerlo todo más fácil”	25
EV 15.	“Los trabajos en grupo nos ayudan a cooperar...”	29
EV 16.	“A la hora de hacer trabajos en grupo, siempre hay personas que hacen más que otras...”	31
EV 17.	“Trabajar en grupo es más llevadero, ya que entre todos se puede dar soluciones. ... A la vez que te relacionas...”	33
EV 22.	“Tienes que pensar además que tu nota va en función del trabajo de todos y a la inversa, por lo que es importante la colaboración de todos”	43
EV 23.	“Coopero mucho pero con mucha vergüenza”	45
EV 24.	“Procuro trabajar con todos por igual, dando siempre mi opinión e intentando que los demás también la den...”	47
EV 27.	“Me ayuda mucho trabajar en grupo... y tengo una gran cooperación”	53
EV 31.	“Con cada técnica... poco a poco se empieza a participar y a cooperar”	61
EV 32.	“Con la técnicas... hemos aprendido a cooperar... llegando a una solución común por parte del grupo”	63
EV 34.	“Trabajo bien con las personas que sea y coopero en todo lo que puedo...”	67
EV 36.	“Las técnicas... han ayudado a saber cooperar...”	71
EV 38.	“...En grupo... cooperamos... y el trabajo se hace ameno y entretenido.”	75
EV 40.	“...En grupo... fomentábamos la participación entre todos”	79
EV 42.	“...A cada técnica... puedes trabajar a gusto, cooperando con y para el grupo.”	83
EV 46.	“Las técnicas me han resultado muy positivas..., no nos ceñíamos siempre a trabajar con los mismos, sino que trabajamos con personas que aún no conocemos...”	91
EV 49.	“Con las técnicas..., mejoran la cooperación y la	97

	colaboración dentro de un grupo...”	
EV 50.	“La técnica en grupo... nos ha servido tanto para trabajar desde la cooperación, como para ayudarnos a relacionarnos”	99
EV 51.	“Realizando los trabajos en grupo si hay alguna dificultad la podemos resolver entre todos...”	101

3ª RESPETO Y EMPATÍA

Aunque los comentarios que se han hecho respecto a esta categoría han sido más reducidos, sí que podemos comprobar que los alumnos tienen un grado de satisfacción en relación a lo que ellos reconocen como respeto y empatía.

RESPETO

En el caso del respeto destacamos como el hecho de que se produzca interacción grupal crea una actitud de respeto

“Los trabajos en grupo, nos enseñan a respetar las distintas opiniones y formas de pensar” (evaluación 6).

“Siento más respeto y empatía con mis compañeros después de realizar trabajos con ellos...” (evaluación 9).

Las técnicas también han influido en esta percepción que tienen sobre el respeto. Sienten que han aprendido, que las técnicas les han enseñado a respetar a las personas en sus opiniones y formas de actuar a la vez que las ven como iguales.

“Las técnicas... nos enseñan a que todos podemos tener distintas opiniones y todas pueden servir. ... Nos respetamos entre toda la gente de la clase...” (evaluación 17).

“Con las técnicas... hemos aprendido a valorar, respetar... a todas las personas por igual” (evaluación 36).

“Con las técnicas... nos hemos formado en la colaboración y el respeto por los demás. Nos permiten expresarnos... defender nuestras ideas... pero siempre desde el respeto...” (evaluación 44).

3ª RESPETO Y EMPATÍA		
RESPETO		
EVALUACIONES	COMENTARIOS	PÁGINA
EV 1.	“La forma de trabajar mejora el respeto entre los compañeros”	1
EV 3.	“Siento un mayor respeto, hacia ellos, hacia los profesores...”	5
EV 5.	“... Y habernos dividido el trabajo una mala nota por mi parte sería una mala nota para ellos y a mí eso no me gustaría que me lo hicieran a mí”	9
EV 6.	“Los trabajos en grupo, nos enseñan a respetar las distintas opiniones y formas de pensar”	11
EV 9.	“Siento más respeto y empatía con mis compañeros después de realizar trabajos con ellos...”	17
EV 10.	“Hacia mis compañeros siento mucho respeto”	19
EV 13.	“Se sentía un mayor respeto y empatía con ellos y conmigo misma”	25
EV 17.	“Las técnicas... nos enseñan a que todos podemos tener distintas opiniones y todas pueden servir. ... Nos respetamos entre toda la gente de la clase...”	33
EV 18.	“Respeto siempre les he tenido, solo que ahora hay más confianza”	35
EV 21.	“... Hay gran respeto y empatía”	41
Ev 26.	“Es fundamental que nos respetemos para una mejor cooperación”	51
EV 36.	“Con las técnicas... hemos aprendido a valorar, respetar... a todas las personas por igual”	71
EV 44.	“Con las técnicas... nos hemos formado en la colaboración y el respeto por los demás. Nos permiten expresarnos... defender nuestras ideas... pero siempre desde el respeto...”	87

EMPATÍA

Resaltamos el hecho de que la empatía la valoran al saber ponerse en el lugar del otro, entender sus puntos de vista y que al igual que en otras categorías las técnicas les han ayudado en este proceso.

“Las técnicas... fueron un buen método para aprender y empatizar con tus compañeros a la vez” (evaluación 7).

“Con las técnicas... hemos tenido... que ponernos en el papel del otro para poder llegar a tomar decisiones críticas” (evaluación 32).

“Las técnicas... me han servido para aprender a evaluar otros puntos de vista...” (evaluación 48).

“Las técnicas nos enseñan a saber ponernos en el lugar del otro” (evaluación 49).

3ª RESPETO Y EMPATÍA		
EMPATÍA		
EVALUACIONES	COMENTARIOS	PÁGINA
EV 3.	“Siento... empatía hacia ellos, hacia los profesores...”	5
EV 7.	“Las técnicas... fueron un buen método para aprender y empatizar con tus compañeros a la vez”	13
EV 11.	“Ahora si que siento empatía porque los conozco a todos mucho... y a parte de ser compañeros también son mis amigos...”	21
EV 22.	“A la hora de comentar o debatir algún tipo de tema en clase... intentas ponerte en su lugar”	43
EV 28.	“Nos conocemos más y somos capaces de ponernos en su lugar”	55
EV 32.	“Con las técnicas... hemos tenido... que ponernos en el papel del otro para poder llegar a tomar decisiones críticas”	63
EV 33.	“Las técnicas... ayudan a entender diversos puntos de vista”	65
EV 48.	“Las técnicas... me han servido para aprender a	95

	evaluar otros puntos de vista...”	
EV 49.	“Las técnicas nos enseñan a saber ponernos en el lugar del otro”	97
EV 51.	“Mediante la realización de los trabajos grupales... conocemos la manera de trabajar de las personas”	101

4ª NORMAS Y OBJETIVO COMÚN

NORMAS

Han sido pocos alumnos los que han hecho mención a este apartado, pero destacamos que los que lo han hecho ven necesario que las normas queden claras y que se establezca un compromiso mutuo.

4ª NORMAS Y OBJETIVO COMÚN		
NORMAS		
EVALUACIÓN	COMENTARIO	PÁGINA
EV 2.	“Aunque me toque con otros hacer trabajos, suelo adaptarme bien a las condiciones que se ponen en el grupo y el compromiso es mutuo entre ellos y yo”	3
EV 3.	“Quedan muy claras las normas”	5
EV 9.	“En los trabajos las normas siempre están claras...”	17
EV 14.	“Trabajando en grupo pueden salir mejor las cosas siempre que todos los componentes tengan claro las normas y la manera de trabajar”	27
EV 30.	“En cuanto a los trabajos las normas quedan claras...”	59

OBJETIVO

Al igual que en la subcategoría anterior destacamos en ésta la necesidad de dejar claro los objetivos para conseguir un buen trabajo grupal.

“... A la hora de reunirnos para los trabajos ponemos todos de nuestra parte para realizar un buen trabajo y realizar dichos objetivos” (evaluación 3).

“En los trabajos los objetivos están claros. ...Siempre existe un gran compromiso por mi parte y por la parte de la mayoría de miembros del grupo” (evaluación 9).

“Los objetivos y las normas se quedan bastante claras a la hora de realizar un trabajo e intentamos ponernos de acuerdo para hacerlo lo mejor posible” (evaluación 17).

“Al trabajar en grupo se fijan una serie de objetivos y tareas para cada componente, lo cual hace que crezca la responsabilidad y respeto hacia el trabajo tanto tuyo como de tus compañeros” (evaluación 22).

Resaltan el compromiso que ellos tienen respecto al trabajo y el que creen que también han de tener los compañeros con el que lo hacen.

“Los trabajos en grupo son en grupo. Es decir, que hay que tener un compromiso por tu parte para conseguir a dónde queremos llegar” (evaluación 4).

“En los trabajos los objetivos están claros. ...Siempre existe un gran compromiso por mi parte y por la parte de la mayoría de miembros del grupo” (evaluación 9).

“Cuando hago un trabajo me comprometo 100%, soy responsable y nunca permito que mis compañeros no entreguen un trabajo o lo retrasen por mi culpa” (evaluación 10).

4ª NORMAS Y OBJETIVO COMÚN		
OBJETIVO		
EVALUACIÓN	COMENTARIO	PÁGINA
EV1.	“Trabajando en equipo... dejamos claros cuáles son los objetivos y las normas a las que se deben llegar”	1
EV 3.	“... A la hora de reunirnos para los trabajos ponemos todos de nuestra parte para realizar un buen trabajo y realizar dichos objetivos”	5
EV 4.	“Los trabajos en grupo, son en grupo. Es decir, que hay que tener un compromiso por tu parte para	7

	conseguir a dónde queremos llegar”	
EV 5.	“... Prefiero hacerlos (los trabajos) en grupos siempre que mis compañeros se comprometan con el trabajo que deben hacer...”	9
EV 9.	“En los trabajos los objetivos están claros. ...Siempre existe un gran compromiso por mi parte y por la parte de la mayoría de miembros del grupo”	17
EV 10.	“Cuando hago un trabajo me comprometo 100%, soy responsable y nunca permito que mis compañeros no entreguen un trabajo o lo retrasen por mi culpa”	19
EV 13.	“Sabíamos... los objetivos y las normas a seguir. Hay un compromiso claro de lo que hay que hacer y como hay que hacerlo”	25
EV 16.	“En la mayoría de trabajos, no quedan claro los objetivos..., hay que seguir preguntándole al profesor para que lo explique nuevamente”	31
EV 17.	“Los objetivos y las normas se quedan bastante claras a la hora de realizar un trabajo e intentamos ponernos de acuerdo para hacerlo lo mejor posible”	33
EV 21.	“Existe bastante compromiso para que todo se elabore correctamente...”	41
EV 22.	“Al trabajar en grupo se fijan una serie de objetivos y tareas para cada componente, lo cual hace que crezca la responsabilidad y respeto hacia el trabajo tanto tuyo como de tus compañeros”	43
EV 23.	“Queda todo lo que hay que hacer en grupo muy claro y se intenta conseguir aquello que se ha propuesto y yo me comprometo a ello”	45
EV 25.	“Yo siempre intento dar el 100%...”	49
EV 29.	“Los objetivos y normas son muy claros desde el principio y en los grupos existe mucha responsabilidad y compromiso por parte de todos los componentes”	57
EV.30	“En cuanto a los trabajos... todavía hay dificultades, ya que no todos se involucran de la misma forma, unos ponen más empeño, otros quizás no se	59

	involucran tanto”	
EV 46.	“Las técnicas me han resultado muy positivas... nos ayudábamos todos juntos en el aprendizaje común...”	91
EV 48.	“Las técnicas... me han servido para analizar otros puntos de vista e intentar sacar conclusiones de diferentes temas trabajados”	95
EV 50.	“El hecho de que todos los alumnos... tengan parte de responsabilidad en un proyecto, implica un trabajo más eficaz por parte de todos”	99
EV 51.	“Mediante estas técnicas he comprobado que me esfuerzo mucho más a la hora de realizar los trabajos... y junto con el que cada uno hace que el resultado sea mejor... y se vea quién se esfuerza más y quién se esfuerza menos...”	101

5ª RESPONSABILIDAD CON LA TAREA

En esta categoría podemos ver, por medio de los comentarios que los alumnos hacen, que el trabajo en grupo es más rico, más ameno, más sencillo, etc. cuando se hace y se comparte con otros.

“Trabajando en equipo se consigue que la tarea sea más fácil y sencilla” (evaluación 1).

“El trabajo en grupo es mejor porque puedes aprender de los demás y se te puede hacer más ameno” (evaluación 2).

“Mediante los trabajos en grupo he aprendido bastante. Los trabajos ayudan al aprendizaje del temario..., se trabaja mejor” (evaluación 6).

“Los trabajos grupales tienen mejor resultado que los individuales y la ventaja de poner muchas opiniones en común” (evaluación 20).

“En muchos casos la tarea de forma grupal es buena para conocer otras ideas, para que seamos más críticos” (evaluación 26).

“Trabajar en grupo es muy beneficioso porque, no sólo se hace mejor la tarea, sino que se aportan muchos más conocimientos y el trabajo es mucho más completo” (evaluación 28).

“Pienso que trabajando en grupo facilita más la tarea,... la diversidad de ideas y las diferentes opiniones, eso hace que el trabajo salga mejor” (evaluación 30).

Al igual que en categorías anteriores, también afirman que las técnicas les ayudaron a mejorar la forma de enfrentarse al trabajo grupal y lo enriquecedoras que han sido.

“(Con las técnicas) también aprendimos a mejorar el trabajo en grupo” (evaluación 17).

“Las técnicas... han ayudado a saber... trabajar...” (evaluación 36).

“Creo que las técnicas grupales han servido para soltarse más en las clases y saber trabajar en grupos” (evaluación 37).

“Estas técnicas... hacen que los alumnos estén más motivados, trabajen más y adquieran más conocimientos” (evaluación 38).

“Con estas técnicas... nos concienciamos para poder trabajar el día de mañana en grupo...” (evaluación 48).

También nos parece interesante y esclarecedor, respecto al tipo de investigación que estamos tratando, tener en cuenta, al igual que en el grupo de discusión, aquellos comentarios que denotan una inquietud respecto a la implicación en el trabajo grupal. Algunos dan un valor negativo al mismo, aludiendo a aquellos compañeros que no hacen su trabajo y se aprovechan de los que sí se implican más.

“El trabajo en grupo se hace más entretenido pero siempre hay miembros del grupo que participan menos y te toca a ti hacer la tarea” (evaluación 10).

“Lo único malo que le veo a trabajar en grupo es que hay personas que lo toman como la excusa perfecta para no hacer nada y que los demás hagan su trabajo, y así, llevarse una nota que no se merecen” (evaluación 16).

“... La parte negativa sea que no haya una buena organización y que algunos miembros del grupo no hagan su trabajo” (evaluación 26).

“En cuanto a los trabajos... todavía hay dificultades, ya que no todos se involucran de la misma forma, unos ponen más empeño, otros quizás no se involucran tanto” (evaluación 30).

El hecho de poder quedar para hacer los trabajos grupales fuera de las horas de clase también ha sido un comentario a resaltar. Los trabajos no son consensuados y llevados por todos, suelen dividirlos y hacer sólo una parte, con lo cual no cumplen el objetivo propuesto. Tanto para que los hagan todos, con lo que eso beneficia a la mayoría de los procesos grupales que se desarrollan con la interacción, ni a la finalidad del profesor respecto al trabajo del contenido.

“A mí no me ayuda nada trabajar en grupo en horas fuera de la Universidad, siempre hay inconvenientes... Se debería hacer en horarios de clase... Tampoco se aprende... a los trabajos en grupo no les saco partido, ya que realmente trabajo la parte que me toca... y después lo unimos” (evaluación 12).

“A la hora de trabajar nos hemos repartido por partes el trabajo... la mayoría de las veces no nos hemos tenido que comunicar mucho” (evaluación 18).

“No siempre es productivo el trabajo en grupo, porque hay muchos compañeros que pasan del tema, o no tienen disponibilidad para quedar o no quieren y siempre hay algunos que trabajan más que otros” (evaluación 27).

Un comentario que también nos parece interesante resaltar es el que hace alusión al número de personas que hay en el aula y la influencia que esto pueda tener en la participación en clase cuando se involucra al gran grupo.

“Una clase bastante numerosa es menos participativa que una clase con menos personas... Siempre vamos a encontrar a personas que lleven “las

riendas"... quién más habla. Eso no quiere decir que los demás no se encuentren integrados sino que no quieren intervenir por temor a equivocarse y al rechazo de sus compañeros y se esconden tras la voz de otros" (evaluación 36).

5ª RESPONSABILIDAD CON LA TAREA		
EVALUACIÓN	COMENTARIOS	PÁGINA
EV 1.	"Trabajando en equipo se consigue que la tarea sea más fácil y sencilla"	1
EV 2.	"El trabajo en grupo es mejor porque puedes aprender de los demás y se te puede hacer más ameno"	3
EV 4.	"A la hora de trabajar en grupo se hace mejor la tarea, porque tenemos más ideas en las que elegir"	7
EV 5.	"Hacer el trabajo en grupo hace que la actividad sea más amena..."	9
EV 6.	"Mediante los trabajos en grupo he aprendido bastante. Los trabajos ayudan al aprendizaje del temario..., se trabaja mejor"	11
EV 7.	"En grupo se realiza mejor la tarea, ya que cada uno aporta su punto de opinión y hay diversidad, también ayuda para aprender cosas nuevas"	13
EV 9.	"Los trabajos en grupo creo que ayudan y favorecen en general..."	17
EV 10.	"El trabajo en grupo se hace más entretenido pero siempre hay miembros del grupo que participan menos y te toca a ti hacer la tarea"	19
EV 11.	"Trabajando en grupo se realiza mucho mejor la tarea"	21
EV 12.	"También depende con quien te tocaba hacer trabajo en grupo, hay alumnos que se adaptan mejor unos que otros, también existe el caso de compañeros que trabajan mejor que otros... Para mí resulta incómodo tener que quedar con compañeros para hacer algún trabajo, prefiero hacerlos individuales, así me valoro yo mismo... se da el caso de que compañeros no hacen nada y consta como si lo hubiesen realizado"	23

EV. 12	"A mí no me ayuda nada trabajar en grupo en horas fuera de la Universidad, siempre hay inconvenientes... Se debería hacer en horarios de clase... Tampoco se aprende... a los trabajos en grupo no les saco partido, ya que realmente trabajo la parte que me toca... y después lo unimos"	23
EV 13.	"Trabajando en grupo se trabaja mejor, más dinámicamente..."	25
EV. 14	"Y también es necesario que todos tengan el mismo nivel de implicación, porque sino, acaba habiendo roces y no se trabaja bien, acaba siendo peor que hacer el trabajo individual"	27
EV 15.	"Los trabajos en grupo nos ayudan a trabajar mejor... a mí me parece más útil y aprendo más y mejor"	29
EV 16.	"Yo soy de las que les gusta quedar bien en los trabajos y suelo hacer las cosas bastante bien, opinar... y ayudar en todo lo que puedo"	31
EV 16.	"La mayoría de los trabajos es mejor hacerlos en grupo... es más sencillo, porque si tienes alguna duda puede que te la resuelvan tus compañeros de grupo"	31
EV.16	"Lo único malo que le veo a trabajar en grupo es que hay personas que lo toman como la excusa perfecta para no hacer nada y que los demás hagan su trabajo, y así, llevarse una nota que no se merecen"	31
EV 17.	"(Con las técnicas) también aprendimos a mejorar el trabajo en grupo"	33
EV 17.	"El trabajo en grupo es una buena forma para hacer una buena tarea..."	33
EV 18.	"Trabajando en grupo es más ameno, me gusta más"	35
EV. 18	"A la hora de trabajar nos hemos repartido por partes el trabajo... la mayoría de las veces no nos hemos tenido que comunicar mucho"	35
EV 19.	"Se quedan los contenidos más claros... realizando técnicas de grupo, que de forma individual. Fueron más divertidas y aprendí más que el profesor se dedique sólo a explicar el tema y cojamos apuntes. ...Creo que no se deberían dejar de hacer en clase"	37

EV 20.	"Los trabajos grupales tienen mejor resultado que los individuales y la ventaja de poner muchas opiniones en común"	39
EV 21.	"...Trabajando en grupo se desarrolla mejor las tareas"	41
EV 22.	"Trabajando en grupo es mejor... pero hay momentos en los que es mejor hacerlo sola... por comodidad"	43
EV.24	"Hay problemas a la hora de quedar, ya que cada uno tenemos una disponibilidad horaria diferente"	47
EV 26.	"En muchos casos la tarea de forma grupal es buena para conocer otras ideas, para que seamos más críticos"	51
EV.26	"... La parte negativa sea que no haya una buena organización y que algunos miembros del grupo no hagan su trabajo"	51
EV 27.	"Me ayuda mucho trabajar en grupo, porque aprendes más..."	53
EV.27	"No siempre es productivo el trabajo en grupo, porque hay muchos compañeros que pasan del tema, o no tienen disponibilidad para quedar o no quieren y siempre hay algunos que trabajan más que otros"	53
EV 28.	"Trabajar en grupo es muy beneficioso, porque no sólo se hace mejor la tarea, sino que se aportan muchos más conocimientos y el trabajo es mucho más completo"	55
EV 29.	"En grupo es mejor trabajar porque así hay más ideas para aportar"	57
EV 30.	"Pienso que trabajando en grupo facilita más la tarea,... la diversidad de ideas y las diferentes opiniones, eso hace que el trabajo salga mejor"	59
EV 32.	"Hay asignaturas... que se basan en dar la clase... dejando al margen el trabajo en grupo... dan por sentado que entre nosotros hay comunicación"	63
EV 33.	"Trabajar en grupo es una tarea muy complicada... por eso es una faceta que hay que trabajar y educar"	65
EV 35.	"Los trabajos en grupo han sido beneficiosos para todos porque de esta manera nos acostumbramos a realizar trabajos en grupo, a poner opiniones, a	69

	desempeñar nuestro rol en el grupo, etc.”	
EV 36.	“Las técnicas... han ayudado a saber... trabajar...”	71
EV.36	“Una clase bastante numerosa es menos participativa que una clase con menos personas... Siempre vamos a encontrar a personas que lleven “las riendas”... quién más habla. Eso no quiere decir que no los demás no se encuentren integrados sino que no quieren intervenir por temor a equivocarse y al rechazo de sus compañeros y se esconden tras la voz de otros”	71
EV 37.	“Creo que las técnicas grupales han servido para soltarse más en las clases y saber trabajar en grupos”	73
EV 38.	“Estas técnicas... hacen que los alumnos estén más motivados, trabajen más y adquieran más conocimientos”	75
EV. 38	“Pero también hay que ver la parte negativa. Hay alumnos que les cuesta más relacionarse y estas técnicas les incomodan porque se siente cohibidos, les da vergüenza, no colaboran y pasan un mal rato”	75
EV 48.	“Con estas técnicas... nos concienciamos para poder trabajar el día de mañana en grupo...”	95

6ª **OTROS**

En este apartado recogemos información no menos importante para la valoración global de los objetivos de la investigación. La valoración y sobre todo la importancia que los alumnos le han dado a las técnicas se refleja en muchos comentarios que no hemos podido ubicar en las anteriores categorías, pero que no dejan de ser menos interesantes. Destacan sobre todo lo que les han gustado las técnicas, lo positivas que son o lo que le han ayudado a nivel personal.

“La verdad es que nos ha sido de gran ayuda las técnicas.” (EV. 8)

“Las diferentes técnicas grupales han sido muy interesantes, cada una de ellas nos aportan algo diferente.” (EV.31)

“Las técnicas... han sido bastante útiles y educativas. Respecto a su evaluación, le daría una matricula de honor...” (EV. 36).

“...Me he visto mucho mejor a cada técnica nueva que hacíamos...” (EV. 42)

“...En mi vida de estudiante he realizado pocas técnicas y gracias a este año he podido observar lo importante y lo positivas que son. Me han gustado mucho y espero seguir haciendo técnicas de éstas.” (EV. 44).

También resaltar la importancia que les dan a las técnicas como ayuda en adecuado desarrollo educativo así como en su futuro profesional. También opinan que deberían ser trasladadas a otras asignaturas.

“Las técnicas han sido productivas para nuestro desarrollo educativo, ya que nos hemos intercambiado con los demás compañeros de clase intentando acabar con la timidez, vergüenza que tenemos...” (EV. 47).

“(Las técnicas) Es muy útil y nos sirve de mucha ayuda, aunque sea inconscientemente de cara al futuro, porque estamos aprendiendo un método básico a la hora de saber desarrollar formas para actuar cuando tengamos alumnos. Sobre todo, el saber actuar ante... compañeros de profesión... y no nos produzca vergüenza a la hora de tomar decisiones... tener seguridad para opinar...” (EV.48).

“Pienso que técnicas como las que hemos hecho... se deberían de hacer en casi todas las asignaturas para así poder desarrollar capacidades (sobre todo en el ámbito crítico) y un mejor aprendizaje.” (EV. 49).

6ª OTROS		
LAS TÉCNICAS		
EV 8.	“La verdad es que nos ha sido de gran ayuda las técnicas.”	15
EV 10.	“Me gustaron mucho las técnicas de grupos reducidos.”	19
EV 31.	“Las diferentes técnicas grupales han sido muy interesantes, cada una de ellas nos aportan algo diferente.”	61
EV 36.	“Las técnicas... han sido bastante útiles y educativas. Respecto a su evaluación, le daría una matricula de	71

	honor...”	
EV 41.	“Las aconsejo que las realicen en más clases porque es una buena forma de comunicarte, relacionarte, cooperar y trabajar en grupo.”	81
EV 42.	“...Me he visto mucho mejor a cada técnica nueva que hacíamos...”	83
Ev 44.	“...En mi vida de estudiante he realizado pocas técnicas y gracias a este año he podido observar lo importante y lo positivas que son. Me han gustado mucho y espero seguir haciendo técnicas de éstas.”	87
Ev 47.	“Las técnicas han sido productivas para nuestro desarrollo educativo, ya que nos hemos intercambiado con los demás compañeros de clase intentando acabar con la timidez, vergüenza que tenemos...”	93
EV 48.	“(Las técnicas) Es muy útil y nos sirve de mucha ayuda, aunque sea inconscientemente de cara al futuro, porque estamos aprendiendo un método básico a la hora de saber desarrollar formas para actuar cuando tengamos alumnos. Sobre todo, el saber actuar ante... compañeros de profesión... y no nos produzca vergüenza a la hora de tomar decisiones... tener seguridad para opinar...”	95
EV 49.	“Pienso que técnicas como las que hemos hecho... se deberían de hacer en casi todas las asignaturas para así poder desarrollar capacidades (sobre todo en el ámbito crítico) y un mejor aprendizaje.”	97

3.- TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS

La triangulación entendida como una técnica de la metodología cualitativa, nos permite contrastar datos desde los distintos instrumentos utilizados tanto cuantitativos como cualitativos, a fin de interpretarlos. En este caso hemos utilizado una triangulación metodológica (Colás y Buendía, 1998 y Medina y Castillo, 2003). Entrelazar o combinar dichos resultados obtenidos de las diferentes fuentes de información empleadas, con la intención de llevar a cabo una comparación o contraste entre sí y dar garantías de validez interna a la investigación. Estos tres instrumentos nos permiten hacer dicha triangulación, ya que analizaremos los

grupos a los que se le pasa el cuestionario, se establece el grupo de discusión al final una vez pasada la batería de técnicas y se recoge información documental por medio de una reflexión personal. De esta forma vemos si los resultados de la percepción individual, coinciden con la grupal. Así, a través de un enfoque ecléctico, integrando nuestros instrumentos cualitativos y el cuantitativo, conseguimos resultados más esclarecedores, puesto que los datos numéricos obtenidos del cuestionario se apoyan en los derivados del grupo de discusión y el análisis de documentos.

Dicha diversidad, a la hora de recoger los datos, es la que va a proporcionar una mayor seguridad y garantía al proceso investigador, complementando de este modo los distintos aspectos que han emanado de la realidad analizada. En las tablas que se muestran a continuación se refleja el proceso de triangulación de la información, en función de lo que en cada instrumento resalta respecto de las distintas categorías.

CATEGORÍA: COMUNICACIÓN		
CUESTIONARIO	GRUPO DE DISCUSIÓN	EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL
<p>Destacamos el ítems A1 donde el 93% está "totalmente de acuerdo" en que la comunicación es importante para realizar un buen trabajo de clase con 4 puntos porcentuales más que los resultados del pretest.</p> <p>Aunque los datos estadísticos no han sido significativos a nivel global, sí que se destaca un cambio en los ítems relacionados con la escucha, donde se percibe en el postest un aumento</p>	<p>Los comentarios muestran a las personas que sienten que son las que hablan en clase o en los grupos de trabajo y que también son conscientes de que no dejan hablar, sintiéndose las responsables de la actividad, apremiadas por el tiempo, lo que las obliga a seguir con la iniciativa, con la comodidad que esto supone en los que les cuesta más comunicarse. Se destaca que si no se conocen entre ellos, suelen hablar los mismos.</p>	<p>En los comentarios se destaca como con las técnicas y el trabajo grupal ha mejorado su proceso de comunicación en general, la escucha y el respeto en el turno de palabra, en particular.</p> <p>En muchas evaluaciones se resalta la importancia de haber reducido el miedo al ridículo y la vergüenza a hablar en público.</p>

<p>en los ítems relacionados con la misma, A3 y A4, sintiendo que escuchan más en general.</p> <p>En el ítem A6, en el postest el 53,5% opina que si escuchamos a los demás el trabajo se hace interminable con 5.4 puntos porcentuales más que en el pretest.</p> <p>El ítem A10 destaca una diferencia porcentual de 15,5 puntos en el pretest (5,6%) y en el postest (20,9%), en que están "totalmente de acuerdo" que les resulta incomodo hablar a toda la clase.</p>	<p>Dos de los comentarios destacan que las técnicas les ayudan a perder el miedo a enfrentarse a un grupo de personas.</p>	
--	--	--

CATEGORÍA: COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN		
CUESTIONARIO	GRUPO DE DISCUSIÓN	EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL
<p>En los ítem B1, B2, B3, B4 y B8 relacionados con la cohesión, donde resaltamos el hecho de ser amigos, conocernos lo antes posible, tener confianza, sentirme cómodo o tener un buen clima, ayuda al trabajo en equipo, no tiene diferencias significativas entre lo que opinaban</p>	<p>Respecto a la cohesión destacar la necesidad que tienen de relacionarse con sus nuevos compañeros y romper el hielo. Parten de la necesidad de estar a gusto con las personas con las que trabajas y es mejor el trabajo grupal si se favorecen las relaciones desde el principio de curso.</p>	<p>Las relaciones con los compañeros han sido más ricas y mejores, les han ayudado a conocerse mejor y a hacer mejor el trabajo grupal. Satisface el conocer a toda la clase en los primeros días, y no solo a los que tienes al lado o ya conocías. Se pierde la desconfianza y la timidez.</p>

<p>antes y después de realizar las técnicas. Las diferencias porcentuales son mínimas puesto que inicialmente ya le daban valores altos a estos conceptos.</p> <p>La cooperación plasmada en los ítems B5, B6, B7, B9 y B10 refleja que aunque estaban "de acuerdo" en las afirmaciones respecto a realizar el trabajo grupal no sólo con los que ya son sus amigos, se amplía porcentualmente en que ahora están "totalmente de acuerdo".</p>	<p>Acentúan también que todo esto da confianza en el grupo y en uno mismo.</p> <p>La cooperación la relacionan con la puesta en común del trabajo grupal y lo positivas que son las aportaciones que dan todos. Tienen conciencia de la necesidad de cooperar y esto llevaría a desarrollar un mejor trabajo grupal.</p>	<p>La idea de cooperar está relacionada con la colaboración, aportar ideas, repartir la tarea llegar a mejores conclusiones. A trabajar mejor grupalmente, ya que todo depende de todos.</p>
--	--	--

CATEGORÍA: RESPETO Y EMPATÍA		
CUESTIONARIO	GRUPO DE DISCUSIÓN	EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL
<p>A nivel general se puede ver que se dan 4 puntos porcentuales de diferencia entre lo que opinaban los alumnos antes y después de las técnicas.</p> <p>En las preguntas C1, C2, C8 y C9 se puede ver un cambio generalizado de una media de 17 puntos porcentuales de estar "de acuerdo" en valorar las</p>	<p>Poco destacada, esta categoría se relaciona con tener en consideración las opiniones de los demás y darlas tan válidas como las propias.</p>	<p>Aunque los comentarios han sido pobres, destacan como la interacción grupal por medio de las técnicas, crea una actitud de respeto.</p>

<p>opiniones, respetar y preocuparse por los demás a estar "totalmente de acuerdo".</p> <p>En la empatía, preguntas C3, C4 y C10, ocurre lo mismo, aunque las diferencias porcentuales son más altas con una media de 30 puntos entre estar "de acuerdo" a pasar a estar "totalmente de acuerdo" en entender la forma de trabajo del profesor, comprender los comportamientos de los compañeros o ponerse en el lugar de ellos.</p>	<p>Respecto a la empatía se hace alusión a empezar a cuestionarse determinadas situaciones donde es más adecuado entender a los demás poniéndose en su lugar y no juzgarlos.</p>	<p>En la empatía ocurre lo mismo, aunque es pobre la alusión que se hace de la misma, resalta como las técnicas han ayudado en la sensibilización hacia ésta.</p>
---	--	---

CATEGORÍA: NORMAS Y OBJETIVO COMÚN		
CUESTIONARIO	GRUPO DE DISCUSIÓN	EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL
<p>Es en esta categoría donde estadísticamente se ven diferencias significativas positivas entre el pretest y el postest.</p> <p>En las 10 preguntas</p>	<p>No se mencionan datos concluyentes con este instrumento.</p> <p>Respecto a las normas se señala que éstas, siendo el primer año académico, deben ser marcadas por el</p>	<p>Al igual que en el instrumento anterior, respecto a las normas, que los pocos comentarios van dirigidos a la necesidad de que éstas queden claras y se establezca un compromiso</p>

<p>encontramos un alza desde el “de acuerdo” al “totalmente de acuerdo” con cambios porcentuales claros, con una media de 90 puntos.</p> <p>Los ítems relacionados con las normas, D1, D2, D3 y D8, se ve una clara diferencia en el cambio de opinión, sobre todo en los tres primeros. Es importante dejar claras las normas, siendo profesor y alumnos los que determinen desde su posición ante el grupo, dichas normas.</p> <p>Respecto a los objetivos, el resto de ítems, determina que necesitan y mantienen un compromiso claro con los mismos.</p>	<p>profesor. También, atendidas en función del grupo con el que se trabaje.</p> <p>Igual que los objetivos, que irán determinados por el trabajo que se ha de realizar.</p>	<p>mutuo.</p> <p>Algunos más son los comentarios al respecto de los objetivos. Destaca la necesidad de dejar claros los mismos para conseguir un buen trabajo grupal. Resaltan el compromiso que ellos tienen en el trabajo grupal y que creen que también han de tener los compañeros con los que lo hacen.</p>
--	---	--

CATEGORÍA: RESPONSABILIDAD CON LA TAREA

CUESTIONARIO	GRUPO DE DISCUSIÓN	EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL
<p>Al igual que en la categoría anterior, podemos ver en los resultados globales sobre la misma, que si se han recogido diferencias significativas en los distintos tiempos en los que se pasa el cuestionario. Siendo al alza en todos los ítems, excepto en el negativo que se refleja a la baja. El dato que más destaca, es que pasan de estar "de acuerdo" a estar "totalmente de acuerdo" y en algunos casos de "en desacuerdo" a "de acuerdo"</p> <p>Creen que el trabajar en grupo es una buena manera de realizar mejor la tarea dentro y fuera de clase, que les ayuda a entenderla mejor, a esforzarse más, a optimizarla y estar más implicados en ella. Viéndose, como refleja el ítems E8 que inicialmente destacaba su alto porcentaje en que estaban "de acuerdo" en que</p>	<p>Los datos que nos ofrece este instrumento señala, por un lado, la importancia y el valor que les dan a los trabajos grupales y a las técnicas realizadas, ya que para ellos te implicas y aprendes más.</p> <p>Por otro, una queja generalizada en los participantes del grupo de discusión, es la repartición del trabajo de clase, que se realiza entre todos los miembros del grupo y luego simplemente lo unen, quedando una idea parcial del mismo y un trabajo desestructurado, no pudiendo considerarse como labor de equipo. Los motivos a los que hacen alusión y creen que esto ocurre, es por el poco tiempo que tienen para realizarlos, la dificultad para reunirse fuera del aula y el poco valor que entienden, les da el profesorado. Proponen hacerlos en clase.</p> <p>Un comentario a tener en cuenta es que también</p>	<p>Este instrumento también recoge comentarios generalizados donde destaca la valoración positiva del trabajo en grupo y como repercute directamente y positivamente en el aprendizaje, además de mejorar la tarea. Resaltando las técnicas para tal cometido.</p> <p>Como ocurre en el instrumento anterior destaca el hecho de reunirse para realizar los trabajos fuera del horario de clase. Ha sido un comentario que denota inquietud, ya que los trabajos no son consensuados y realizados cooperativamente, no cumpliendo los objetivos propuestos, ni por parte del grupo ni del profesor. Como antes, proponen hacerlos en clase.</p> <p>Destaca un comentario que alude al número de alumnos que suele haber en el aula, numeroso, lo que influye en la</p>

<p>buscaban la forma más rápida de hacer la tarea en grupo aunque sabían que no era la mejor, que esto había cambiado y los datos porcentuales se declinan hacia "en desacuerdo".</p>	<p>piensan que algunos compañeros se implican poco en el trabajo a realizar y se aprovechan de los que si lo hacen.</p>	<p>participación e implicación en el gran grupo. Igual que en el grupo de discusión también podemos recoger comentarios que denotan una inquietud respecto a la implicación del trabajo grupal, dando valor negativo al mismo, aludiendo a compañeros que no hacen su trabajo y se aprovechan de los que sí lo hacen.</p>
---	---	---

CATEGORÍA: OTROS		
CUESTIONARIO	GRUPO DE DISCUSIÓN	EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL
	<p>Resaltan las técnicas como un instrumento positivo y, especialmente, comentan que habría que realizarlas en otras asignaturas.</p> <p>Un tema que destaca es la inquietante preocupación que los participantes tienen respecto a la forma de relacionarse por medio de las nuevas tecnologías. No les parece bien, hace que las relaciones sean pobres y vacías.</p>	<p>Se han recogido todos los comentarios que valoran las técnicas como positivas. Para ellos han sido educativas, les han ayudado a nivel personal, para un futuro profesional.</p> <p>También creen que deberían ser trasladadas a otras asignaturas para el desarrollo de capacidades sociales.</p>

Como podemos ver, es difícil obtener una relación directa entre los datos emanados de los tres instrumentos con los que hemos trabajado. Son válidos por sí solos puesto que nos dan información clara sobre la influencia que tiene el trabajo grupal en general y las técnicas utilizadas en particular.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES, PROPUESTAS DE MEJORA Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

Una vez planificado, puesto en acción y observado llegamos al momento de este proceso cíclico que es la REFLEXIÓN y así poder iniciar otro ciclo de la investigación-acción. Este tipo de investigación quiere demostrar el significado de la práctica para que otros puedan aprender de ella (Latorre, 2003 p.83).

1.- CONCLUSIONES

1.1.- Conclusiones generales

A continuación, describiremos las conclusiones generales de forma global e incidiendo en aquellas más significativas, atendiendo a los objetivos generales de nuestra investigación:

- La valoración global de la investigación resuelve, que aunque los alumnos ya tienen una idea y comportamiento previo frente a las dimensiones que aquí hemos querido evaluar y modificar, en sus comentarios se refleja un cambio de actitud hacia las mismas.
- Por medio del cuestionario hemos podido comprobar la idea anterior en la valoración inicial que se hace a toda clase donde, en las categorías destacadas, se reconoce un concepto y actitud previa hacia las mismas. La trayectoria académica que han tenido en el trabajo grupal explicaría esto.
- Se ha dado una sensibilización positiva para el trabajo grupal y, en consecuencia, en las actividades grupales realizadas a lo largo del cuatrimestre en gran grupo y en grupos más reducidos en las distintas asignaturas que han recibido y han realizado técnicas participativas.
- Respecto a las distintas categorías analizadas podemos ver que por medio del cuestionario no se han detectado diferencias significativas en las tres primeras, comunicación, cohesión y clima de cooperación, respeto y empatía. Aún así, podemos destacar que sí se detecta un cambio a favor de las mismas en el postest, reflejado en las puntuaciones y los gráficos. Esto puede ser debido a que ya se daban puntuaciones altas en el pretest y aunque estadísticamente no ha dado un cambio significativo, sí nos

demuestran los demás instrumentos la variabilidad y la inquietud en la actitud que tienen hacia dichas categorías. Sí encontramos diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones, normas y objetivo común y responsabilidad en la tarea. Pensamos que se debe al hecho de reflexionar y ser conscientes de la importancia que éstas tienen para enfrentarse a un buen trabajo grupal. En lo que respecta a los demás instrumentos si encontramos una influencia clara de las técnicas, puesto que han sensibilizado e incluso nos atreveríamos a decir, modificado, la actitud respecto al trabajo grupal.

- Por lo que respecta al fortalecimiento de los pilares de la educación universitaria, los resaltamos por el valor y la importancia que el alumnado participante en la investigación le da al trabajo en equipo o grupal para resolver con éxito situaciones similares que se puedan presentar a lo largo de su carrera académica y profesional.

1.2.- Conclusiones específicas

Se describen a continuación las conclusiones específicas de nuestro trabajo de investigación atendiendo a los objetivos del mismo:

Con relación a la categoría **COMUNICACIÓN**

- Destacamos la importancia que los encuestados le han dado al proceso comunicativo en todos los casos, dimensión que más reconocen y valoran puesto que el concepto que tienen de ella es sobre el que más están ilustrados.
- Respecto a la escucha se observa, por un lado, un cambio positivo en la percepción que de ella tienen, una vez realizadas las técnicas y los trabajos grupales. Se siente que se escucha más y mejor respetando los turnos de palabra. Por otro, aunque en el cuestionario se refleja que les resulta más incomodo hablar a toda la clase, podemos ver en los demás instrumentos que opinan que han perdido de manera más rápida el miedo y la vergüenza a hablar en público así como la sensación de ridículo.
- Destacamos el dato sobre la sensación que tienen de que siempre hablan los mismos, tanto si se les pregunta de forma general a toda la clase, como cuando se hacen grupos más reducidos y aleatorios, en los que no todos se

conocen. Los que son más tímidos siguen escondiéndose detrás de aquellos que no les importa dar su opinión.

- Así, creemos que se ha cumplido el objetivo de “Valorar la importancia de la comunicación, destacando el dialogo y la escucha como elementos fundamentales dentro de la misma” ya que el alumnado participante demuestra en sus comentarios la importancia que le dan y la necesidad de mejorar todo el proceso comunicativo y lo que este conlleva en sus relaciones grupales.

Con relación a la **COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN**

- El concepto que el alumnado tiene con relación a la cohesión lo podemos comprobar por medio del cuestionario. En los resultados podemos percibir que inicialmente ya le dan un valor bastante alto a todas las ideas relacionadas. Así que en el postest no se ve una diferencia estadísticamente significativa en las mismas.
- Siguiendo con el mismo concepto, sí que podemos ver que en los demás instrumentos y, sobre todo, la evaluación individual es una de la más relevante y nombrada. Parten de la necesidad de relacionarse, de conocer lo antes posible a las personas con las que trabajan y de estar a gusto con ellas. Se destaca que sólo por el hecho de hacer trabajos grupales formados aleatoriamente ya empiezan a conocer y relacionarse antes. Pero son las técnicas, donde también se forman los grupos aleatoriamente, las que les han ayudado a que la interacción sea más rápida y eficaz, creando un clima de confianza el cual repercute directamente en un adecuado comportamiento, incluso creando lazos de amistad y compañerismo.
- Respecto a la cooperación, se ha visto un cambio en los tres instrumentos siendo más representativo en los ítems que la reflejan en el cuestionario. Cambia el concepto de trabajar sólo y exclusivamente con sus amigos a favor de trabajar con los demás compañeros, puesto que ya empiezan a conocerse más y más rápido. Esto les ayuda a adelantar un proceso que aunque va surgiendo en el tiempo se hace necesario desde el principio, puesto que trabajar en grupo o poder expresar nuestras ideas frente a toda la clase es un miedo que hay que minimizar desde que comienzan su andadura en la universidad y les ayuda en todas las asignaturas.

-
- Hay que tener en cuenta el concepto que el alumnado tiene sobre lo que entienden por cooperación. Ellos lo relacionan con la colaboración, aportar ideas, llegar a conclusiones, o el reparto de trabajo y, otras veces, sólo con el hecho de sentirse bien para poder expresarse y hablar dentro del grupo. Teniendo esto en cuenta y partiendo de este concepto a la hora de trabajar con los tres instrumentos, concluimos que una vez realizadas las técnicas, sí que se han sentido más cómodos y se ha dado una mayor cooperación entre los miembros de los distintos grupos formados en la variabilidad de técnicas y tareas de clase.

 - Así, parece que también hemos conseguido acercarnos a los objetivos relacionados con esta categoría que serían los de: “valorar y fomentar la cooperación y la cohesión grupal” y “fomentar las relaciones y el conocimiento mutuo para minimizar los temores iniciales que suelen surgir, cuando nos enfrentamos a un grupo nuevo”.

Con relación al **RESPECTO Y EMPATÍA**

- Aunque los datos obtenidos en los tres instrumentos no han sido representativos, sí que podemos decir que se ha dado un cambio de actitud hacia esta categoría.

- En los ítems relacionados con el respeto y la empatía, encontramos que su valoración es mayor porcentualmente al final del semestre. Esto nos demuestra, aunque no se hayan dado diferencias estadísticamente significativas en esta dimensión, que los alumnos sí le han dado mayor importancia a ambos conceptos.

- Se ha relacionado el respeto con tener en mayor consideración las opiniones de los demás y darlas tan validas como las propias.

- En el caso de la empatía ocurre lo mismo, sienten que las técnicas les han ayudado a saber ponerse en el lugar del otro y entender mejor su punto de vista y no juzgar previamente aludiendo al profesorado también.

- Este objetivo “evaluar y trabajar el respeto y la empatía hacia el profesorado, el grupo y los compañeros”, queda reflejado como importante para ellos, pero quizás no sea lo suficientemente representativo.

Con relación a las **NORMAS Y OBJETIVO COMÚN**

- En esta categoría sí se han visto diferencias estadísticamente significativas, pasando a mejorar su percepción al respecto. Pensamos que probablemente sean cuestiones que, aunque las valoraban inicialmente y tenían su importancia dentro de las actividades grupales, una vez realizadas las técnicas ha cambiado su percepción hacia las mismas dándole una mayor importancia.
- En cambio, sus comentarios no han sido representativos en esta dimensión. Opinan que tanto las normas como los objetivos suelen estar claros y sienten la necesidad de estar ellos y todos los miembros del grupo comprometidos con los mismos.
- Al igual que en la categoría anterior el objetivo de “Marcar las normas de la clase, estableciendo el grado de importancia que tiene el conseguir los objetivos comunes”, tampoco ha sido representativo.

Con relación a la **RESPONSABILIDAD CON LA TAREA**

- Categoría en la que estadísticamente también se recogen diferencias significativas a nivel global de forma positiva. Destacan la del trabajo en grupo o equipo es una buena manera de realizar la tarea dentro y fuera de clase, la entienden mejor, se esfuerzan más y se sienten más implicados en ella.
- En general, le dan bastante importancia a realizar trabajos grupales. Reflejan en sus comentarios que el aprendizaje de los contenidos es mayor, los trabajos son más completos, sintiéndose más motivados a la hora de realizarlos.
- Respecto a las técnicas, también aluden a lo que les han ayudado para saber trabajar mejor en grupo y a “soltarse más”.

-
- Es en esta categoría donde se destaca en sus comentarios una queja generalizada. A la hora de gestionar el contenido del trabajo, cuando se reúnen en grupo, surge el problema en la forma de realizarlo y las consecuencias que esto tiene en el conjunto final del trabajo y en el malestar que provoca en algunos alumnos. Se suele repartir el contenido del trabajo a realizar entre todos los miembros del grupo, luego lo unen, quedando una idea parcial del mismo, no pudiéndose considerar una labor de equipo, puesto que cada uno conoce su parte y no la de los demás realizada individualmente, al mismo tiempo que despuntan aquellos que se implican más que otros en este cometido. Esto lo justifican por el poco tiempo del que disponen para realizarlo en clase y la dificultad que tienen para reunirse fuera del aula. A esto se añade la poca importancia que creen que realmente le da el profesor al trabajo grupal.
 - De esta forma, el objetivo de “valorar el trabajo grupal y la importancia que tiene la responsabilidad con la tarea” ha sido uno de los más representativos, puesto que le han dado un valor positivo, pero también reflejan su inquietud en querer mejorar su grado de responsabilidad y el de los demás.

En relación con **OTROS**

- Resaltamos en este apartado aquellos comentarios que los alumnos han hecho exclusivamente sobre la valoración de las técnicas grupales. Destacan lo mucho que le han gustado las técnicas, lo positivas que les han resultado tanto a nivel académico como personal. Sienten que haría falta realizar más y en otras asignaturas.
- Otro dato interesante es la alusión que hacen a las redes sociales y la influencia que están teniendo en muchos de los procesos aquí descritos. La comunicación, a veces, se establece más por dichas redes que en propia persona y esto les inquieta e incomoda.

2.-PROPUESTAS DE MEJORA Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

Tenemos que indicar que los resultados obtenidos limitan la posibilidad de generalizarlos, así como aplicar métodos de tratamiento estadístico de datos más

potentes debido, entre otras cosas, al reducido tamaño de la muestra y del tiempo en que se han aplicado las técnicas.

La principal característica de la investigación-acción es su proceso cíclico, así que aquí trataremos de indicar aquellos ciclos que nos parecen importantes a seguir para darle mayor sentido al que hemos iniciado nosotros.

- Entendemos que, dadas las conclusiones, se necesitaría más entrenamiento en técnicas grupales, o tener un continuo a lo largo de su trayectoria universitaria, no exclusivamente en una asignatura y en un tiempo tan limitado. Es difícil incluir el entrenamiento en técnicas de grupo en programas tan repletos de contenido y actividades, pero si vemos necesario el mismo puesto que los resultados nos dictan la importancia que les han dado y la necesidad de las mismas.
- En función de los resultados, también creemos que se ha de dedicar en los inicios del curso a trabajar más técnicas de mejora de conocimiento mutuo. Ha sido muy ambicioso pensar que el cambio de actitudes frente al trabajo en equipo y en clase, en un grupo tan numeroso, podía darse claramente. Es necesario dedicar este tiempo casi exclusivamente a las primeras etapas por las que debe pasar en grupo, puesto que lo prepararíamos mejor para las siguientes técnicas donde ya sí se trabajan objetivos claros y complejos hacia el cambio de actitudes. Se hace necesario fomentar un adecuado clima de clase, un ambiente grupal positivo y receptivo asentándolo adecuadamente. En cursos posteriores o en el tiempo viendo si el grupo está maduro las técnicas se harán más complejas y enriquecedoras y por lo tanto el desarrollo de la competencia será más completa.
- Resaltar también que para que realmente se fomente un adecuado trabajo de equipo en las aulas no basta con decirles a nuestros alumnos que el peso de los trabajos grupales es ahora mayor, entre un 30 y un 40% y luego se lo valorem como hasta ahora lo hemos hecho, con trabajos en mano, que han tenido que hacer fuera del aula. Este método de elaborar el trabajo, lo único que consigue es la insatisfacción del alumnado:
 - Unos trabajan más que otros.
 - No consiguen encontrar el momento de reunirse.

-
- No se les asesora la forma en que tienen que hacer el trabajo y siempre lo hacen de la misma manera.
 - Se suelen dividir el trabajo en puntos, todos hacen su parte y luego las unen, con las nefastas consecuencias que eso tiene para el trabajo en particular y para el trabajo en equipo en general.
 - No se les evalúa en función del esfuerzo que han tenido a la hora de realizarlo.
 - No se les da realmente la misma importancia que a las demás metodologías, aunque inicialmente los profesores sí lo hagan.

Entre otras cosas debemos cambiar los criterios de evaluación y la forma de abordar el trabajo en equipo si queremos que nuestros alumnos consigan sacarle el verdadero rendimiento y valoren la importancia que éste tiene. Vemos también la necesidad de formar al profesorado en evaluación grupal, pues así podría, además de ayudar al alumno, darle el valor que merece al propio trabajo.

- Es importante matizar que el aula en el que nosotros hemos intervenido ha tenido unas características particulares, aunque no fuera de las normales dentro de cualquier universidad. Son muchos alumnos, es decir, lo adecuado para el mejor aprovechamiento y desarrollo de las técnicas, son grupos reducidos de entre 15 o 20, e incluso para trabajar métodos y actividades más concretas los dividimos en grupos de 4-6 personas. Las aulas universitarias tienen muchos más alumnos, con lo cual pensamos que esto ha sido determinante en el desarrollo de la investigación y como consecuencia directa, en los resultados de la misma. Los tiempos en los que se está dividiendo los nuevos programas de las asignaturas, en grupos más reducidos o seminarios, nos puede servir de ayuda para este cometido. Una de las causas que ha justificado no utilizar una metodología activa o participativa centrada en las técnicas de dinámica de grupos, ha sido la masificación de las aulas, sobre todo en el campo universitario. Esto, actualmente, está empezando a cambiar y será objeto de ampliación en sucesivas investigaciones.
- En fin, concluimos valorando un método pedagógico con muchas posibilidades de provocar ese cambio de paradigma educativo que la universidad necesita en su dimensión docente. La realidad social lo exige, porque la dinámica de grupos favorece el aprendizaje y ayuda a adquirir las herramientas y el conocimiento necesario para hacer futuros ciudadanos responsables y críticos con su entorno.

BIBLIOGRAFÍA

- 📖 Adame Tomás, A. (2009). *Dinámicas de grupo. Innovación y experiencias educativas*, 20, 1-9. Recuperado el 11 de abril de 2010 en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_20/ANTONIO_ADAME_TOMAS01.pdf
- 📖 Agallo Barrios, A. G. (1994). *Dinámica de grupos. Más de 100 juegos para practicar en clase*. Madrid: Espacio Editorial.
- 📖 Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro blanco, título de Magisterio*. Volumen 1 y 2. Madrid: Omán impresores.
- 📖 Aguilar Idáñez, M. J. (2001). *Cómo animar un grupo: técnicas grupales*. Madrid: CCS.
- 📖 Alaiz, A. (1984). *El animador de grupo*. Madrid: Paulinas.
- 📖 Alarcón Fernández, J.M. (2005). *Educación valores en grupo*. Málaga: Aljibe.
- 📖 Alatabi Sendal R. (2008). *¿Porqué es importante una buena cohesión grupal en el aula?*. *Innovación y experiencias educativas*, 14. Recuperado el 4 de marzo de 2011 en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/RUBA_ALATABI_1.pdf
- 📖 Albuérne López, F. (1987). *Dinámica de grupos en educación: aportaciones a la información de profesores*. *Aula Abierta*, 48, 11-24.
- 📖 Alfaro, I. (coord.), (2005). *Monográfico sobre Espacio Europeo de Educación Superior*. Cuadernos de integración Europea, 2. Recuperado el 26 de marzo de 2011, en: <http://cde.uv.es/documents/2005-CIE-02.pdf>
- 📖 Alonso, L.E.; Fernández Rodríguez, C.J. y Nyssen, J.M. (2009). *El debate sobre las competencias*. Madrid: ANECA
- 📖 Alonso Tapia, J. (2001). *Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para la mejora en alumnos universitarios*. En A. García-Valcárcel (coord.), *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.

-
- 📖 Álvarez, M. (1988a). *El equipo Directivo*. Madrid: Popular.
- 📖 Álvarez, M. (1988b). *Participación colectiva y Consejo Escolar*. En Organización de la vida escolar, pp. 54-91. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Educación
- 📖 Alvial Cid, M.D. (2008). *Competencia trabajo en equipo: una experiencia formativa basada en la autoevaluación, la retroalimentación y el compromiso con la mejora*. II Jornada de Docencia Universitaria. Universidad de Santiago de Chile.
- 📖 Anaveza, M (1983). *Dinámica de grupos y educación*. México: Trillas.
- 📖 Andalucía, Junta de (1988). *Técnicas de animación y trabajo en grupo*. Consejería de Educación. Sevilla: Monografías de E. A. nº 3.
- 📖 Ander-Egg, E. (1983). *El taller como pedagogía participatoria*. Hacia una pedagogía autogestionaria, 4, 63-84. Buenos Aires: Humanitas.
- 📖 Andreola, B. S. (1984). *Dinámica de Grupo*. Santander: Sal Terrae.
- 📖 Andueza, M. (1983). *Dinámica de Grupos en Educación*. Trillas. México.
- 📖 Angelin (1974). *Diccionario de Técnicas de Grupos*. Salamanca: Sígueme
- 📖 Antons, Klaus. (1990). *Práctica de la dinámica de grupos: ejercicios y técnica*. Barcelona: Herder.
- 📖 Anzieu, D. y Martín, J. Y. (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Kapelusz
- 📖 Ardonio, J., (1967). *El grupo de diagnóstico: instrumento de formación*. Madrid: Rialp.
- 📖 Arnaiz, P. (1987). *Aprendizaje en grupo en el aula*. Barcelona: Graó.
- 📖 Arnaiz Pascual, P; Gil Bussalleu, T-N. y Navarro Aranda, E. (1989): *Estrategias y Técnicas de Aprendizaje en Grupo*. Cuadernos de Pedagogía nº 170.

- 📖 Arnau Gras, J., Anguera Argilaga, M. T. y Gómez Benito, J. (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Compobell
- 📖 Asch, J. (1952). *Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgements*. En *Reading in Social Psychology*. Recogido por Maccob, Newcomb y Hartley, pp. 174-183. Hery Hold and Co.
- 📖 Aubry y Saint-Arnaud (1965). *Dinámica de grupos. Iniciación al espíritu de algunos de sus temas*. Madrid: Euroamérica.
- 📖 Ayestaran, Sabino (1998). *La Psicología y los grupos*. Papeles del Psicólogo: 70, 13-16. Recuperado el 5 de junio de 2010 en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=781>
- 📖 Báez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación Cualitativa*. Madrid: Esic.
- 📖 Ballenato Prieto, G. (2005). *Trabajo en equipo: dinámica y participación en los grupos*. Madrid: Pirámide.
- 📖 Bany, M. A. y Johnson, L. V. (1964/1980). *La dinámica de los grupos en Educación*. 3ª reimpresión. Herder: Barcelona.
- 📖 Barco, M. J. y Fuentes, P. (1992). *El animador: solidario y comprometido*. Madrid: C.C.S.
- 📖 Barkley, Elizabeth F.; Cross, k, Patricia; Howell Major, Claire (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.
- 📖 Barriga, Silverio. (1983). *Psicología del grupo y cambio social*. Barcelona: Hora.
- 📖 Bastian, G. (1965). *Los tests sociométricos*. Buenos Aires: Kapelusz
- 📖 Bautista Vallejo, J.M.; Méndez Garrido, J.M. y Monescillo Palomo, M. (2002). *Técnicas para dinamizar la enseñanza y el aprendizaje: técnicas de trabajo intelectual y dinámicas de grupo para educar*. San José, Costa Rica: Promesa.

-
- 📖 Beauchamp, D.; Graveline, R. y Quiviger, C. (1985). *Cómo animar a un grupo*. Santander: Sal Terrae.
- 📖 Begoña Iglesias E. (1981). *Determinantes de las actitudes de los universitarios*. (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela: La Coruña.
- 📖 Benavent Oltra, J. A. (1974). *La comunicación en la clase como grupo*. En Sánchez Moro, José R. (coord.). *Dinámica de grupos para educadores* (Vol. 1, pp. 135-144). Madrid: S.M.
- 📖 Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
- 📖 Bernal Agudo, J. L. (2006). *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- 📖 Bernardo Carrasco, J. y Calderero Hernández J. F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- 📖 Biscarri Gassió, J.; Fililla Giui, G. y Jové Monclús, G. (2006). Factores relacionados con la percepción de la calidad docente del profesorado universitario. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 287-310.
- 📖 Blanco, Ascensión, (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación superior*. Madrid: Narcea.
- 📖 Blández Ángel, J. (1996/2010). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado*. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación. (3ª ed.). Barcelona: INDE.
- 📖 Boggino, N. (1993). *Testimonio del trabajo en un taller de gestión alterna*. En Menin O. (coord.) *Psicología Educativa. Experiencia de trabajo en talleres de formación realizada en equipo desde la cátedra universitaria*, pp. 75-83.
- 📖 Boggino, N. y Rosekrans, K. (2007). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Rosario: Homo Sapiens
- 📖 Boran, J. (1990). *Curso de dinámica para líderes cristianos*. Bogotá: Paulinas.

-
- 📖 Borman, EG-W. S. Howell y otros (1989). *La comunicación*. Bilbao: Deusto.
- 📖 Brunet, J. y Negro, J. L. (1988). *Tutoría con adolescentes*. Madrid: San Pío X.
- 📖 Bucio Rodríguez, H. (2002). *El trabajo en equipo en el proceso de formación inicial de profesores y profesoras de educación primaria: una estrategia de intervención didáctica*. (Tesis doctoral). UNED
- 📖 Buendía Eisman, L.; Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- 📖 Cabodevilla Eraso, I. (1991). La Calidad de la comunicación interpersonal en dinámica de grupos medida por el test de firo. *Jornadas de Psicología en Navarra*. Actas de congreso, 177-187.
- 📖 Camacho González, H. M; PADRÓN HERNÁNDEZ, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(2), 209-232.
- 📖 Campos Pinar, M. I. (2005). *Relaciones interpersonales y trabajo en equipo en educación*. Alcalá la Real: Formación Alcalá.
- 📖 Canto Ortiz, J. M. (1998). *Psicología de los grupos. Estructura y procesos*. Archidona: Aljibe.
- 📖 Canto Ortiz, Jesús M. (2000). *Dinámica de grupos: aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Archidona: Aljibe.
- 📖 Canto Ortíz J. M. y Montilla Berbel V. (2008). *Dinámica de grupos y autoconciencia emocional: perspectivas teóricas y ejercicios prácticos*. Archidona: Aljibe.
- 📖 Carballo, R. (dir.) (2002). *Experiencias en grupo e innovación en la docencia universitaria*. Madrid: Complutense

-
- 📖 Carrilla Cajal, M.P. (2006). Enseñemos a cooperar. Revista electrónica de didáctica ELE., 8. Recuperado el 22 de enero de 2011 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=4773>
- 📖 Cartwright, D. y Zander, A. (1971/1980). *Dinámica de grupos: investigación y teoría*. 7ª reimpresión. México: Trillas.
- 📖 Casellas López, L; Pérez Domingo, M. (1991). *Habilidades Sociales Comunicativas desde La Dinámica de Grupos*. Escuela de Verano de Psicología. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- 📖 Castaño Fernández, Juan. (2001). *Juegos y estrategias para la mejora de la dinámica de grupos*. Sevilla: Wanceulen.
- 📖 Castell Rodríguez, E (1988). *Grupos de Formación y Educación para la Salud (Aprender a cambiar)*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- 📖 Castro, Diego; Gil, Lucia; Pina, Brenda. (2004). Formación Inicial del profesorado en la UPF. *Principios pedagógicos y formas organizativas*. Educar, 33, 97-111.
- 📖 Cerdan, L. (1998) El estilo didáctico en la configuración del discurso interactivo de clase. *C&E*, 10, 99-121
- 📖 Chalvin, A. y Eyssete, F. (1985): *Cómo resolver los pequeños conflictos en el trabajo*. Bilbao: Deusto.
- 📖 Cirigliano Gustavo, F.J. y Villaverde A. (1987). *Dinámica de grupos y educación: fundamentos y técnicas*. 18ª ed. Buenos Aires: Humanitas.
- 📖 Colás Bravo, P. y De Pablos Pons, J. (coords). (2005). *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.
- 📖 Colás Bravo, P y Buendía Eisman, L. (1998). *Investigación Educativa*. (3ª ed.). Sevilla: Alfar.
- 📖 Contreras, J.M. (1997). *Como trabajar en grupo: introducción a la dinámica de grupos*. Madrid: San Pablo.

-
- 📖 Cruz Beltrán, F., Gualda Caballero, E. (coords). (2000). *Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Universidad de Huelva: Estudios Sociales e Intervención Social.
- 📖 Cuervo, M. y Diéquez, J. (1991): *Mejorar la Expresión Oral. Animación a través de dinámicas grupales*. Madrid: Narcea.
- 📖 Däumling, A. M. y otros. (1982). *Dinámica de grupos*. Madrid: Anaya.
- 📖 Delgado, J. M., Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- 📖 Delgado Piña, M. I. (2000). Determinantes de la eficacia de grupo: variables constitutivas y variables de proceso. *Cuadernos de Trabajo Social*, 13, 157-175.
- 📖 Delors, Jacques, (comp.), (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.
- 📖 De Miguel Díaz, M. (dir.) (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- 📖 De Miguel Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior: Exigencias que conlleva. En Alfaro, I. (coord.). *Monográfico sobre Espacio Europeo de Educación Superior*. Cuadernos de integración Europea, 2. Recuperado el 26 de marzo de 2011, en: <http://cde.uv.es/documents/2005-CIE-02.pdf>
- 📖 De Miguel Díaz, M. 2006. Metodologías para optimizar el aprendizaje: segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 71-92.
- 📖 De Miguel, M. (2006). *Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior*. En M. de Miguel (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial

-
- De Miguel Díaz, M. (coord.) (2009). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- Demory, B. (1989). *Cómo dirigir y animar las reuniones de trabajo*. Bilbao: Deusto.
- De Satiago, F.J. y García, M. (1998). Dinámica de grupos en la enseñanza. *Padres y Maestros*, 239, 19-21. Madrid: upcomillas.
- Didier Anzieu y Jacques-Yves Martin. (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Doise, Willem. (1979) *Psicología Social y relaciones entre grupos*. Estudio experimental (2 tomos). Barcelona: Rol.
- Egido Gálvez, I. (dir.) (2006). Aprendizaje basado en problemas (ABP) estrategia metodológica y organizativa del currículum para la calidad de la enseñanza en los estudios de magisterio. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20 (3) 137-149.
- Elías Andreau, M; Merino Pareja, R.; Guillen Sala, García, M.; Trojano, H.; Fernández, E. (2006). Evaluando los ECTS en la sociología de la educación de los currículums de magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 183-199.
- Elliot, Grace L. (1972). *Cómo ayudar a los grupos a tomar decisiones*. México: Diana.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata. -
(1993/2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (4ª ed.)
Madrid: Morata
- Escámez, J. y Ortega, P. (1986): *La enseñanza de las actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Escámez, J. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes: Teoría y Práctica*. Barcelona: Octaedro.

-
- 📖 Espada Sánchez, J. Pedro. (2001). *Técnicas de grupo: recursos prácticos para la educación*. Madrid: CCs.
- 📖 Exley, Kate y Dennick, Reg (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea
- 📖 Fabra, M.L. (1976). *Dinámica de grupo y educación*. Cuadernos de Pedagogía, 26.
- 📖 Fabra, M. L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: Ceac
- 📖 Fernández Cruz, M, Domingo Segovia, J. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- 📖 Fernández Martínez, M. (2008). *El aprendizaje basado en problemas en el marco del espacio europeo de educación superior desde la percepción del estudiante: estudios cualitativos y selectivo*. (Tesis doctoral). Universidad de León.
- 📖 Ferreiro Gravié, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): MAD.
- 📖 Ferry, Gilles. (1977). *El trabajo en grupo*. Barcelona: Fontanella.
- 📖 Forner, A. (1987). *La comunicación no verbal. (Actitudes para la escuela)*. Barcelona: GRAÓ.
- 📖 Francia, A. (1980). *Psicología y dinámica de grupos*. Sevilla: CEC
- 📖 Francia, A. (1983). *Dinámica de grupos*. Madrid: Central Catequista Salesiana.
- 📖 Francia, A. y Mata, J. (1996). *Dinámica y técnicas de grupo*. Madrid: CCS
- 📖 Franco Martínez, R. (1989). *Claves para la participación en los centros escolares. (Ocho secretos para consejos escolares, equipos directivos, CEPs, Claustro y APAs)*. Madrid: EEE

-
- 📖 Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del Yo*. En obras completas (Vol. XVIII, pp. 63-136). Buenos Aires (Argentina): Amorrortu
- 📖 Fritzen, S. J. (1982). *La ventana de JOHARI. Ejercicio de dinámica de grupo de relaciones humanas y de sensibilización*. Santander: Sal Terrae.
- 📖 Fromm, Erich (1970). *La Revolución de la Esperanza*. Hacia una tecnología humanizada. Fondo de Cultura Económica, México DF (Bs As, Ed. Biblioteca Actual, 1987) (Orig.: *The Revolution of Hope. Toward a Humanized Technology*, New York, Harper & Row Publishers, 1968).
- 📖 Froufe Quintas, Sindo (1998). *Técnicas de grupo en animación comunitaria*. Salamanca: Amarú.
- 📖 Fuentes Pérez, P. y otros (1997). *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula: de la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- 📖 Fuentes Pérez, P., Ayala de la Peña, A.; Galán Cascales, J.I. y Martínez Clares, P. (2002). *Técnicas de trabajo en grupo: Una alternativa en educación*. Madrid: Pirámide.
- 📖 Fuentes Pérez, P., Ayala de la Peña, A.; De Arce, J. F.; Galán Cascales, J. L. (1997). *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula: de la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- 📖 Fuentes, N. (1988). *Capacitación de promotores de Baslo*. Buenos Aires (Argentina): Humánitas Findes.
- 📖 Gabari Gambarte, M^a I. (1996-1997): Investigación-formación en el aula universitaria. Experiencia de innovación en la asignatura. *Huarte de San Juan. Psicología y pedagogía*. 2-3, 163-188.
- 📖 Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.
- 📖 Gaitán Moya, J. A. y Piñuel Raigada, J. L. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social: elaboración y registros de datos*. Madrid: Síntesis.

-
- 📖 Gallardo López, B., Pérez Pérez, C., Serra Carbonell, B., Sánchez Peris, F. y Ros Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1-11.
- 📖 Gambara D'Errico, H. (1999). *Diseño de Investigaciones*. Cuaderno de prácticas (2ª ed.). Madrid: McGraw Hill.
- 📖 García, Dora. (2001). *El grupo: métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- 📖 García Hoz, V. (1972). *Técnicas de trabajo cooperativo en la enseñanza universitaria*. Madrid : Universidad Complutense de Madrid, Instituto de Ciencias de la Educación
- 📖 García Montalvo, J. (2002). El ajuste entre la formación y el empleo de los graduados de enseñanza universitaria. *Capital Humano*, 22, 1-8.
- 📖 García Ruíz, M. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20 (3), 253-269.
- 📖 Gervilla, E. (1991). *El animador: perfil y opciones*. Madrid: C.C.S.
- 📖 Gibb, J. R. (1985). *Manual de Dinámica de grupos*. Buenos Aires: Humanitas.
- 📖 Gil Rodríguez, F. y García Saiz, M. (1993). *Grupos en las organizaciones*. Madrid: Eudema.
- 📖 Gil Rodríguez, F. y Alcover de la Hera, C. M. (coord.) (2003). *Técnicas grupales en contextos organizacionales*. Madrid: Pirámide.
- 📖 Giménez Alvira, J. A. (1986). La dinámica de grupos en la Universidad. *Reflexiones pedagógicas para la aulas universitarias*, 2, 63-65.
- 📖 Giné Freisex, N. (2007). *Aprender en la universidad: El punto de vista estudiantil*. Barcelona: Octaedro.

-
- 📖 Gómez Albarrán, F. (2003). *Dinámica de grupos: todo lo que quiero es ser amigo tuyo*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- 📖 Gómez López, M., Learreta Ramos, B. y Bielsa Ramos, R. (2007). Percepción del profesorado ante un nuevo modelo educativo de intervención. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 1-24.
- 📖 Gómez Masdevall, M. T. (1990). *Propuestas de intervención en el aula: técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Madrid: Narcea, 1990.
- 📖 González, J. y Wagenaar, R. (2006a). Tuning Educational Structures in Europe:Informe Final, Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto. [en línea], Recuperado el 16 de junio de 2011 de: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf
- 📖 González, J. y Wagenaar, R. (2006b). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia [en línea], recuperado el 16 de junio de 2011 de: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_brochure_en_espanol_listo.pdf
- 📖 González Vázquez, A., Liébana Checa, J. A., (coords.) (2008). *Posibilidades, experiencias y retos en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada.
- 📖 Goyette, G. y Lessard-Hébert. (1988). *La investigación-acción: funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- 📖 Guitart Aced, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar: reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó.
- 📖 Günter L. Huber (2008). Aprendizaje aditivo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, número extraordinario, 59-81.
- 📖 Hernández Pinzón, F.J. (1977). *La comunicación interpersonal: Ejercicios educativos*. Madrid: ICCE.

- 📖 Hersey P. y Blanchard, K. D. (1978). *Estilo eficaz de dirección*. México: UHD.
- 📖 Hostie, R. (1987). *Técnicas de dinámica de grupos*. Barcelona: Herder.
- 📖 Huici Casal, C. (1985). *El estudio de los grupos de formación*. Papeles del psicólogo 19. Recuperado el 26 de junio de 2009 en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=216>
- 📖 Huici Casal, C. (1989). *Estructura y Procesos de Grupo*. Unidad Didáctica. 3º. Ed. Madrid: UNED.
- 📖 Huici Casal, C. y Morales J. F. (2004). *Psicología de grupos*. Madrid: UNED
- 📖 Huici Casal, C. y Morales Domínguez, J. F. (dir.) (2009). *Psicología de grupos I: Estructura y procesos*. Madrid: UNED.
- 📖 Hurber G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de educación*, número extraordinario, 59-81.
- 📖 Ibáñez J. (1992). *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión. Técnica y Crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- 📖 Imbernón Muñoz, F. y Medina Moya, J.L., (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumno*. Cuadernos de docencia universitaria, 4. Barcelona: Octaedro. Recuperado el 1 de mayo de 2010 en: <http://www.octaedro.com/ice/cuadernos.htm>
- 📖 Imbernon Muñoz, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. Cuadernos de docencia universitaria 14 [publicación en línea]. Recuperado el 1 de mayo de 2010 en: <http://www.octaedro.com/ice/cuadernos.htm>
- 📖 Izquierdo, Conrad. (1992). La comunicación en el aula. *Cuadernos de pedagogía*, 26.
- 📖 Jiménez Hernández-Pinzón, F. (1991). *La comunicación interpersonal: ejercicios educativos*. Madrid: Publicaciones ICCE.

-
- 📖 Johannot, Henri. (1961). *El individuo y el grupo: las relaciones interhumanas; el papel de los líderes; el trabajo en equipo*. Madrid: Aguilar.
- 📖 Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- 📖 Kirst, W. y Ulrich Diekmeyer (1990). *Mejore sus relaciones: Entrenamiento de la sociabilidad*. Bilbao: Mensajero
- 📖 Kirsten Rainer E. y Müller-Schwarz, J. (1991). *Entrenamiento de grupos: un libro de ejercicios sobre dinámica de grupos*. Bilbao: Mensajero.
- 📖 Krueger, Richard A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- 📖 Labrador, C. (1998). Roger Cousinet y la pedagogía de grupo. *Padres y Maestros*, 240, 36-39.
- 📖 Latorre A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- 📖 Laurentino Salvador Blanco. (1989). *Técnicas de trabajo en grupo aplicadas a la educación*. Santander: Universidad de Cantabria, I.C.E.
- 📖 Learreta Ramos, B. (2005). *Formación inicial del profesorado de educación física a través del aprendizaje cooperativo*. REIFOP, 8 (1). Recuperado el 15 de marzo de 2010 en: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>
- 📖 Lebrero Baena, M.ª Paz y Pérez Serrano, G. (1990). *Guía de explotación didáctica. Dinámica de grupos: técnicas*. Madrid: UNED.
- 📖 León del Barco, Benito (2002). *Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo*. (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura: Cáceres.
- 📖 León del Barco, Benito. (2005). *Técnicas de aprendizaje cooperativo en contextos educativos*. Badajoz : Abecedario.

- León del Barco, B. y Latas Pérez, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 269-278.
- León García, O.G y Montero I. (1999). *Diseño de investigaciones: Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación* (2ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Lewin, k. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Lifton, Walter M. (1972). *Trabajando con grupos: formación del grupo y del individuo*. 2ª ed. México: Limusa-Wiley.
- Lobato, C.(1984). *Animación de grupos. Aptitud y técnica*. Madrid: CCS.
- López Noguero, F. y Reyes Santana M. (2002). *Dinámica de grupos en contextos formativos*. Huelva : XYZ ediciones, 2002
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- López Pastor, Víctor M., (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES: análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 57, 93-120.
- López Torres, Marcos (2006). *Técnicas de enseñanza en grupo*. Sevilla: MAD.
- López-Yarto Elizalde, L. (1997): *Dinámica de Grupos. Cincuenta años después*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- López Yarto, L. (1974). Sobre la cohesión en los grupos. En Sánchez Moro, José R. coord. (1974). *Dinámica de grupos para educadores*. (Vol. 1, pp. 29-33). Madrid: S.M.
- Luft, J. (1992). *Introducción a la dinámica de grupos: los pequeños grupos y su rol en la práctica social y educativa*. 7ª ed. Herder. Barcelona.

-
- 📖 Maier, N. R. F. (1946). *Psychology in Industry*. Boston: Houghton Mifflin.
- 📖 Mailhiot, Bernard. (1975). *Dinámica y Génesis de grupos*. Madrid: Marova.
- 📖 Maisonneuve, Jean (2003). *La dinámica de los grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- 📖 Manuel Contreras, J. (1997). *Cómo trabajar en grupo*. Humanes, Madrid: San Pablo.
- 📖 Margalef García, L. (2000). La formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas transmisivas a las prácticas participativas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 39, 157-168.
- 📖 Margallo Toral, R. (1997). Dinámica de grupos para profesores. *Boletín Sociedad Española de Psicoterapia y Técnicas de Grupo*, 11, 163-168.
- 📖 Marín García, J.A. (2006). Taller. El grupo como espacio de aprendizaje Recuperado el 17 de junio de 2009 en: (http://portal.uc3m.es/portal/pls/portal/!PORTAL.wwwpob_page.show?_docname=571794.PDF)
- 📖 Marín García, J.A.; Canós Darós, L.; García Sabater, J.J.y García Sabater, J.P. (2011). Variables explicativas del grado de uso de dinámicas de grupo con alumnos universitarios. *XV Congreso de Ingeniería de Organización*, 450-460. Cartagena.
- 📖 Marín Regalado M. N. (2007). *Efectos de un programa de educación física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de Habilidades Sociales, actitudes y valores en el alumnado de Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada
- 📖 Martín Bravo, C. (2006). Psicología para maestros dentro del EEES. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 151-182.

-
- 📖 Martínez-Cocó, B., García Sánchez, J-N. y otros. (2007). Valoración docente de las metodologías activas: un aspecto clave en el proceso de Convergencia Europea. *Aula Abierta*, 35(1,2), 49-62.
- 📖 Mateos, M. y Pérez, M. P. (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En J. I. Pozo y otros (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- 📖 Mayor Ruíz, (coord.) (2002). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.
- 📖 Medaura, J. O. y otra (1987). *Técnicas grupales y aprendizaje afectivo hacia un cambio de actitudes*. Editorial Humánitas. Buenos Aires.
- 📖 Medina Domingo, R. (1991). *Dinámica de grupos y animación de reuniones*. Afiliación: Facultad de Psicología, Universidad del País de Vasco.
- 📖 Medina Revilla, A. (1979). *Dinámica de grupos como método para una educación de las actitudes cooperativas*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- 📖 Medina Rivilla, A., Castillo Arredondo, S. (coords.) (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Universitas.
- 📖 Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F. (coords.) (2005). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- 📖 Medina Rubio, R. (1988). *Estructura y naturaleza de la participación educativa*. III Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (multicopiado). Valencia.
- 📖 Medina Rubio, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 17-42.
- 📖 Meigniez, Robert. (1977). *El análisis de grupo: perspectivas existenciales*. Madrid: Marova.

-
- 📖 Melendo, M. (1987). *Comunicación e integración personal*. Santander: Sal Terrae.
- 📖 Menin, O. (1993). *El taller en la educación*. En Menin (coord.). *Psicología Educativa*. Experiencia de trabajo en talleres de formación realizada en equipo desde la cátedra universitaria, pp. 17-33. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 📖 Mérida Serrano, R. (2007). Hacia la convergencia europea: los proyectos de trabajo en la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (3), 825-852.
- 📖 Messina Albarenque, C. (2006). *Desarrollo de Habilidades sociales para la resolución de conflictos*. Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 20 de julio de 2009 en: http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/cmessina/PRACTICAS/teoria_3_bis.pdf
- 📖 Ministerio de Educación Cultura y Deporte (s.f.). *Dinámica de grupos en el aula*. Recuperado el 9 de junio de 2011 en: <http://ntic.educacion.es/w3//recursos2/orientacion/03accion/op03.htm>
- 📖 Ministerio de Educación y Ciencia (2006a). *La organización de las enseñanzas universitarias en España*. Recuperado el 12 de julio de 2011, en: http://www.usc.es/estaticos/destacados/proposta_MEC_set06.pdf.
- 📖 Ministerio de Educación y Ciencia (2006b). *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Master*. Recuperado el 12 de julio de 2011 en: http://www.aedean.org/ANECA/Directrices_elaboracion_titulos.pdf
- 📖 Ministerio de Educación y Ciencia (2006c). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC.
- 📖 Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE 260).

-
- 📖 Ministerio de Educación y Ciencia (2007). ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.
- 📖 Moraleda, M. (1978). *Sociodiagnóstico del aula*. Madrid: Marova.
- 📖 Morales, P. (2002). *Medición de actitudes e Psicología y educación: construcción de escalas y problemas de metodológicos*. Madrid: Universidad Pontifica de Comillas.
- 📖 Moreno, S.; Bajo, M.T., Moya, M.; Maldonado, A. y Tudela, P. (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente: Universidad de Granada.
- 📖 Moreno García, J. M. (1978). *Sociología de la Educación. Dinámica de grupos*. Zaragoza: Luis Vives.
- 📖 Mory, F. (1973). *Enseñanza individual y el trabajo por grupos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- 📖 Muchielli, R. (1977): *La dinámica de los grupos*. Madrid: Ibérica Europea de Ediciones.
- 📖 Newstrom, J. W. y Edward E. Scannell (1989). *100 Ejercicios para la dinámica de grupos. Una estrategia de aprendizaje y enseñanza*. México: McGraw-Hill.
- 📖 Northay (1971). *Los grupos humanos*. Buenos Aires: Eudeba
- 📖 Núñez Domínguez, T. (1993): La dinámica de grupos como instrumento al servicio de la estructuración del rol del profesor. En Juidías J. Loscertales, F. (Coords.). *El rol docente: un enfoque psicosocial*. Sevilla: Muñoz Moya y Montraveta.
- 📖 Núñez, T. y Loscertales F. (1997): *El grupo y su eficacia. Técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*. Barcelona E.U.B.

-
- 📖 OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave: resumen ejecutivo*. Recuperado el 17 de abril de 2010 en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/desece/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- 📖 Orejudo Hernández, S.; Nuño Pérez, J.; Fernández Turrado, T.; Ramos Gascón, M. T.; Herrero Nivelá, M. L. (2007). Participación del alumnado universitario en el aula. Una investigación sobre el temor a hablar en público en grandes grupos. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 21(1), 147-162.
- 📖 Otero, H. (1992). *Tiempo de vivir I: Otoño*. Madrid: CCS.
- 📖 Ovejero Bernal, A. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.
- 📖 Ovejero Bernal, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca nueva.
- 📖 Owens, R. (1983). *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana.
- 📖 Padrón Hernández, H. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 209-230.
- 📖 Pages, M. (1977). *La vida afectiva de los grupos*. Fontanella. Barcelona.
- 📖 Pallarés, M. (1993). *Técnicas de grupo para educadores*. 8ª ed. Madrid: ICCE.
- 📖 Paradiso, J.C. (2000). *Dinámica de Grupos y educación superior*. *Aula Hoy*, 18, 52-59.
- 📖 Pascual Pacheco, R. (1985). Función directiva en participación. *Revista Educadores*, 27(131), 45-60.
- 📖 Pascual Pacheco, R. (1988). La función directiva en el contexto socioeducativo actual. En Roberto Pascual (coord.) (1988). *La Gestión Educativa ante la Innovación y el Cambio*, pp. 37-51. Madrid: Narcea

- 📖 Peña Calvo, J. V. (1989): *Modelo político - Modelo educativo. Pedagogía de la Democracia*. Tesis Doctoral (inérita). Oviedo.
- 📖 Pérez de Villar Ruiz, M.J. y Torres Medina, C. (1999). *Dinámica de grupos en formación de formadores: casos prácticos*. Barcelona: Heder.
- 📖 Pérez Serrano, M. G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson
- 📖 Pérez Serrano, M. G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- 📖 Pinel Burón J. (1985): *Fundamentos y técnicas grupales para E.G.B.* Madrid: Marsiega.
- 📖 Piñeiro, María Luz. (2005). *Las dinámicas grupales en el área educativa*. Contexto Educativo, 36. Recuperado el 8 de junio de 2009 en: <http://contexto-educativo.com.ar/2005/3/nota-02.htm>
- 📖 Pires Gonçalves Ferreira Saraiva Horácio. (2003). *Análisis de la metodología de trabajo y dinámica de grupos en el proceso enseñanza/aprendizaje*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- 📖 Poblete, M. y García Olalla, A. (2004). *Análisis y Evaluación del Trabajo en Equipo del alumnado universitario. Propuesta de un modelo de Evaluación de Desarrollo del Equipo*. Bilbao: III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria. Recuperado el 14 de marzo de 2011 en: <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/ANALISIS%20Y%20EVALUACION%20DEL%20TRABAJO%20EN%20EQUIPO.htm>
- 📖 Poblete, M., García Olalla, A. y Pereda, V. (2004): *Aprendizaje cooperativo en la Formación Profesional: Un proyecto de Formación e Innovación*. IV Jornada sobre Aprendizaje cooperativo. Gerona. Recuperado el 1 de marzo de 2011, en: <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/aprendizajecoopSANJOSE.htm>
- 📖 Poblete Ruíz, M. (coord.) (2006). *Experiencias de enseñanza, aprendizaje y evaluación por competencias*. Universidad de Deusto. Recuperado el 28 de junio de 2010 en:

http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/2010/documentos/anx_3_ejemplo_deusto.pdf

- 📖 Poblete, M. (2007a). *Evaluación de competencias en la educación superior. Seminario: Evaluación de Competencias*. Pucón, Chile. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de: <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/EVALUACIONCOMPETENCIASPUCON.htm>
- 📖 Poblete, M. (2007b). *Evaluación de competencias en la educación superior. Preguntas clave que sobre evaluación de competencias se hacen los profesores, tentativas de respuesta*. III Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad "Buenas Prácticas Académicas". Bilbao. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de: <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/PONENCIA01.htm>
- 📖 Porta, Luis y SIlva; Miriam (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa* [en línea]. Recuperado el 20 de marzo de 2011 en: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- 📖 Pujolàs Maset, Pere. (2008). *9 ideas calve. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- 📖 Quintana Albalat, J. e Higuera Albert, E. (2008). *Las webquests, una metodología de aprendizaje cooperativo, basada en el acceso, el manejo y el uso de información de la red*. Cuadernos de docencia universitaria, cuaderno 11 [publicación en línea]. Recuperado el 1 de mayo de 2010 en: <http://www.octaedro.com/ice/cuadernos.htm>
- 📖 Ramírez Gallardo, M. S. (1989). *Métodos de formación de Adultos*. P.P.C. Madrid: P.P.C.
- 📖 Ramos Álvarez, R. (coord.) (2010). *Métodos y diseños de investigación en psicología: Como construir y validar un cuestionario*. Ejercicios de autoevaluación (2 Vol.). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- 📖 Rekalde I, Vizcarra, M.T. y Makazaga, A. M. (2010). La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa. *Aula Abierta* 39(1), 93-104

-
- Reperto Talavera, E., Pena Garrido, M. y Lozano Santiago, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *Revista de Educación* 9, 35-41.
- Richardson, E. (1974). *Dinámica de grupos de trabajo para profesores*. Madrid: Marova.
- Rodríguez Fuentes, A.; Caurcel Cara, M.J. y Ramos García A.M. (coords.). (2008). *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación superior. Guías de trabajo autónomo*. Madrid: EOS.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. Y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Izquierdo, Rosa M., (2003). Reaprender a enseñar: una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (2), 79-94.
- Rodríguez Peralta, M. I. (2007). *El método de Encuesta como estrategia de aprendizaje*. Una experiencia concreta en la formación inicial del profesorado. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada
- Rodríguez Porras, J. M. (1988). *El factor humano en la empresa*. Bilbao: Deusto.
- Rodríguez Rojo, M.; Palomero Pescador, J. E. y Teruel Melero, M. P. (2006). Hacia una metodología convergente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 20(3) 17-35.
- Rogers, C.R. (1973). *Grupos de encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Román Sánchez, José M^a. (1980). *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Román, J. M. y Pastor, E. (1984). *La Tutoría*. Barcelona: CEAC.
- Romero Cerezo, C. (2008). *El portafolios y el trabajo de grupo: una experiencia del crédito ECTS en la formación del magisterio especialista en Educación Física*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (2), 73-

84. Recuperado el 7 de abril de 2010 en:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=217015203007>

- 📖 Romero Cerezo, C., Salicetti Fonseca, A. (2009). La contribución del trabajo grupal de los estudiantes como estrategia docente en la formación del maestro especialista en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (8), 1-13.
- 📖 Rosas P. Carmen C. (2001). Indicadores de Cohesión Grupal a considerar para su Diagnóstico. *Acta Odontológica Venezolana*. 39(2), 4-9.
- 📖 Rousseau, G. (1980). *Las reuniones en la vida de los grupos*. Narcea. Madrid.
- 📖 Rué J. (1989). El trabajo cooperativo por grupos. *Cuadernos de Pedagogía*: 170, 18-20.
- 📖 Rué J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18 (1), 39-59.
- 📖 Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- 📖 Sagastizabal, M.A. y Perlo, C.L. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: La Crujía
- 📖 Saint-Arnaud, I. (1981). *Participación y comunicación en los grupos*. Madrid: Anaya
- 📖 Sales Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 20(3), 201-217.
- 📖 Sánchez Alonso, M. (1974). Metas. En Sánchez Moro, José R. coord. *Dinámica de grupos para educadores*. (Vol. 1, pp. 34-38). Madrid: SM.
- 📖 Sánchez Alonso, M. (1991). *La participación, metodología y práctica*. Madrid: Ed. Popular.

-
- 📖 Sánchez Moro, José R. coord. (1974). *Dinámica de grupos para educadores*. 2 vol. Madrid: SM.
- 📖 Sánchez Romero, C. (2003). Complementariedad metodológica en los proyectos de investigación. En Medina Rivilla, A. y Castillo Arredondo, S. (coords.), *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*, (pp. 253-264). Madrid: Universitas.
- 📖 Sancho Saiz, J.; Barandiarán Landín, M.C.; Apodaca Urquijo, P.M. (et al.). (2009). La formación de trabajo en equipo del alumnado universitario con el aprendizaje cooperativo. *Actas de las IX Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo y II Jornada sobre Innovación Docente*, (pp. 149-156). Almería.
- 📖 Santiago, F.J. y Montfragüe García, M. (1998). Dinámica de grupos en la enseñanza. *Padres y Maestros*, 239, 19-21.
- 📖 Santiago, P. (1985). De la expresión corporal a la comunicación interpersonal. Teoría y práctica de un programa. Madrid: Narcea
- 📖 Sarramona, J. (1979). Participación de los alumnos en la gestión escolar. *Revista de Educación*. 252, 58-74.
- 📖 Sarramona, J. (1988). *Comunicación y educación*. Barcelona: CEAC.
- 📖 Sbandi, Pio. (1977). *Psicología de grupos: introducción a la realidad de la dinámica de grupos desde el punto de vista de la psicología social*. Barcelona: Herder.
- 📖 Schutzenberger, A. A. (1974). *Diccionario de técnicas de grupo*. Salamanca: Sociedad de Educación Atenas.
- 📖 Shaw, Marvin E. (1986). *Dinámica de grupo: psicología de la conducta de los pequeños grupos*. 3ª ed. Barcelona: Herder.
- 📖 Sierra Bravo, R. (2003). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: CLM.

-
- 📖 Solanes Puchol, A; Núñez Núñez, R. y Rodríguez Marín, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en alumnos universitarios. *Apuntes de Psicología* 26(1) 35-49.
- 📖 Sola Martínez, T. y Moreno Ortiz, A. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y educadores*, 8, 123-143.
- 📖 Steiner, Rudolg. (2000-2006). *Fundamentos de la Educación Waldorf*. Madrid: Rudolf Steiner.
- 📖 Stiles Linfley, J. y Dorsey Mattie F. (1974). Dinámica y desarrollo de los grupos. En Sánchez Moro, José R. coord. *Dinámica de grupos para educadores*. (Vol. 1, pp. 23-28). Madrid: SM.
- 📖 Strang, R., Crow, L.D. y otros. (1966). *Motivación y diferencias individuales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- 📖 Sunyer, J. M. (1998): Una experiencia grupo analítica en el marco de la enseñanza universitaria II. *Clínica y Análisis Grupal*, 20(3), 435-446.
- 📖 Taylor, S.J., Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- 📖 Tcherina, J. F. (1982): *Les jeunes européens. Comission des Communautés Eurpéennes*. Bruselas.
- 📖 Tejada Fernández, J. y Tarín Martínez, L. (1990): *Procesos de aprendizaje y dinámica de grupos*. Zaragoza Fondo Formación. AFFA.
- 📖 Tejada Fernández, J. (1997). *Grupo y educación. Técnicas de trabajo y análisis*. Barcelona: Librería Universitaria.
- 📖 Toledo Morales, P. (2000). Con la huella del ambiente de clase. En Toledo Morales, P. (2000). *El ambiente universitario. Estudio descriptivo y comparativo del clima de aula de la Universidad de Jaén* (pp. 59-63). Sevilla: Edición digital@tres, S.L.L.

- 📖 Tous Ral, J. M. (1993): *Comportamiento social y dinámica de grupos*. P. P. U. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias
- 📖 Touzard, H. (1981): *La mediación y solución de conflictos*. Herder: Barcelona: Herder
- 📖 Trow y otros: *Psicología de la conducta del grupo: la clase como grupo*. En Strang, R., Crow, L.D. y otros. (1966). *Motivación y diferencias individuales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- 📖 UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI. Informe Delors. Madrid: Santillana.
- 📖 Urbano, C. A. y Yuni, J. A. (2005). *Técnicas para la animación de grupos*. Córdoba: Brujas. (Libro electrónico). Recuperado el 29 de enero de 2011 en: http://books.google.es/books?id=DdJFozmUBKIC&pg=PA69&lpg=PA69&dq=%22habla+durante+dos+minutos+sobre+tus+mejores+cualidades%22&source=bl&ots=m2xnT7AR3Y&sig=BV9fbF_8p7VP_k0uteAB63O1Zsg&hl=es&ei=owVETZ31DMGWhQf1ru3sAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CBkQ6AEwAA#v=twopage&q&f=false
- 📖 Vanier, Jean (1992). *From Brokenness to Community*. Mahwah: Paulist Press
- 📖 Vargas, L. Bustillos, G y Martín, M. (1993): *Técnicas participativas para la educación popular I*. Madrid: Popular.
- 📖 Varios autores (1989). Aprender trabajando en grupo. *Cuadernos de Pedagogía*, 170, 31-34.
- 📖 Vázquez Labyrdette, P. (1985). La formación de profesores para el cambio. *Cuestiones Pedagógicas*, 2, 117-124.
- 📖 Ventosa, V. J. y otros (1992). *La animación en centros escolares*. Madrid: CCS.
- 📖 Villa Bruned, J. (1998). *La animación de grupos*. Madrid: Escuela Española.
- 📖 Villalta, M., Tschorne y Torrente M. (1987). *Los padres en la escuela*. Barcelona: Laia

-
- 📖 Villa Sánchez A y Poblete Ruíz, M. (2004). Practicum y Evaluación de Competencias. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(2) 1-19.
- 📖 Villegas, V. (1992). *200 Juegos y dinámicas*. Bogota: Editorial Paulinas.
- 📖 Villar Angulo, L.M. (1988). *Diseño de un instrumento para medir el clima en el aula universitaria*. Enseñanza, 6, 29-46. Recuperado el 12 de diciembre 2009 en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20337&dsID=diseño_instrumento.pdf
- 📖 Villar Angulo, L. M., coord. (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Prentice Hall.
- 📖 Villar Angulo, L.M. y Alegre de la Rosa, O.M. (2004). *Manual para la excelencia y la enseñanza superior*. Madrid: MC GraW Hill.
- 📖 Villar Angulo, L.M., De Vicente Rodríguez, P.S. y Alegre de la Rosa, O.M. (2005). *Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles*. Madrid: Pirámide.
- 📖 Vopel, Klaus W. (2001). *El animador competente: nuevas técnicas para el animador de grupo*. Madrid: CCS.
- 📖 Vroom, V. H. (1990). *El nuevo liderazgo*. Madrid: Díaz Santos.
- 📖 Whitehead, J. (1989): How do we improve research based professionalism in Education. A question which includes action research, educational theory and the politics of educational Knowledge. *British Educational Research Journal*, 15(1), 3-17.
- 📖 Zabalza Beraza, M.A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. *Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- 📖 Zabalza Beraza, M.A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 37-69.

- 📖 Zabalza Beraza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. 3ª ed. Madrid: Narcea.
- 📖 Zamanillo, T. (2008). *Trabajo social con grupos y pedagogía ciudadana*. Madrid: Síntesis.
- 📖 Zuccherini, R. (1992). *Cómo educar la comunicación oral*. Barcelona: CEAC.

ANEXOS

ANEXO I: GUÍAS



GUIA DIDÁCTICA

CURSO ACADÉMICO 2010-11

TITULACIÓN	Grado en Educación Infantil					
MODULO	ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR, MATERIALES Y HABILIDADES DOCENTES					
ASIGNATURA:	Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza					
COORDINADOR:	Dra. Ana Amaro Agudo					
PROFESORES	HORARIO DE TUTORIAS					
Dña. Ana Amaro Agudo Dña M ^a Julia Gámez Montalvo Tutoría aula 11. teléfono: 958205861 Primera planta. D. José Carlos Contreras López	Ana Amaro: miércoles 10 a 12 y lunes 17:30 a 19:30 Julia Gámez: martes de 15:30 a 17:30 y jueves de 12 a 13.					
DEPARTAMENTO	ÁREA DE CONOCIMIENTO					
Ciencias aplicadas a la educación	Didáctica y organización escolar					
E-MAIL	anaamaro@eulainmaculada.com julia@eulainmaculada.com					
CURSO				TEMPORALIDAD		
1º	2º	3º	4º		1º Cuatr.	2º Cuatr.
<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	

CREDITOS ECTS	TIPO DE ASIGNATURA (Carácter)					
	BÁSICA		OBLIGATORIA		OPTATIVA	
6	<input type="checkbox"/>					
Grupos en que se divide la asignatura	Grupo A		Grupo B			



CONTEXTO DE LA ASIGNATURA EN LA TITULACIÓN

La *Didáctica* se centra en el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su conocimiento es por tanto esencial para cualquier profesor. El saber didáctico es imprescindible para los maestros, ya que son quienes forman las actitudes y enseñan las estrategias de aprendizaje más adecuadas para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

La *Didáctica* se ocupa de estudiar todos los principios y técnicas válidos para la enseñanza de cualquier materia o disciplina. Estudia la enseñanza de manera general, como un todo.

Es una asignatura de tipo básico dentro de la titulación realizándose en el primer semestre como inicio de los futuros maestros en la materia. Se relaciona directamente con la asignatura de DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL del siguiente cuatrimestre. Por lo que debe ser introductoria y clarificadora para los aprendizajes de otras materias más específicas del grado.

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

- Aprender la deontología y ética profesional.
- Proporcionar a los estudiantes experiencias que les ayuden a familiarizarse con las herramientas metodológicas, para actuar profesionalmente dentro de una variedad de modelos de enseñanza.

- Adquirir un conocimiento teórico-práctico de los principales núcleos temáticos de la Didáctica que orienten el ejercicio de la profesión docente.
- Fomentar la capacidad de reflexión crítica y creativa para promover la mejora de los procesos educativos.
- Concienciarse de la necesidad de una preparación constante y permanente, relacionando teoría y práctica, para adquirir hábitos intelectuales y técnicas de trabajo-
- Adquirir una mentalidad didáctica creativa, abierta a la reflexión, el análisis crítico y la superación de dificultades
- Conocer y dominar las técnicas básicas de programación didáctica y su aplicación a la realidad escolar.
- Alentar a que planifiquen, gestionen, razonen y evalúen los procesos de enseñanza y aprendizaje para responder a la heterogeneidad de los escolares.

COMPETENCIAS

Las competencias que debe adquirir el alumnado relativas a la profesión para la que capacita el Título se recogen expresamente en la Orden ECI/3854/2007, de 29 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Responden a la finalidad de adquirir una sólida formación en una triple dimensión: cognitiva, instrumental y actitudinal. Se van a identificar como Competencias Generales: CGx. (CG significa Competencia General, x es el número de la Competencia) y Competencias Específicas: CDMBx (Competencia de Formación Básica, x es el número de la competencia).

COMPETENCIAS GENERALES

CG1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.

CG3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

CG4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

CG5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia

CG11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

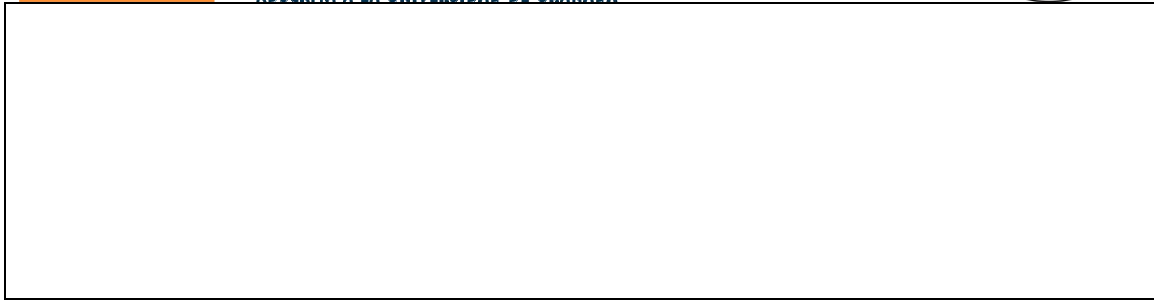
CG12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de Educación Infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL TÍTULO

CDMB 19 Comprender que la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente.

CDMB 20 Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes.

CDMB 22 Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto



TEMARIO DETALLADO DE LA ASIGNATURA

TEMARIO TEÓRICO:

- **Tema 1. Concepto de enseñanza y aprendizaje. La didáctica como base teórica del profesorado. El profesorado ante la enseñanza.**
 - Concepto de educación. Evolución del término.
 - Concepto de aprendizaje
 - La didáctica, concepto y enmarque dentro de las ciencias de la educación
 - El docente. Características de la profesión
 - Competencias profesionales docentes
 - Construcción del conocimiento práctico y la teoría personal docente
- **Tema 2. Currículum.**
 - Legislación vigente en materia de educación
 - LOE
 - LEA
 - DECRETOS
 - Definición de currículum
 - Elementos curriculares
 - Teorías curriculares
 - Niveles de concreción curricular
- **Tema 3. Los objetivos educativos en la programación didáctica. Metas y propósitos.**
 - Visión de los fines educativos en la actualidad.
 - Propósitos de la sociedad y compromiso educativo del profesorado
 - Tendencias y tipologías con respecto a los objetivos educativos
 - Formulación de objetivos. Cuestiones técnicas para su elaboración
- **Tema 4. Los contenidos educativos en la programación didáctica. Competencias.**
 - Los contenidos educativos. Definición
 - Importancia de los contenidos en la enseñanza

- Organización de los contenidos dentro del sistema educativo: Educación Infantil y Primaria.
- Selección de contenidos
- Secuenciación de contenidos
- Cómo enseñar los contenidos
- **Tema 5. Planificación del currículum**
 - El proyecto educativo de centro
 - La programación general de aula
 - La programación didáctica
 - Trabajo por proyectos y talleres
 - Porqué trabajar por proyectos
 - Desarrollo metodológico
 - Lecto-escritura y matemáticas ¿cómo se integran en los proyectos?
 - Guión para la elaboración de proyectos
- **Tema 6. Personalización de la enseñanza**
 - Diferencias individuales. Bases teóricas
 - Aprendizaje individualizado. Modelos
 - Inteligencias múltiples
 - Motivaciones personales
 - Aprendizaje activo para la personalización de la enseñanza. Elementos
- **Tema 7. Métodos de enseñanza**
 - Enseñanza directa con toda la clase
 - Bases teóricas de la enseñanza directa
 - Elementos de la enseñanza directa
 - Presentación, explicación y práctica guiada
 - Enseñanza mediante trabajo en grupo colaborativo/cooperativo
 - Bases teóricas
 - Estructura de las tareas del trabajo en grupo
 - Tipos de grupo
 - Evaluación del trabajo en grupo
 - Enseñanza a partir de la indagación y el descubrimiento
 - Principios del modelo de aprendizaje por indagación y descubrimiento
 - El constructivismo y el aprendizaje significativo en las bases psicopedagógicas del currículum
 - Estrategias e implicaciones prácticas
- **Tema 8. Dirección de clase para la enseñanza**
 - Bases teóricas. Tendencias y modelos actuales

- Comunidades de aprendizaje. Clima de clase
- Organización de la clase. Reglas, alumnado, tiempos, actividades.
- Intervención con el alumno. Conductas y prevención. Resolución de conflictos

• **Tema 9. La evaluación en la enseñanza**

- Justificación de la importancia de la evaluación en educación.
- La evaluación formativa. Elementos
- La evaluación sumativa. Elementos
- Procedimientos de evaluación. Estrategias.
 - Informales. Observación
 - Autoevaluación
 - Valoración de la ejecución
 - Exámenes y pruebas escritas
 - Escalas de actitud y cuestionarios
 - Preguntas del profesor
 - Entrevistas

TEMARIO PRÁCTICO:

Seminarios/Talleres

- Asistencia a las XI JORNADAS ANDALUZAS DE ORGANIZACIÓN Y DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Granada **17,18 y 19 de noviembre 2010.**

Facultad Ciencias de la Educación

Universidad de Granada

- Visita de un profesional en activo experta en la elaboración de proyectos para la educación infantil. Colegio Luisa de Marillac. Granada

Prácticas para el aprendizaje autónomo:

Cuaderno de prácticas. Trabajo detallado del temario. Preguntas de reflexión e investigación sobre cada tema explicado e indagación sobre una problemática concreta.

Puesta en común con el pequeño grupo. Debates y reflexiones sobre las actividades desarrolladas en el cuaderno de prácticas. Investigaciones sobre la temática.

Lectura de libro: DIEZ, C. (1998): *Proyectando otra escuela*. Madrid. Ediciones de la torre

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA FUNDAMENTAL:

BERNARDO, J. (2004): *Una Didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor* Madrid: RIALP.

CAMACHO. S. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy: Marfil.

DE LA HERRÁN, A. y PAREDES, J. (2008)(Coords). *Didáctica General*. Madrid: McGrawHill

DIEZ, C. (1998): *Proyectando otra escuela*. Madrid. Ediciones de la torre.

MORAL, C. y PÉREZ, M.P. (2010) (Coords). *Didáctica. Teoría y Práctica de la Enseñanza*.

Madrid: Pirámide. OBLIGATORIO

PITLUK, L. (2007): *La planificación didáctica en Educación Infantil: las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas*. Eduforma.

RODRÍGUEZ, J.L. (2004): *Programación de la enseñanza*. Archidona: Aljibe

RODRÍGUEZ, J.L., SALVADOR, F. y BOLÍVAR, A. (coords) (2004): *Diccionario-Enciclopedia de Didáctica*. Archidona: Aljibe.

SEVILLANO, M.L. (2005): *Didáctica en el siglo XXI*. Madrid: McGrawHill.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA:

CONTRERAS, J. (1990): *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

DÍAZ, F. (2002): *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

ESCRIBANO, A. (1998): *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

ESCUDERO, J.M. (ed.)(1999), AREA, M., BOLÍVAR, A. *et al.*: *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.

FLECHSIG, K.H. y SCHIEFELBEIN, E. (2003)(Eds). *Veinte modelos didácticos para América Latina*. lang=EN-US style='mso-ansi-language:EN-US'Washington: OEA.

http://www.educoas.org/porta/bdigital/contenido/interamer_72/indice.aspx?culture=es&navid=201

FRABBONI, F. (2001): *El libro de la pedagogía y la didáctica*. Madrid: Editorial Popular.

GARCÍA, E. (2004): *Didáctica y Currículum. Claves para el análisis en los procesos de enseñanza*. Zaragoza: Mira Ediciones.

GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T.N. (Eds.) (1989): *Enciclopedia Internacional de Educación*.

Barcelona: Vicens-Vives/M.E.C.

MARTÍN, F. (1999): *La didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Síntesis.

MEDINA, A. y SALVADOR MATA, F. (2002): *Didáctica General*. Madrid. Pearson Educación.

MIR, V. y otros (2005). *Evaluación y postevaluación en educación infantil: cómo evaluar y qué hacer después*. Madrid: Narcea

RODRÍGUEZ, M. (coord.) (2002): *Didáctica general: qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva

ROSALES, C. (1988): *Didáctica. Núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.

SEPÚLVEDA, F., RAJADELL, N. (coords.) (2001): *Didáctica General para Psicopedagogos*. Madrid: UNED.

VADILLO, G y KLINGER, (2004): *Didáctica*. México: Mc Graw Hill.

ZABALZA, M.A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ZUFIAURRE, B. y GABARI, M. I. (2001): *Didáctica para maestras*. Madrid: CCS

ENLACES RECOMENDADOS

<http://www.educacion.es/portada.html>

<http://www.educacion.es/educacion/sistema-educativo/enseñanzas.html>

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/navegacion.jsp>

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/>

<http://www.educacion.es/portada.html>

<http://www.educacion.es/educacion/sistema-educacion/enseñanzas.html>

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/navegacion/jssp?lista>

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes>

REVISTAS:

Aula de Innovación Educativa.

Comunidad Educativa.

Comunidad Escolar.

Cuadernos de Pedagogía.
Revista de Educación.
Revista de Investigación Educativa.

ESTRATEGIA ENSEÑANZA APRENDIZAJE

AF1 Lecciones magistrales (Clases teóricas-expositivas, en gran grupo)

Descripción: Presentación en el aula de los conceptos fundamentales y desarrollo de los contenidos propuestos. Explicación del contenido temático al gran grupo por parte del profesorado o de profesionales especialistas invitados/as. La exposición del temario por parte del profesorado se realizará todas las semanas con objeto de canalizar y guiar el trabajo autónomo y en pequeño grupo.

AF2 Actividades prácticas (Clases prácticas o grupos de trabajo)

Descripción: Actividades a través de las cuales se pretende mostrar al alumnado cómo debe actuar a partir de la aplicación de los conocimientos adquiridos.

El alumno desarrollará un **cuaderno de trabajo** o cuaderno de prácticas elaborado para la asignatura, de carácter individual. Cada tema se completará con la resolución mediante trabajo autónomo de una serie de preguntas de investigación. Estas se pondrán en común en el pequeño grupo los días indicados al efecto. El profesor supervisará el trabajo del cuaderno de prácticas los días marcadas para el pequeño grupo así como en las tutorías individuales si el alumno lo necesita.

AF3 Seminarios

Descripción: Asistencia a conferencias y seminarios.

- Se asistirá a una conferencia o mesa redonda del interés del alumnado correspondiente al congreso XI JORNADAS ANDALUZAS DE ORGANIZACIÓN Y DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Granada 17,18 y 19 de noviembre 2010, con charlas sobre temáticas relacionadas con la materia, que provoquen el debate y la reflexión en el alumnado. Esta se corresponderá con las horas reflejadas en el cronograma sobre **actividades no presenciales**.

Seminario para el tema 5:

- Visita de un profesional en activo, donde explicará a través de su experiencia directa la elaboración

y las bondades del trabajo por proyectos con el alumnado de Educación infantil de 3 a 6 años.

AF4 Actividades no presenciales individuales (Trabajo autónomo y estudio individual)

Descripción: realización de actividades encaminadas a la búsqueda, revisión y análisis de documentos, bases de datos, páginas web, etc. Todas ellas relacionadas con la temática de la materia, que a su vez sirvan de apoyo al aprendizaje. Este apartado es indispensable para la elaboración del cuaderno de prácticas. El alumno deberá cumplimentar el mismo a partir de la indagación y el descubrimiento.

Lectura individual del libro: DIEZ, C. (1998): *Proyectando otra escuela*. Madrid. Ediciones de la torre. Del que se realizará una reflexión personal sobre cómo se enseña a través de los proyectos en educación infantil.

AF5 Actividades no presenciales grupales (estudio y trabajo en grupo).

Descripción: Desarrollo de trabajos en equipo referentes a trabajos en seminarios y talleres.

AF6 Tutorías académicas

Descripción: Reuniones periódicas individuales y/o grupales entre el profesorado y el alumnado para guiar, supervisar y orientar las distintas actividades académicas propuestas.

AF7. PLATAFORMA VIRTUAL

La plataforma virtual es un recurso del profesorado de esta asignatura. Cada alumno de Grado tiene una clave de acceso a ésta. Accediendo a ella localizarán materiales, documentos, notas y listado de alumnos de cada grupo de la asignatura. En algunos de los temas de la materia será necesario el acceso del alumnado a la plataforma para descargarse legislación para la elaboración de las actividades, así como cualquier otra documentación necesaria para la asignatura.



Escuela Universitaria
Diocesana de Magisterio
"La Inmaculada"

ADSCRITA A LA UNIVERSIDAD DE GRANADA





CRONOGRAMA DE LA ASIGNATURA (Plan de Trabajo) <i>Modificar según la metodología docente propuesta para la asignatura</i>						
Semanas	Temas, actividades	Todo el grupo	Subgrupo A	Subgrupo B	Plazos de entrega de actividades	
1	Presentación de la asignatura Tema 1	Si	no	no		
2	Tema 1 Actividades tema 1 del cuaderno de prácticas	si	si	no	13 de octubre	
3	Tema 2	si	no	no		
4	Tema 3 Actividades tema 1 y 2 del cuaderno de prácticas	si	no	si	27 de octubre	
5	Tema 4 Actividades tema 2 y 3 del cuaderno de prácticas	si	si	no	3 de noviembre	
6	Tema 4	si	no	no		
7	Tema 5 Actividades tema 3 y 4 del cuaderno de prácticas	si	no	si	17 de noviembre	
8	Tema 5	si	no	no		
9	Tema 6 Actividades tema 4 y 5 del cuaderno de prácticas	si	si	no	1 de diciembre	



Escuela Universitaria
Diocesana de Magisterio
"La Inmaculada"

ADSCRITA A LA UNIVERSIDAD DE GRANADA



10	Tema 7 Actividades tema 5 y 6 del cuaderno de prácticas	si	no	si	9 de diciembre	
11	Tema 7	si	no	no		
12	Tema 8 Actividades tema 6 y 7 del cuaderno de prácticas	si	si	no	12 de enero	
13	Tema 9 Actividades tema 7 y 8 del cuaderno de prácticas	si	no	si	19 de enero	
14	Actividades tema 8 y 9 del cuaderno de prácticas, y examen	si	si	si	26 de enero	
15						



PLAN DE TRABAJO DEL ESTUDIANTE *Modificar según la metodología docente propuesta para la asignatura*

1º Cuatrimestre	Temas	Actividades presenciales					Actividades no presenciales				
		Sesiones Teóricas (horas)	Sesiones Prácticas (horas)	Seminarios (horas)	Exposiciones (horas)	Exámenes (horas)	Estudio Individual (horas)	Trabajo Grupal (horas)	Conferencias Exposiciones conciertos	Lectura libros	Etc.
1ª Semana	Presentación y tema 1	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0
2ª Semana	Tema 1	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0
3ª Semana	Tema 2	3	1	0	0	0	2	0	0	0	0
4ª Semana	Tema 3	3	1	0	0	0	4	0	0	5	0
5ª Semana	Tema 4	3	1	0	0	0	4	0	0	0	0
6ª Semana	Tema 4	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0
7ª Semana	Tema 5	3	1	0	0	0	6	0	0	0	0
8ª Semana	Tema 5	3	0	2	0	0	2	5	15	0	0
9ª Semana	Tema 6	3	1	0	0	0	4	0	0	0	0
10ª Semana	Tema 7	3	1	0	0	0	4	0	0	0	0
11ª Semana	Tema 7	4	0	0	0	0	2	0	0	0	0
12ª Semana	Tema 8	3	1	0	0	0	4	0	0	0	0
13ª Semana	Tema 9	3	1	0	0	0	4	0	0	0	0
14ª Semana	Actividades y examen	0	1	2	1	2	24	2	0	0	0
Total (horas)		41	9	4	1	2	69	7	15	5	0

EVALUACIÓN (INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y PORCENTAJE SOBRE LA CALIFICACIÓN FINAL, ETC.)

1. Convocatoria ordinaria.

- **Prueba escrita. 60 %** de la nota final. La prueba será realizada a través de preguntas cortas relacionadas con el temario desarrollado en clase y con las actividades del cuaderno de prácticas.
- **Cuaderno de prácticas** entregado en tiempo y forma indicado. **25%** de la nota final
- **Asistencia a clase 10%** de la nota final.
- Asistencia a **congresos y lectura de libros: 5%** de la nota final.

2. Convocatoria extraordinaria: prueba escrita y cuaderno de prácticas

En la realización de la prueba escrita y en la corrección del cuaderno de prácticas se tendrá en cuenta la expresión y la corrección ortográfica de los mismos.

DIDÁCTICA: TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

MÓDULO	MATERIA	CURSO	SEMESTRE	CRÉDITOS	TIPO
ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR, MATERIALES Y HABILIDADES DOCENTES		1º	1º	6	Básico
PROFESOR(ES): Dña. M ^a Julia Gámez Montalvo			Escuela Universitaria Diocesana de Magisterio "La Inmaculada". Adscrita a la Universidad de Granada. Teléfono: 958205861 Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Profesora: M ^a Julia Gámez Montalvo 1ª planta. Despacho 14. Teléfono: 603574663 E-MAIL julia@eulainmaculada.com		
			HORARIO DE TUTORÍAS Julia Gámez: martes de 15:30 a 17:30 y jueves de 12 a 13.		
GRADO EN EL QUE SE IMPARTE			OTROS GRADOS A LOS QUE SE PODRÍA OFERTAR		
Grado en Educación Infantil					
PRERREQUISITOS Y/O RECOMENDACIONES (si procede)					
BREVE DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS (SEGÚN MEMORIA DE VERIFICACIÓN DEL GRADO)					
Enseñanza y profesión docente. Currículum y planificación curricular: Proyecto Educativo, Programación de Aula, Trabajo por Proyectos y Talleres. Metas y propósitos educativos. Contenidos y competencias educativas. Personalización en la enseñanza. Interacción en la					



enseñanza. Dirección de clase para la enseñanza.

COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS

Las competencias que debe adquirir el alumnado relativas a la profesión para la que capacita el Título se recogen expresamente en la Orden ECI/3854/2007, de 29 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Responden a la finalidad de adquirir una sólida formación en una triple dimensión: cognitiva, instrumental y actitudinal. Se van a identificar como Competencias Generales: CGx. (CG significa Competencia General, x es el número de la Competencia) y Competencias Específicas: CDMBx (Competencia de Formación Básica, x es el número de la competencia).

COMPETENCIAS GENERALES

CG1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.

CG3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

CG4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

CG5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia

CG11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

CG12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad



actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de Educación Infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL TÍTULO

CDMB 19 Comprender que la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente.

CDMB 20 Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes.

CDMB 22 Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto

OBJETIVOS (EXPRESADOS COMO RESULTADOS ESPERABLES DE LA ENSEÑANZA)

- Aprender la deontología y ética profesional.
- Proporcionar a los estudiantes experiencias que les ayuden a familiarizarse con las herramientas metodológicas, para actuar profesionalmente dentro de una variedad de modelos de enseñanza.
- Adquirir un conocimiento teórico-práctico de los principales núcleos temáticos de la Didáctica que orienten el ejercicio de la profesión docente.
- Fomentar la capacidad de reflexión crítica y creativa para promover la mejora de los procesos educativos.
- Concienciarse de la necesidad de una preparación constante y permanente, relacionando



teoría y práctica, para adquirir hábitos intelectuales y técnicas de trabajo-

- Adquirir una mentalidad didáctica creativa, abierta a la reflexión, el análisis crítico y la superación de dificultades
- Conocer y dominar las técnicas básicas de programación didáctica y su aplicación a la realidad escolar.

Alentar a que planifiquen, gestionen, razonen y evalúen los procesos de enseñanza y aprendizaje para responder a la heterogeneidad de los escolares.

TEMARIO DETALLADO DE LA ASIGNATURA

- **Tema 1. Concepto de enseñanza y aprendizaje. La didáctica como base teórica del profesorado. El profesorado ante la enseñanza.**
 - Concepto de educación. Evolución del término.
 - Concepto de aprendizaje
 - La didáctica, concepto y enmarque dentro de las ciencias de la educación
 - El docente. Características de la profesión
 - Competencias profesionales docentes
 - Construcción del conocimiento práctico y la teoría personal docente
- **Tema 2. Currículum.**
 - Legislación vigente en materia de educación
 - LOE
 - LEA
 - DECRETOS
 - Definición de currículum
 - Elementos curriculares
 - Teorías curriculares
 - Niveles de concreción curricular
- **Tema 3. Los objetivos educativos en la programación didáctica. Metas y propósitos.**
 - Visión de los fines educativos en la actualidad.
 - Propósitos de la sociedad y compromiso educativo del profesorado
 - Tendencias y tipologías con respecto a los objetivos educativos



- Formulación de objetivos. Cuestiones técnicas para su elaboración
- **Tema 4. Los contenidos educativos en la programación didáctica. Competencias.**
 - Los contenidos educativos. Definición
 - Importancia de los contenidos en la enseñanza
 - Organización de los contenidos dentro del sistema educativo: Educación Infantil y Primaria.
 - Selección de contenidos
 - Secuenciación de contenidos
 - Cómo enseñar los contenidos
- **Tema 5. Planificación del currículum**
 - El proyecto educativo de centro
 - La programación general de aula
 - La programación didáctica
 - Trabajo por proyectos y talleres
 - Porqué trabajar por proyectos
 - Desarrollo metodológico
 - Lecto-escritura y matemáticas ¿cómo se integran en los proyectos?
 - Guión para la elaboración de proyectos
- **Tema 6. Personalización de la enseñanza**
 - Diferencias individuales. Bases teóricas
 - Aprendizaje individualizado. Modelos
 - Inteligencias múltiples
 - Motivaciones personales
 - Aprendizaje activo para la personalización de la enseñanza. Elementos
- **Tema 7. Métodos de enseñanza**
 - Enseñanza directa con toda la clase
 - Bases teóricas de la enseñanza directa
 - Elementos de la enseñanza directa
 - Presentación, explicación y práctica guiada
 - Enseñanza mediante trabajo en grupo colaborativo/cooperativo
 - Bases teóricas
 - Estructura de las tareas del trabajo en grupo
 - Tipos de grupo



- Evaluación del trabajo en grupo
- Enseñanza a partir de la indagación y el descubrimiento
 - Principios del modelo de aprendizaje por indagación y descubrimiento
 - El constructivismo y el aprendizaje significativo en las bases psicopedagógicas del currículum
 - Estrategias e implicaciones prácticas

- **Tema 8. Dirección de clase para la enseñanza**

- Bases teóricas. Tendencias y modelos actuales
- Comunidades de aprendizaje. Clima de clase
- Organización de la clase. Reglas, alumnado, tiempos, actividades.
- Intervención con el alumno. Conductas y prevención. Resolución de conflictos

- **Tema 9. La evaluación en la enseñanza**

- Justificación de la importancia de la evaluación en educación.
- La evaluación formativa. Elementos
- La evaluación sumativa. Elementos
- Procedimientos de evaluación. Estrategias.
 - Informales. Observación
 - Autoevaluación
 - Valoración de la ejecución
 - Exámenes y pruebas escritas
 - Escalas de actitud y cuestionarios
 - Preguntas del profesor
 - Entrevistas

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA FUNDAMENTAL:

BERNARDO, J. (2004): *Una Didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor* Madrid: RIALP.

CAMACHO. S. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy:



Marfil.

DE LA HERRÁN, A. y PAREDES, J. (2008)(Coords). *Didáctica General*. Madrid: McGrawHill

DIEZ, C. (1998): *Proyectando otra escuela*. Madrid. Ediciones de la torre.

MORAL, C. y PÉREZ, M.P. (2010) (Coords). *Didáctica. Teoría y Práctica de la Enseñanza*.

Madrid: Pirámide. OBLIGATORIO

PITLUK, L. (2007): *La planificación didáctica en Educación Infantil: las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas*. Eduforma.

RODRÍGUEZ, J.L. (2004): *Programación de la enseñanza*. Archidona: Aljibe

RODRÍGUEZ, J.L., SALVADOR, F. y BOLÍVAR, A. (coords) (2004): *Diccionario-Enciclopedia de Didáctica*. Archidona: Aljibe.

SEVILLANO, M.L. (2005): *Didáctica en el siglo XXI*. Madrid: McGrawHill.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA:

CONTRERAS, J. (1990): *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

DÍAZ, F. (2002): *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

ESCRIBANO, A. (1998): *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

ESCUADERO, J.M. (ed.)(1999), AREA, M., BOLÍVAR, A. et al.: *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.

FLECHSIG, K.H. y SCHIEFELBEIN, E. (2003)(Eds). *Veinte modelos didácticos para América Latina*. lang=EN-US style='mso-ansi-language:EN-US'Washington: OEA.

http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/interamer_72/indice.aspx?culture=es&navid=201

FRABBONI, F. (2001): *El libro de la pedagogía y la didáctica*. Madrid: Editorial Popular.

GARCÍA, E. (2004): *Didáctica y Currículum. Claves para el análisis en los procesos de*



enseñanza. Zaragoza: Mira Ediciones.

GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T.N. (Eds.) (1989): *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona: Vicens-Vives/M.E.C.

MARTÍN, F. (1999): *La didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Síntesis.

MEDINA, A. y SALVADOR MATA, F. (2002): *Didáctica General*. Madrid. Pearson Educación.

MIR, V. y otros (2005). *Evaluación y postevaluación en educación infantil: cómo evaluar y qué hacer después*. Madrid: Narcea

RODRÍGUEZ, M. (coord.) (2002): *Didáctica general: qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva

ROSALES, C. (1988): *Didáctica. Núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.

SEPÚLVEDA, F., RAJADELL, N. (coords.) (2001): *Didáctica General para Psicopedagogos*. Madrid: UNED.

VADILLO, G y KLINGER, (2004): *Didáctica*. México: Mc Graw Hill.

ZABALZA, M.A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ZUFIAURRE, B. y GABARI, M. I. (2001): *Didáctica para maestras*. Madrid: CCS

Enlaces recomendados

<http://www.educacion.es/portada.html>

<http://www.educacion.es/educacion/sistema-educativo/enseñanzas.html>

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/navegacion.jsp>

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/>

<http://www.educacion.es/portada.html>

<http://www.educacion.es/educacion/sistema-educacion/enseñanzas.html>



<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/navegacion/jssp?lista>

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes>

METODOLOGÍA DOCENTE

AF1 Lecciones magistrales (Clases teóricas-expositivas, en gran grupo)

Descripción: Presentación en el aula de los conceptos fundamentales y desarrollo de los contenidos propuestos. Explicación del contenido temático al gran grupo por parte del profesorado o de profesionales especialistas invitados/as. La exposición del temario por parte del profesorado se realizará todas las semanas con objeto de canalizar y guiar el trabajo autónomo y en pequeño grupo.

AF2 Actividades prácticas (Clases prácticas o grupos de trabajo)

Descripción: Actividades a través de las cuales se pretende mostrar al alumnado cómo debe actuar a partir de la aplicación de los conocimientos adquiridos.

El alumno desarrollará un **cuaderno de trabajo** o cuaderno de prácticas elaborado para la asignatura, de carácter individual. Cada tema se completará con la resolución mediante trabajo autónomo de una serie de preguntas de investigación. Estas se pondrán en común en el pequeño grupo los días indicados al efecto. El profesor supervisará el trabajo del cuaderno de prácticas los días marcadas para el pequeño grupo así como en las tutorías individuales si el alumno lo necesita.

AF3 Seminarios

Seminario para el tema 5:

- Visita de un profesional en activo, donde explicará a través de su experiencia directa la elaboración y las bondades del trabajo por proyectos con el alumnado de Educación infantil de 3 a 6 años.

AF4 Actividades no presenciales individuales (Trabajo autónomo y estudio individual)

Descripción: realización de actividades encaminadas a la búsqueda, revisión y análisis de



documentos, bases de datos, páginas web, etc. Todas ellas relacionadas con la temática de la materia, que a su vez sirvan de apoyo al aprendizaje. Este apartado es indispensable para la elaboración del cuaderno de prácticas. El alumno deberá cumplimentar el mismo a partir de la indagación y el descubrimiento.

Lectura individual del libro: DIEZ, C. (1998): *Proyectando otra escuela*. Madrid. Ediciones de la torre. Del que se realizará una reflexión personal sobre cómo se enseña a través de los proyectos en educación infantil.

AF5 Actividades no presenciales grupales (estudio y trabajo en grupo).

Descripción: Desarrollo de trabajos en equipo referentes a trabajos en seminarios y talleres.

AF6 Tutorías académicas

Descripción: Reuniones periódicas individuales y/o grupales entre el profesorado y el alumnado para guiar, supervisar y orientar las distintas actividades académicas propuestas.

AF7. PLATAFORMA VIRTUAL

La plataforma virtual es un recurso del profesorado de esta asignatura. Cada alumno de Grado tiene una clave de acceso a ésta. Accediendo a ella localizarán materiales, documentos, notas y listado de alumnos de cada grupo de la asignatura. En algunos de los temas de la materia será necesario el acceso del alumnado a la plataforma para descargarse legislación para la elaboración de las actividades, así como cualquier otra documentación necesaria para la asignatura.



PLAN DE TRABAJO DEL ESTUDIANTE *Modificar según la metodología docente propuesta para la asignatura*

1º Cuatrimestre	Temas	Sesiones Teóricas (horas)	Sesiones Prácticas (horas)	Seminarios (horas)	Exposiciones (horas)	Actividades presenciales			Actividades no presenciales		
						Exámenes (horas)	Estudio Individual (horas)	Trabajo Grupal (horas)	Conferencias Exposiciones conciertos	Lectura libros	Etc.
1ª Semana	Presentación y tema 1	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0
2ª Semana	Tema 1	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0
3ª Semana	Tema 2	3	1	0	0	0	2	0	0	0	0
4ª Semana	Tema 3	3	1	0	0	0	4	0	0	5	0
5ª Semana	Tema 4	3	1	0	0	0	4	0	0	0	0
6ª Semana	Tema 4	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0
7ª Semana	Tema 5	3	1	0	0	0	6	0	0	0	0
8ª Semana	Tema 5	3	0	2	0	0	2	5	15	0	0
9ª Semana	Tema 6	3	1	0	0	0	4	0	0	0	0
10ª Semana	Tema 7	3	1	0	0	0	4	0	0	0	0
11ª Semana	Tema 7	4	0	0	0	0	2	0	0	0	0
12ª Semana	Tema 8	3	1	0	0	0	4	0	0	0	0
13ª Semana	Tema 9	3	1	0	0	0	4	0	0	0	0
14ª Semana	Actividades	0	1	1	1	2	24	1	0	0	0
15ª Semana	Examen	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
Total (horas)		41	9	4	1	2	69	7	15	5	0

EVALUACIÓN (INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y PORCENTAJE SOBRE LA CALIFICACIÓN FINAL, ETC.)

1. Convocatoria ordinaria.

- **Prueba escrita. 60 %** de la nota final. La prueba será realizada a través de preguntas cortas relacionadas con el temario desarrollado en clase y con las actividades del cuaderno de prácticas.
- **Cuaderno de prácticas** entregado en tiempo y forma indicado. **25%** de la nota final
- **Asistencia a clase 10%** de la nota final.
- Asistencia a **congresos y lectura de libros: 5%** de la nota final.
-

2. Convocatoria extraordinaria: prueba escrita y cuaderno de prácticas

INFORMACIÓN ADICIONAL



ANEXO II: TÉCNICAS

TÉCNICA 3ª.- "EN BUSCA DEL TESORO"

EN BUSCA DEL TESORO

En el grupo encontraras un tesoro escondido. Tienes quince minutos para encontrar la solución. Sólo puedes poner dos veces el mismo nombre, así que; BUSCA EN EL GRUPO A ALGUIEN QUE:

1.- Su nombre empieza por la misma letra que el mío:

2.- Ha leído el mismo libro que yo:

3.- Es más pequeña (en edad) que yo:

4.- Nació fuera de esta provincia:

5.- Calza mi mismo número de zapato:

6- Haya visto la última película de Pedro Almodóvar:

7.- Haya conseguido dejar de fumar hace poco:

8.- Me cayó bien nada más verla:

9.- Toque algún instrumento musical:

10.- Se haya enfadado hace poco y porqué:

11.- Se haya sentido orgullosa/o últimamente y de qué:

12.- Sea el mismo horóscopo que tú:

TÉCNICA 5ª.- “EL MISTERIO DEL SECUESTRO”

EL MISTERIO DEL SECUESTRO

“Un avión que volaba de París a Madrid fue secuestrado. Vuestro trabajo consiste en encontrar entre los sospechosos que tienen la policía, quién es con mayor probabilidad el secuestrador”.

Las pistas, distribuidas en cartulinas, son las siguientes:

- El avión fue secuestrado la tarde del 14 de agosto.
- El avión fue obligado a volar sobre la isla Fayal (Azores) donde el secuestrador se tiró en paracaídas durante la noche.
- Dos días después del secuestro la policía de Fayal arrestó a cinco mujeres francesas que respondían a la descripción hecha del secuestrador.
- Ana Martín demuestra un gran interés por los festivales religiosos de las islas Azores.
- Elisa López es una arqueóloga cuya hipótesis es que el hombre originariamente proviene de la isla Fayal y realiza excavaciones en busca de pruebas.
- A Bárbara Bans se la busca en Francia por la venta de 50 Kg. de marihuana.
- Felisa Díaz se había enamorado de un nativo cuando éste se hallaba estudiando en la Sorbona.
- Matilde Marcos es la secretaria de Bárbara Bans.
- La arqueóloga tiene cabello negro y ojos marrones.
- Matilde Marcos llegó por primera vez el 16 de agosto.
- La policía informó que un mes antes había llegado a la isla una chica con un perro grande y extraño en un bote desde las Canarias.
- La policía encontró a Elisa López desenredando un paracaídas de un árbol.
- La chica enamorada del nativo tiene un perro pastor cruzado con galgo, por nombre Ruser.
- El secuestrador tiene cabello marrón claro y ojos azules.
- La hermana del pastor protestante con su secretaria llegaron a la isla por barco desde las Canarias.

- El secuestrador se escapó de un hospital mental en Francia.
- El hermano de Bárbara Bans es el pastor protestante y lleva viviendo en la isla desde hace un año

Respuesta: Ana Martín, todos los demás tienen buenas coartadas

LOS OBSERVADORES Y LA REFLEXIÓN PERSONAL VAN EN TORNO A ESTAS PREGUNTAS:

- ¿Cómo se ha evitado que hablaran todos a la vez?
- ¿Hubo necesidad de un líder formal?
- ¿Se perdió tiempo organizándose?
- ¿Hubo problemas cuando alguien no aportaba sus pistas?
- ¿Hubo miembros que ignoraban las pistas de otros?
- ¿Se ha incluido a todos los miembros en el trabajo para solucionar el problema?
- ¿Se escuchaba a todo el mundo?
- ¿Se han dado soluciones erróneas porque no se han tenido en cuenta todas las pistas?

TÉCNICA 6º.- “LA CLÍNICA DEL RUMOR”

EL RUMOR

En la página de sucesos del diario de Valencia ha aparecido la siguiente noticia: un camión del circo americano, en el que viajaban cinco leones africanos, a causa de un fallo en el sistema de frenos, después de atropellar a una señora y dos niñas en un paso de cebra, se estrelló contra el inmueble nº 17 de la calle Doctor Fuentes, en el que están situadas las galerías comerciales <<El Corte Vienes>>.

De resultas de la colisión quedaron en libertad las fieras que han sembrado el pánico entre los clientes de dichas galerías y los transeúntes que pasaban en ese momento por dicho lugar, produciéndose muchos heridos víctimas del miedo, al tratar de huir de forma ciega.

La rápida intervención de la fuerza pública y el valor del domador han evitado más graves consecuencias.

Dos de los leones han sido muertos a tiros, siendo capturados vivos otros dos que están encerrados provisionalmente en la cárcel municipal.

El quinto león perseguido por agentes de la policía se han refugiado en los montes cercanos en los que se le busca con todos los medios disponibles.

Las víctimas del accidente han sido identificadas como la señora Rodríguez y sus dos hijas de 7 y 5 años de edad.

La ciudad está conmocionada por tan trágico suceso.

TÉCNICA 8ª.- ESTUDIO DE CASOS: "CASO CRISTINA"

CASO CRISTINA

Una chica de 17 años de edad queda embarazada por un amigo estudiante de tercero de Derecho con quien sale regularmente desde hace un año. El muchacho, cuando ella le comunica la noticia, le dice que su plan, como ella sabe perfectamente, es hacer oposiciones al acabar la carrera, ya que «es imposible vivir de otra manera con el título de abogado» y que por tanto no tiene más remedio que desentenderse del asunto; además que ella también podría haber tornado otras medidas.

La muchacha va a hablar con su tutor en el colegio, quien, nada más exponerle el problema, aconseja taxativamente que lo ponga en conocimiento de sus padres, como única solución viable y lógica; cuando la chica se niega rotundamente, afirmando que no tiene confianza ninguna en ellos y que estaba convencida de que «Si se enteran de lo ocurrido la matarían», el tutor insiste en que es un problema familiar, no escolar de ninguna manera, que él no tiene nada que ver con este asunto, y que lo que debe hacer es hablar con sus padres.

Visita entonces a un médico, antiguo amigo de la familia y que le tiene un gran cariño desde pequeña; el médico le echa una gran bronca. Le dice que «hay que apechugar con las consecuencias de una vida alegre como la que lleva hoy día la juventud, sin principios de ninguna clase»; cuando ella habla de abortar, le dice que eso jamás, que es totalmente contrario a todo tipo de principios morales y ético-profesionales, y la despide repitiéndole que debe enfrentarse con la situación que ella misma ha buscado con su comportamiento.

Al cabo de unos días, finalmente, lo expone a una amiga enfermera, quien viendo su estado de angustia y desesperación, y aún contra sus principios, le facilita los medios necesarios para abortar. La chica muere a consecuencia de ello.

GUIÓN DE TRABAJO PARA EL GRUPO:

1. Clasificar uno por uno a los distintos personajes del relato -la chica, el chico, el tutor, los padres, el médico, la enfermera- según la responsabilidad en la muerte de la chica.
2. ¿Quién tiene mayor responsabilidad?
3. ¿Quién tiene menor responsabilidad?

9ª.- TÉCNICA: "EL VUELO DE LAS OCAS Y LA COMUNIDAD"

EL VUELO DE LAS OCAS Y LA COMUNIDAD

1.- En primavera, cuando veáis a las ocas de vuelta hacia el norte para pasar el verano, volando en forma de V, quizás os guste lo que han descubierto los científicos sobre esta forma de volar.

Se ha averiguado que, cuando cada oca aletea, crea una corriente ascendente que afecta a las ocas que vuelan inmediatamente detrás de la primera. De tal modo que al volar en forma de V toda la bandada añade al menos 70% más de capacidad de volar que si cada oca volara por sí sola.

Verdad básica número 1

Las personas que comparten una misma dirección y se capacitan para la comunicación llegan a donde van con más rapidez y facilidad porque viajan apoyadas en la confianza de unos y otros. De modo que cuando viajamos juntos llegamos más lejos; cuando vamos solos, se hace más difícil.

2.- Cuando una oca se sale de la formación, de pronto siente el tirón por intentar ir sola y lo resiste, y enseguida se vuelve a la formación de la bandada, para aprovecharse del poder elevador de los pájaros que vuelan inmediatamente delante de ella.

Verdad básica número 2

Si tuviéramos el sentido común de una oca, nos quedaríamos dentro de la banda con aquellos y aquellas que se dirigen juntos al mismo destino. De modo que no intentemos ir solos porque no lo lograremos.

3.- Cuando una oca que va en el vértice se siente cansada, esta oca se va al final y otra oca vuela hasta ponerse en la punta, por la número 1 es la única que no recibe ayuda de nadie, de forma que se cansa. En cuanto que se cansa, se retira al final.

Verdad básica número 3

Es bueno turnarse para hacer trabajos difíciles cuando se trata de gente o de ocas que vuelan hacia el norte. Por lo tanto, cuando alguien se cansa, dejémosle irse al final y que otra persona coja su lugar.

4.- La ocas graznan desde atrás, para animar a los que van delante, para que mantengan el ritmo de vuelo ... Cuá, cuá, cuá.....Como diciendo : Mantente ahí, que estamos todos apoyándote desde atrás.

Verdad básica número 4

Necesitamos tener cuidado con lo que decimos cuando graznamos desde atrás. Porque se puede graznar diciendo: No me gusta cómo haces las cosas... de modo

que desanimamos al líder. O se puede graznar diciendo: cuá, cuá, cuá..., mantente ahí....

5.- Finalmente, y esto es precioso, cuando una oca se pone enferma o le disparan o se cae, se salen dos ocas de la formación de la bandada y la siguen para ayudarla y protegerla. Se quedan con aquella oca hasta que o pueda volar de nuevo o se muera. Luego se ponen en vuelo por sí solas o con otra formación hasta que logran alcanzar a su bandada.

Verdad básica número 5

Si tuviéramos el sentido común que tienen las ocas, nos apoyaríamos mutuamente.

Jean Vanier, Dublín, Junio 1992

10ª TÉCNICA.- “EL JUEGO DE LA REPRESENTACIÓN”

LISTA DE ACTIVIDADES DEL JUEGO DE LA REPRESENTACIÓN

- A) Imita el canto del gallo.

- B) Habla durante 2 minutos sobre tus mejores cualidades.

- C) Haz una pantomima imitando a una persona medio dormida, levantándose por la mañana.

- D) Habla durante 2 minutos de lo que más te gusta de tus compañeros de trabajo.

- E) Recita una poesía infantil que recuerdes de tu niñez.

- F) Camina por la habitación con un libro en la cabeza, procurando que no se caiga.

- G) Lee en voz alta una pequeña noticia del periódico.

HOJA DE OBSERVACIÓN

- 1.- Anote el número de veces que interviene cada miembro del grupo

- 2.- Escriba el nombre de la persona que ha actuado como líder y explique cómo ha ejercido ese liderazgo

- 3.- Escriba el nombre de aquellos miembros que han participado menos en las decisiones tomadas.

- 4.- ¿El grupo ha realizado una distribución previa del tiempo disponible?

- 5.- Anote algunas posturas corporales, sonidos o manifestaciones no verbales e indique qué han aportado al grupo.

- 6.- ¿Se han dado otros fenómenos afectivos tales como silencios, intervenciones fuera de tono, etc?

- 7.- ¿Cómo se ha portado el grupo respecto al observador: con indiferencia, con docilidad, con agresividad...?

- 8.- Valore globalmente el trabajo realizado por el grupo y explique en qué medida se han conseguido los objetivos propuestos.

A la persona que observa:

"Manténgase en todo momento al margen del grupo. Procure que su presencia no importune al equipo y evite que sean leídas estas cuestiones".

ANEXO III: CUESTIONARIO

Trabajo realizado para la tesis de: **Dña. M^a Julia Gámez Montalvo**

Directores: **Dr. D. César Torres Martín y Dr. D. Ángel C. Mingorance Estrada**

Facultad de Ciencias de la Educación de Granada

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

CUESTIONARIO PARA MEDIR LA RESPUESTA FRENTE AL TRABAJO EN EQUIPO

Este cuestionario pretende medir el cambio producido en los alumnos de primer curso al aplicarle una batería de técnicas grupales (conocidas por dinámicas de grupo) con el fin de introducirlos de forma más rápida y eficaz en la competencia de trabajo en equipo. Esta competencia general, se fomenta en la mayoría de las asignaturas y más ahora con el nuevo cambio metodológico introducido a través del crédito europeo. La podríamos definir como “la capacidad de integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes dentro del grupo clase”.

El cuestionario se utilizará para ver el cambio de actitud producido antes y después de una batería de técnicas, así que los ítems se modificarán cuando sea utilizado para valorar dicho cambio (en su tiempo verbal pasado-presente). Inicialmente medimos la vivencia que el alumnado ha tenido en su trayectoria académica frente al trabajo grupal.

El reto de esta investigación radica en el ajustado tiempo del que se dispone para aplicar las técnicas, puesto que se va a hacer en el horario normal de clase y en el número de alumnos (40-60) que es superior al que se aconseja para la aplicación de las mismas.

Las variables a medir que nos han parecido determinantes introducir en los contactos iniciales (y que si se asientan adecuadamente, en cursos posteriores se harán más complejas y enriquecedoras y por lo tanto el desarrollo de la competencia será más completa), son:

COMUNICACIÓN: Elemento fundamental en todos los momentos que requieran una interacción. Se trata de mejorar a través de técnicas concretas (“cuadrados”, “casa, perro, árbol”, contar historias”, etc.) y del diálogo grupal, los niveles adecuados de comunicación en los primeros cursos universitarios. Pensamos que muchos de los problemas que se dan en las interacciones que hacen los alumnos en el aula, se deben a una inadecuada comunicación.

COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN: Estos dos conceptos los utilizamos cuando queremos conseguir a través de las técnicas grupales de presentación, conocimiento mutuo o confianza, un ambiente grupal adecuado para trabajar en equipo y quitar miedos iniciales que son provocados al entrar en un grupo formal con el que empezamos a interactuar desde sus inicios.

RESPECTO Y EMPATÍA: Muy relacionado con los conceptos anteriores, las técnicas han de fomentar en el alumnado la capacidad de entender a los demás para poder respetar sus opiniones y actos. Técnica como el “juego de las viseras”, ayuda a ponerse en el lugar de otras personas cuando están influenciadas por sus propios prejuicios.

NORMAS Y OBJETIVO COMÚN: Dentro de los grupos formales son muchas las normas ya marcadas, pero dejarlas claras en los inicios de la relación grupal, puede ayudar mucho en la necesaria convivencia. Así, al igual que las normas, marcar y definir los objetivos desde el principio nos ayudará a acercar al grupo y a orientar hacia la tarea.

RESPONSABILIDAD CON LA TAREA: El trabajar en grupo es un medio más para conseguir el fin último en la enseñanza universitaria, que es ayudar a conseguir mejor los objetivos académicos. Así, a través de las distintas técnicas, valoramos el grado en que se implica el alumnado en la consecución de los mismos.

CUESTIONARIO PARA MEDIR LA RESPUESTA FRENTE AL TRABAJO EN EQUIPO

INSTRUCCIONES

Este cuestionario mide la valoración que tienes frente al trabajo en equipo o en grupo, en clase. No hay respuestas mejores o peores, expresa únicamente tu opinión. Es ANÓNIMO y se tratará con la mayor confidencialidad.

Por favor, contesta a estas cuestiones con una **X** de la forma más sincera posible y procura no dedicarle mucho tiempo a pensarlas. Da una sola respuesta a la pregunta y no dejes ninguna en blanco. Cada cuestión tiene cuatro posibles respuestas como aparece en el cuadro. Así:

- Si estás “**totalmente en desacuerdo**” contesta 1
- Si estás “**en desacuerdo**” contesta 2
- Si estás “**de acuerdo**” contesta 3.
- Si estas “**totalmente de acuerdo**” contesta 4.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

ANTES DE COMENZAR, NOS INTERESARÍA QUE RELLENES ESTOS DATOS:

SEXO:

EDAD:

ESTUDIOS DE LOS QUE PROCEDES:

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

COMUNICACIÓN					
1	La comunicación es importante para poder realizar un buen trabajo de clase.	1	2	3	4
2	Me dirijo a los demás miembros del equipo en un tono y volumen adecuado.	1	2	3	4
3	Siento que lo que digo no es escuchado o del interés de la clase.	1	2	3	4
4	Escucho hasta que terminan de hablar para hacer mi aportación a toda la clase.	1	2	3	4
5	Escucho hasta que terminan de hablar para hacer mi aportación a mi grupo de trabajo.	1	2	3	4
6	Si escuchamos a los demás el trabajo se hace interminable.	1	2	3	4
7	Miro a los demás a la cara cuando hablan.	1	2	3	4
8	Dialogar es importante para salir de un conflicto en el grupo.	1	2	3	4
9	Busco el momento adecuado a la hora de hacer una crítica a alguno/a de mis compañeros/as.	1	2	3	4
10	Me siento incómodo/a hablando a toda la clase.	1	2	3	4
COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN					
11	Para trabajar mejor, sería adecuado que en la clase estableciéramos amistades con los demás miembros del grupo.	1	2	3	4
12	Conocer en los primeros días de clase a mis compañeros me ayudaría a relacionarme antes con ellos.	1	2	3	4
13	La confianza con los demás permite desarrollar un buen trabajo en equipo.	1	2	3	4
14	Sentirme cómodo en clase con mis compañeros me ayuda a participar abiertamente.	1	2	3	4
15	Estaría dispuesto a trabajar en distintos grupos en los que no participen mis amigos.	1	2	3	4
16	La mayoría de los mis compañeros sólo quieren hacer los trabajos con sus amigos.	1	2	3	4
17	Puedo cambiar de grupo para realizar la tarea asignada por el profesor/a.	1	2	3	4
18	Un clima adecuado en clase ayuda para que se puedan expresar todos los sentimientos.	1	2	3	4
19	En el grupo se ha de conseguir el equilibrio entre la productividad grupal y las necesidades individuales.	1	2	3	4
20	Buscamos soluciones cuando uno de nosotros se equivoca en el trabajo en grupo.	1	2	3	4

RESPECTO Y EMPATÍA					
21	Es necesario que dentro de la clase se valore y se tenga en cuenta las opiniones de todos.	1	2	3	4
22	En un grupo de trabajo lo importante es respetar a los demás aunque no seamos amigos.	1	2	3	4
23	Entiendo que cada profesor tiene su forma de trabajar en clase	1	2	3	4
24	Entiendo muchos de los comportamientos de mis compañeros aunque no esté de acuerdo con ellos.	1	2	3	4
25	Siento que los miembros de la clase me juzgan con las palabras o con su forma de actuar.	1	2	3	4
26	Me enfado cuando no se tiene en cuenta lo que digo.	1	2	3	4
27	Interrumpo a los demás porque generalmente dicen cosas sin sentido o poco importantes	1	2	3	4
28	Me preocupa que los demás estén cómodos en el grupo de trabajo.	1	2	3	4
29	Cuando estoy trabajando en un grupo valoro las opiniones de todos los miembros del mismo.	1	2	3	4
30	Me pongo fácilmente en el lugar de los demás	1	2	3	4
NORMAS Y OBJETIVO COMÚN					
31	Se trabajaría mejor en grupo si previamente se establecieran las normas del mismo.	1	2	3	4
32	El profesorado debería dar siempre las pautas del trabajo grupal.	1	2	3	4
33	Los alumnos deberían definir cómo se trabaja en el grupo de clase.	1	2	3	4
34	Me comprometo con los objetivos que se establecen el grupo con el que trabajo.	1	2	3	4
35	La aportación que hago en los grupos con los que trabajo es fundamental para conseguir los objetivos a conseguir.	1	2	3	4
36	Si todos tenemos claro los objetivos que hay que cumplir será mucho más fácil llegar a ellos.	1	2	3	4
37	Si perseguimos los objetivos particulares, no conseguimos los del grupo de trabajo.	1	2	3	4
38	Las normas de la clase se relacionan con las aspiraciones de los alumnos	1	2	3	4
39	Me gusta trabajar en grupo.	1	2	3	4
40	Trabajando en grupos en clase se consigue entender mejor los objetivos de las asignaturas.	1	2	3	4

RESPONSABILIDAD CON LA TAREA					
41	Trabajar en grupo es mejor para trabajar la tarea en clase	1	2	3	4
42	Trabajar en grupo es mejor para trabajar la tarea fuera de clase	1	2	3	4
43	Trabajar en grupo me ayuda a entender mejor la tarea.	1	2	3	4
44	Mi experiencia de trabajo en grupo ha sido positiva.	1	2	3	4
45	Cuando trabajo en grupo me esfuerzo más en que salga mejor	1	2	3	4
46	Mis opiniones e ideas pueden servir para mejorar en trabajo en el grupo.	1	2	3	4
47	El profesorado debería dar ejemplos para aprender a trabajar en grupo.	1	2	3	4
48	Cuando me reúno en grupo para hacer un trabajo, busco la forma más rápida de hacer la tarea, aunque sepa que no es la mejor.	1	2	3	4
49	Colaboro en la definición, organización y distribución de las tareas del grupo.	1	2	3	4
50	En el trabajo en grupo hago lo que los demás hacen.	1	2	3	4

CUESTIONARIO PARA MEDIR LA RESPUESTA FRENTE AL TRABAJO EN EQUIPO

INSTRUCCIONES

Este cuestionario mide tus opiniones que tienes frente al trabajo en grupo, en clase. No hay respuestas mejores o peores, expresa únicamente tu opinión. Es ANÓNIMO, la información se tratará con la mayor confidencialidad.

Por favor, contesta a estas cuestiones con una **X** de la forma más sincera posible y procura no dedicarle mucho tiempo a pensarlas. **DA UNA SOLA RESPUESTA A LA PREGUNTA Y NO DEJES NINGUNA EN BLANCO.** Cada cuestión tiene cuatro posibles respuestas como aparece en el cuadro. Así:

- Si estás **“totalmente en desacuerdo”** contesta 1
- Si estás **“en desacuerdo”** contesta 2
- Si estás **“de acuerdo”** contesta 3.
- Si estas **“totalmente de acuerdo”** contesta 4.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

ANTES DE COMENZAR, NOS INTERESARÍA QUE RELLENES ESTOS DATOS:

SEXO:

EDAD:

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1	La comunicación es importante para poder realizar un buen trabajo de clase.	1	2	3	4
2	Cuando trabajo en grupo, me dirijo a mis compañeros en un tono adecuado.	1	2	3	4
3	Siento que lo que digo no es escuchado por mis compañeros de la clase.	1	2	3	4
4	En clase, escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros, para hacer mi aportación a toda la clase.	1	2	3	4
5	Cuando trabajo en grupo escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros para hacer mi aportación.	1	2	3	4
6	Si escuchamos a los demás el trabajo se hace interminable.	1	2	3	4
7	Miro a los demás a la cara cuando hablan.	1	2	3	4
8	Cuando surge un conflicto en el grupo de trabajo, es importante dialogar para resolverlo.	1	2	3	4
9	Busco el momento adecuado a la hora de hacer una crítica a alguno de mis compañeros.	1	2	3	4
10	Me resulta incómodo hablar a toda la clase.	1	2	3	4
11	Para trabajar mejor, sería adecuado que en la clase estableciéramos amistades con los demás miembros del grupo.	1	2	3	4
12	Conocer en los primeros días de clase a mis compañeros me ayudaría a relacionarme antes con ellos.	1	2	3	4
13	La confianza en los demás permite desarrollar un buen trabajo en equipo.	1	2	3	4
14	Sentirme cómodo en clase con mis compañeros me ayuda a participar abiertamente.	1	2	3	4
15	Estaría dispuesto a trabajar en grupos en los que no participen mis amigos.	1	2	3	4
16	La mayoría de mis compañeros sólo quieren hacer los trabajos con sus amigos.	1	2	3	4
17	No me importa que el profesor haga los grupos para realizar la tarea que nos asigne.	1	2	3	4
18	Un clima adecuado en clase ayuda para que todos podamos expresar nuestros sentimientos libremente.	1	2	3	4
19	En el grupo se ha de conseguir el equilibrio entre la productividad grupal y las necesidades individuales.	1	2	3	4
20	Cuando uno de los miembros del equipo comete un error en su trabajo todos, buscamos formas de solucionarlo.	1	2	3	4

21	Es necesario que dentro de la clase se valoren y se tengan en cuenta las opiniones de todos.	1	2	3	4
22	En un equipo de trabajo lo importante es respetar a los demás aunque no seamos amigos.	1	2	3	4
23	Es necesario entender que cada profesor tiene su propia forma de trabajar en clase.	1	2	3	4
24	Entiendo muchos de los comportamientos de mis compañeros aunque no esté de acuerdo con ellos.	1	2	3	4
25	Siento que los miembros de la clase me juzgan con las palabras o con su forma de actuar.	1	2	3	4
26	Me enfado cuando no se tiene en cuenta lo que digo.	1	2	3	4
27	Interrumpo a los demás porque generalmente dicen cosas sin sentido o poco importantes	1	2	3	4
28	Me preocupa que los demás estén cómodos en el grupo de trabajo.	1	2	3	4
29	Cuando estoy trabajando en un grupo valoro las opiniones de todos los miembros por igual.	1	2	3	4
30	Me pongo fácilmente en el lugar de los demás	1	2	3	4
31	Se trabajaría mejor en grupo si previamente se establecieran unas normas de convivencia en el mismo.	1	2	3	4
32	El profesorado debería dar siempre las pautas del trabajo grupal.	1	2	3	4
33	Los alumnos deberían definir cómo se trabaja en el grupo de clase.	1	2	3	4
34	Siempre me comprometo con los objetivos que se establecen en el grupo con el que trabajo.	1	2	3	4
35	Hago aportaciones en los grupos con los que trabajo para conseguir los objetivos a conseguir.	1	2	3	4
36	Si todos tenemos claros los objetivos que hay que cumplir será mucho más fácil llegar a ellos.	1	2	3	4
37	Si perseguimos objetivos particulares, no conseguimos los del grupo de trabajo.	1	2	3	4
38	Las normas de la clase se relacionan con las aspiraciones de los alumnos.	1	2	3	4
39	Me gusta trabajar en grupo.	1	2	3	4
40	Trabajando en grupo se consigue entender mejor los objetivos de las asignaturas.	1	2	3	4
41	Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas en clase	1	2	3	4
42	Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas fuera de clase.	1	2	3	4

43	Trabajar en grupo me ayuda a entender mejor la tarea.	1	2	3	4
44	Mi experiencia de trabajo en grupo ha sido positiva.	1	2	3	4
45	Cuando trabajo en grupo me esfuerzo más en que las tareas salgan mejor	1	2	3	4
46	Mis opiniones e ideas pueden servir para mejorar en trabajo en el grupo.	1	2	3	4
47	El profesorado debería dar ejemplos que permitieran aprender a trabajar en grupo.	1	2	3	4
48	Cuando me reúno para hacer un trabajo en grupo, busco la forma más rápida de hacer la tarea, aunque sepa que no es la mejor.	1	2	3	4
49	Normalmente colaboro en la definición, organización y distribución de las tareas del grupo.	1	2	3	4
50	En el trabajo en grupo hago aquello que los demás me responsabilizan.	1	2	3	4

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

**ANEXO IV:
MATERIAL ESTADÍSTICO**

RESULTADOS

Este capítulo (apartado??) muestra una estadística descriptiva básica para cada uno de los ítems del cuestionario utilizado en el estudio, en los dos momentos del tiempo en que se ha aplicado, al principio y al final del experimento.

Los resultados se agrupan a partir de los diferentes ámbitos comportamentales que se ha trabajado con el alumnado participante.

Tabla 1. **Relación de ítem cuestionario**

ÁMBITO: COMUNICACIÓN	
A1	La comunicación es importante para poder realizar un buen trabajo de clase.
A2	Cuando trabajo en grupo, me dirijo a mis compañeros en un tono adecuado.
A3	Siento que lo que digo no es escuchado por mis compañeros de la clase.
A4	En clase, escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros, para hacer mi aportación a toda la clase.
A5	Cuando trabajo en grupo escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros para hacer mi aportación.
A6	Si escuchamos a los demás el trabajo se hace interminable.
A7	Miro a los demás a la cara cuando hablan.
A8	Cuando surge un conflicto en el grupo de trabajo, es importante dialogar para resolverlo.
A9	Busco el momento adecuado a la hora de hacer una crítica a alguno de mis compañeros.
A10	Me resulta incómodo hablar a toda la clase.
ÁMBITO: COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN	
B1	Para trabajar mejor, sería adecuado que en la clase estableciéramos amistades con los demás miembros del grupo.
B2	Conocer en los primeros días de clase a mis compañeros me ayudaría a relacionarme antes con ellos.
B3	La confianza en los demás permite desarrollar un buen trabajo en equipo.
B4	Sentirme cómodo en clase con mis compañeros me ayuda a participar abiertamente.
B5	Estaría dispuesto a trabajar en grupos en los que no participen mis amigos.
B6	La mayoría de los mis compañeros sólo quieren hacer los trabajos con sus amigos.
B7	No me importa que el profesor haga los grupos para realizar la tarea que nos asigne.
B8	Un clima adecuado en clase ayuda para que todos podamos expresar nuestros sentimientos libremente.
B9	En el grupo se ha de conseguir el equilibrio entre la productividad grupal y las necesidades individuales.
B10	Cuando uno de los miembros del equipo comete un error en su trabajo todos, buscamos formas de solucionarlo.
ÁMBITO: RESPETO Y EMPATÍA	
C1	Es necesario que dentro de la clase se valoren y se tengan en cuenta las opiniones de todos.

Análisis estadístico de datos RESULTADOS

DESCRIPTIVOS

C2	En un equipo de trabajo lo importante es respetar a los demás aunque no seamos amigos.
C3	Es necesario entender que cada profesor tiene su propia forma de trabajar en clase.
C4	Entiendo muchos de los comportamientos de mis compañeros aunque no esté de acuerdo con ellos.
C5	Siento que los miembros de la clase me juzgan con las palabras o con su forma de actuar.
C6	Me enfado cuando no se tiene en cuenta lo que digo.
C7	Interrumpo a los demás porque generalmente dicen cosas sin sentido o poco importantes
C8	Me preocupa que los demás estén cómodos en el grupo de trabajo.
C9	Cuando estoy trabajando en un grupo valoro las opiniones de todos los miembros por igual.
ÁMBITO: NORMAS Y OBJETIVOS COMUNES	
D1	Se trabajaría mejor en grupo si previamente se establecieran unas normas de convivencia en el mismo.
D2	El profesorado debería dar siempre las pautas del trabajo grupal.
D3	Los alumnos deberían definir cómo se trabaja en el grupo de clase.
D4	Siempre me comprometo con los objetivos que se establecen en el grupo con el que trabajo.
D5	Hago aportaciones en los grupos con los que trabajo para conseguir los objetivos a conseguir.
D6	Si todos tenemos claros los objetivos que hay que cumplir será mucho más fácil llegar a ellos.
D7	Si perseguimos objetivos particulares, no conseguimos los del grupo de trabajo.
D8	Las normas de la clase se relacionan con las aspiraciones de los alumnos. ¿?
D9	Me gusta trabajar en grupo.
D10	Trabajando en grupo se consigue entender mejor los objetivos de las asignaturas.
ÁMBITO: RESPONSABILIDAD CON LA TAREA	
E1	Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas en clase
E2	Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas fuera de clase.
E3	Trabajar en grupo me ayuda a entender mejor la tarea.
E4	Mi experiencia de trabajo en grupo ha sido positiva.
E5	Cuando trabajo en grupo me esfuerzo más en que las tareas salgan mejor
E6	Mis opiniones e ideas pueden servir para mejorar en trabajo en el grupo.
E7	El profesorado debería dar ejemplos que permitieran aprender a trabajar en grupo.
E8	Cuando me reúno para hacer un trabajo en grupo, busco la forma más rápida de hacer la tarea, aunque sepa que no es la mejor.
E9	Normalmente colaboro en la definición, organización y distribución de las tareas del grupo.
E10	En el trabajo en grupo hago aquello que los demás me responsabilizan.

EXPLORACIÓN DESCRIPTIVA MOMENTO INICIAL (PRETEST)

Tabla 2. Estadísticos descriptivos variables sociodemográficas

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Asimetría	Error típ. asimetría	Curtosis	Error típ. curtosis	Mín	Máx
EDAD	18,76	18	18	1,504	1,707	0,325	2,748	0,639	17	24

Tabla 3. Estadísticos descriptivos ÁMBITO: COMUNICACIÓN

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Asimetría	Error típ. asimetría	Curtosis	Error típ. curtosis	Mín	Máx
A1 La comunicación es importante para poder realizar un buen trabajo de clase	3,89	4	4	0,317	-2,546	0,325	4,654	0,639	3	4
A2 Cuando trabajo en grupo, me dirijo a mis compañeros en un tono adecuado	3,54	4	4	0,539	-0,526	0,325	-0,964	0,639	2	4
A3 Siento que lo que digo no es escuchado por mis compañeros de la clase	2,00	2	2	0,801	0,458	0,325	-0,200	0,639	1	4
A4 En clase, escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros, para hacer mi aportación a toda la clase	3,04	3	3	0,751	-0,338	0,325	-0,338	0,639	1	4

Análisis estadístico de datos RESULTADOS

DESCRIPTIVOS

	Medi	Median	Mod	Desv	Asimetrí	Error típ.	Curtosi	Error típ.	Mí	Má
A5 Cuando trabajo en grupo escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros para hacer mi aportación	3,19	3	3	0,517	0,255	0,325	0,290	0,639	2	4
A6 Si escuchamos a los demás el trabajo se hace interminable	1,67	2	1	0,727	0,612	0,325	-0,856	0,639	1	3
A7 Miro a los demás a la cara cuando hablan	3,41	4	4	0,765	-1,119	0,325	0,599	0,639	1	4
A8 Cuando surge un conflicto en el grupo de trabajo, es importante dialogar para resolverlo	3,81	4	4	0,392	-1,668	0,325	0,809	0,639	3	4
A9 Busco el momento adecuado a la hora de hacer una crítica a alguno de mis compañeros	2,87	3	3	0,754	-0,604	0,325	0,566	0,639	1	4
A10 Me resulta incómodo hablar a toda la clase	3,17	3	4	0,906	-0,817	0,325	-0,217	0,639	1	4

Tabla 4. Estadísticos descriptivos ÁMBITO: COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Asimetría	Error típ. asimetría	Curtosis	Error típ. decurtosis	Mín	Máx
B1 Para trabajar mejor, sería adecuado que en la clase estableciéramos amistades con los demás miembros del grupo	3,63	4	4	0,560	-1,210	0,325	0,552	0,639	2	4
B2 Conocer en los primeros días de clase a mis compañeros me ayudaría a relacionarme antes con ellos	3,80	4	4	0,407	-1,514	0,325	0,301	0,639	3	4
B3 La confianza en los demás permite desarrollar un buen trabajo en equipo	3,70	4	4	0,461	-0,918	0,325	-1,203	0,639	3	4
B4 Sentirme cómodo en clase con mis compañeros me ayuda a participar abiertamente	3,80	4	4	0,451	-2,135	0,325	4,055	0,639	2	4
B5 Estaría dispuesto a trabajar en grupos en los que no participen mis amigos	2,89	3	3	0,839	-0,579	0,325	0,036	0,639	1	4
B6 La mayoría de los mis compañeros sólo quieren hacer los trabajos con sus amigos	2,87	3	3	0,754	-0,329	0,325	-0,017	0,639	1	4
B7 No me importa que el profesor haga los grupos para realizar la tarea que nos asigne	2,72	3	3	0,920	-0,314	0,325	-0,636	0,639	1	4

Análisis estadístico de datos RESULTADOS

DESCRIPTIVOS

	Medi	Median	Mod	Desv	Asimetrí	Error	Curtosi	Error típ.	Mí	Má
B8 Un clima adecuado en clase ayuda para que todos podamos expresar nuestros sentimientos libremente	3,65	4	4	0,555	-1,311	0,325	0,830	0,639	2	4
B9 En el grupo se ha de conseguir el equilibrio entre la productividad grupal y las necesidades individuales	3,39	3	3	0,529	0,069	0,325	-1,155	0,639	2	4
B10 Cuando uno de los miembros del equipo comete un error en su trabajo todos, buscamos formas de solucionarlo	3,24	3	3	0,642	-0,262	0,325	-0,617	0,639	2	4

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos **ÁMBITO: RESPETO Y EMPATÍA**
 Tabla 6.

	Medi a	Median a	Mod a	Desv. típ.	Asimetrí a	Error típ. asimetrí a	Curtosi s	Error típ. decurtosi s	Mí n	Má x
C1 Es necesario que dentro de la clase se valoren y se tengan en cuenta las opiniones de todos	3,81	4	4	0,438	-2,343	0,325	5,137	0,639	2	4
C2 En un equipo de trabajo lo importante es respetar a los demás aunque no seamos amigos	3,87	4	4	0,339	-2,269	0,325	3,267	0,639	3	4
C3 Es necesario entender que cada profesor tiene su propia forma de trabajar en clase	3,35	3	3	0,555	-0,066	0,325	-0,756	0,639	2	4
C4 Entiendo muchos de los comportamientos de mis compañeros aunque no esté de acuerdo con ellos	2,93	3	3	0,508	-0,139	0,325	1,017	0,639	2	4
C5 Siento que los miembros de la clase me juzgan con las palabras o con su forma de actuar	2,07	2	2	0,749	0,438	0,325	0,202	0,639	1	4
C6 Me enfado cuando no se tiene en cuenta lo que digo	2,52	3	3	0,885	-0,398	0,325	-0,614	0,639	1	4
C7 Interrumpo a los demás porque generalmente dicen cosas sin sentido o poco importantes	1,50	1	1	0,666	0,995	0,325	-0,128	0,639	1	3
C8 Me preocupa que los demás estén cómodos en el grupo de trabajo	2,65	3	3	0,994	-0,548	0,325	-0,733	0,639	1	4

Análisis estadístico de datos RESULTADOS

DESCRIPTIVOS

	Medi	Median	Mod	Desv	Asimetrí	Error	Curtosi	Error típ.	Mí	Má
C9 Cuando estoy trabajando en un grupo valoro las opiniones de todos los miembros por igual	3,41	4	4	0,659	-0,671	0,325	-0,543	0,639	2	4
C10 Me pongo fácilmente en el lugar de los demás	2,94	3	3	0,834	-0,705	0,325	0,309	0,639	1	4

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos ÁMBITO: NORMAS Y OBJETIVOS COMUNES

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Asimetría	Error típ. asimetría	Curtosis	Error típ. decurtosis	Mín	Máx
D1 Se trabajaría mejor en grupo si previamente se establecieran unas normas de convivencia en el mismo	3,04	3	3	0,613	-0,018	0,325	-0,207	0,639	2	4
D2 El profesorado debería dar siempre las pautas del trabajo grupal	2,98	3	3	0,714	-0,620	0,325	0,907	0,639	1	4
D3 Los alumnos deberían definir cómo se trabaja en el grupo de clase	2,89	3	3	0,634	-0,369	0,325	0,770	0,639	1	4
D4 Siempre me comprometo con los objetivos que se establecen en el grupo con el que trabajo	3,33	3	3	0,549	0,000	0,325	-0,704	0,639	2	4
D5 Hago aportaciones en los grupos con los que trabajo para conseguir los objetivos a conseguir	3,46	3	3	0,539	-0,223	0,325	-1,186	0,639	2	4
D6 Si todos tenemos claros los objetivos que hay que cumplir será mucho más fácil llegar a ellos	3,78	4	4	0,462	-1,952	0,325	3,178	0,639	2	4
D7 Si perseguimos objetivos particulares, no conseguimos los del grupo de trabajo	2,83	3	3	0,947	-0,346	0,325	-0,783	0,639	1	4

Análisis estadístico de datos RESULTADOS

DESCRIPTIVOS

	Media	Mediana	Moda	Desv.	Asimetría	Error típ.	Curtosis	Error típ.	Mín	Máx
D8 Las normas de la clase se relacionan con las aspiraciones de los alumnos. ¿?	2,44	2	2(a)	0,691	-0,149	0,325	-0,186	0,639	1	4
D9 Me gusta trabajar en grupo	3,17	3	3	0,694	-0,587	0,325	0,599	0,639	1	4
D10 Trabajando en grupo se consigue entender mejor los objetivos de las asignaturas	3,07	3	3	0,723	-0,113	0,325	-1,033	0,639	2	4

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos ÁMBITO: RESPONSABILIDAD CON LA TAREA

	Medi a	Median a	Mod a	Desv . tí. p.	Asimetrí a	Error típ. asimetrí a	Curtosi s	Error típ. decurtosi s	Mí n	Má x
E1 Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas en clase	2,93	3	3	0,773	0,130	0,325	-1,296	0,639	2	4
E2 Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas fuera de clase	2,80	3	2	0,898	-0,065	0,325	-0,960	0,639	1	4
E3 Trabajar en grupo me ayuda a entender mejor la tarea	3,09	3	3	0,652	-0,092	0,325	-0,569	0,639	2	4
E4 Mi experiencia de trabajo en grupo ha sido positiva	3,30	3	3	0,571	-0,711	0,325	3,296	0,639	1	4
E5 Cuando trabajo en grupo me esfuerzo más en que las tareas salgan mejor	3,11	3	3	0,793	-0,439	0,325	-0,587	0,639	1	4
E6 Mis opiniones e ideas pueden servir para mejorar en trabajo en el grupo	3,22	3	3	0,462	0,763	0,325	0,097	0,639	2	4
E7 El profesorado debería dar ejemplos que permitieran aprender a trabajar en grupo	3,35	3	3	0,619	-0,396	0,325	-0,613	0,639	2	4
E8 Cuando me reúno para hacer un trabajo en grupo, busco la forma más rápida de hacer la tarea, aunque sepa que no es la mejor	1,96	2	2	0,776	0,568	0,325	0,185	0,639	1	4

Análisis estadístico de datos RESULTADOS

DESCRIPTIVOS

	Medi	Median	Mod	Desv	Asimetrí	Error	Curtosi	Error típ.	Mí	Má
E9 Normalmente colaboro en la definición, organización y distribución de las tareas del grupo	3,13	3	3	0,646	-0,561	0,325	1,292	0,639	1	4
E10En el trabajo en grupo hago aquello que los demás me responsabiliza n	3,09	3	3	0,830	-0,589	0,325	-0,266	0,639	1	4

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Gráfico 1. Gráfico de cajas BoxPlot. ÁMBITO COMUNICACIÓN

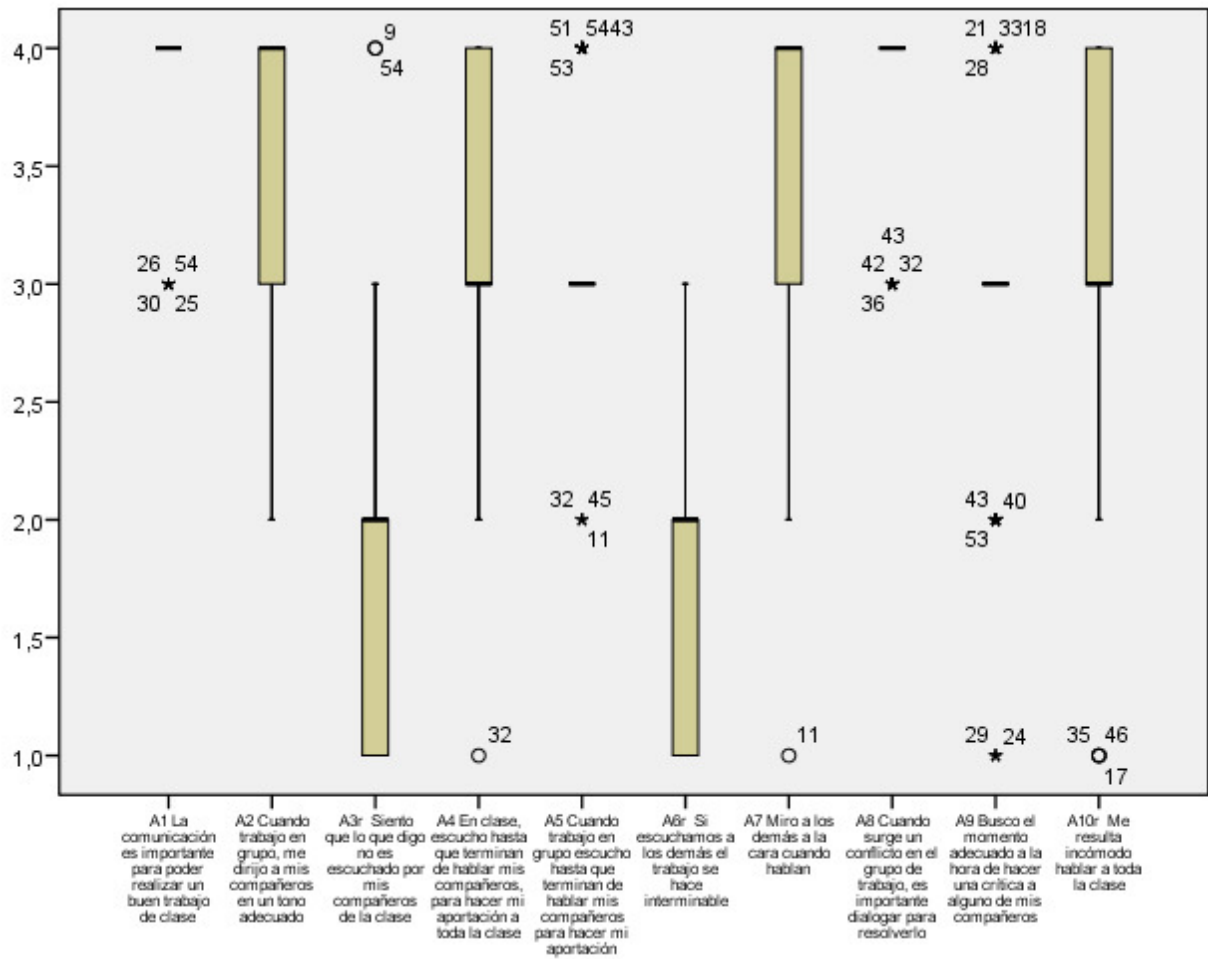


Gráfico 2. Gráfico de cajas BoxPlot. ÁMBITO COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN

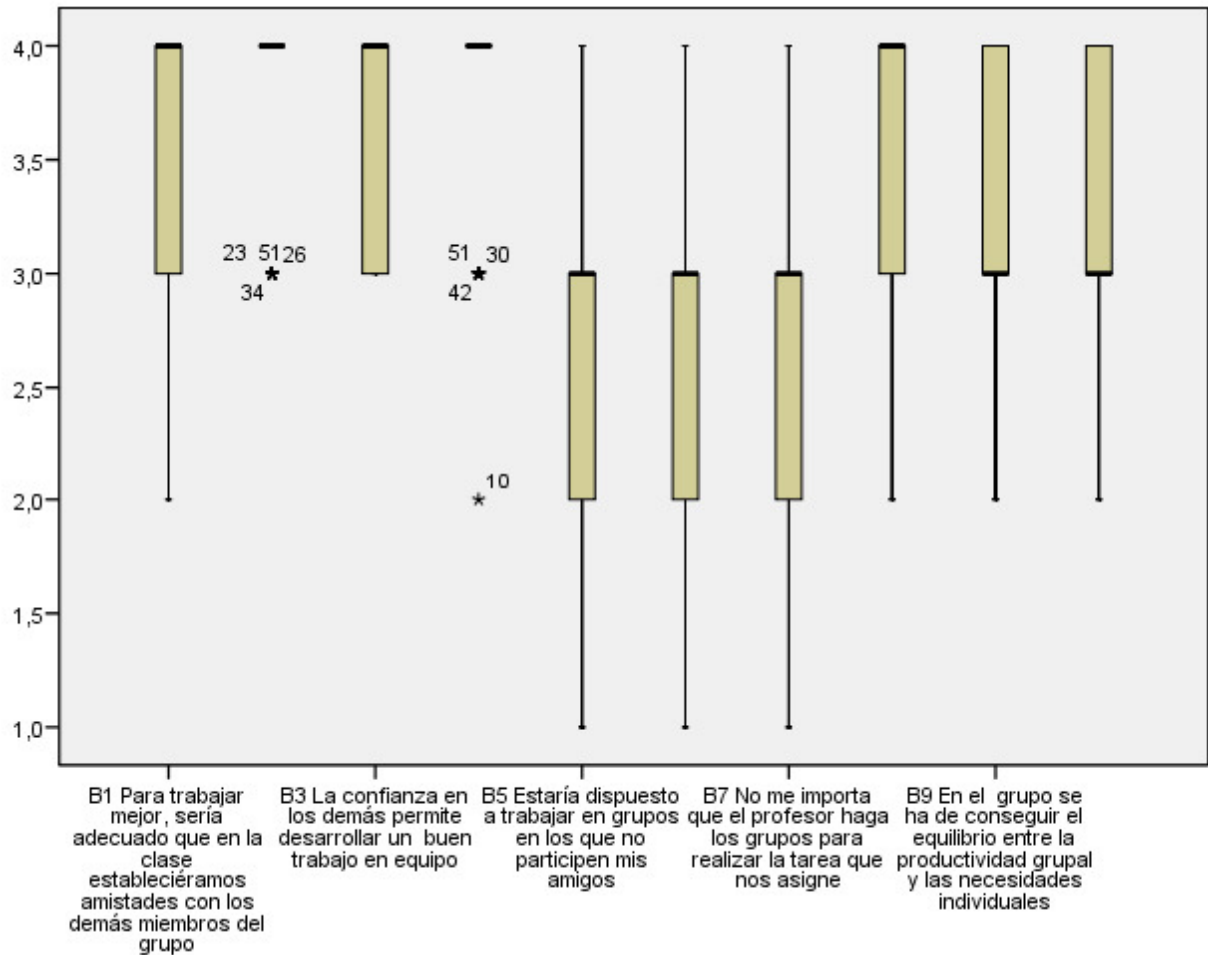


Gráfico 3. Gráfico de cajas BoxPlot. ÁMBITO RESPETO Y EMPATÍA

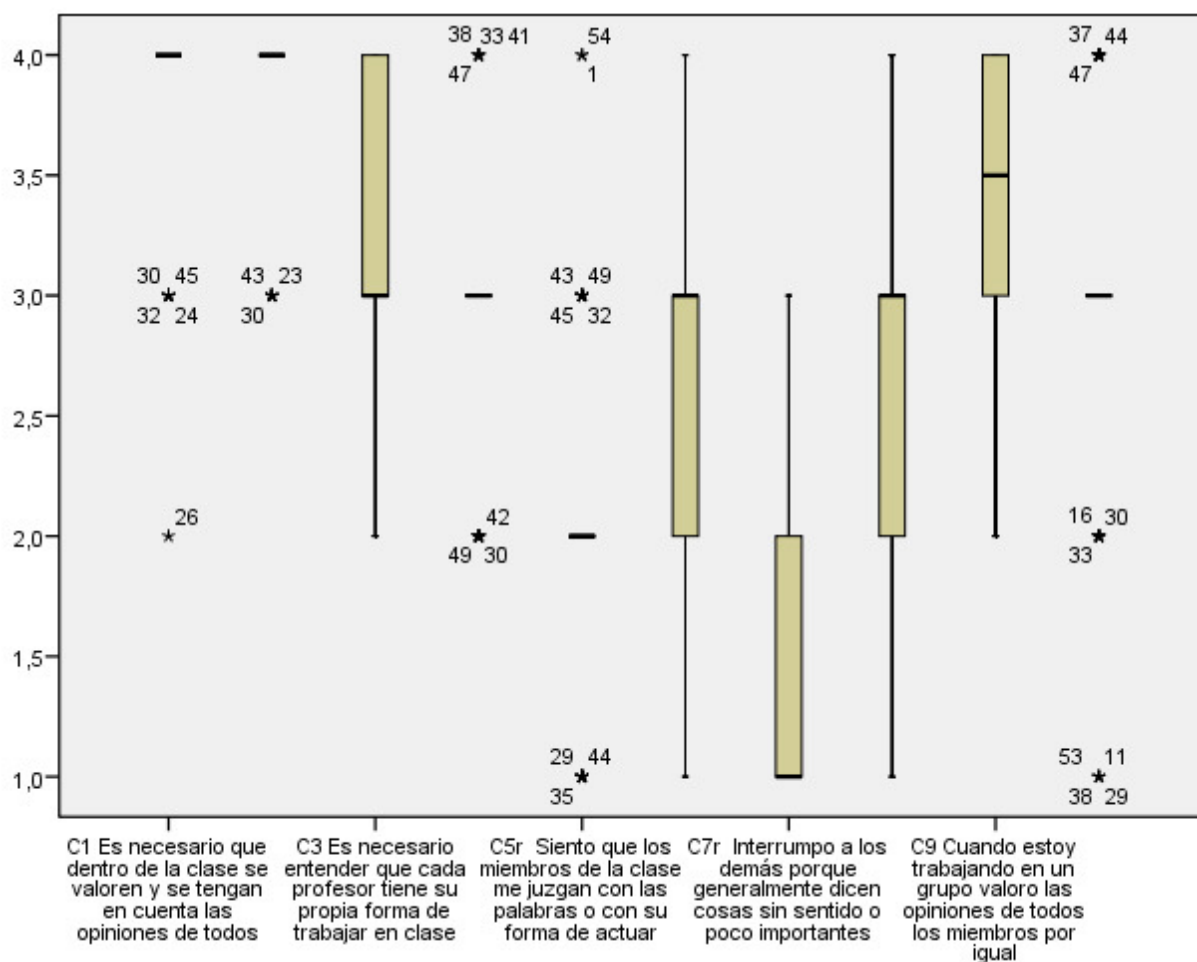


Gráfico 4. Gráfico de cajas BoxPlot. ÁMBITO NORMAS Y OBJETIVOS COMÚN

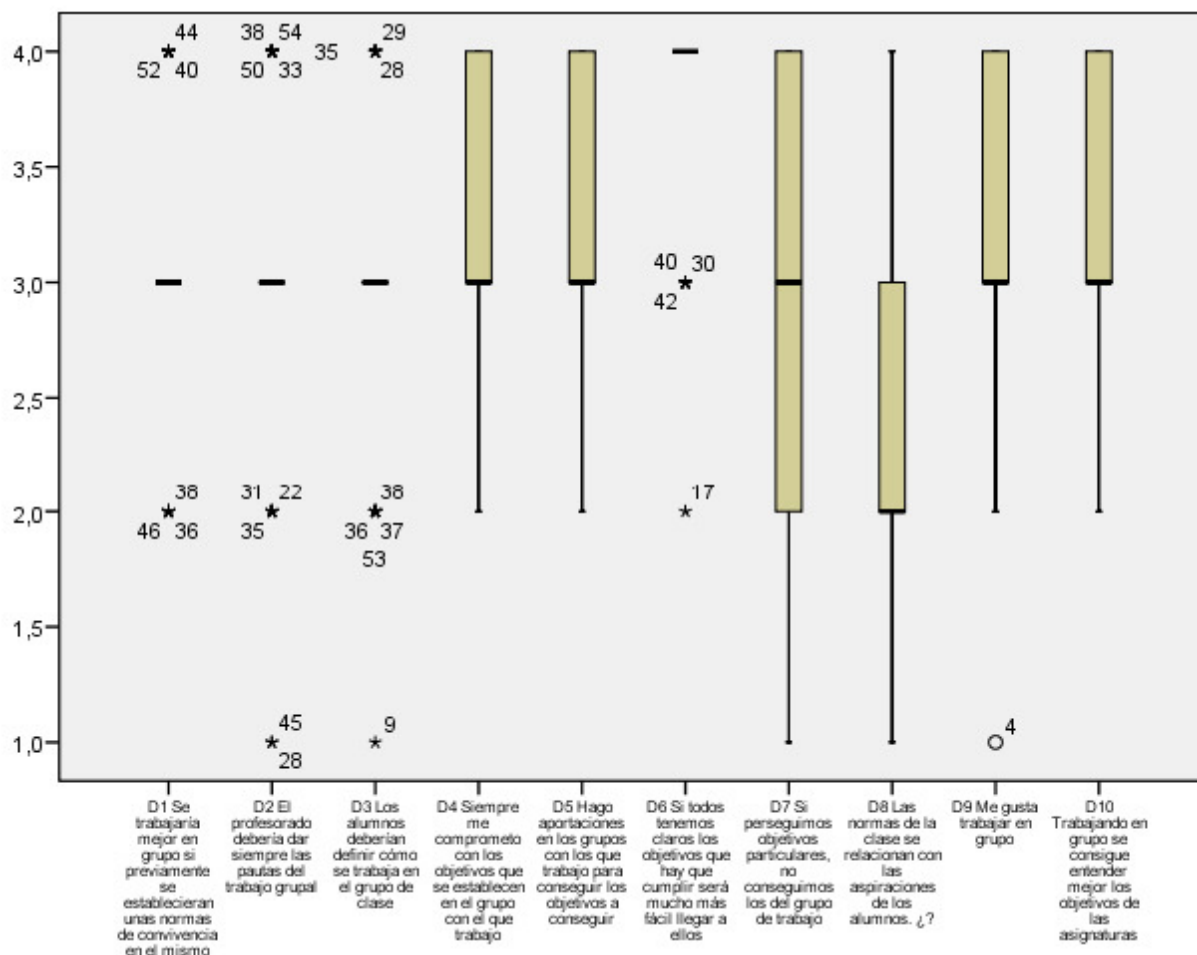
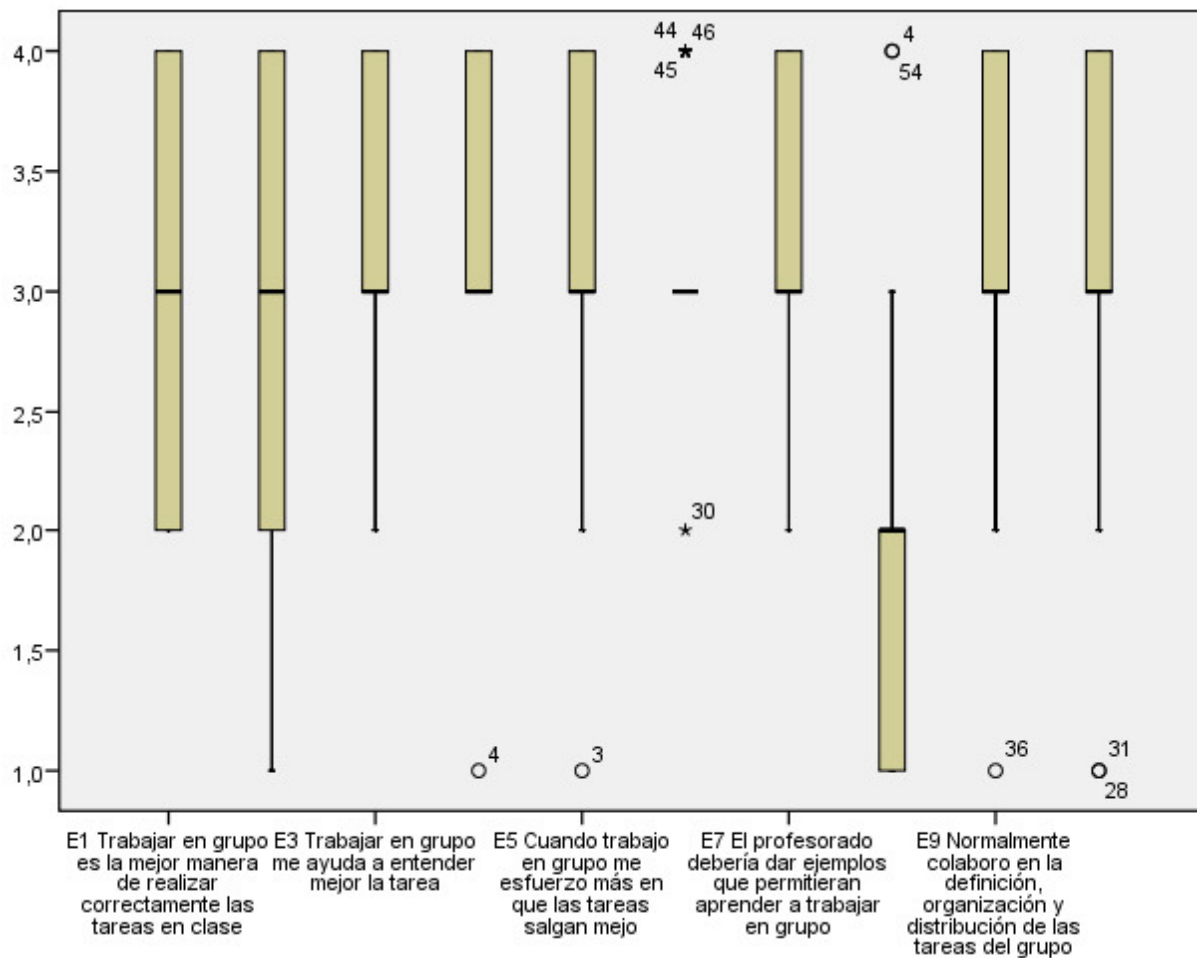


Gráfico 5. Gráfico de cajas BoxPlot. ÁMBITO RESPONSABILIDAD CON LA TAREA



ÁMBITO COMUNICACIÓN

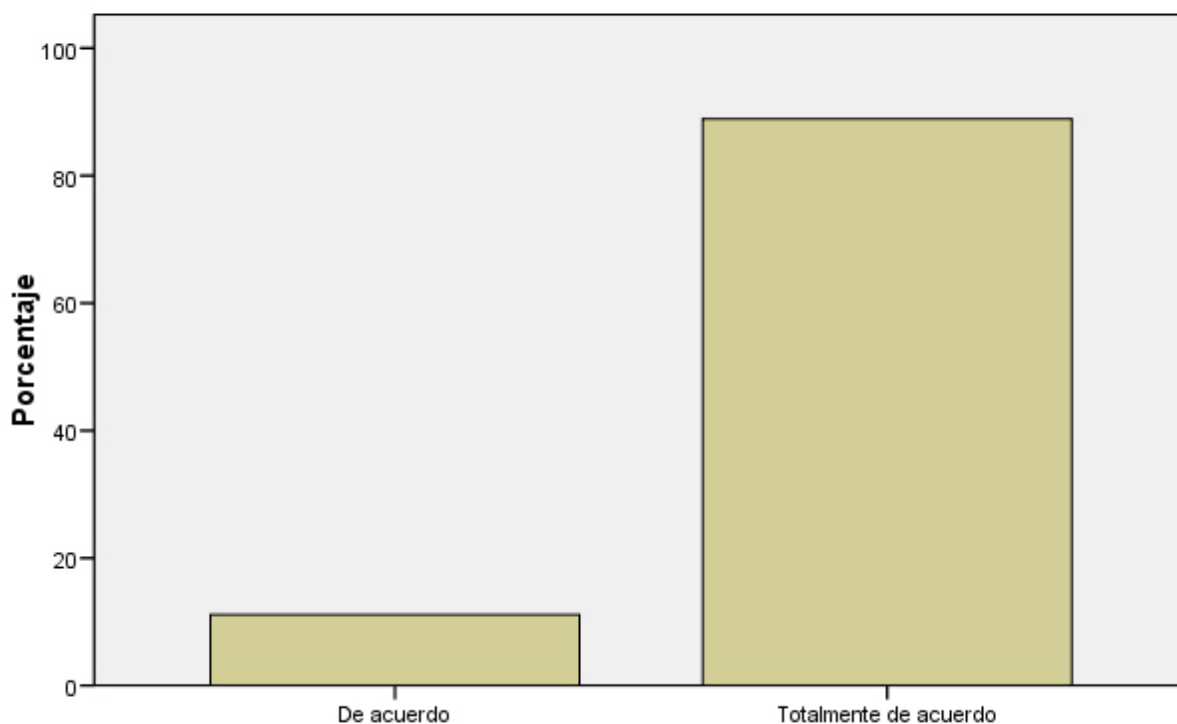
ÍTEM A1. La comunicación es importante para poder realizar un buen trabajo de clase

Todos los estudiantes afirman estar de acuerdo en que la comunicación entre ellos es muy importante para abordar los trabajos en clase, así un 88,9% afirma estar "totalmente de acuerdo" y un 11,1% "de acuerdo".

Tabla 9. **A1 La comunicación es importante para poder realizar un buen trabajo de clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	6	11,1	11,1	11,1
	Totalmente de acuerdo	48	88,9	88,9	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

A1 La comunicación es importante para poder realizar un buen trabajo de clase



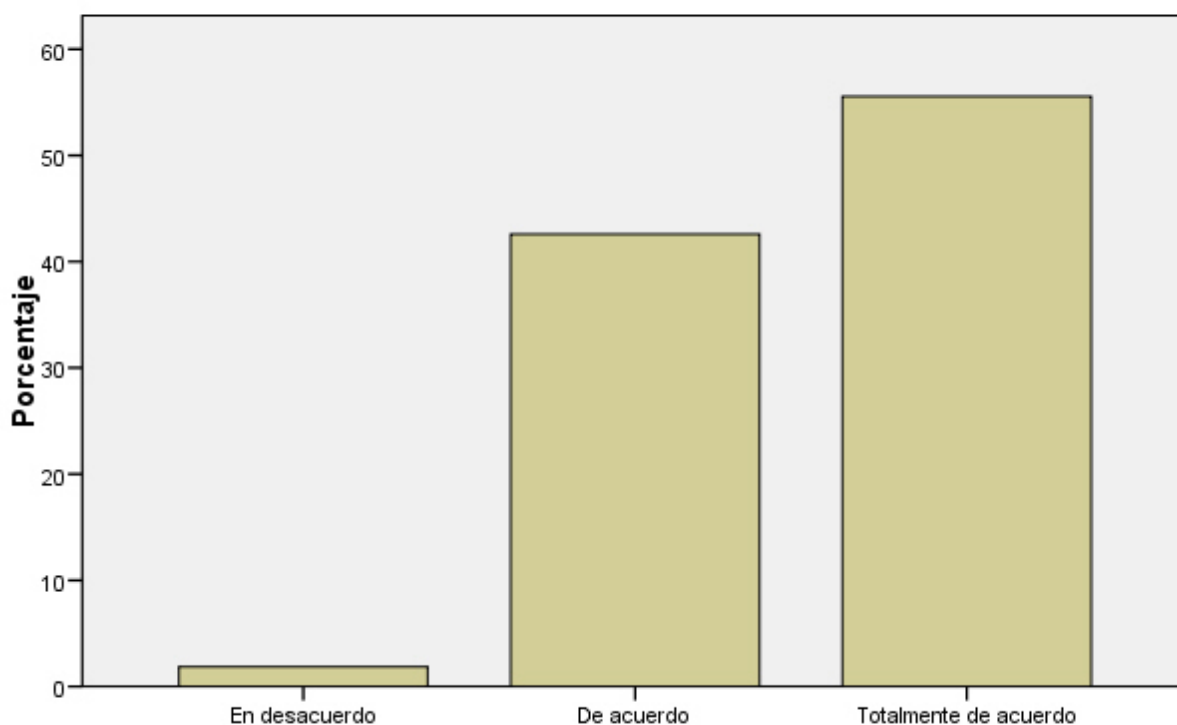
A1 La comunicación es importante para poder realizar un buen trabajo de clase

ÍTEM A2. CUANDO TRABAJO EN GRUPO, ME DIRIJO A MIS COMPAÑEROS EN UN TONO ADECUADO

Tabla 10. **A2 Cuando trabajo en grupo, me dirijo a mis compañeros en un tono adecuado**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	1,9	1,9	1,9
	De acuerdo	23	42,6	42,6	44,4
	Totalmente de acuerdo	30	55,6	55,6	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

A2 Cuando trabajo en grupo, me dirijo a mis compañeros en un tono adecuado



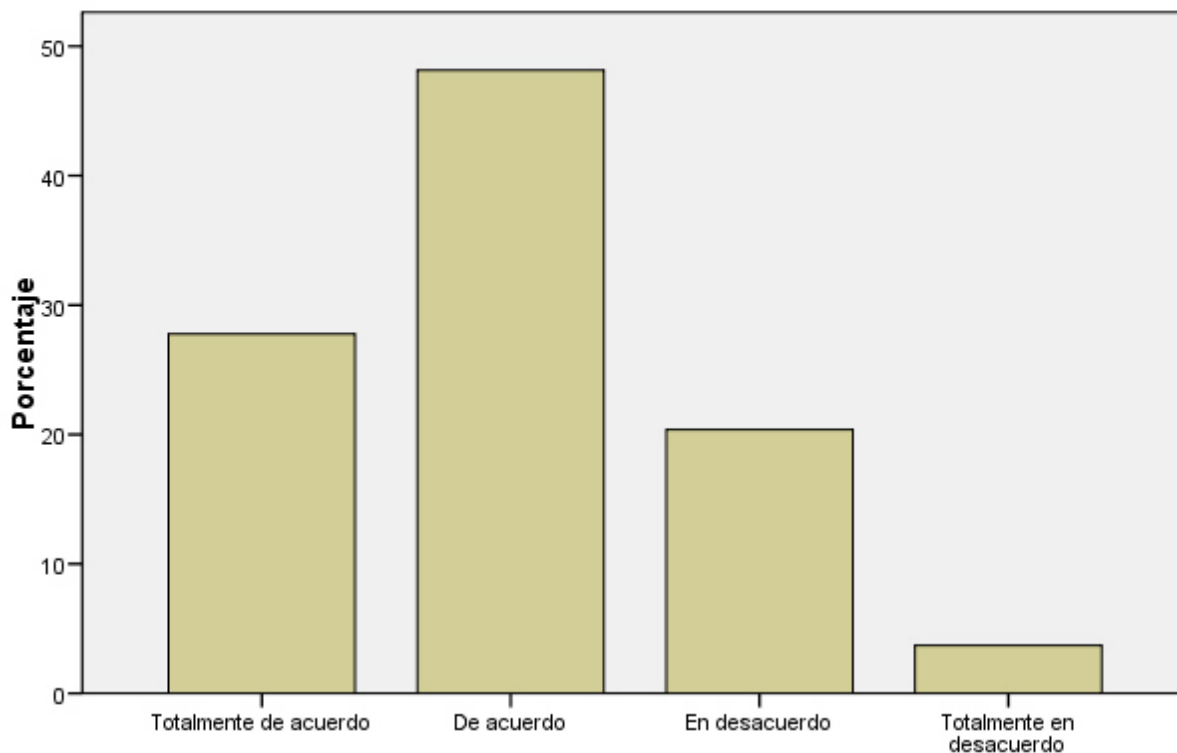
A2 Cuando trabajo en grupo, me dirijo a mis compañeros en un tono adecuado

ITEM A3. SIENTO QUE LO QUE DIGO NO ES ESCUCHADO POR MIS COMPAÑEROS DE LA CLASE

Tabla 11. **A3r Siento que lo que digo no es escuchado por mis compañeros de la clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	15	27,8	27,8	27,8
	De acuerdo	26	48,1	48,1	75,9
	En desacuerdo	11	20,4	20,4	96,3
	Totalmente en desacuerdo	2	3,7	3,7	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

A3r Siento que lo que digo no es escuchado por mis compañeros de la clase



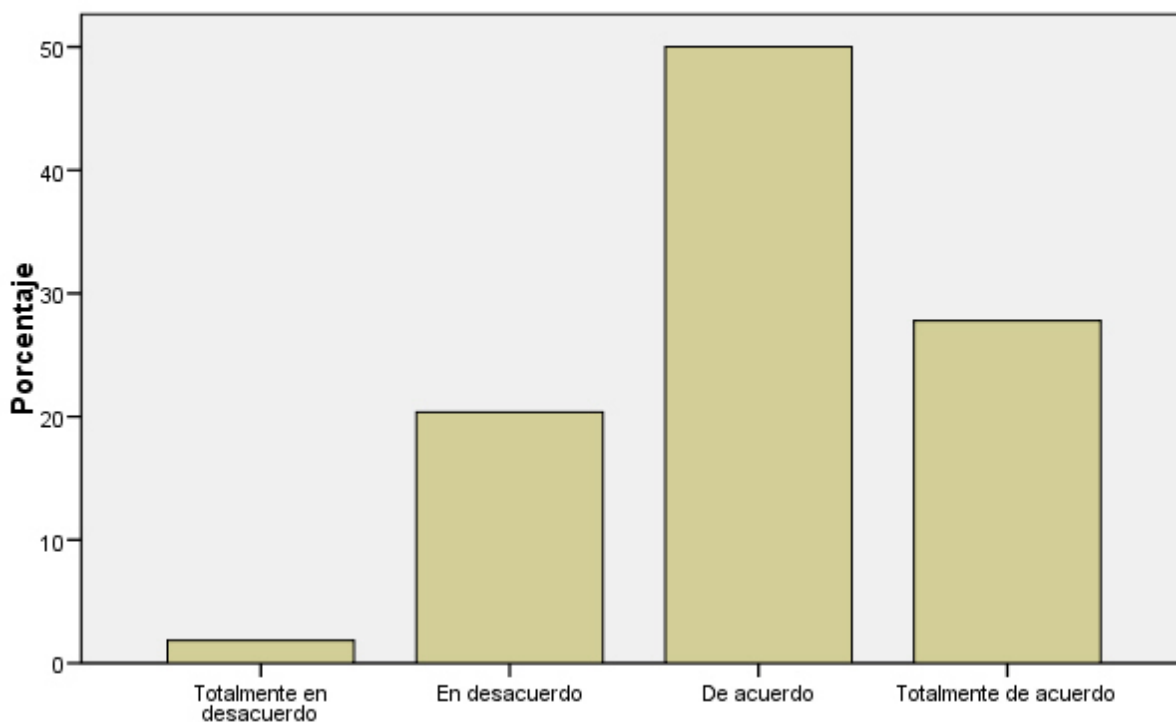
A3r Siento que lo que digo no es escuchado por mis compañeros de la clase

ITEM A4. EN CLASE, ESCUCHO HASTA QUE TERMINAN DE HABLAR MIS COMPAÑEROS, PARA HACER MI APORTACIÓN A TODA LA CLASE

Tabla 12. **A4 En clase, escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros, para hacer mi aportación a toda la clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	1,9	1,9	1,9
	En desacuerdo	11	20,4	20,4	22,2
	De acuerdo	27	50,0	50,0	72,2
	Totalmente de acuerdo	15	27,8	27,8	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

A4 En clase, escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros, para hacer mi aportación a toda la clase

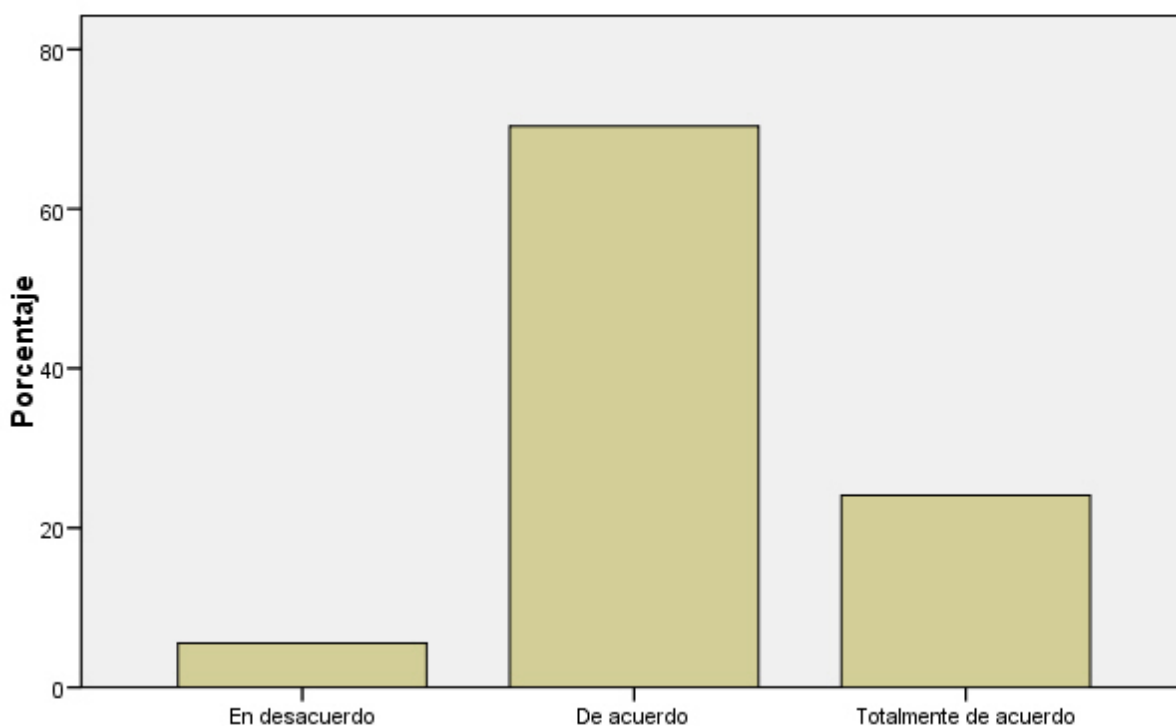


A4 En clase, escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros, para hacer mi aportación a toda la clase

Tabla 13. **A5 Cuando trabajo en grupo escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros para hacer mi aportación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	3	5,6	5,6	5,6
	De acuerdo	38	70,4	70,4	75,9
	Totalmente de acuerdo	13	24,1	24,1	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

A5 Cuando trabajo en grupo escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros para hacer mi aportación

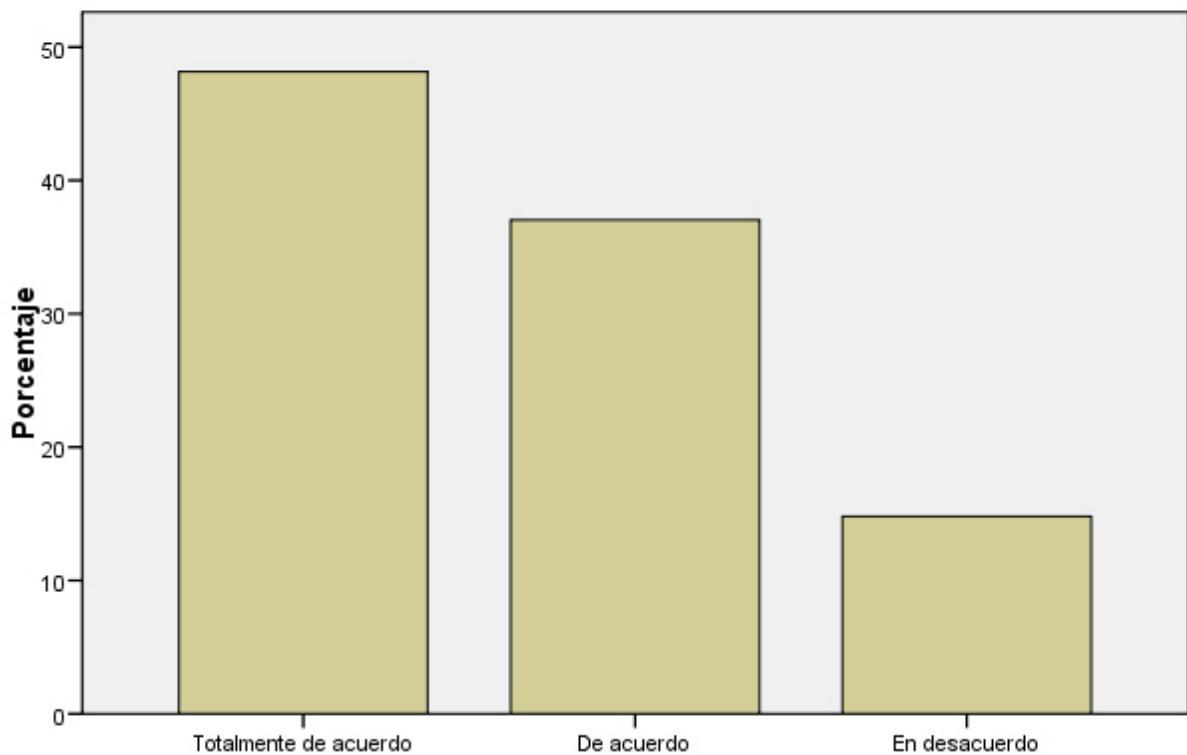


A5 Cuando trabajo en grupo escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros para hacer mi aportación

Tabla 14. A6r Si escuchamos a los demás el trabajo se hace interminable

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	26	48,1	48,1	48,1
	De acuerdo	20	37,0	37,0	85,2
	En desacuerdo	8	14,8	14,8	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

A6r Si escuchamos a los demás el trabajo se hace interminable

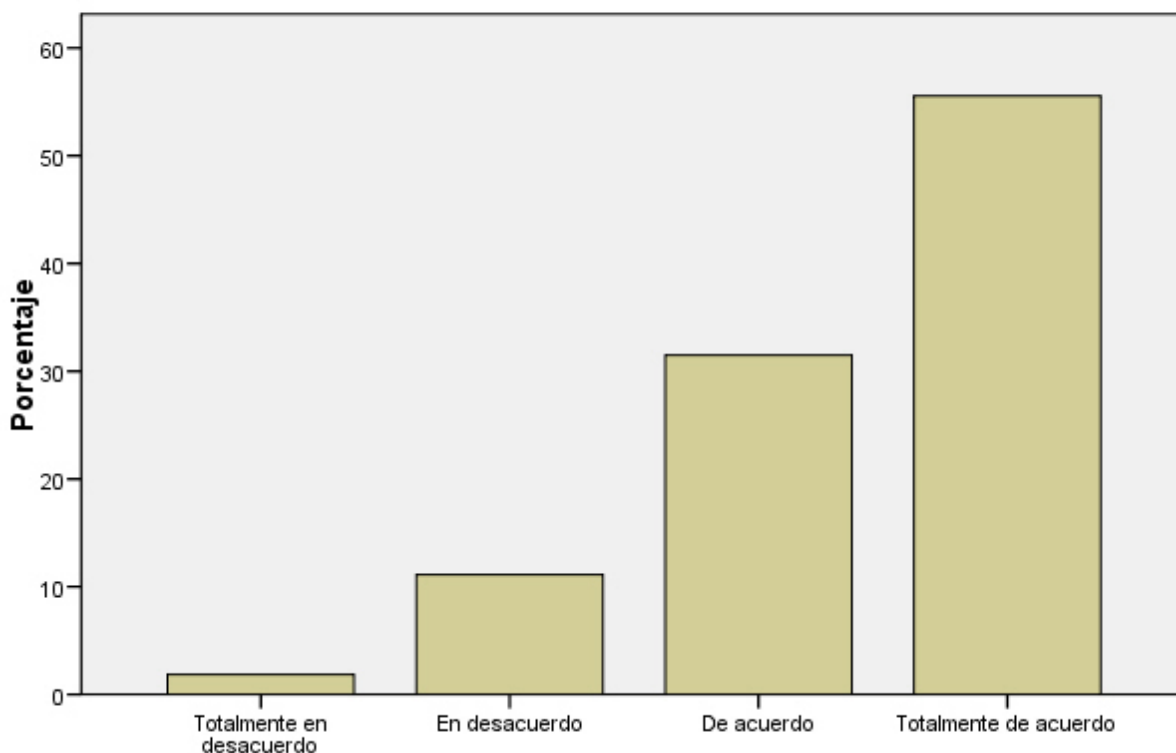


A6r Si escuchamos a los demás el trabajo se hace interminable

Tabla 15. A7 Miro a los demás a la cara cuando hablan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	1,9	1,9	1,9
	En desacuerdo	6	11,1	11,1	13,0
	De acuerdo	17	31,5	31,5	44,4
	Totalmente de acuerdo	30	55,6	55,6	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

A7 Miro a los demás a la cara cuando hablan



A7 Miro a los demás a la cara cuando hablan

Tabla 16. **A8 Cuando surge un conflicto en el grupo de trabajo, es importante dialogar para resolverlo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	10	18,5	18,5	18,5
	Totalmente de acuerdo	44	81,5	81,5	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

A8 Cuando surge un conflicto en el grupo de trabajo, es importante dialogar para resolverlo

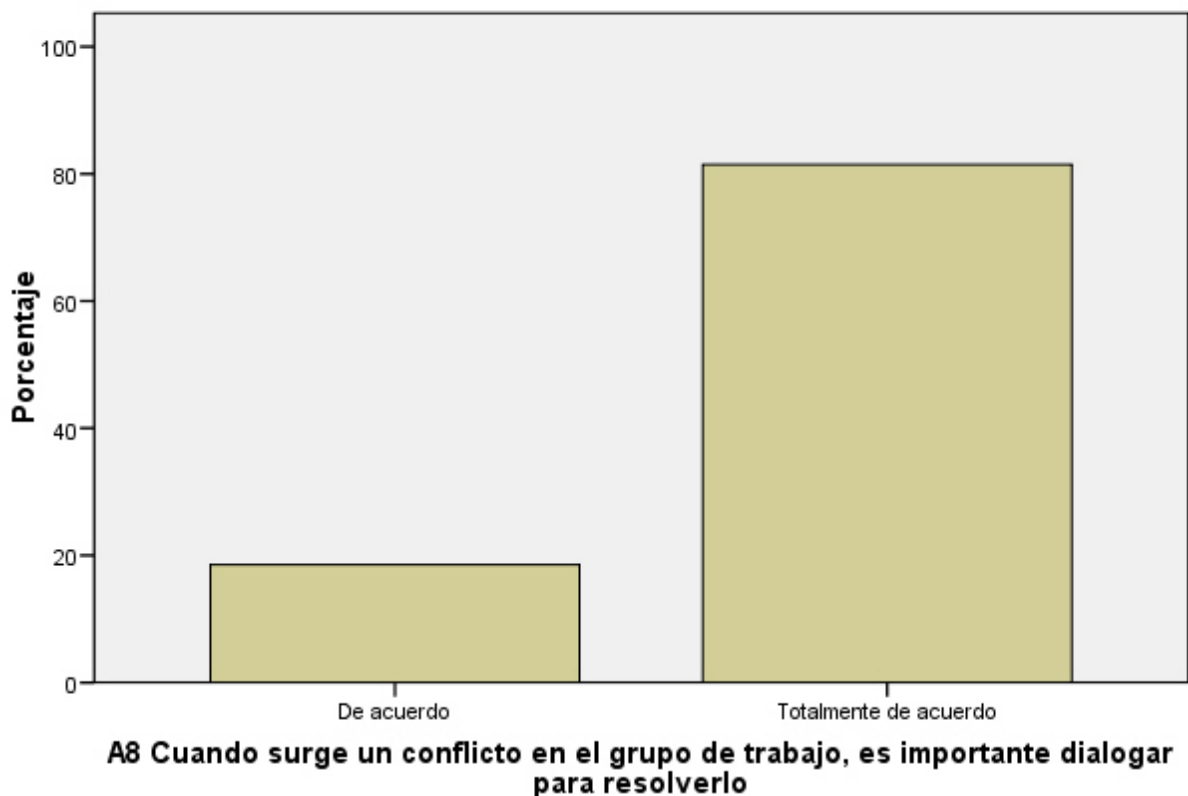
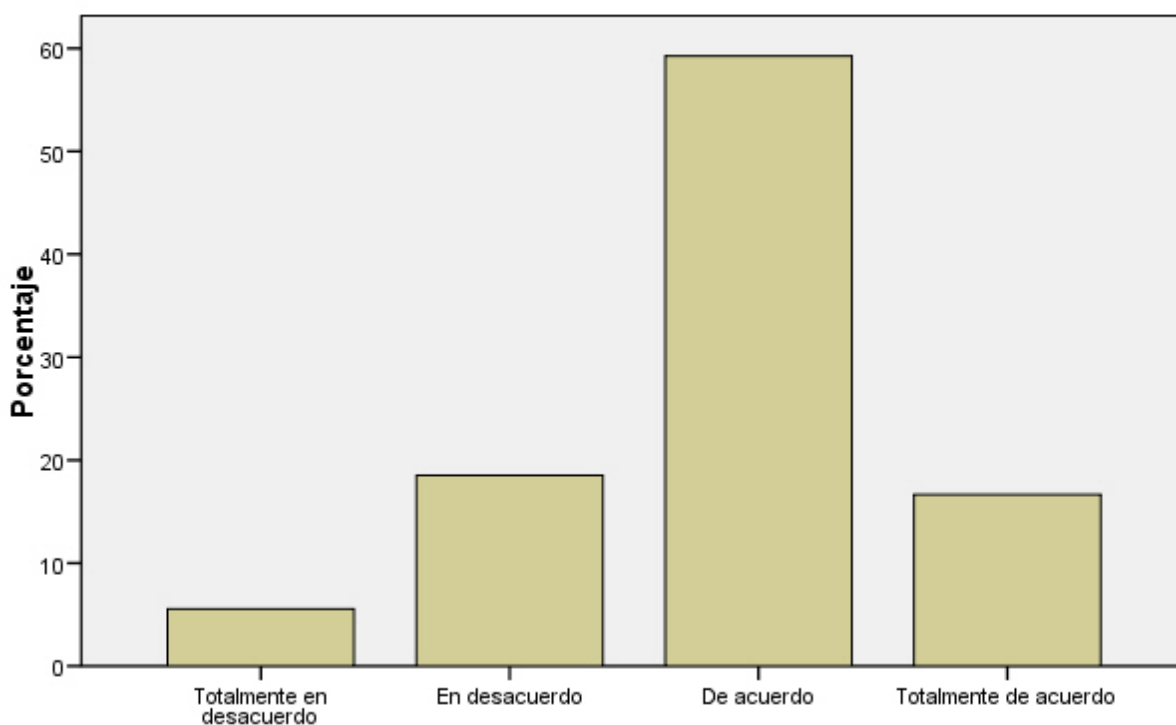


Tabla 17. **A9 Busco el momento adecuado a la hora de hacer una crítica a alguno de mis compañeros**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	5,6	5,6	5,6
	En desacuerdo	10	18,5	18,5	24,1
	De acuerdo	32	59,3	59,3	83,3
	Totalmente de acuerdo	9	16,7	16,7	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

A9 Busco el momento adecuado a la hora de hacer una crítica a alguno de mis compañeros

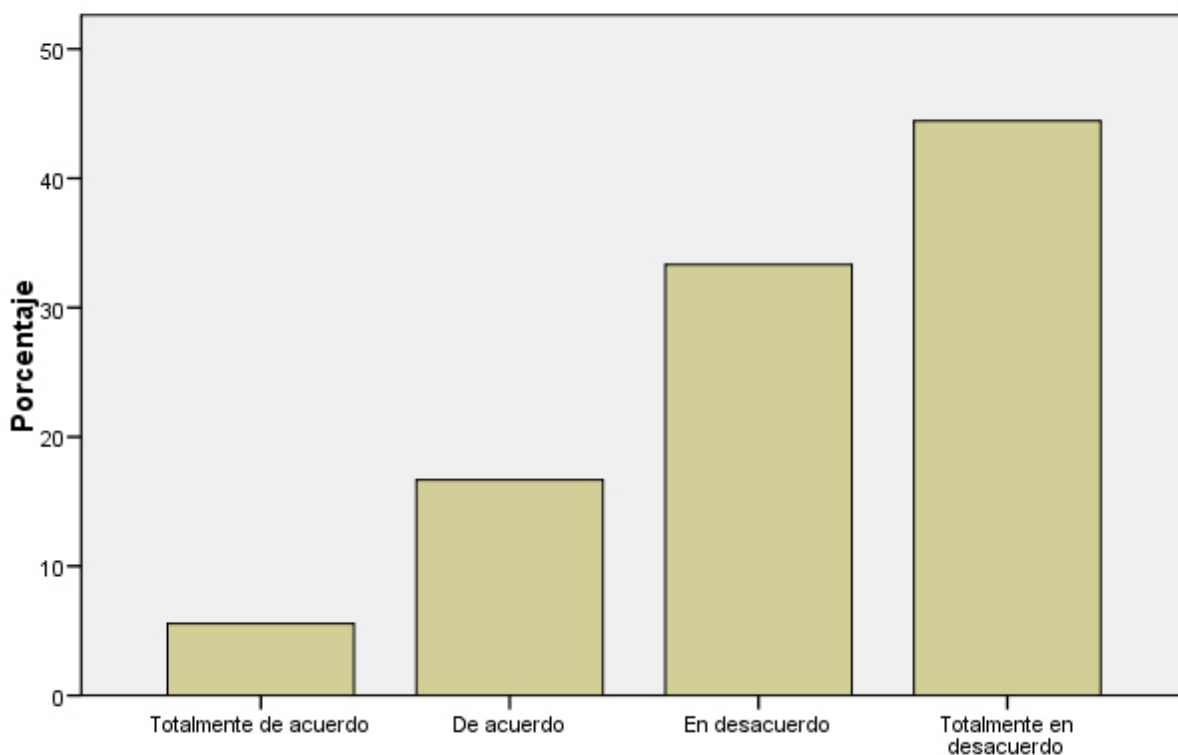


A9 Busco el momento adecuado a la hora de hacer una crítica a alguno de mis compañeros

Tabla 18. A10r Me resulta incómodo hablar a toda la clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	3	5,6	5,6	5,6
	De acuerdo	9	16,7	16,7	22,2
	En desacuerdo	18	33,3	33,3	55,6
	Totalmente en desacuerdo	24	44,4	44,4	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

A10r Me resulta incómodo hablar a toda la clase



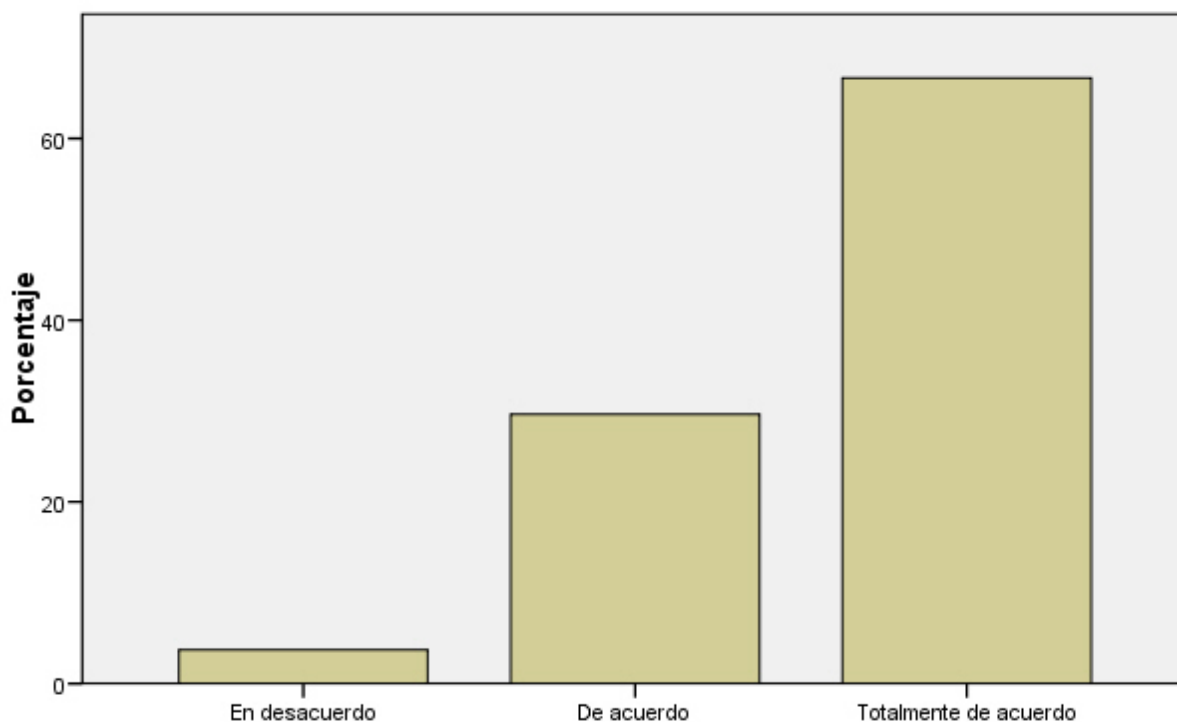
A10r Me resulta incómodo hablar a toda la clase

ÁMBITO COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN

Tabla 19. **B1 Para trabajar mejor, sería adecuado que en la clase estableciéramos amistades con los demás miembros del grupo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	2	3,7	3,7	3,7
	De acuerdo	16	29,6	29,6	33,3
	Totalmente de acuerdo	36	66,7	66,7	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

B1 Para trabajar mejor, sería adecuado que en la clase estableciéramos amistades con los demás miembros del grupo

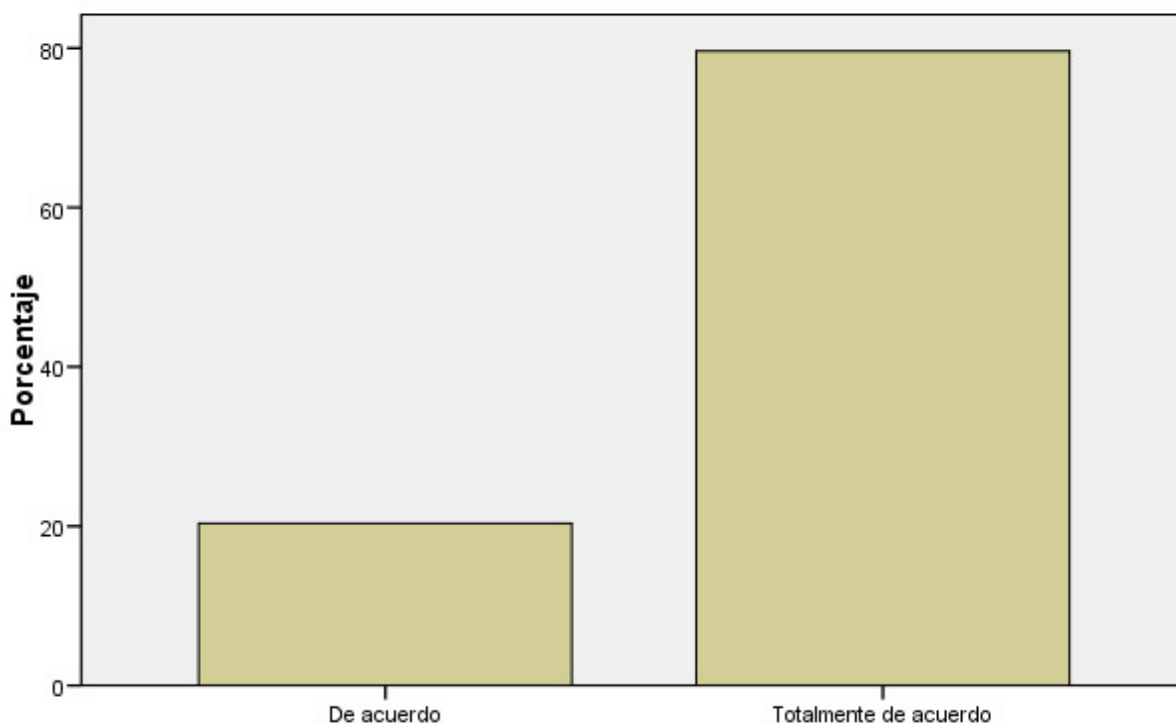


B1 Para trabajar mejor, sería adecuado que en la clase estableciéramos amistades con los demás miembros del grupo

Tabla 20. B2 Conocer en los primeros días de clase a mis compañeros me ayudaría a relacionarme antes con ellos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	11	20,4	20,4	20,4
	Totalmente de acuerdo	43	79,6	79,6	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

B2 Conocer en los primeros días de clase a mis compañeros me ayudaría a relacionarme antes con ellos

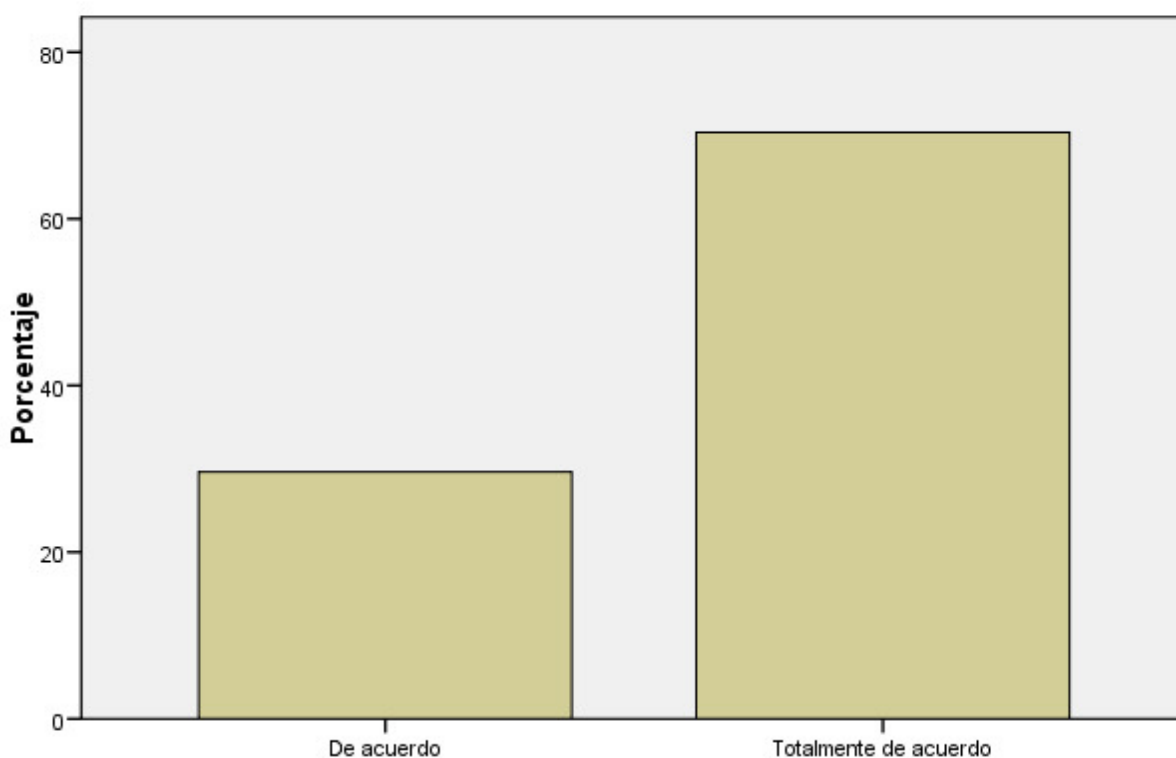


B2 Conocer en los primeros días de clase a mis compañeros me ayudaría a relacionarme antes con ellos

Tabla 21. B3 La confianza en los demás permite desarrollar un buen trabajo en equipo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	16	29,6	29,6	29,6
	Totalmente de acuerdo	38	70,4	70,4	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

B3 La confianza en los demás permite desarrollar un buen trabajo en equipo



B3 La confianza en los demás permite desarrollar un buen trabajo en equipo

Tabla 22. B4 Sentirme cómodo en clase con mis compañeros me ayuda a participar abiertamente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	1,9	1,9	1,9
	De acuerdo	9	16,7	16,7	18,5
	Totalmente de acuerdo	44	81,5	81,5	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

B4 Sentirme cómodo en clase con mis compañeros me ayuda a participar abiertamente

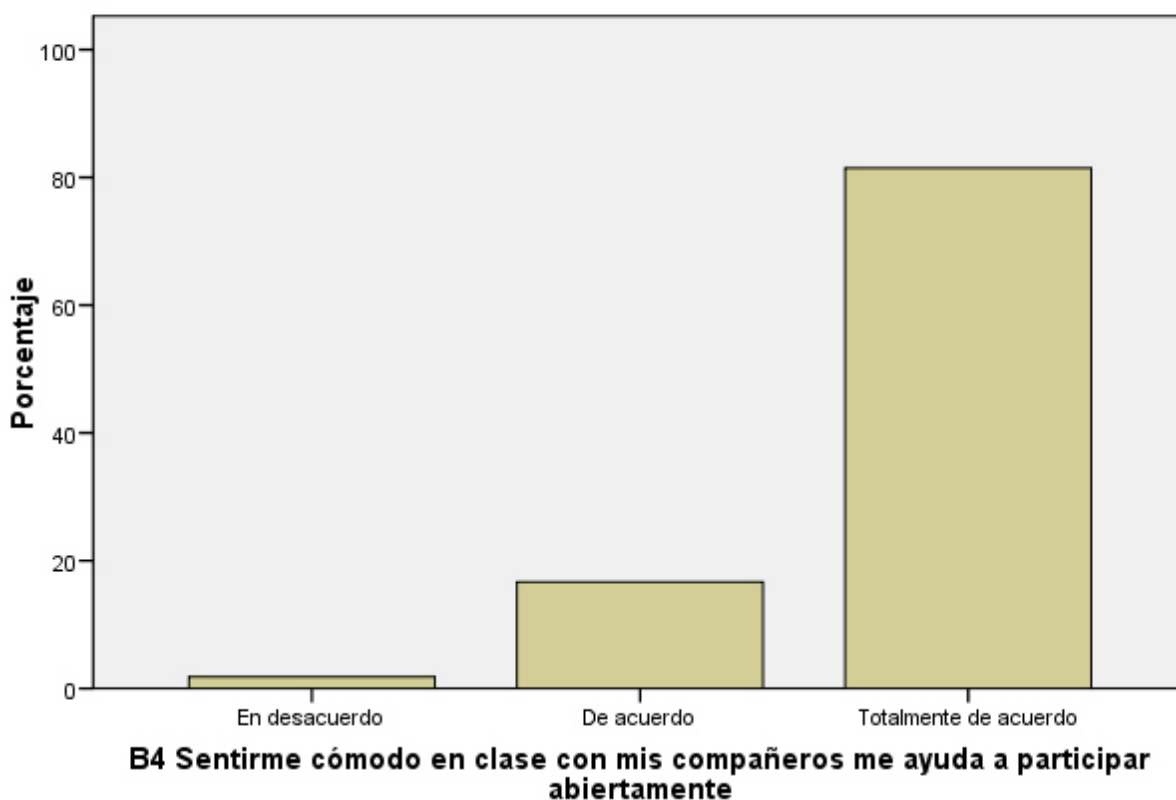
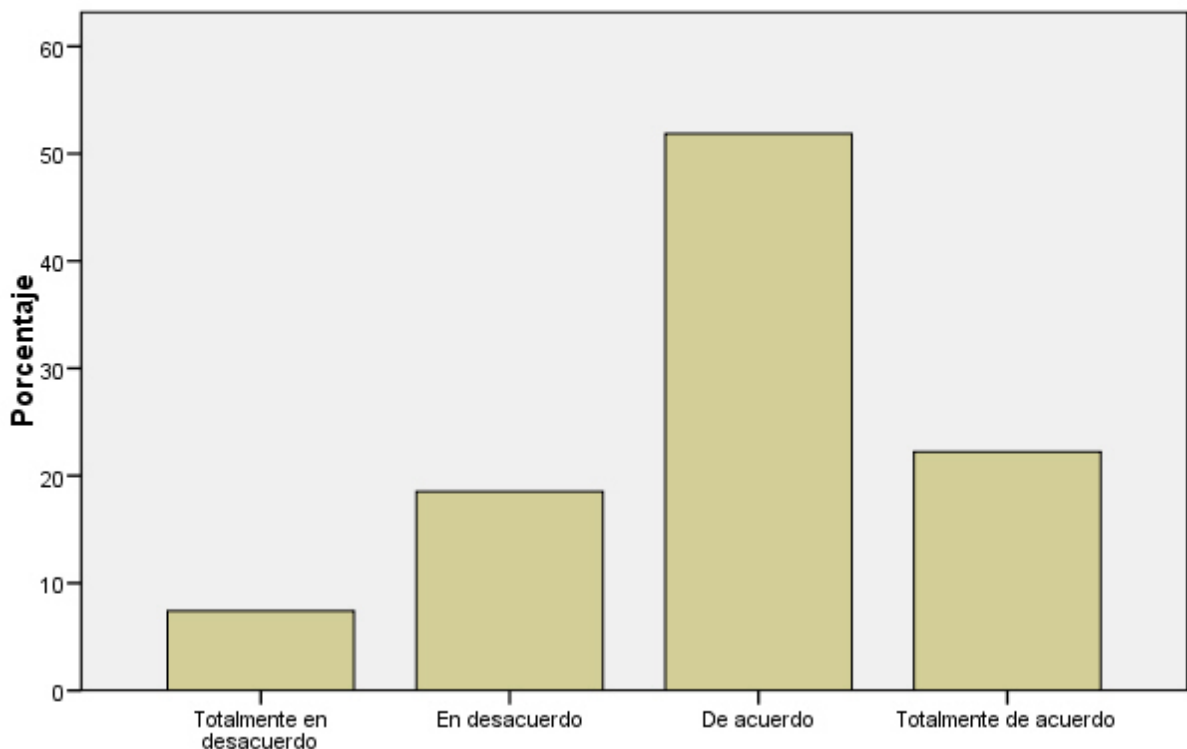


Tabla 23. B5 Estaría dispuesto a trabajar en grupos en los que no participen mis amigos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	7,4	7,4	7,4
	En desacuerdo	10	18,5	18,5	25,9
	De acuerdo	28	51,9	51,9	77,8
	Totalmente de acuerdo	12	22,2	22,2	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

B5 Estaría dispuesto a trabajar en grupos en los que no participen mis amigos

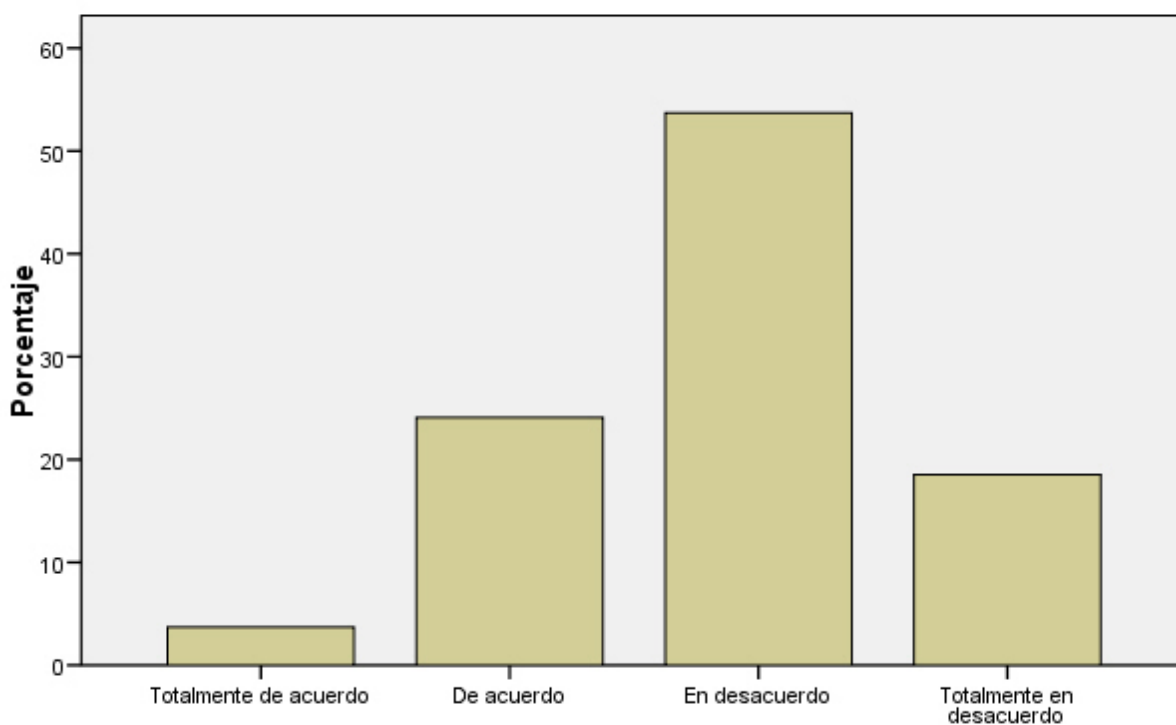


B5 Estaría dispuesto a trabajar en grupos en los que no participen mis amigos

Tabla 24. B6r La mayoría de los mis compañeros sólo quieren hacer los trabajos con sus amigos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	2	3,7	3,7	3,7
	De acuerdo	13	24,1	24,1	27,8
	En desacuerdo	29	53,7	53,7	81,5
	Totalmente en desacuerdo	10	18,5	18,5	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

B6r La mayoría de los mis compañeros sólo quieren hacer los trabajos con sus amigos

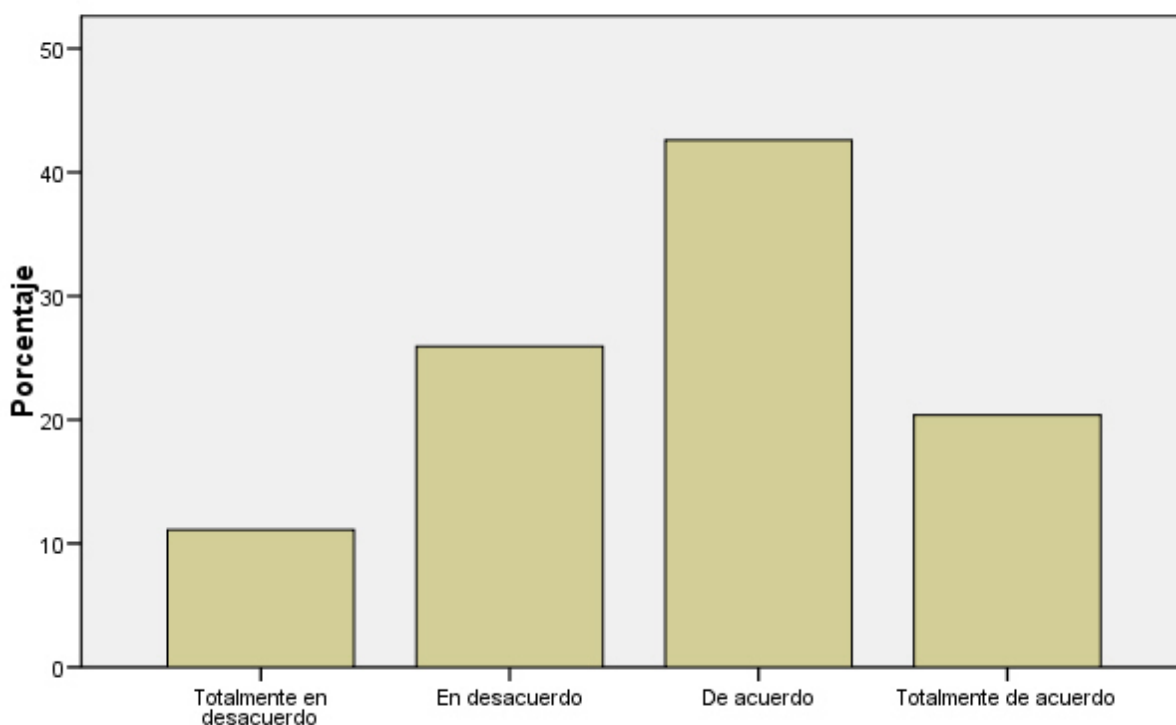


B6r La mayoría de los mis compañeros sólo quieren hacer los trabajos con sus amigos

Tabla 25. B7 No me importa que el profesor haga los grupos para realizar la tarea que nos asigne

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	6	11,1	11,1	11,1
	En desacuerdo	14	25,9	25,9	37,0
	De acuerdo	23	42,6	42,6	79,6
	Totalmente de acuerdo	11	20,4	20,4	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

B7 No me importa que el profesor haga los grupos para realizar la tarea que nos asigne



B7 No me importa que el profesor haga los grupos para realizar la tarea que nos asigne

Tabla 26. B8 Un clima adecuado en clase ayuda para que todos podamos expresar nuestros sentimientos libremente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	2	3,7	3,7	3,7
	De acuerdo	15	27,8	27,8	31,5
	Totalmente de acuerdo	37	68,5	68,5	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

B8 Un clima adecuado en clase ayuda para que todos podamos expresar nuestros sentimientos libremente

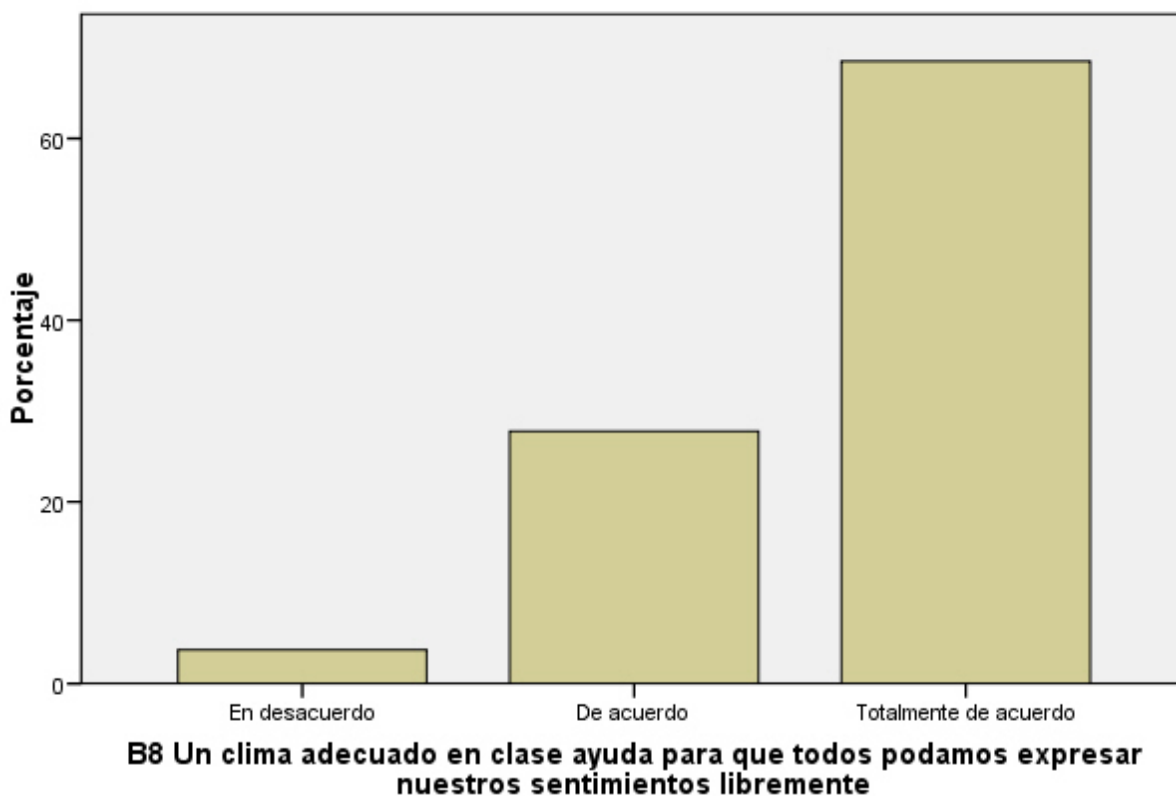
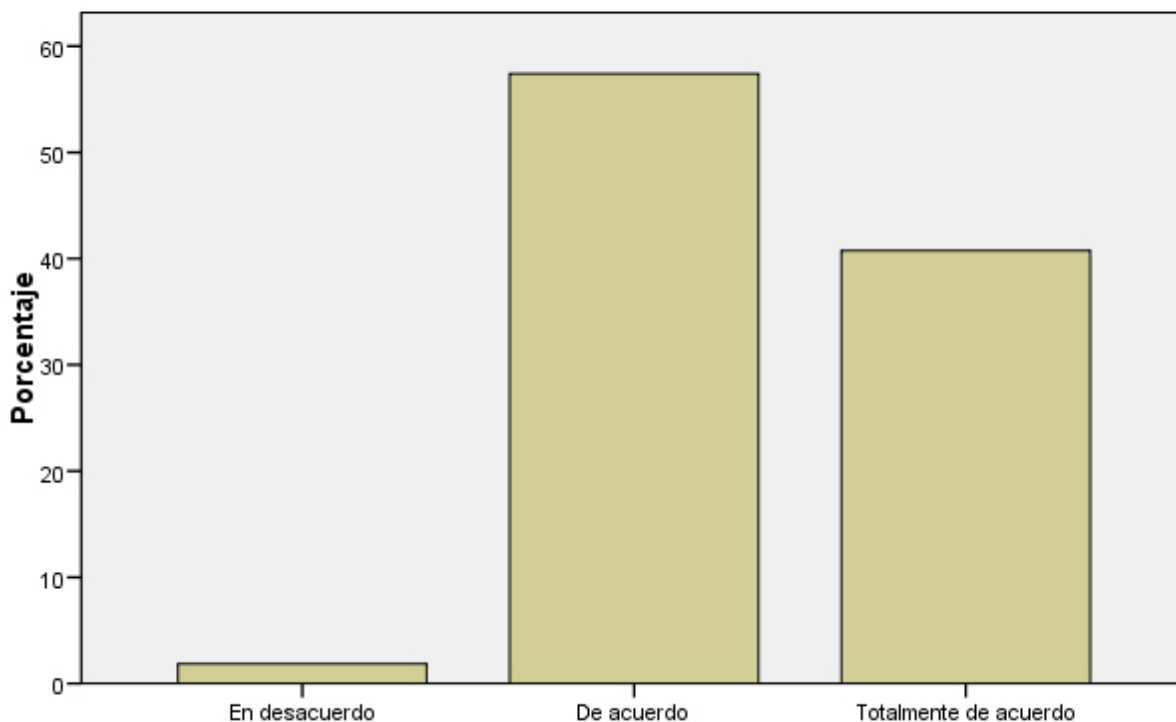


Tabla 27. B9 En el grupo se ha de conseguir el equilibrio entre la productividad grupal y las necesidades individuales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	1,9	1,9	1,9
	De acuerdo	31	57,4	57,4	59,3
	Totalmente de acuerdo	22	40,7	40,7	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

B9 En el grupo se ha de conseguir el equilibrio entre la productividad grupal y las necesidades individuales

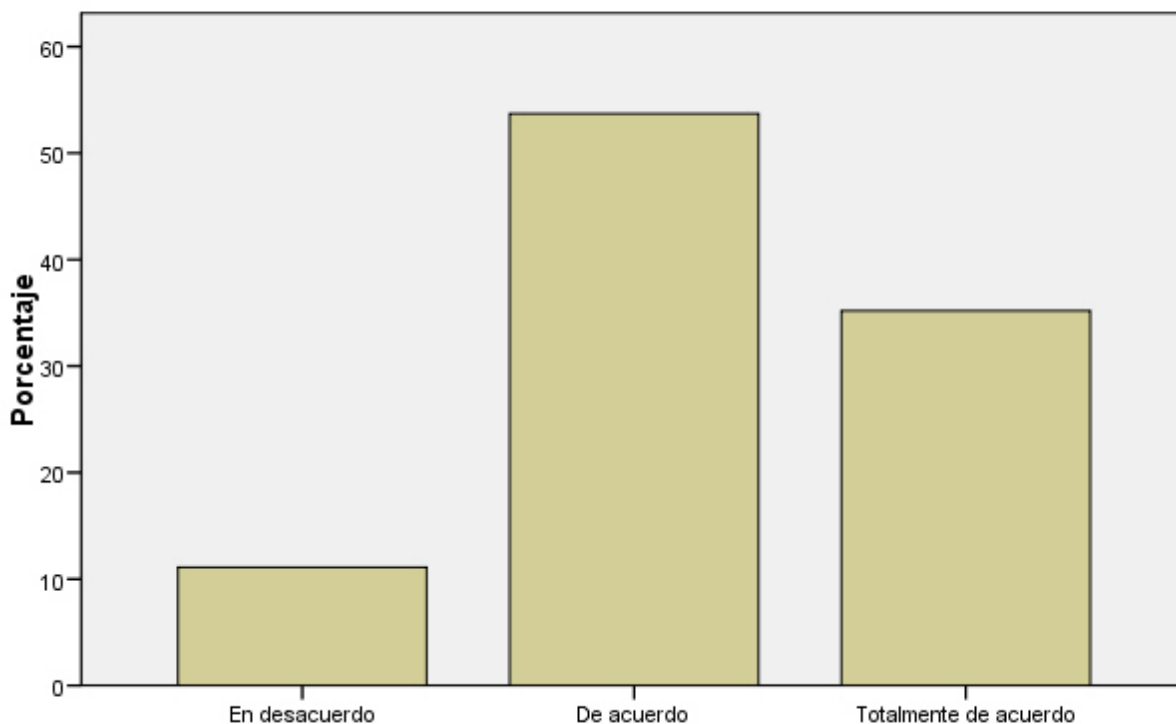


B9 En el grupo se ha de conseguir el equilibrio entre la productividad grupal y las necesidades individuales

Tabla 28. B10 Cuando uno de los miembros del equipo comete un error en su trabajo todos, buscamos formas de solucionarlo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	6	11,1	11,1	11,1
	De acuerdo	29	53,7	53,7	64,8
	Totalmente de acuerdo	19	35,2	35,2	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

B10 Cuando uno de los miembros del equipo comete un error en su trabajo todos, buscamos formas de solucionarlo



B10 Cuando uno de los miembros del equipo comete un error en su trabajo todos, buscamos formas de solucionarlo

ÁMBITO: RESPETO Y EMPATÍA

Tabla 29. **C1 Es necesario que dentro de la clase se valoren y se tengan en cuenta las opiniones de todos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	1,9	1,9	1,9
	De acuerdo	8	14,8	14,8	16,7
	Totalmente de acuerdo	45	83,3	83,3	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

C1 Es necesario que dentro de la clase se valoren y se tengan en cuenta las opiniones de todos

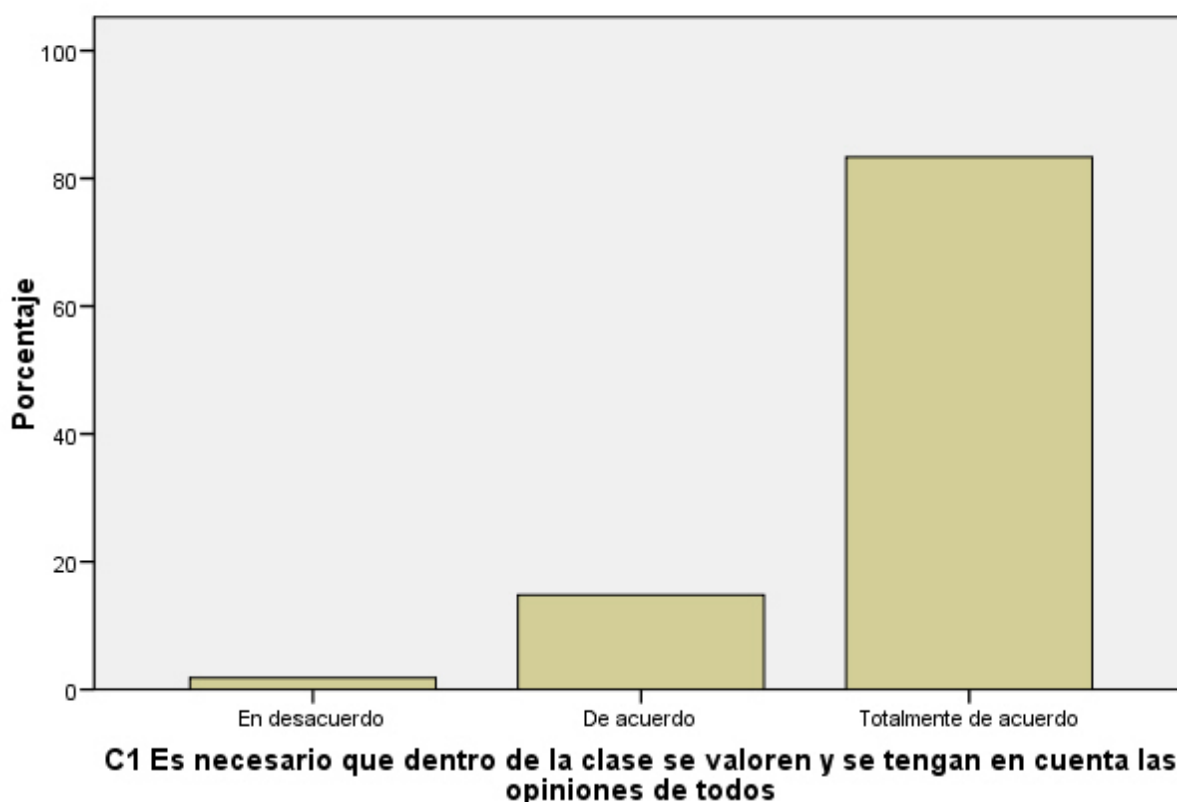


Tabla 30. C2 En un equipo de trabajo lo importante es respetar a los demás aunque no seamos amigos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	7	13,0	13,0	13,0
	Totalmente de acuerdo	47	87,0	87,0	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

C2 En un equipo de trabajo lo importante es respetar a los demás aunque no seamos amigos

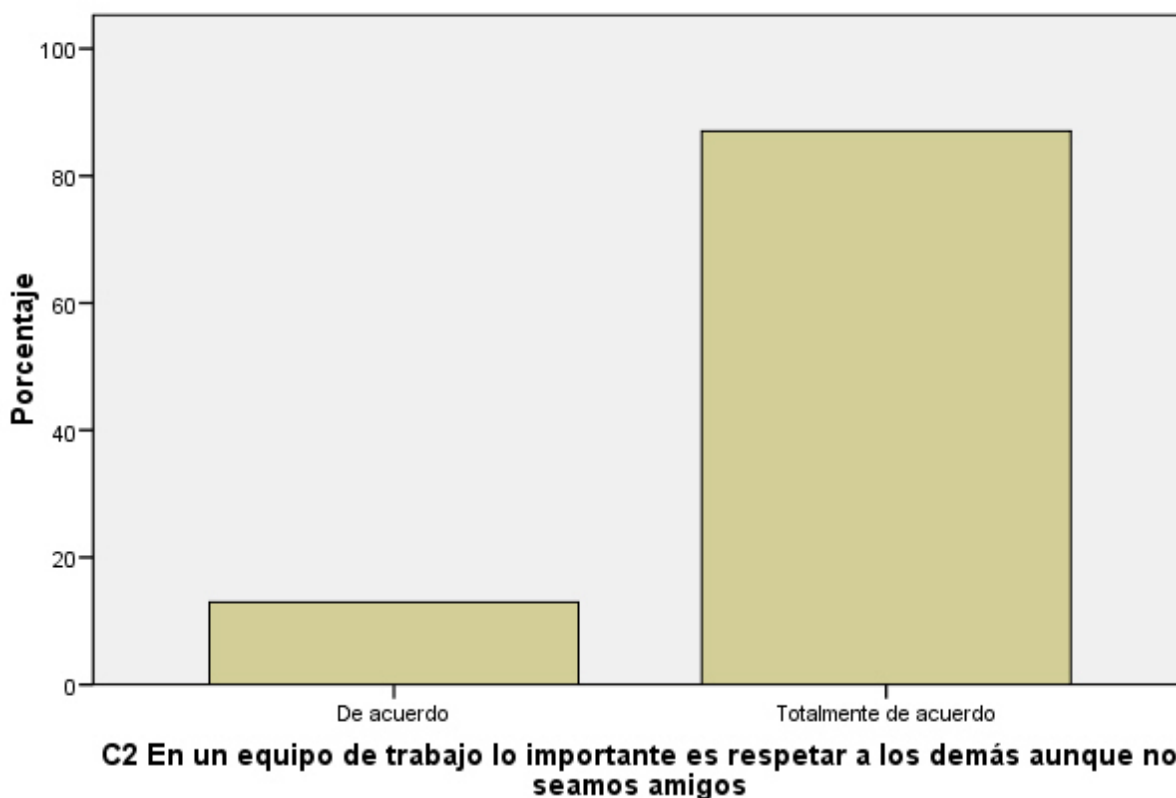


Tabla 31. C3 Es necesario entender que cada profesor tiene su propia forma de trabajar en clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	2	3,7	3,7	3,7
	De acuerdo	31	57,4	57,4	61,1
	Totalmente de acuerdo	21	38,9	38,9	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

C3 Es necesario entender que cada profesor tiene su propia forma de trabajar en clase

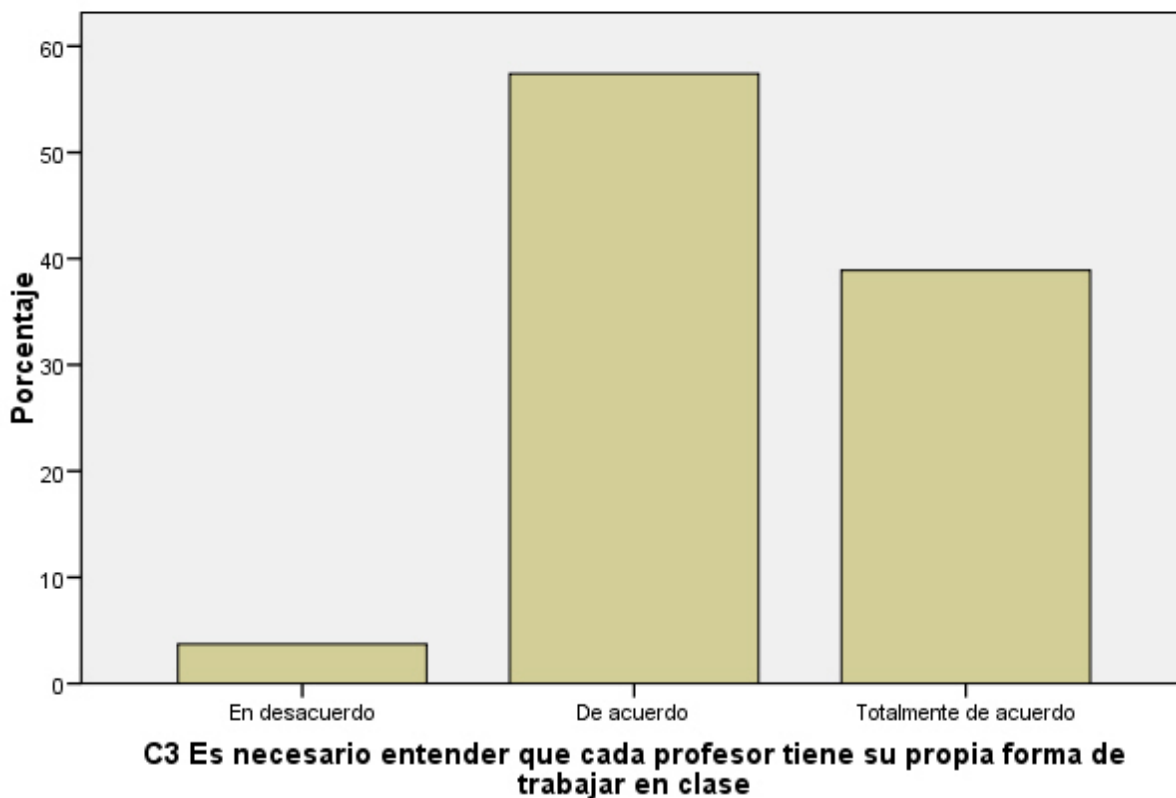
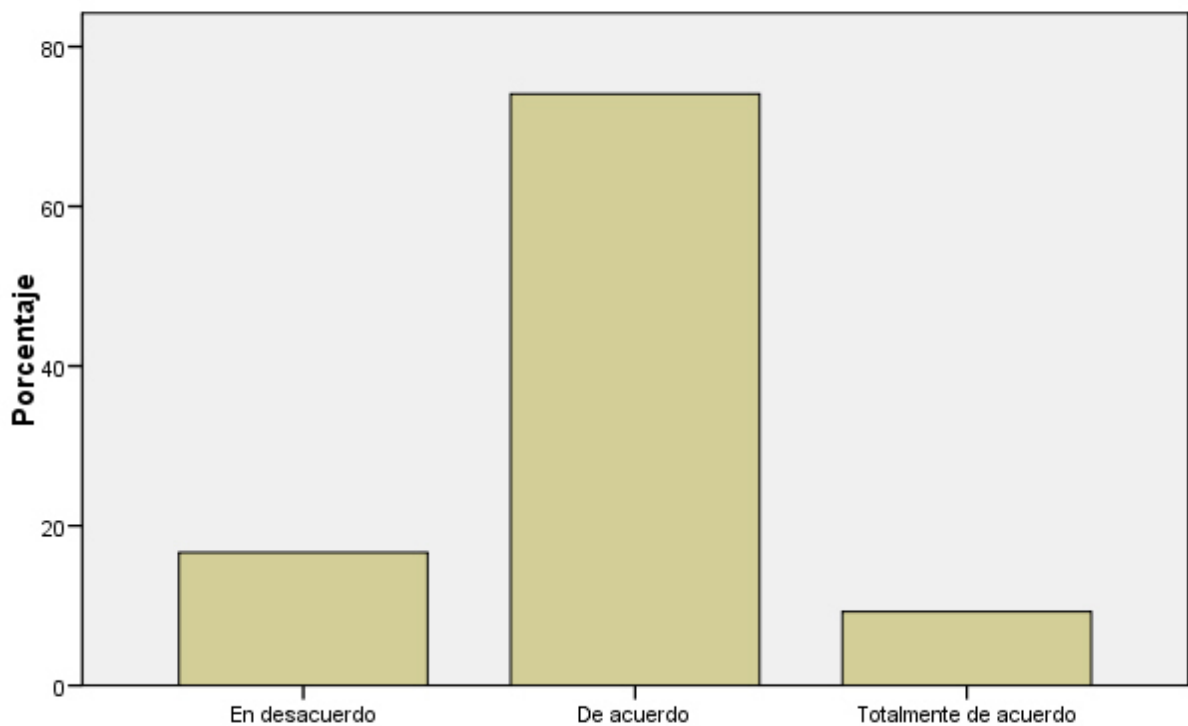


Tabla 32. C4 Entiendo muchos de los comportamientos de mis compañeros aunque no esté de acuerdo con ellos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	9	16,7	16,7	16,7
	De acuerdo	40	74,1	74,1	90,7
	Totalmente de acuerdo	5	9,3	9,3	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

C4 Entiendo muchos de los comportamientos de mis compañeros aunque no esté de acuerdo con ellos

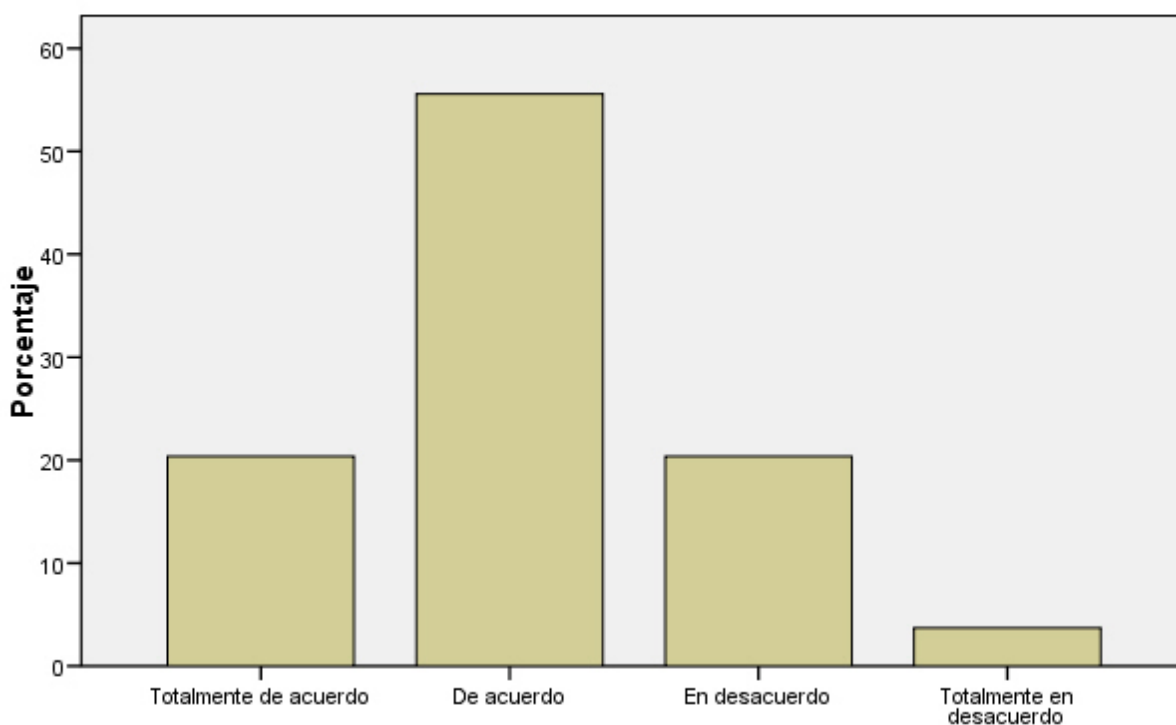


C4 Entiendo muchos de los comportamientos de mis compañeros aunque no esté de acuerdo con ellos

Tabla 33. C5r Siento que los miembros de la clase me juzgan con las palabras o con su forma de actuar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	11	20,4	20,4	20,4
	De acuerdo	30	55,6	55,6	75,9
	En desacuerdo	11	20,4	20,4	96,3
	Totalmente en desacuerdo	2	3,7	3,7	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

C5r Siento que los miembros de la clase me juzgan con las palabras o con su forma de actuar

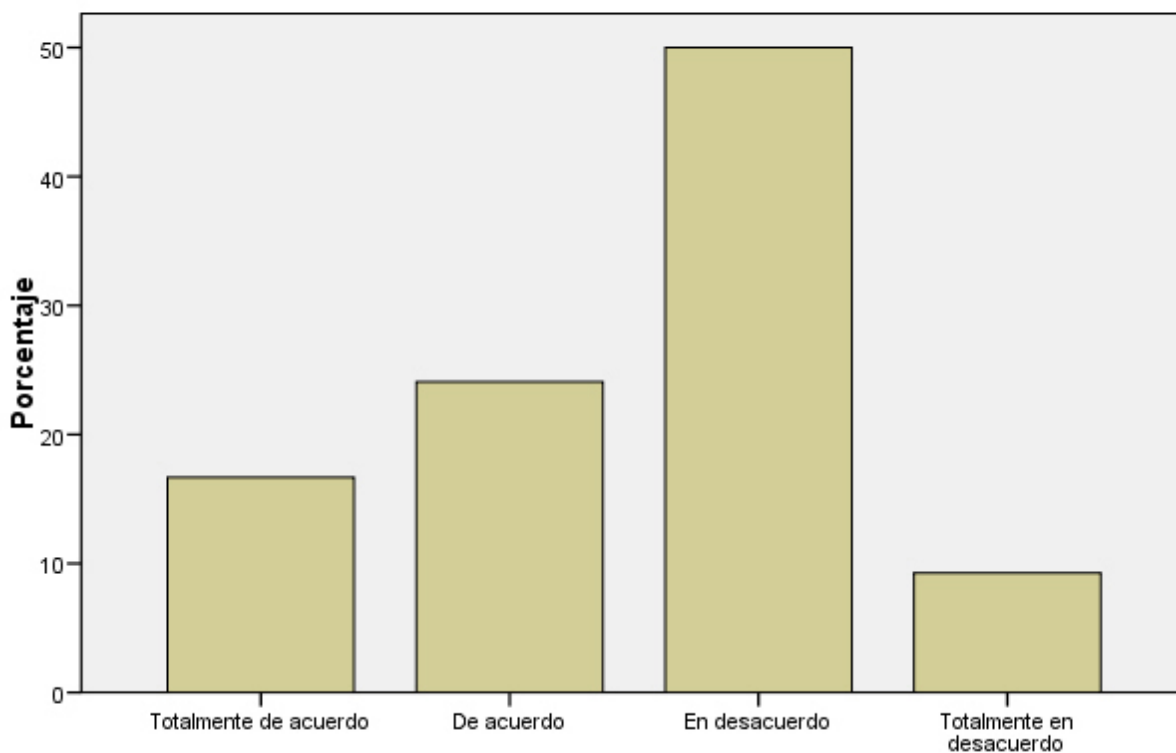


C5r Siento que los miembros de la clase me juzgan con las palabras o con su forma de actuar

Tabla 34. C6r Me enfado cuando no se tiene en cuenta lo que digo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	9	16,7	16,7	16,7
	De acuerdo	13	24,1	24,1	40,7
	En desacuerdo	27	50,0	50,0	90,7
	Totalmente en desacuerdo	5	9,3	9,3	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

C6r Me enfado cuando no se tiene en cuenta lo que digo

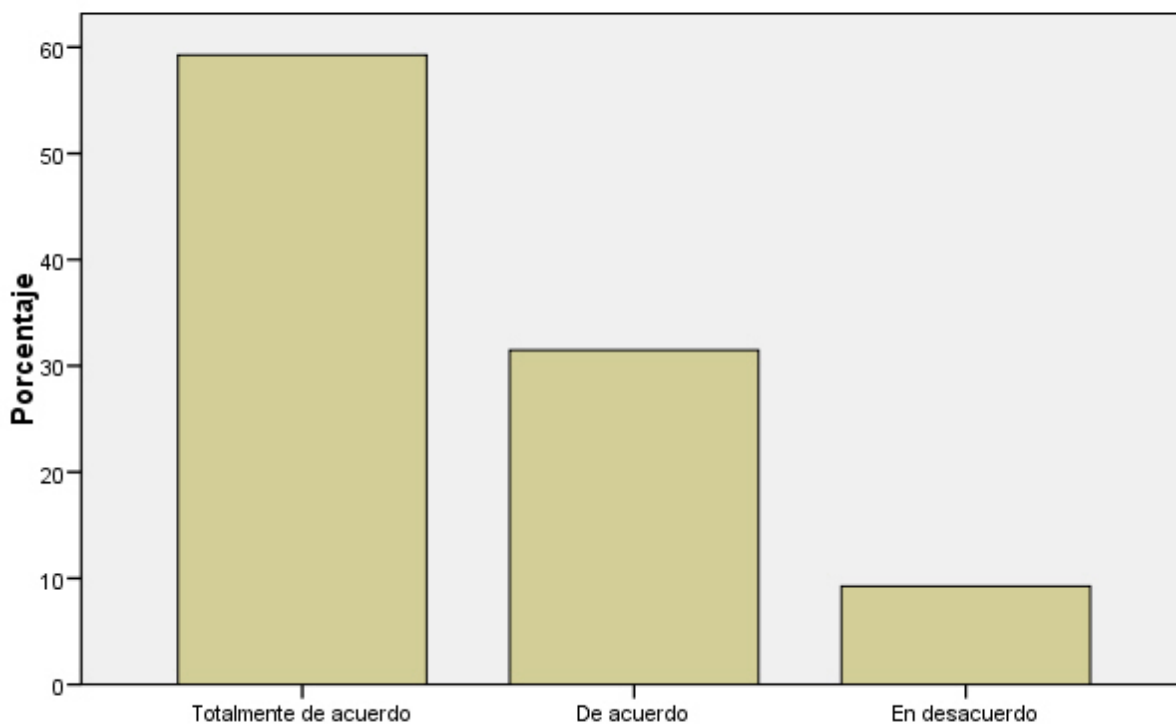


C6r Me enfado cuando no se tiene en cuenta lo que digo

Tabla 35. C7r Interrumpo a los demás porque generalmente dicen cosas sin sentido o poco importantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	32	59,3	59,3	59,3
	De acuerdo	17	31,5	31,5	90,7
	En desacuerdo	5	9,3	9,3	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

C7r Interrumpo a los demás porque generalmente dicen cosas sin sentido o poco importantes

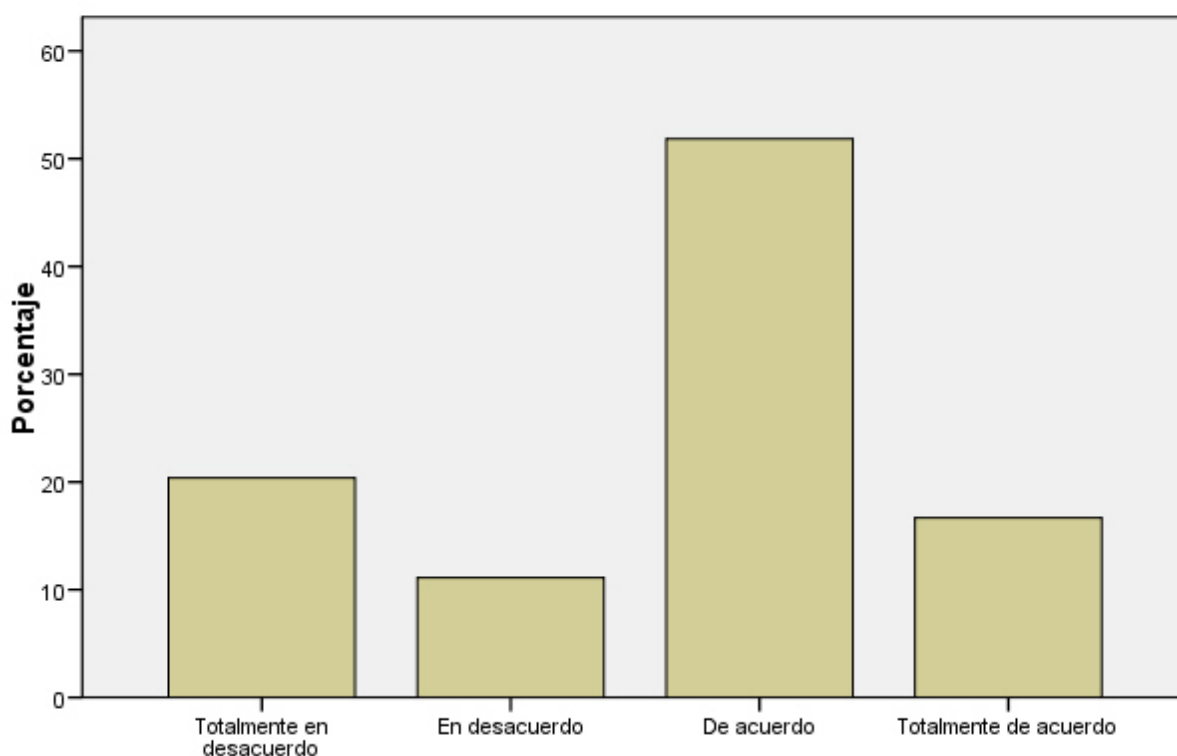


C7r Interrumpo a los demás porque generalmente dicen cosas sin sentido o poco importantes

Tabla 36. **C8 Me preocupa que los demás estén cómodos en el grupo de trabajo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	11	20,4	20,4	20,4
	En desacuerdo	6	11,1	11,1	31,5
	De acuerdo	28	51,9	51,9	83,3
	Totalmente de acuerdo	9	16,7	16,7	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

C8 Me preocupa que los demás estén cómodos en el grupo de trabajo

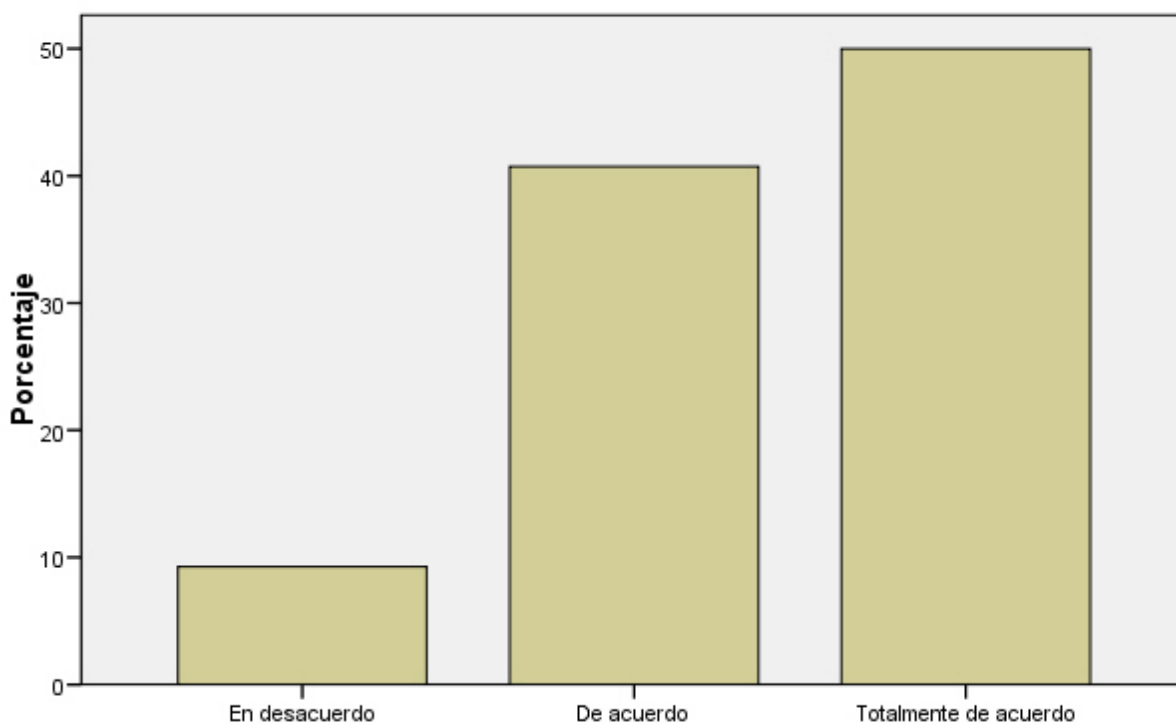


C8 Me preocupa que los demás estén cómodos en el grupo de trabajo

Tabla 37. **C9 Cuando estoy trabajando en un grupo valoro las opiniones de todos los miembros por igual**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	5	9,3	9,3	9,3
	De acuerdo	22	40,7	40,7	50,0
	Totalmente de acuerdo	27	50,0	50,0	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

C9 Cuando estoy trabajando en un grupo valoro las opiniones de todos los miembros por igual

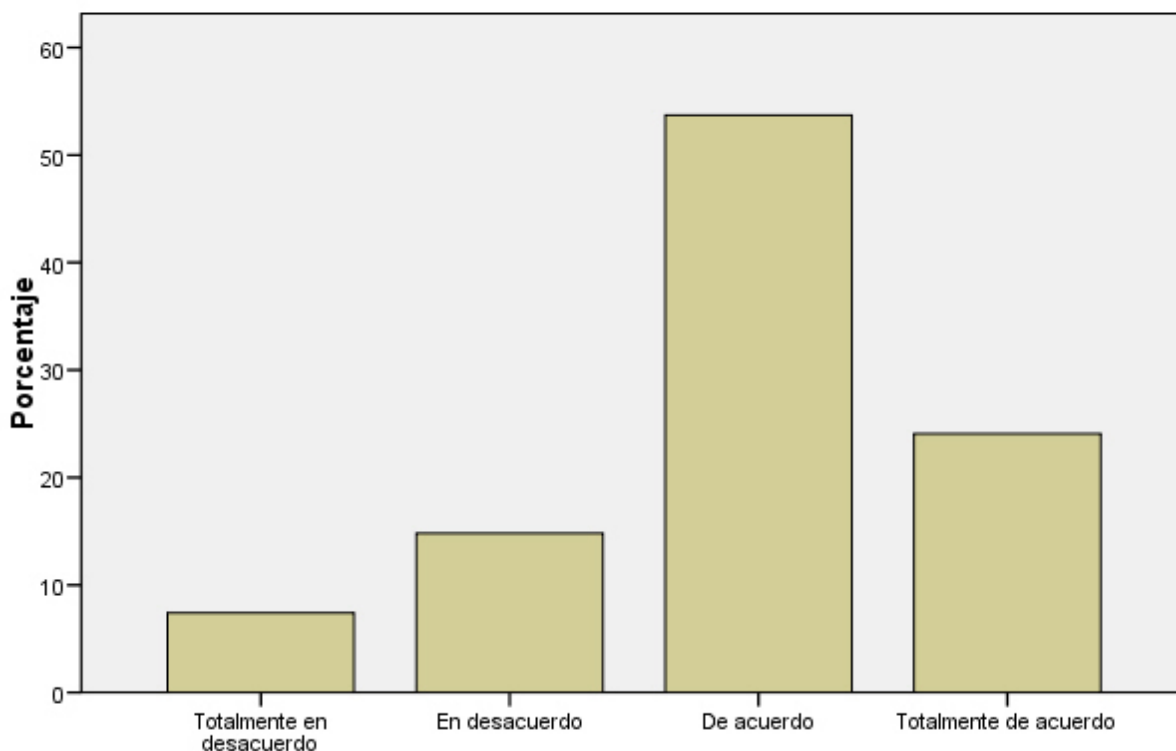


C9 Cuando estoy trabajando en un grupo valoro las opiniones de todos los miembros por igual

Tabla 38. C10 Me pongo fácilmente en el lugar de los demás

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	7,4	7,4	7,4
	En desacuerdo	8	14,8	14,8	22,2
	De acuerdo	29	53,7	53,7	75,9
	Totalmente de acuerdo	13	24,1	24,1	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

C10 Me pongo fácilmente en el lugar de los demás



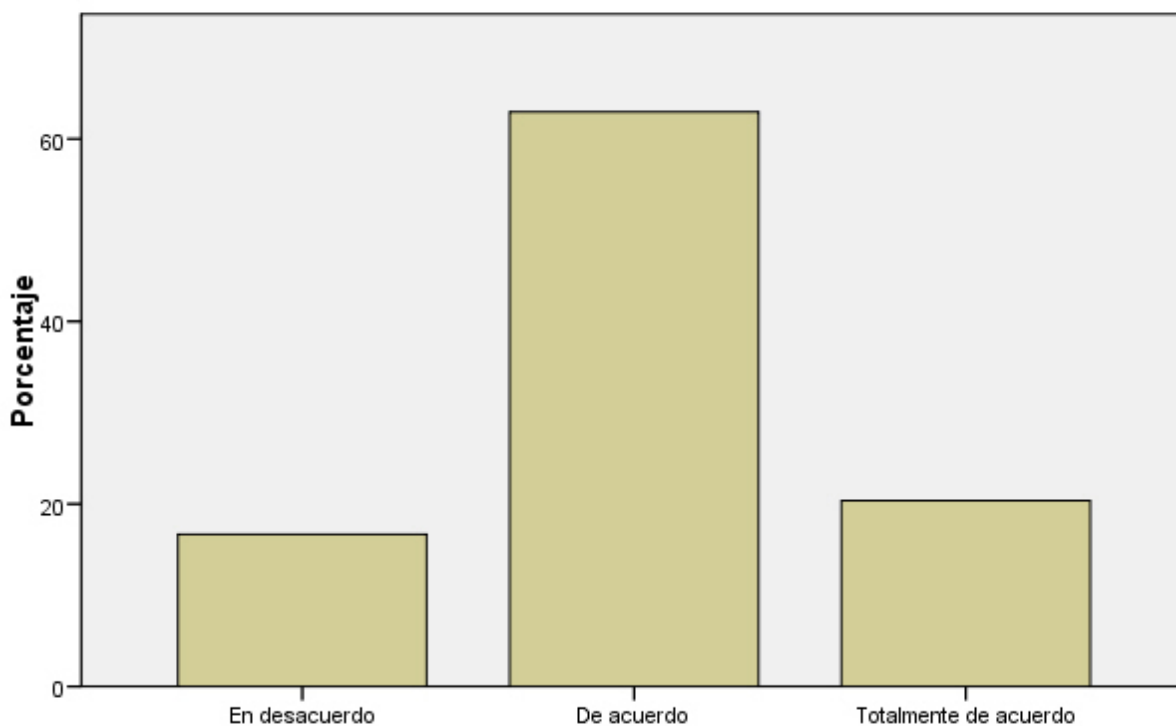
C10 Me pongo fácilmente en el lugar de los demás

ÁMBITO: NORMAS Y OBJETIVOS COMUNES

Tabla 39. **D1 Se trabajaría mejor en grupo si previamente se establecieran unas normas de convivencia en el mismo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	9	16,7	16,7	16,7
	De acuerdo	34	63,0	63,0	79,6
	Totalmente de acuerdo	11	20,4	20,4	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

D1 Se trabajaría mejor en grupo si previamente se establecieran unas normas de convivencia en el mismo

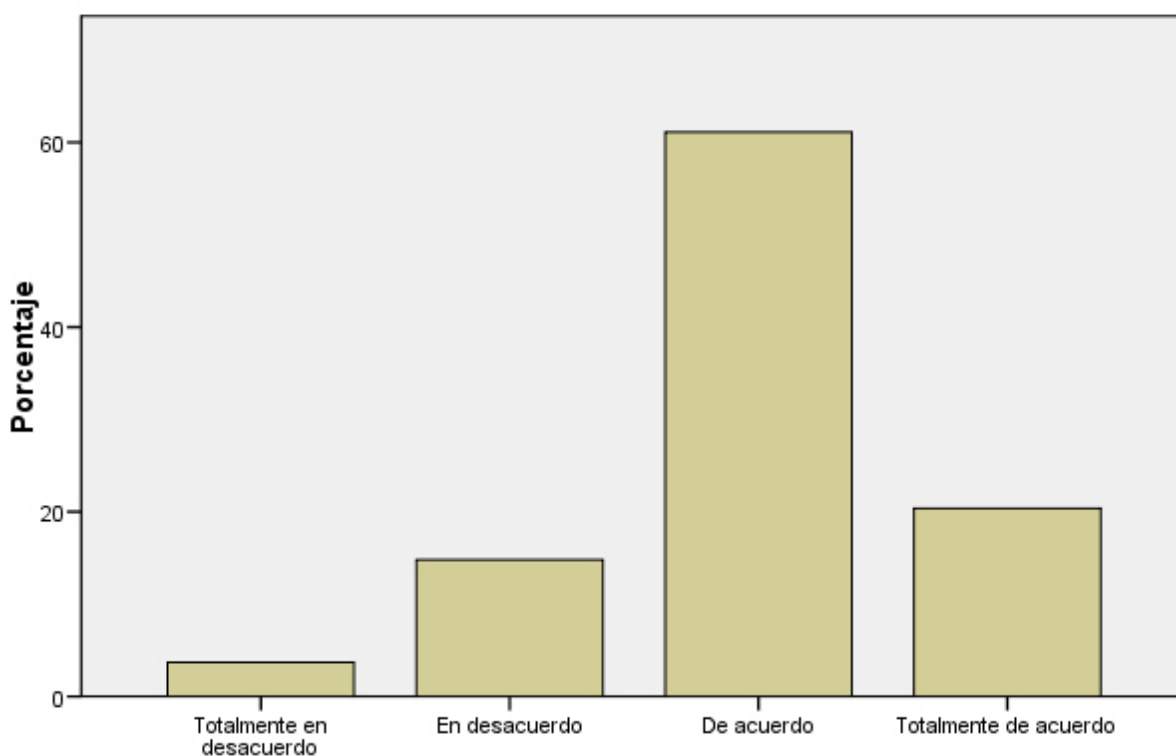


D1 Se trabajaría mejor en grupo si previamente se establecieran unas normas de convivencia en el mismo

Tabla 40. **D2 El profesorado debería dar siempre las pautas del trabajo grupal**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	3,7	3,7	3,7
	En desacuerdo	8	14,8	14,8	18,5
	De acuerdo	33	61,1	61,1	79,6
	Totalmente de acuerdo	11	20,4	20,4	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

D2 El profesorado debería dar siempre las pautas del trabajo grupal

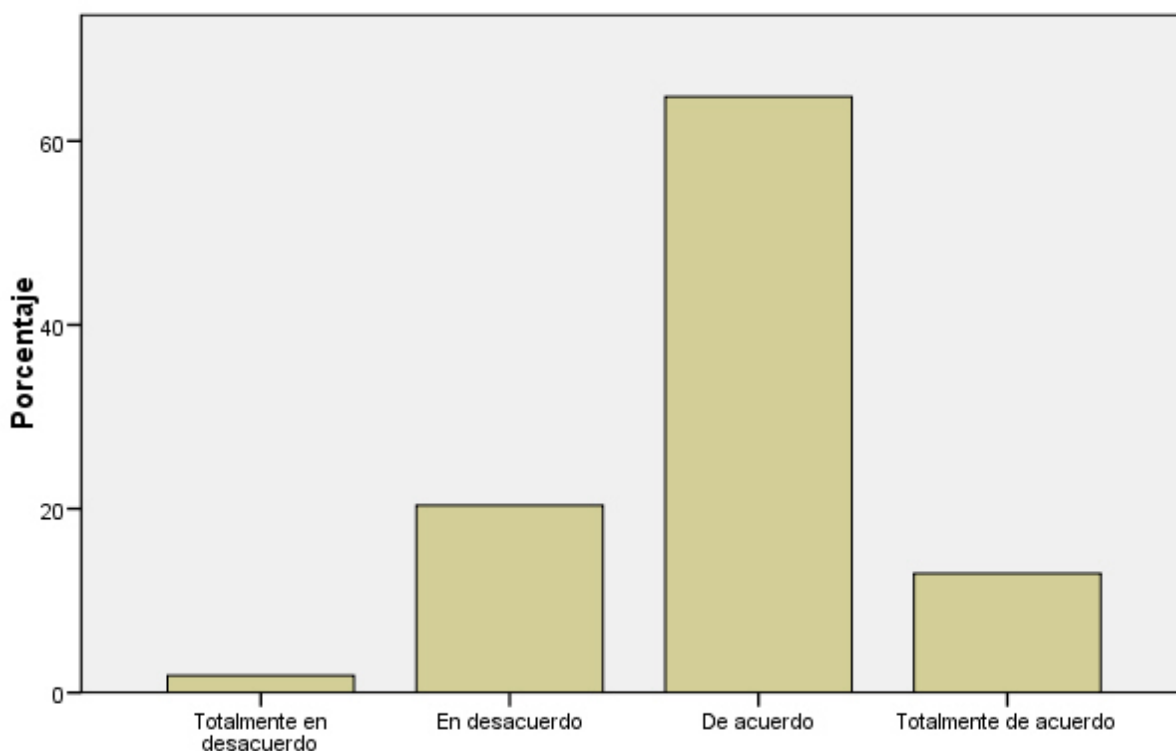


D2 El profesorado debería dar siempre las pautas del trabajo grupal

Tabla 41. D3 Los alumnos deberían definir cómo se trabaja en el grupo de clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	1,9	1,9	1,9
	En desacuerdo	11	20,4	20,4	22,2
	De acuerdo	35	64,8	64,8	87,0
	Totalmente de acuerdo	7	13,0	13,0	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

D3 Los alumnos deberían definir cómo se trabaja en el grupo de clase

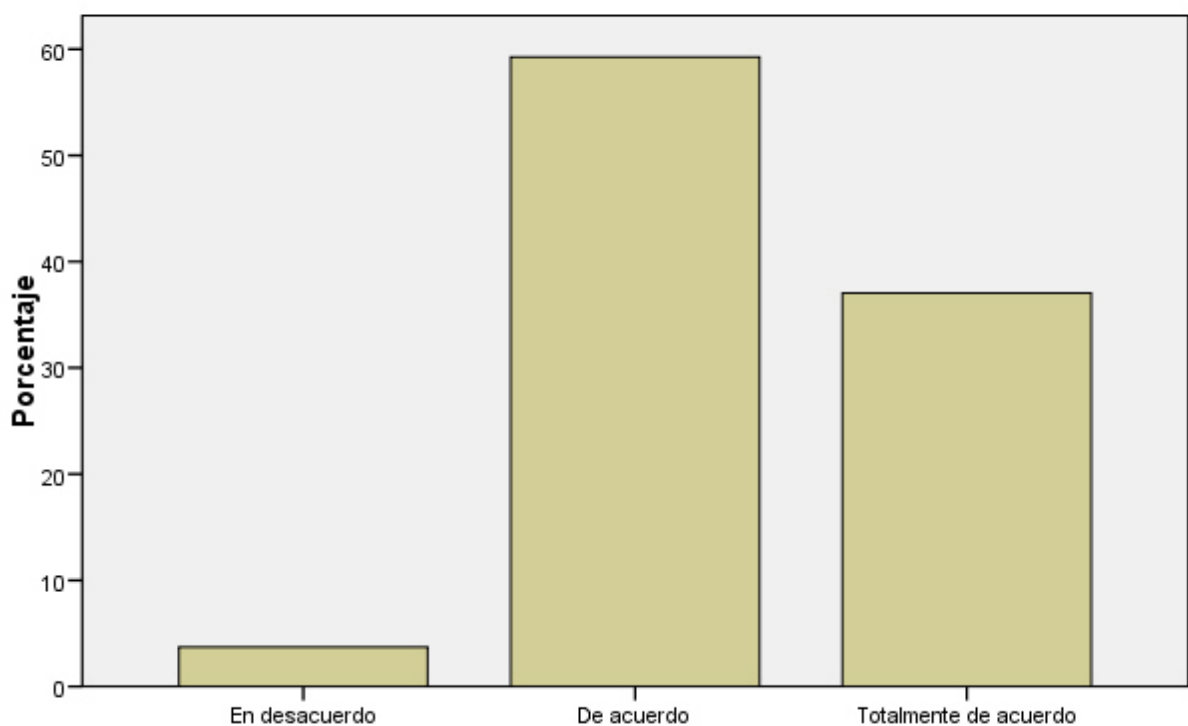


D3 Los alumnos deberían definir cómo se trabaja en el grupo de clase

Tabla 42. **D4 Siempre me comprometo con los objetivos que se establecen en el grupo con el que trabajo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	2	3,7	3,7	3,7
	De acuerdo	32	59,3	59,3	63,0
	Totalmente de acuerdo	20	37,0	37,0	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

D4 Siempre me comprometo con los objetivos que se establecen en el grupo con el que trabajo



D4 Siempre me comprometo con los objetivos que se establecen en el grupo con el que trabajo

Tabla 43. D5 Hago aportaciones en los grupos con los que trabajo para conseguir los objetivos a conseguir

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	1,9	1,9	1,9
	De acuerdo	27	50,0	50,0	51,9
	Totalmente de acuerdo	26	48,1	48,1	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

D5 Hago aportaciones en los grupos con los que trabajo para conseguir los objetivos a conseguir

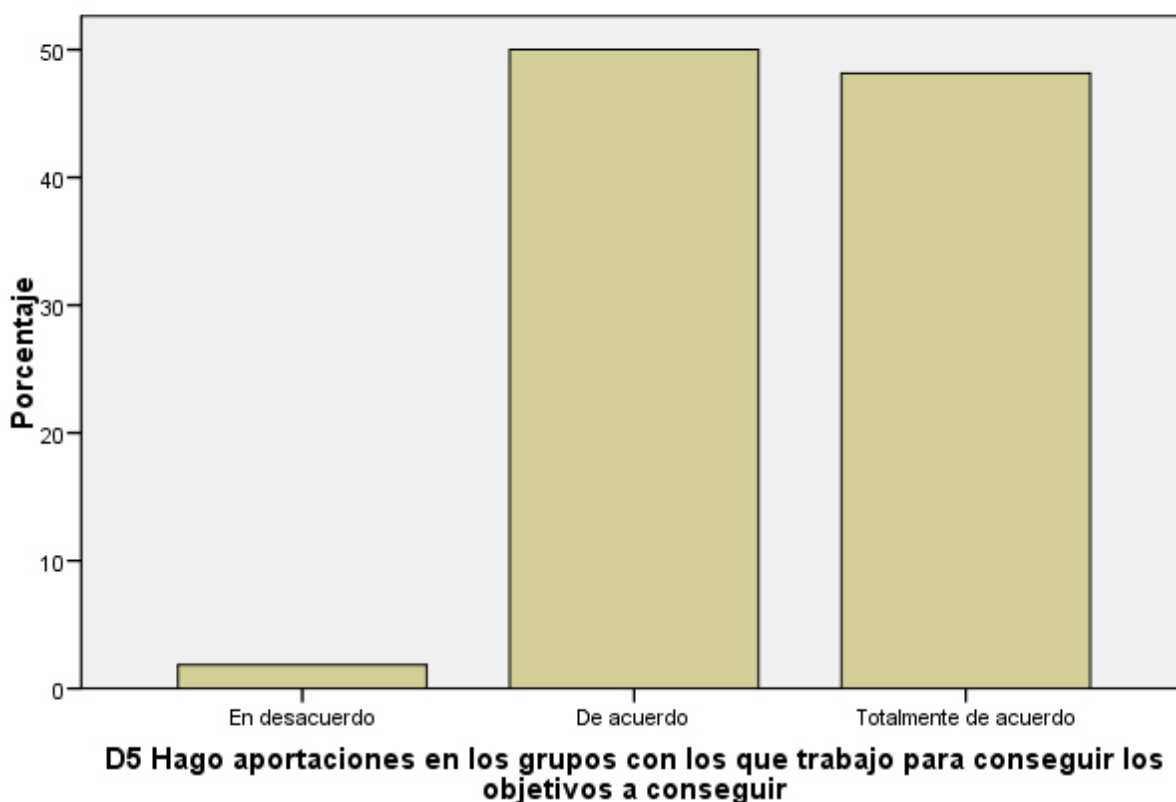
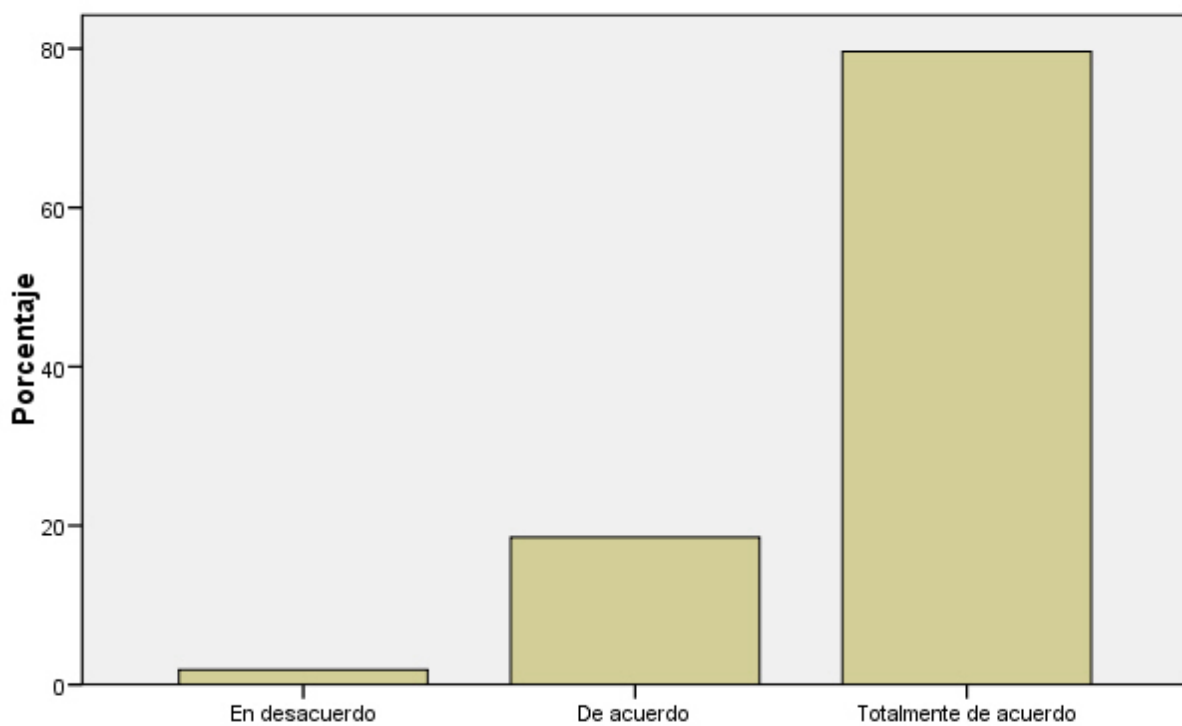


Tabla 44. **D6 Si todos tenemos claros los objetivos que hay que cumplir será mucho más fácil llegar a ellos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	1,9	1,9	1,9
	De acuerdo	10	18,5	18,5	20,4
	Totalmente de acuerdo	43	79,6	79,6	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

D6 Si todos tenemos claros los objetivos que hay que cumplir será mucho más fácil llegar a ellos

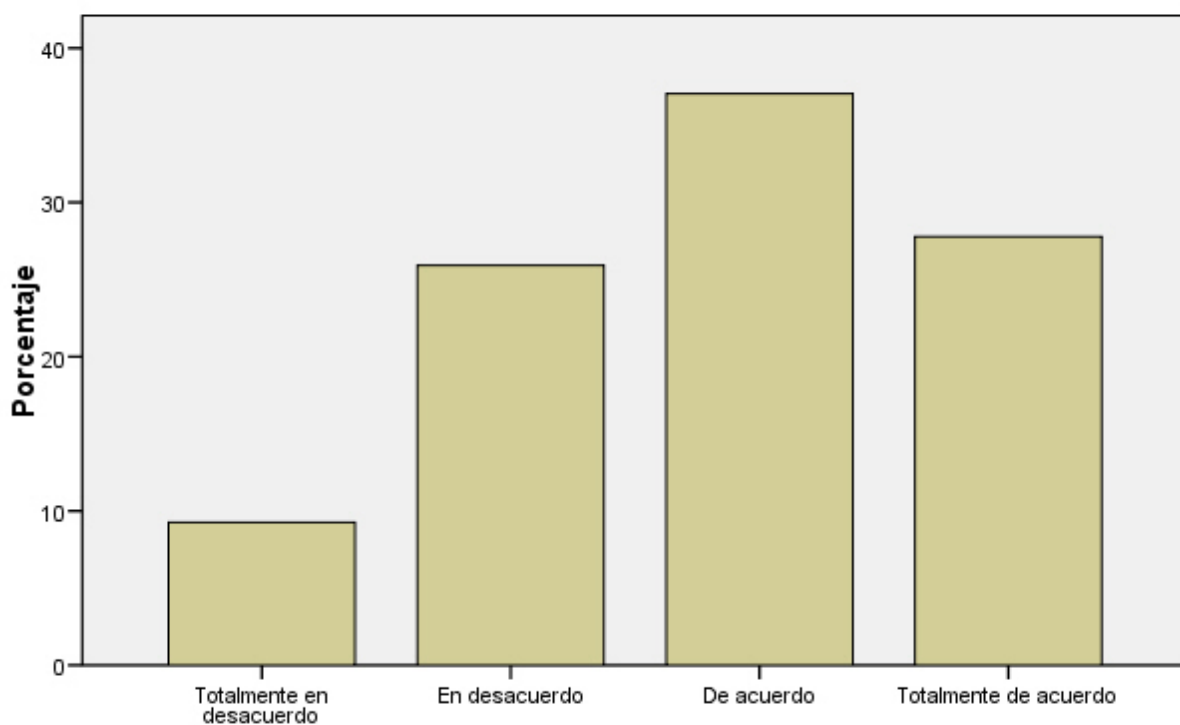


D6 Si todos tenemos claros los objetivos que hay que cumplir será mucho más fácil llegar a ellos

Tabla 45. D7 Si perseguimos objetivos particulares, no conseguimos los del grupo de trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	5	9,3	9,3	9,3
	En desacuerdo	14	25,9	25,9	35,2
	De acuerdo	20	37,0	37,0	72,2
	Totalmente de acuerdo	15	27,8	27,8	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

D7 Si perseguimos objetivos particulares, no conseguimos los del grupo de trabajo

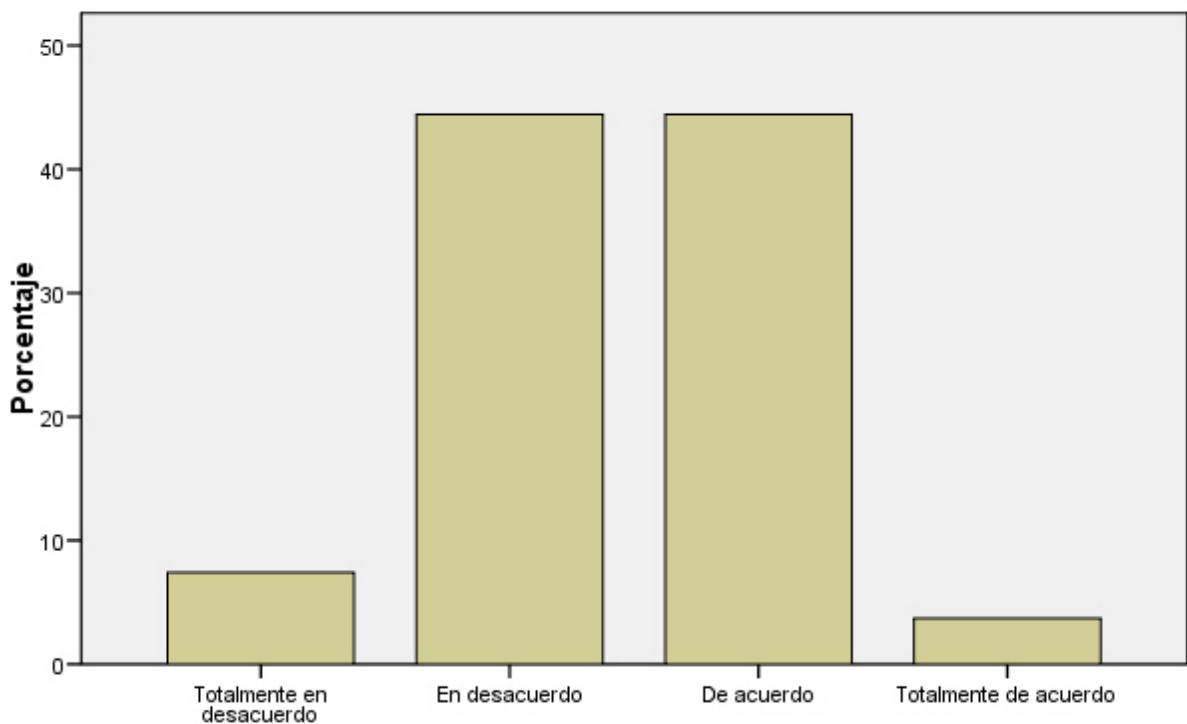


D7 Si perseguimos objetivos particulares, no conseguimos los del grupo de trabajo

Tabla 46. D8 Las normas de la clase se relacionan con las aspiraciones de los alumnos. ¿?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	7,4	7,4	7,4
	En desacuerdo	24	44,4	44,4	51,9
	De acuerdo	24	44,4	44,4	96,3
	Totalmente de acuerdo	2	3,7	3,7	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

D8 Las normas de la clase se relacionan con las aspiraciones de los alumnos. ¿?



D8 Las normas de la clase se relacionan con las aspiraciones de los alumnos. ¿?

Tabla 47. D9 Me gusta trabajar en grupo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	1,9	1,9	1,9
	En desacuerdo	6	11,1	11,1	13,0
	De acuerdo	30	55,6	55,6	68,5
	Totalmente de acuerdo	17	31,5	31,5	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

D9 Me gusta trabajar en grupo

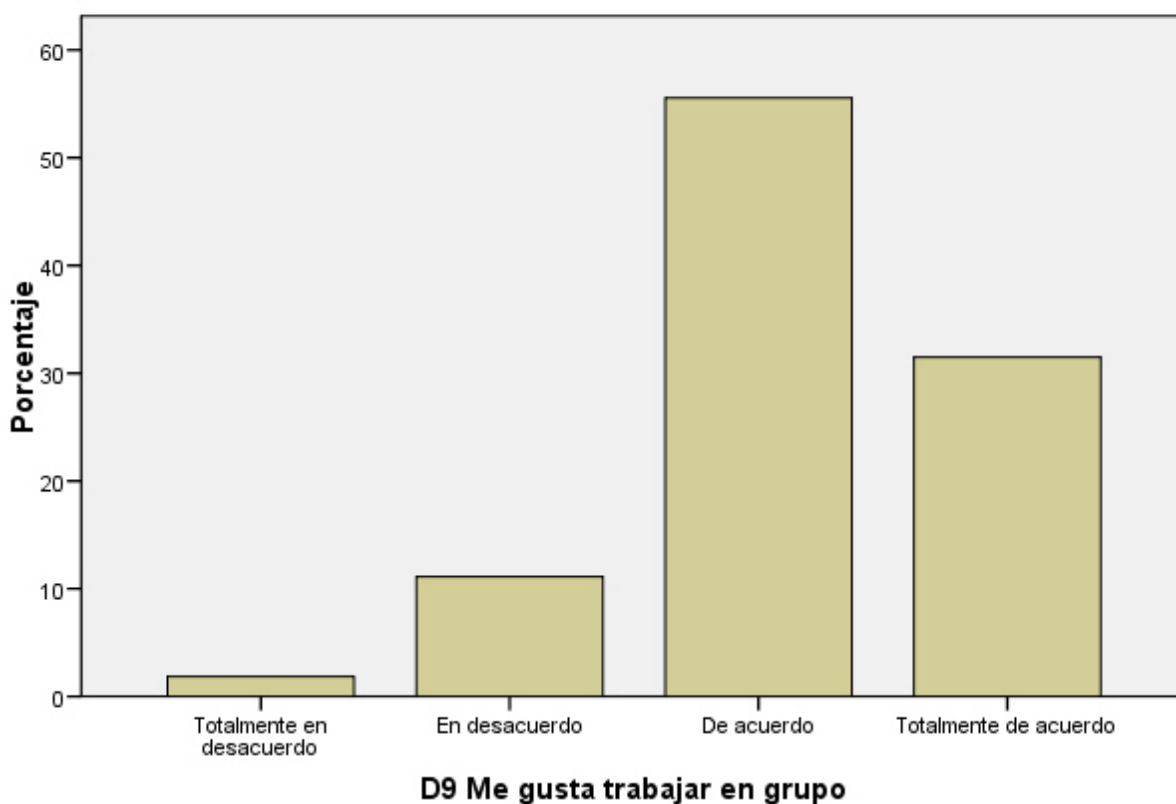
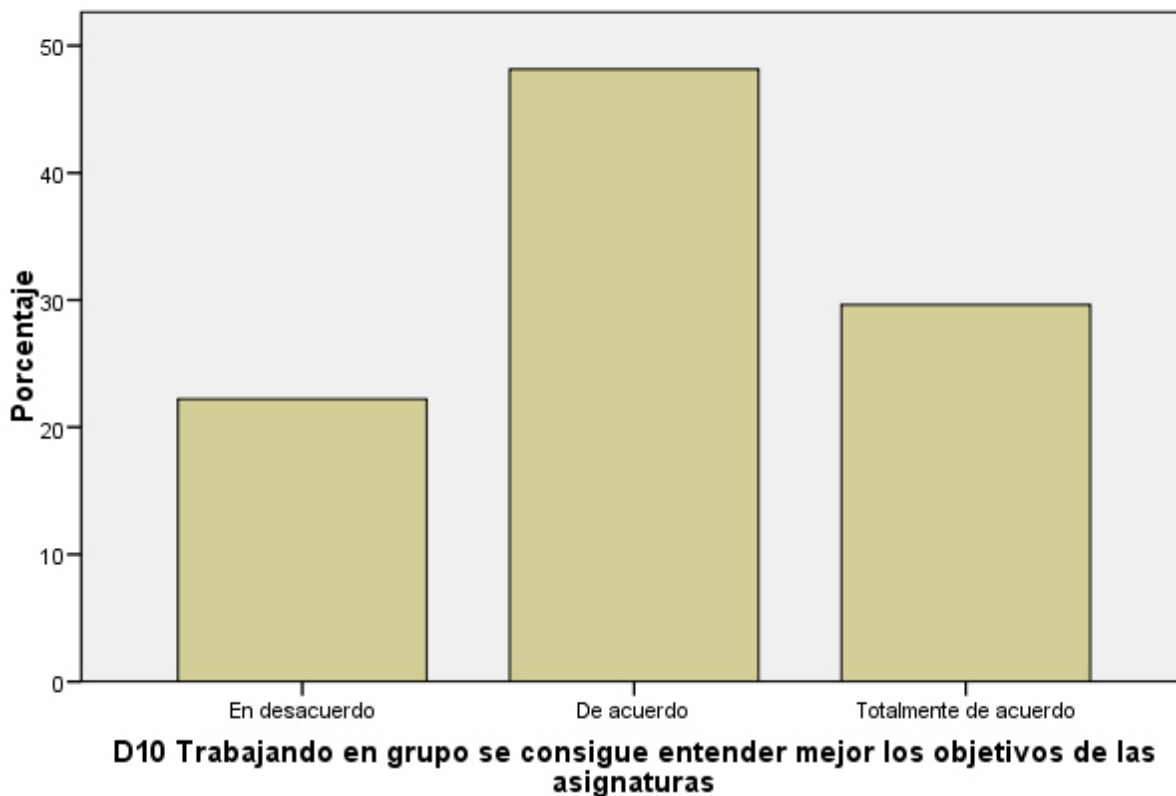


Tabla 48. D10 Trabajando en grupo se consigue entender mejor los objetivos de las asignaturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	12	22,2	22,2	22,2
	De acuerdo	26	48,1	48,1	70,4
	Totalmente de acuerdo	16	29,6	29,6	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

D10 Trabajando en grupo se consigue entender mejor los objetivos de las asignaturas

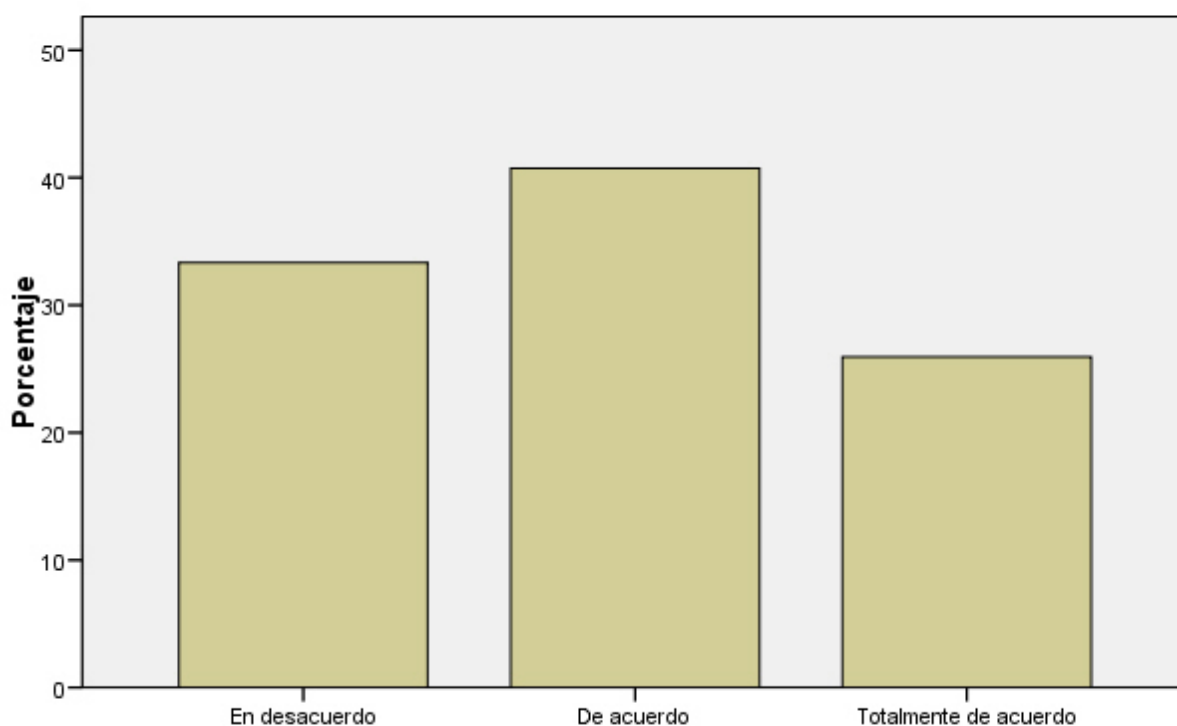


ÁMBITO: RESPONSABILIDAD CON LA TAREA

Tabla 49. **E1 Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas en clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	18	33,3	33,3	33,3
	De acuerdo	22	40,7	40,7	74,1
	Totalmente de acuerdo	14	25,9	25,9	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

E1 Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas en clase

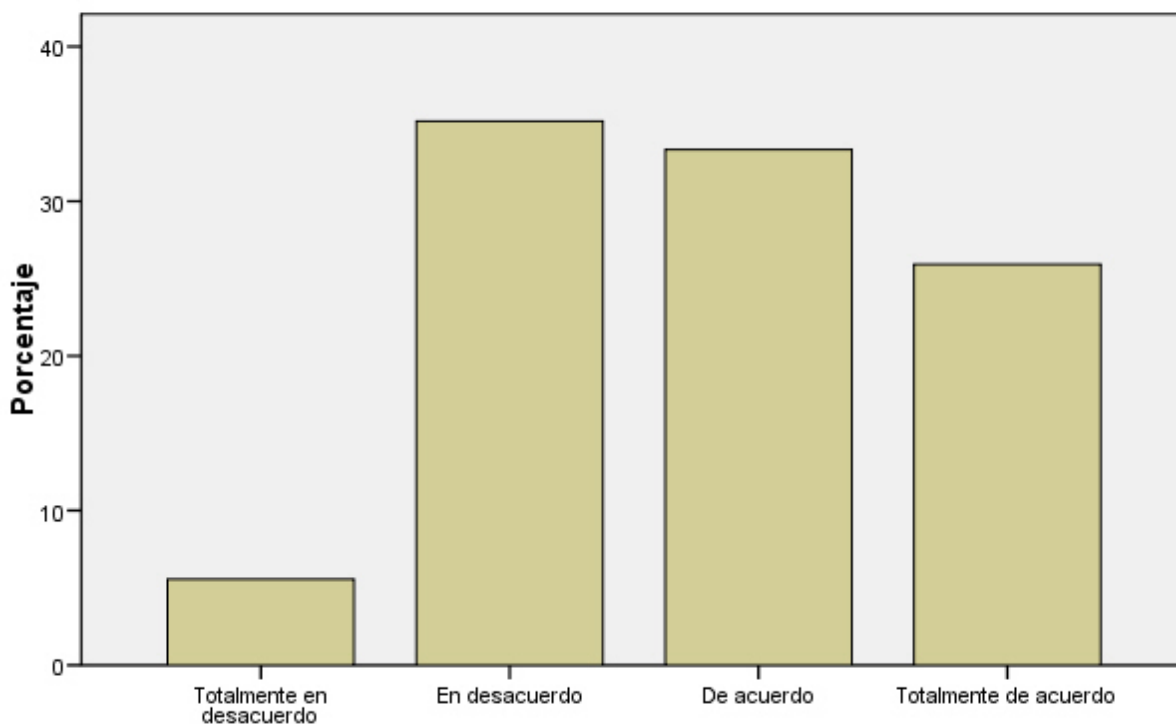


E1 Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas en clase

Tabla 50. **E2 Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas fuera de clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	5,6	5,6	5,6
	En desacuerdo	19	35,2	35,2	40,7
	De acuerdo	18	33,3	33,3	74,1
	Totalmente de acuerdo	14	25,9	25,9	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

E2 Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas fuera de clase

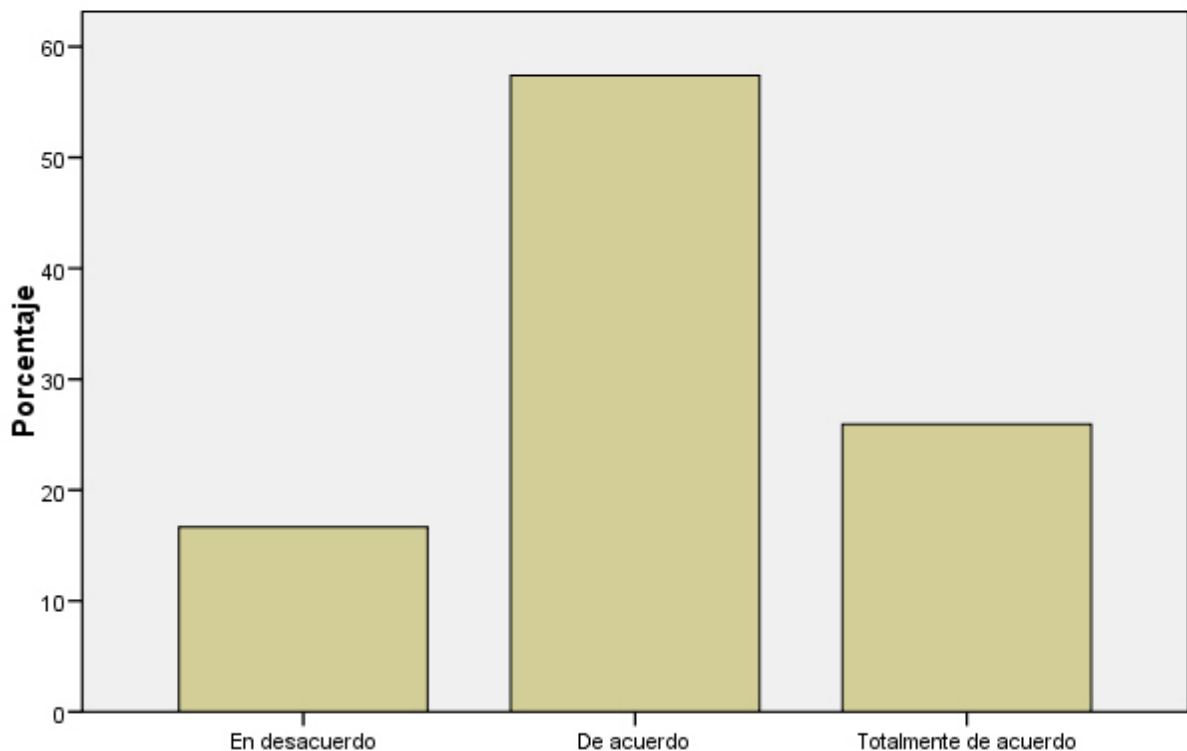


E2 Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas fuera de clase

Tabla 51. E3 Trabajar en grupo me ayuda a entender mejor la tarea

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	9	16,7	16,7	16,7
	De acuerdo	31	57,4	57,4	74,1
	Totalmente de acuerdo	14	25,9	25,9	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

E3 Trabajar en grupo me ayuda a entender mejor la tarea



E3 Trabajar en grupo me ayuda a entender mejor la tarea

Tabla 52. E4 Mi experiencia de trabajo en grupo ha sido positiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	1,9	1,9	1,9
	De acuerdo	35	64,8	64,8	66,7
	Totalmente de acuerdo	18	33,3	33,3	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

E4 Mi experiencia de trabajo en grupo ha sido positiva

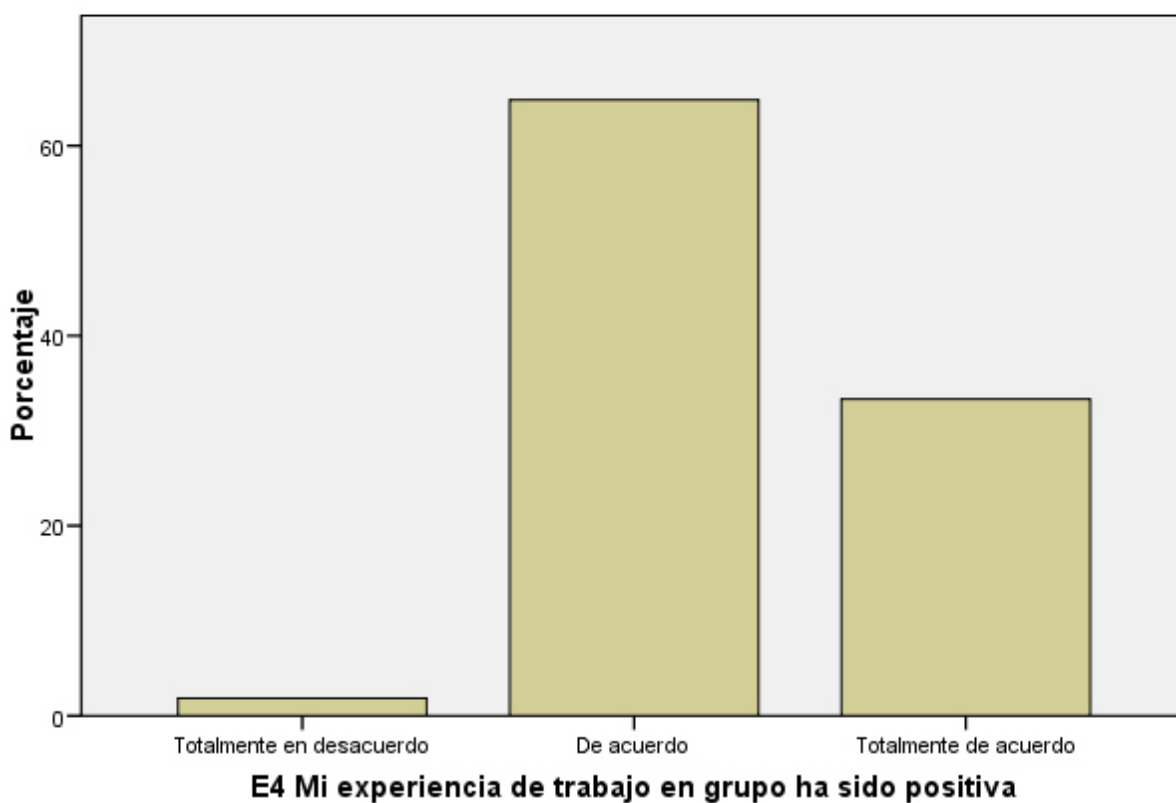
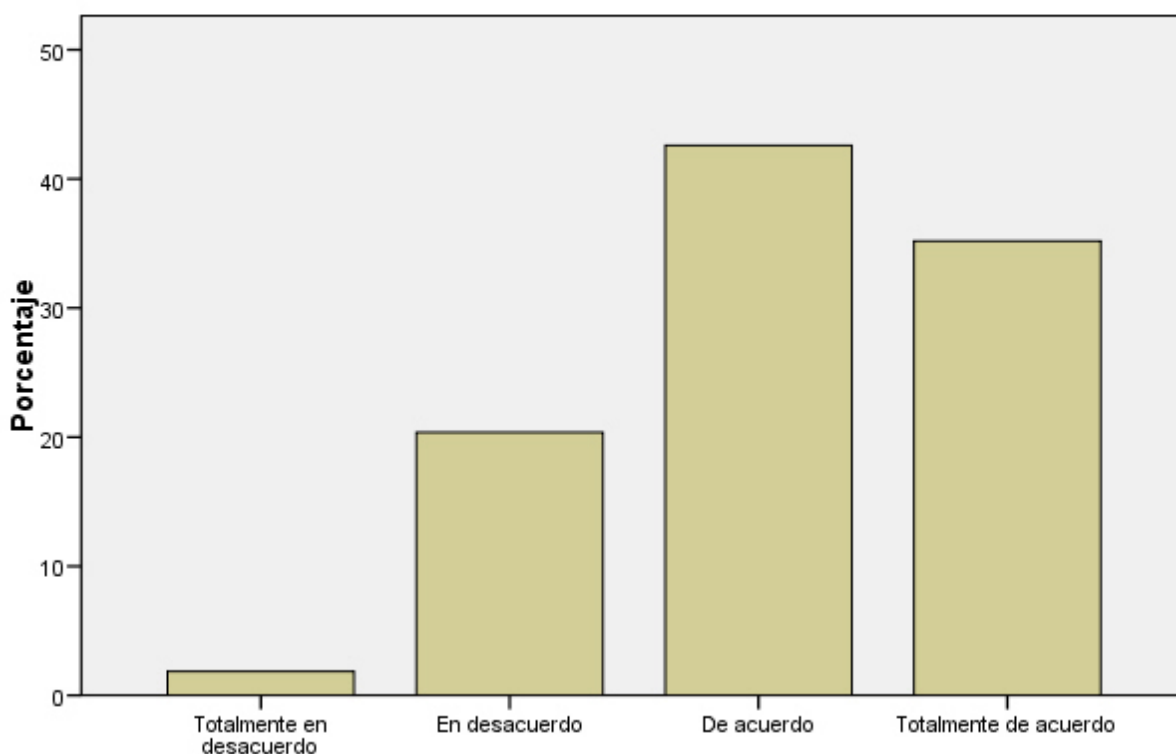


Tabla 53. **E5 Cuando trabajo en grupo me esfuerzo más en que las tareas salgan mejor**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	1,9	1,9	1,9
	En desacuerdo	11	20,4	20,4	22,2
	De acuerdo	23	42,6	42,6	64,8
	Totalmente de acuerdo	19	35,2	35,2	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

E5 Cuando trabajo en grupo me esfuerzo más en que las tareas salgan mejor

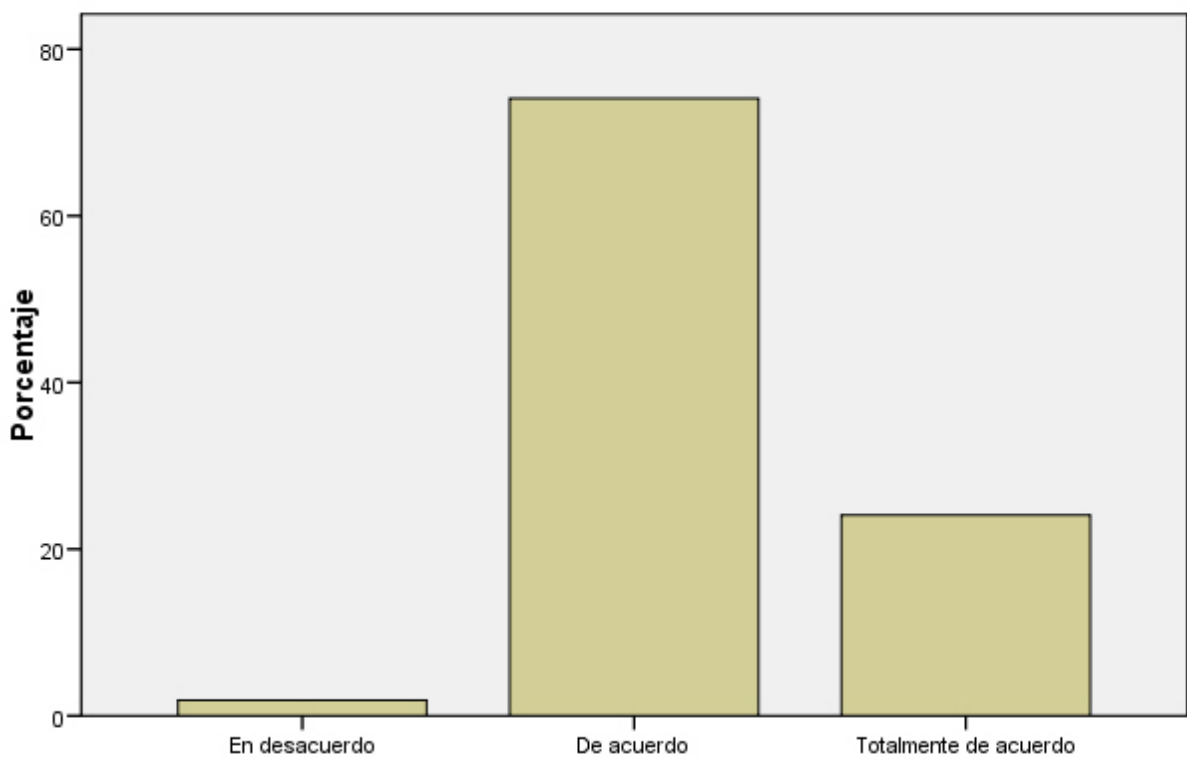


E5 Cuando trabajo en grupo me esfuerzo más en que las tareas salgan mejor

Tabla 54. E6 Mis opiniones e ideas pueden servir para mejorar en trabajo en el grupo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	1,9	1,9	1,9
	De acuerdo	40	74,1	74,1	75,9
	Totalmente de acuerdo	13	24,1	24,1	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

E6 Mis opiniones e ideas pueden servir para mejorar en trabajo en el grupo

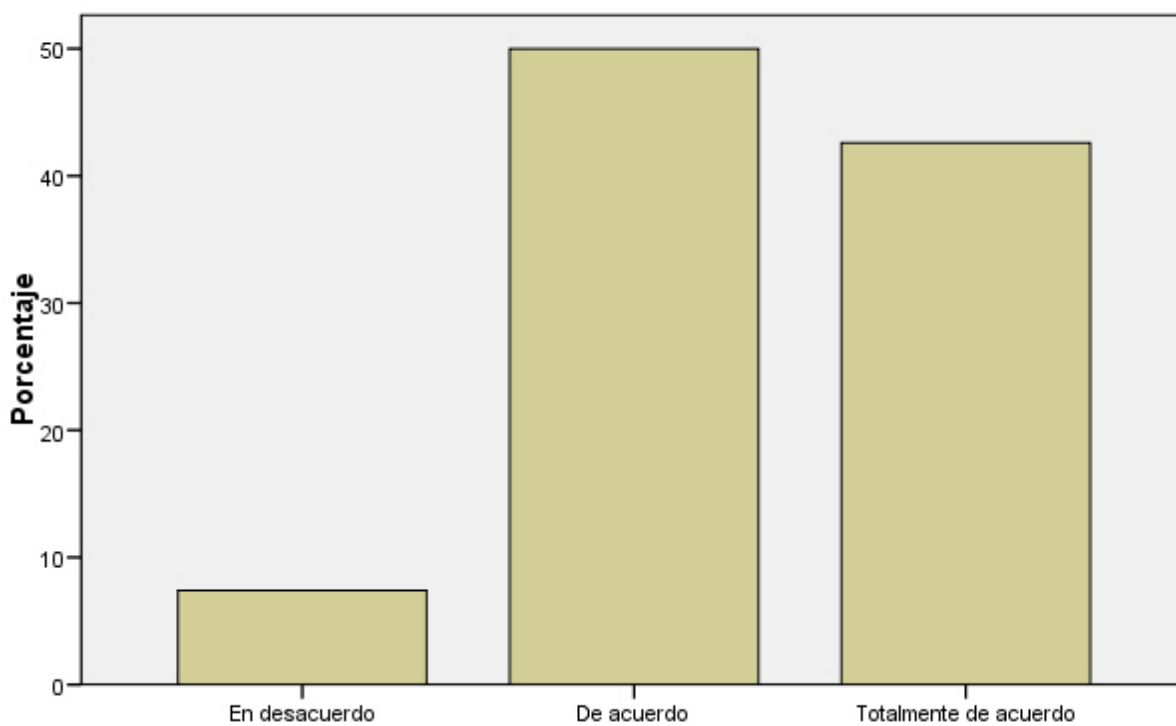


E6 Mis opiniones e ideas pueden servir para mejorar en trabajo en el grupo

Tabla 55. **E7 El profesorado debería dar ejemplos que permitieran aprender a trabajar en grupo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	4	7,4	7,4	7,4
	De acuerdo	27	50,0	50,0	57,4
	Totalmente de acuerdo	23	42,6	42,6	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

E7 El profesorado debería dar ejemplos que permitieran aprender a trabajar en grupo

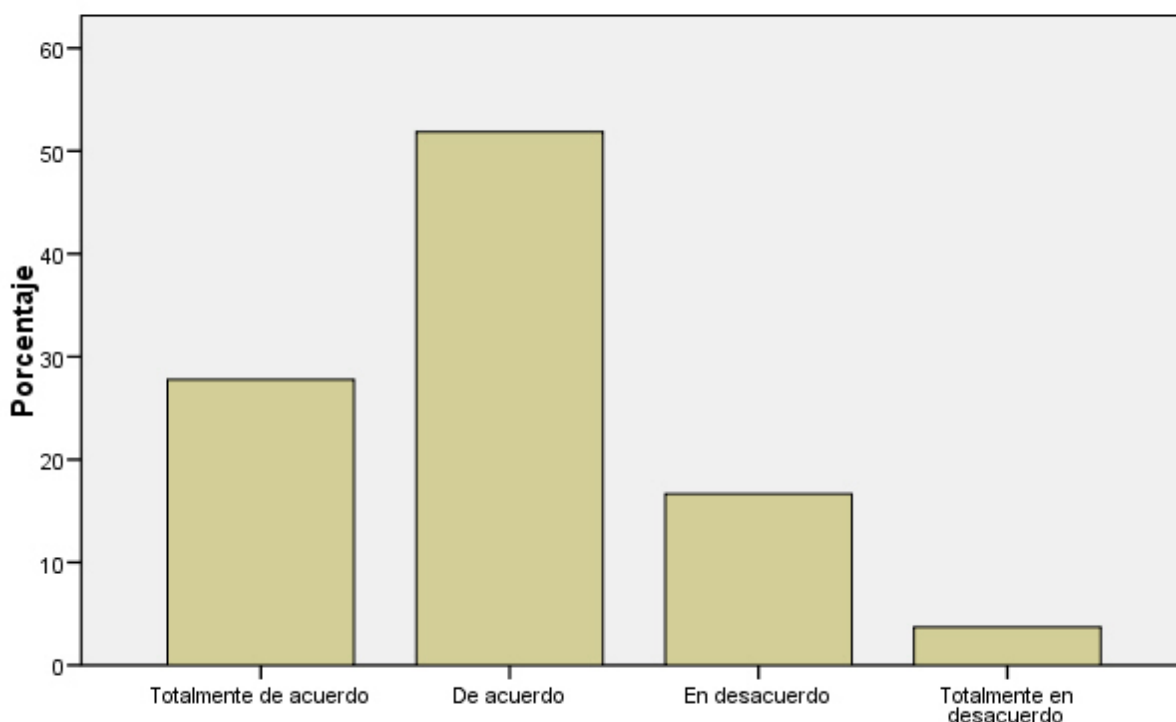


E7 El profesorado debería dar ejemplos que permitieran aprender a trabajar en grupo

Tabla 56. **E8r Cuando me reúno para hacer un trabajo en grupo, busco la forma más rápida de hacer la tarea, aunque sepa que no es la mejor**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	15	27,8	27,8	27,8
	De acuerdo	28	51,9	51,9	79,6
	En desacuerdo	9	16,7	16,7	96,3
	Totalmente en desacuerdo	2	3,7	3,7	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

E8r Cuando me reúno para hacer un trabajo en grupo, busco la forma más rápida de hacer la tarea, aunque sepa que no es la mejor

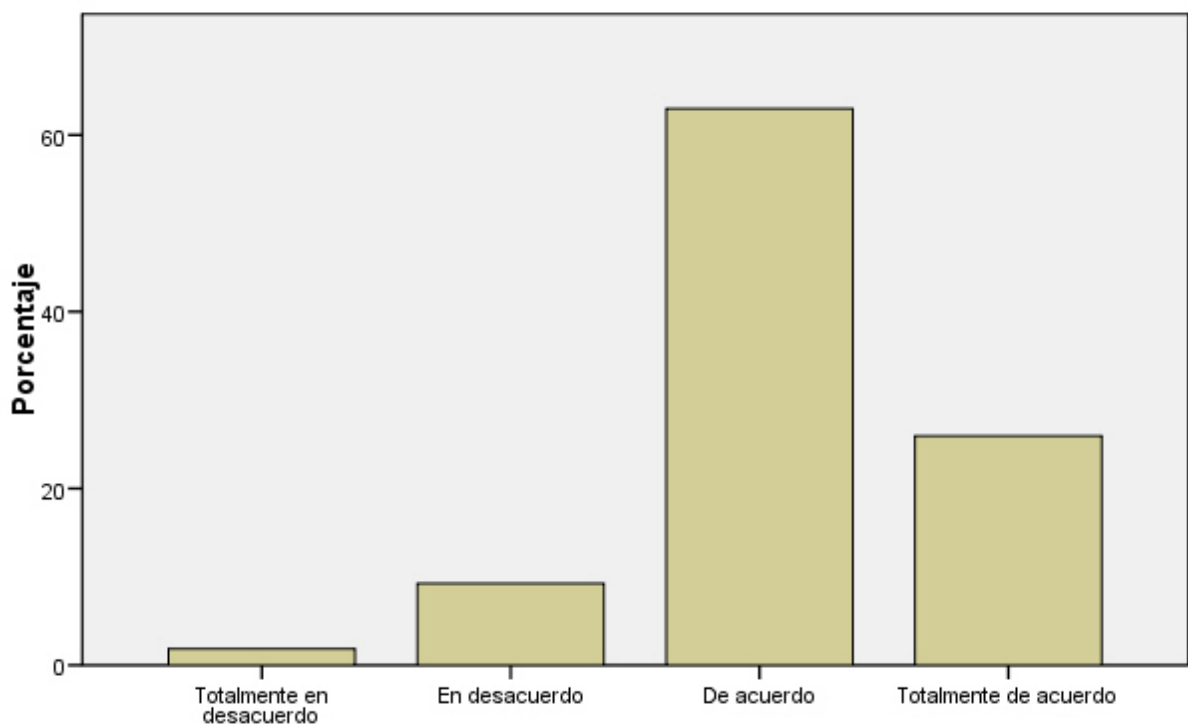


E8r Cuando me reúno para hacer un trabajo en grupo, busco la forma más rápida de hacer la tarea, aunque sepa que no es la mejor

Tabla 57. **E9 Normalmente colaboro en la definición, organización y distribución de las tareas del grupo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	1,9	1,9	1,9
	En desacuerdo	5	9,3	9,3	11,1
	De acuerdo	34	63,0	63,0	74,1
	Totalmente de acuerdo	14	25,9	25,9	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

E9 Normalmente colaboro en la definición, organización y distribución de las tareas del grupo

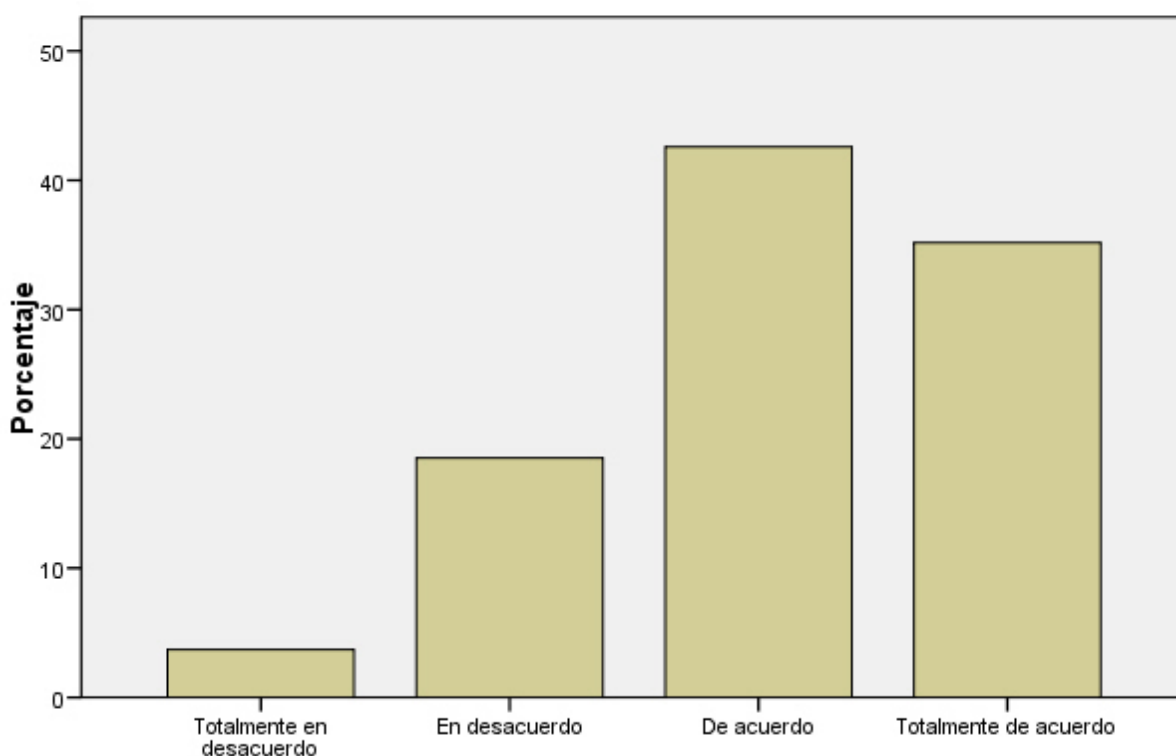


E9 Normalmente colaboro en la definición, organización y distribución de las tareas del grupo

Tabla 58. E10 En el trabajo en grupo hago aquello que los demás me responsabilizan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	3,7	3,7	3,7
	En desacuerdo	10	18,5	18,5	22,2
	De acuerdo	23	42,6	42,6	64,8
	Totalmente de acuerdo	19	35,2	35,2	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

E10 En el trabajo en grupo hago aquello que los demás me responsabilizan



E10 En el trabajo en grupo hago aquello que los demás me responsabilizan

EXPLORACIÓN DESCRIPTIVA MOMENTO FINAL (POSTEST)

En este apartado se presentan los resultados descriptivos obtenidos tras pasar el test una vez finalizado el semestre con todas las técnicas previstas.

Tabla 1. **Estadísticos descriptivos variables sociodemográficas**

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Asimetría	Error típ. asimetría	Curtosis	Error típ. curtosis	Mín	Máx
Edad	18,77	18	18	1,151	1,364	0,361	1,422	0,709	17	22

Tabla 2. **Estadísticos descriptivos ÁMBITO: COMUNICACIÓN**

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Asimetría	Error típ. asimetría	Curtosis	Error típ. curtosis	Mín	Máx
A1 La comunicación es importante para poder realizar un buen trabajo de clase	3,93	4	4	0,258	-3,501	0,361	10,755	0,709	3	4
A2 Cuando trabajo en grupo, me dirijo a mis compañeros en un tono adecuado	3,74	4	4	0,441	-1,160	0,361	-0,688	0,709	3	4
A3r Siento que lo que digo no es escuchado por mis compañeros de la clase	2,07	2	3	0,856	-0,138	0,361	-1,639	0,709	1	3
A4 En clase, escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros, para hacer mi aportación a toda la clase	3,12	3	4	0,823	-0,223	0,361	-1,487	0,709	2	4
A5 Cuando trabajo en grupo escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros para hacer mi aportación	3,23	3	3	0,718	-0,786	0,361	0,867	0,709	1	4
A6r Si escuchamos a los demás el trabajo se hace interminable	1,67	1	1	0,837	0,946	0,361	-0,110	0,709	1	4
A7 Miro a los demás a la cara cuando hablan	3,56	4	4	0,700	-1,742	0,361	3,261	0,709	1	4

Análisis estadístico de datos RESULTADOS

DESCRIPTIVOS

	Media	Mediana	Moda	Desv.	Asimetría	Error típ.	Curtosis	Error	Mín	Máx
A8 Cuando surge un conflicto en el grupo de trabajo, es importante dialogar para resolverlo	3,67	4	4	0,778	-2,525	0,361	5,700	0,709	1	4
A9 Busco el momento adecuado a la hora de hacer una crítica a alguno de mis compañeros	3,14	3	3	0,861	-0,983	0,361	0,684	0,709	1	4
A10r Me resulta incómodo hablar a toda la clase	2,81	3	4	1,160	-0,483	0,361	-1,228	0,709	1	4

Tabla 3. Estadísticos descriptivos ÁMBITO: COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN

	Medi a	Median a	Mod a	Desv. . típ.	Asimetrí a	Error típ. asimetrí a	Curtosi s	Error típ. decurtosi s	Mí n	Má x
B1 Para trabajar mejor, sería adecuado que en la clase estableciéramos amistades con los demás miembros del grupo	3,58	4	4	0,66 3	-1,855	0,361	4,305	0,709	1	4
B2 Conocer en los primeros días de clase a mis compañeros me ayudaría a relacionarme antes con ellos	3,63	4	4	0,65 5	-2,096	0,361	5,253	0,709	1	4
B3 La confianza en los demás permite desarrollar un buen trabajo en equipo	3,70	4	4	0,63 8	-2,538	0,361	7,323	0,709	1	4
B4 Sentirme cómodo en clase con mis compañeros me ayuda a participar abiertamente	3,74	4	4	0,58 1	-2,976	0,361	11,053	0,709	1	4
B5 Estaría dispuesto a trabajar en grupos en los que no participen mis amigos	3,09	3	4	0,97 1	-0,847	0,361	-0,218	0,709	1	4
B6r La mayoría de los mis compañeros sólo quieren hacer los trabajos con sus amigos	3,07	3	3	0,82 8	-0,662	0,361	0,067	0,709	1	4
B7 No me importa que el profesor haga los grupos para realizar la tarea que nos asigne	3,30	4	4	0,93 9	-1,018	0,361	-0,223	0,709	1	4

Análisis estadístico de datos RESULTADOS

DESCRIPTIVOS

	Medi	Median	Mod	Desv	Asimetrí	Error	Curtosi	Error típ.	Mí	Má
B8 Un clima adecuado en clase ayuda para que todos podamos expresar nuestros sentimientos libremente	3,65	4	4	0,57 3	-1,433	0,361	1,193	0,709	2	4
B9 En el grupo se ha de conseguir el equilibrio entre la productividad grupal y las necesidades individuales	3,33	3	4	0,80 8	-1,243	0,361	1,425	0,709	1	4
B10 Cuando uno de los miembros del equipo comete un error en su trabajo todos, buscamos formas de solucionarlo	3,33	3	3	0,64 4	-0,422	0,361	-0,629	0,709	2	4

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos ÁMBITO: RESPETO Y EMPATÍA

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Asimetría	Error típ. asimetría	Curtosis	Error típ. decurtosis	Mín	Máx
C1 Es necesario que dentro de la clase se valoren y se tengan en cuenta las opiniones de todos	3,86	4	4	0,413	-3,150	0,361	10,172	0,709	2	4
C2 En un equipo de trabajo lo importante es respetar a los demás aunque no seamos amigos	3,91	4	4	0,294	-2,905	0,361	6,748	0,709	3	4
C3 Es necesario entender que cada profesor tiene su propia forma de trabajar en clase	3,47	3	3	0,550	-0,307	0,361	-1,030	0,709	2	4
C4 Entiendo muchos de los comportamientos de mis compañeros aunque no esté de acuerdo con ellos	3,28	3	3	0,591	-0,146	0,361	-0,465	0,709	2	4
C5r Siento que los miembros de la clase me juzgan con las palabras o con su forma de actuar	2,21	2	1	1,013	0,277	0,361	-1,039	0,709	1	4
C6r Me enfado cuando no se tiene en cuenta lo que digo	2,16	2	1	0,998	0,260	0,361	-1,082	0,709	1	4
C7r Interrumpo a los demás porque generalmente dicen cosas sin sentido o poco importantes	1,65	1	1	0,923	1,343	0,361	0,910	0,709	1	4
C8 Me preocupa que los demás estén cómodos en el grupo de trabajo	2,95	3	3	0,950	-0,778	0,361	-0,106	0,709	1	4
C9 Cuando estoy trabajando en un grupo valoro las opiniones de todos los miembros por igual	3,49	4	4	0,668	-0,961	0,361	-0,174	0,709	2	4
C10 Me pongo fácilmente en el lugar de los demás	3,33	3	4	0,778	-0,971	0,361	0,457	0,709	1	4

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos ÁMBITO: NORMAS Y OBJETIVOS COMUNES

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Asimetría	Error típ. asimetría	Curtosis	Error típ. decurtosis	Mín	Máx
D1 Se trabajaría mejor en grupo si previamente se establecieran unas normas de convivencia en el mismo	3,33	3	4	0,715	-0,577	0,361	-0,818	0,709	2	4
D2 El profesorado debería dar siempre las pautas del trabajo grupal	3,28	3	3	0,734	-0,876	0,361	0,803	0,709	1	4
D3 Los alumnos deberían definir cómo se trabaja en el grupo de clase	3,30	3	3	0,674	-0,448	0,361	-0,720	0,709	2	4
D4 Siempre me comprometo con los objetivos que se establecen en el grupo con el que trabajo	3,42	4	4	0,663	-0,715	0,361	-0,493	0,709	2	4
D5 Hago aportaciones en los grupos con los que trabajo para conseguir los objetivos a conseguir	3,56	4	4	0,629	-1,133	0,361	0,283	0,709	2	4
D6 Si todos tenemos claros los objetivos que hay que cumplir será mucho más fácil llegar a ellos	3,77	4	4	0,427	-1,312	0,361	-0,294	0,709	3	4
D7 Si perseguimos objetivos particulares, no conseguimos los del grupo de trabajo	3,21	3	4	0,861	-0,898	0,361	0,173	0,709	1	4
D8 Las normas de la clase se relacionan con las aspiraciones de los alumnos. ¿?	2,74	3	3	0,875	-0,357	0,361	-0,403	0,709	1	4
D9 Me gusta trabajar en grupo	3,26	4	4	0,902	-0,951	0,361	-0,076	0,709	1	4
D10 Trabajando en grupo se consigue entender mejor los objetivos de las asignaturas	3,28	4	4	0,908	-1,198	0,361	0,715	0,709	1	4

Análisis estadístico de datos RESULTADOS

DESCRIPTIVOS

	Media	Mediana	Moda	Desv.	Asimetría	Error típ.	Curtosis	Error típ.	Mín	Máx
--	-------	---------	------	-------	-----------	------------	----------	------------	-----	-----

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos ÁMBITO: RESPONSABILIDAD CON LA TAREA

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Asimetría	Error típ. asimetría	Curtosis	Error típ. decurtosis	Mín	Máx
E1 Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas en clase	3,12	3	3	0,793	-0,515	0,361	-0,337	0,709	1	4
E2 Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas fuera de clase	2,93	3	3	0,884	-0,511	0,361	-0,338	0,709	1	4
E3 Trabajar en grupo me ayuda a entender mejor la tarea	3,26	3	4	0,790	-0,802	0,361	0,074	0,709	1	4
E4 Mi experiencia de trabajo en grupo ha sido positiva	3,42	4	4	0,698	-1,237	0,361	2,024	0,709	1	4
E5 Cuando trabajo en grupo me esfuerzo más en que las tareas salgan mejor	3,28	4	4	0,882	-1,030	0,361	0,229	0,709	1	4
E6 Mis opiniones e ideas pueden servir para mejorar en trabajo en el grupo	3,47	3	3	0,550	-0,307	0,361	-1,030	0,709	2	4
E7 El profesorado debería dar ejemplos que permitieran aprender a trabajar en grupo	3,40	4	4	0,791	-1,152	0,361	0,660	0,709	1	4
E8r Cuando me reúno para hacer un trabajo en grupo, busco la forma más rápida de hacer la tarea, aunque sepa que no es la mejor	2,16	2	2	0,924	0,421	0,361	-0,566	0,709	1	4
E9 Normalmente colaboro en la definición, organización y distribución de las tareas del grupo	3,49	4	4	0,592	-0,674	0,361	-0,460	0,709	2	4
E10 En el trabajo en grupo hago aquello que los demás me responsabilizan	3,42	4	4	0,763	-1,229	0,361	1,111	0,709	1	4

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Gráfico 1. Gráfico de cajas BoxPlot. ÁMBITO COMUNICACIÓN

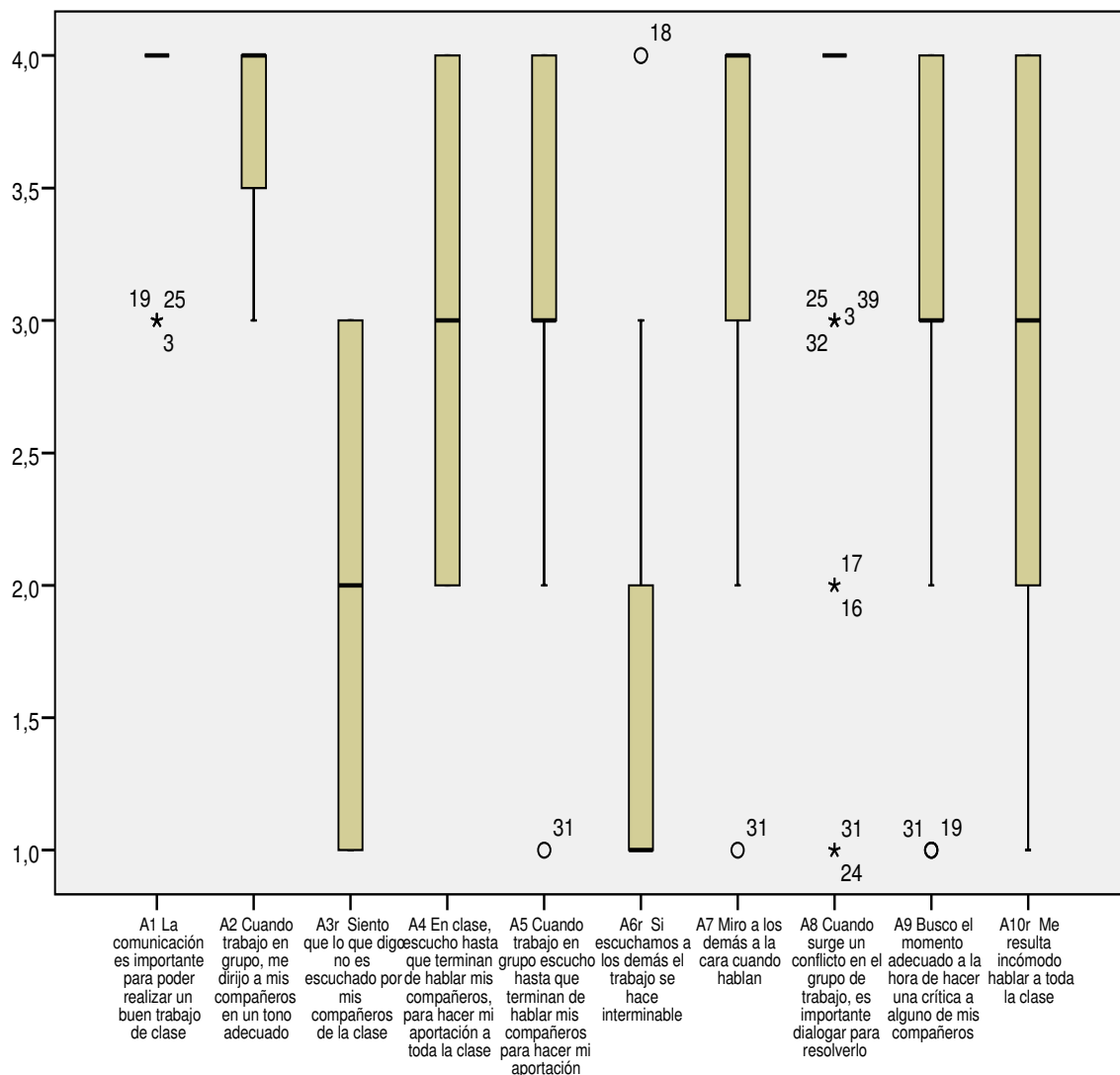


Gráfico 2. Gráfico de cajas BoxPlot. ÁMBITO COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN

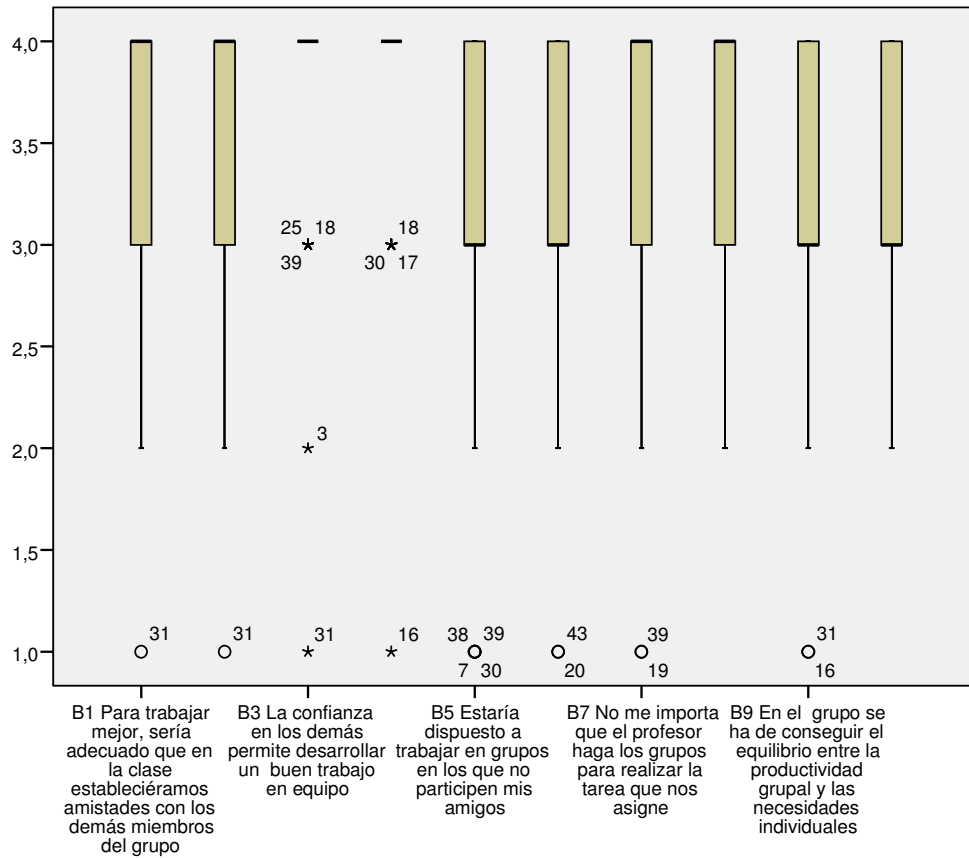


Gráfico 3. Gráfico de cajas BoxPlot. ÁMBITO RESPETO Y EMPATÍA

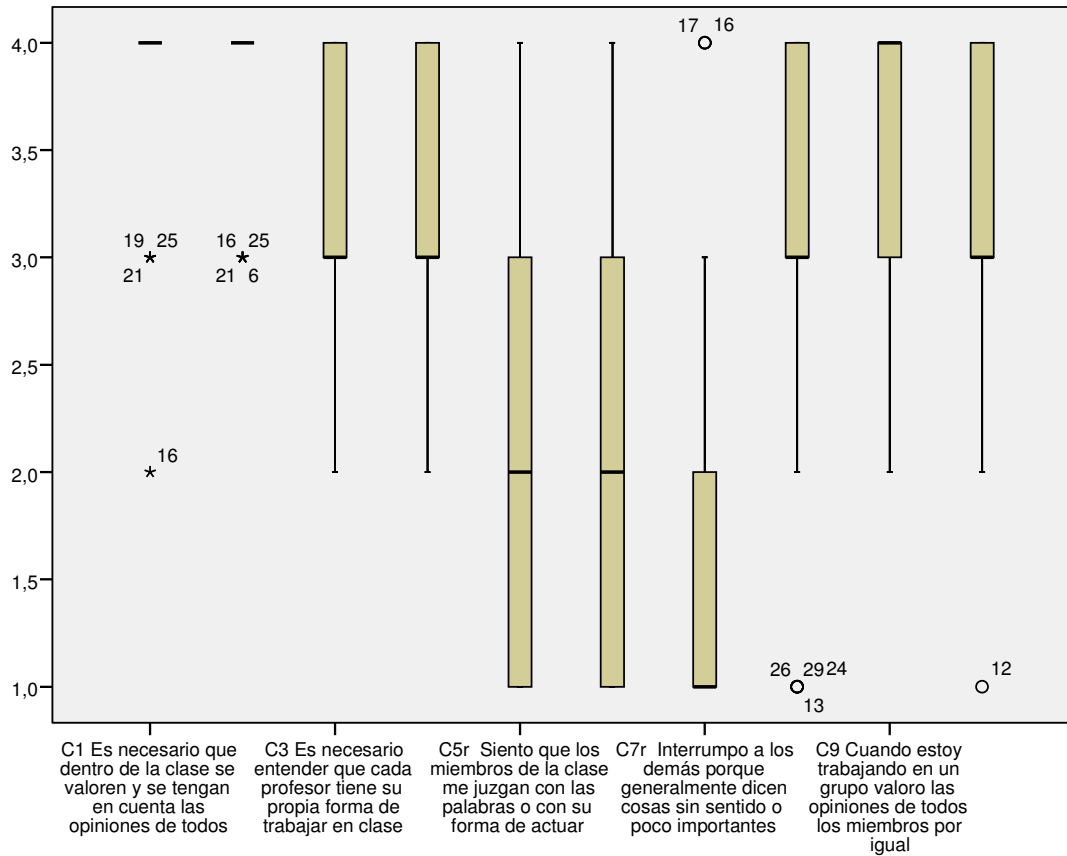


Gráfico 4. Gráfico de cajas BoxPlot. ÁMBITO NORMAS Y OBJETIVOS COMÚN

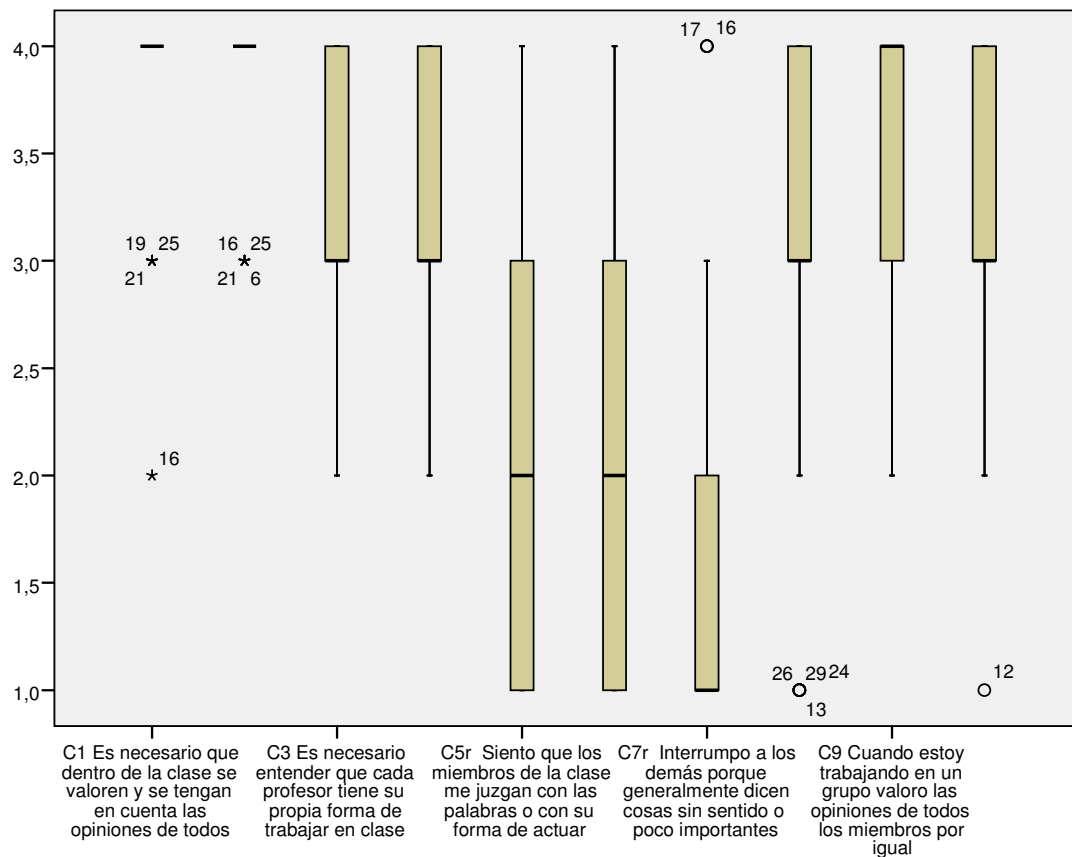
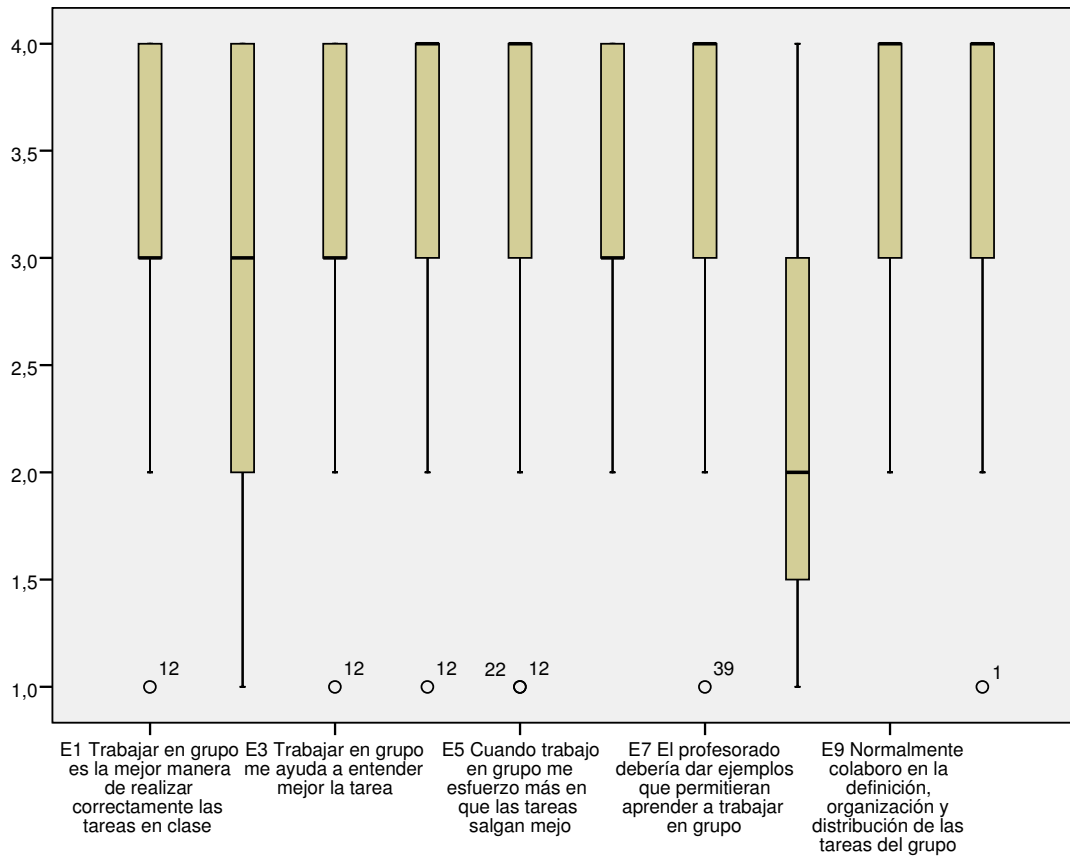


Gráfico 5. Gráfico de cajas BoxPlot. ÁMBITO RESPONSABILIDAD CON LA TAREA



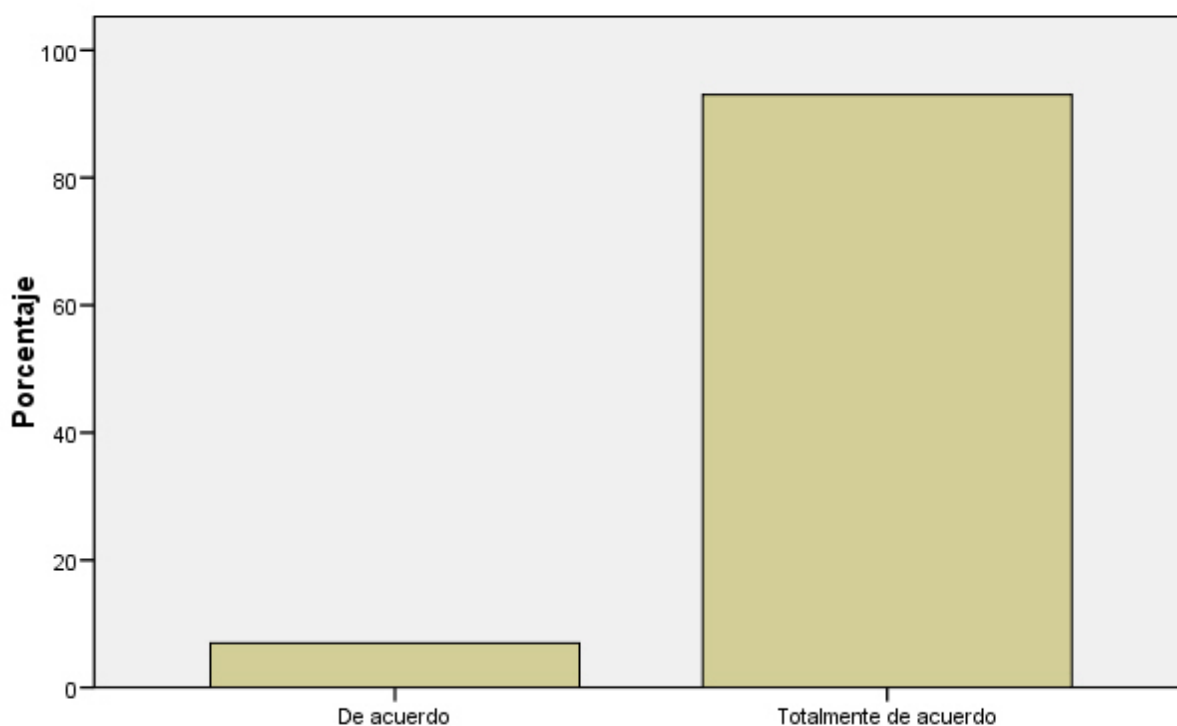
ÁMBITO COMUNICACIÓN

A1. La comunicación es importante para poder realizar un buen trabajo de clase

A1 La comunicación es importante para poder realizar un buen trabajo de clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	3	7,0	7,0	7,0
	Totalmente de acuerdo	40	93,0	93,0	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

A1 La comunicación es importante para poder realizar un buen trabajo de clase



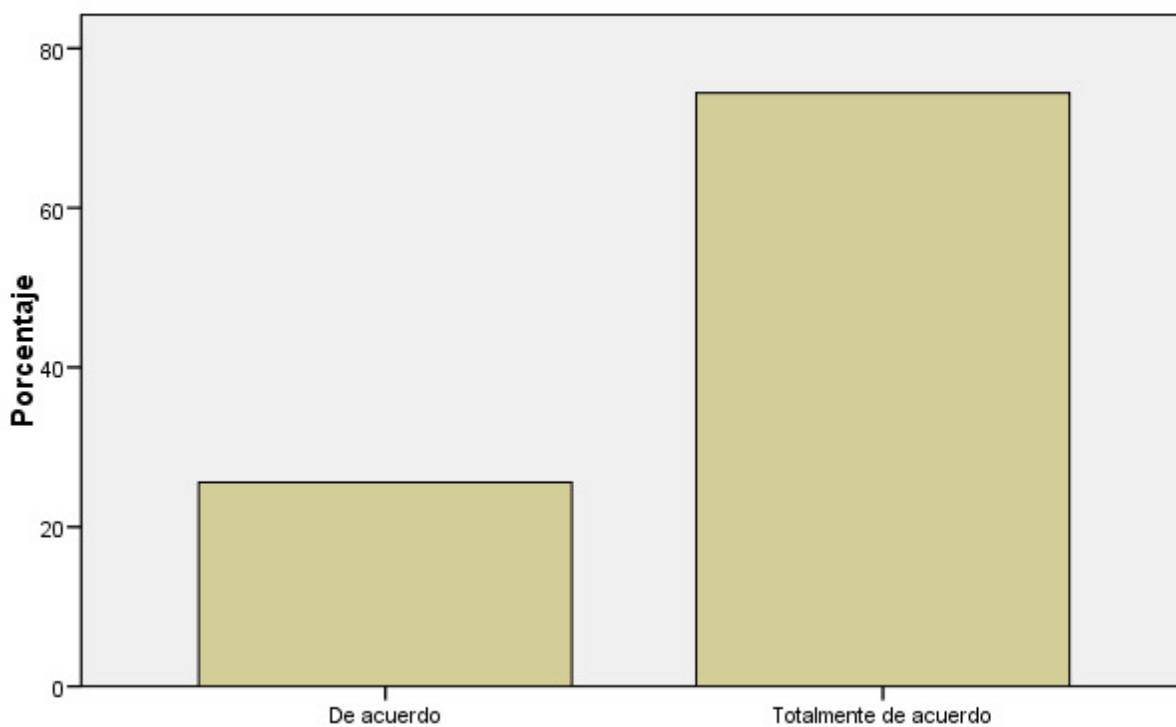
A1 La comunicación es importante para poder realizar un buen trabajo de clase

A2. Cuando trabajo en grupo, me dirijo a mis compañeros en un tono adecuado

A2 Cuando trabajo en grupo, me dirijo a mis compañeros en un tono adecuado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	11	25,6	25,6	25,6
	Totalmente de acuerdo	32	74,4	74,4	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

A2 Cuando trabajo en grupo, me dirijo a mis compañeros en un tono adecuado



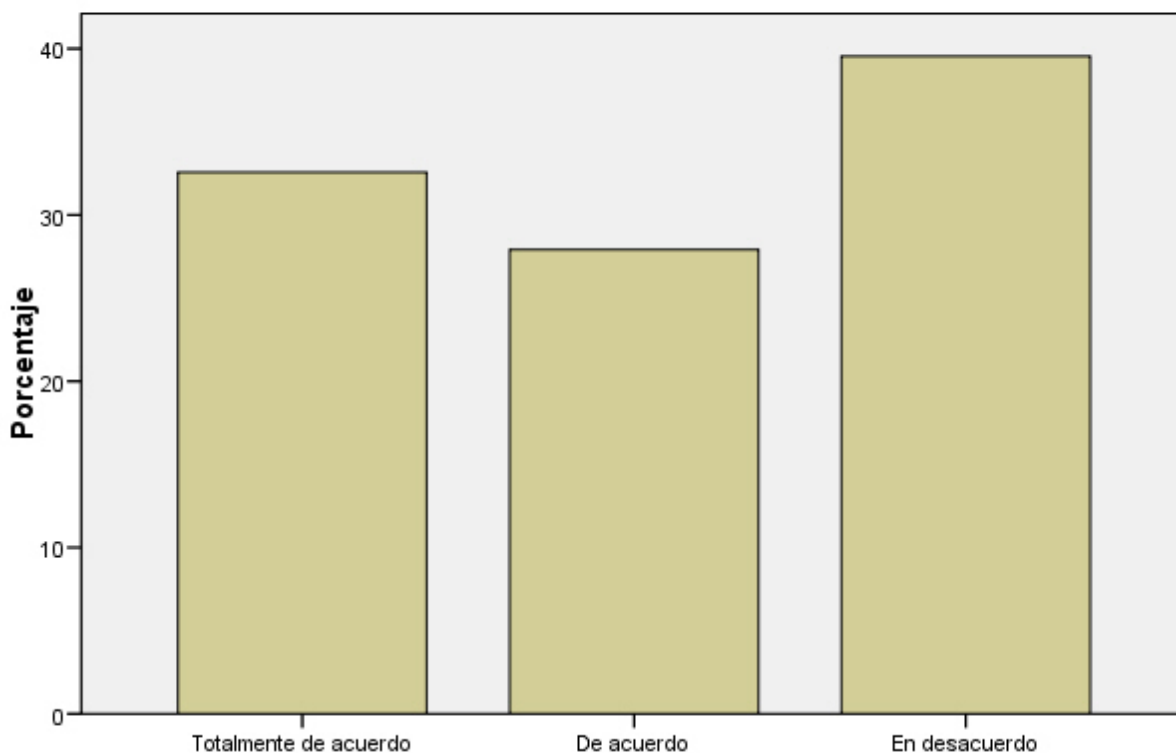
A2 Cuando trabajo en grupo, me dirijo a mis compañeros en un tono adecuado

A3r. Siento que lo que digo no es escuchado por mis compañeros de la clase

A3r Siento que lo que digo no es escuchado por mis compañeros de la clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	14	32,6	32,6	32,6
	De acuerdo	12	27,9	27,9	60,5
	En desacuerdo	17	39,5	39,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

A3r Siento que lo que digo no es escuchado por mis compañeros de la clase



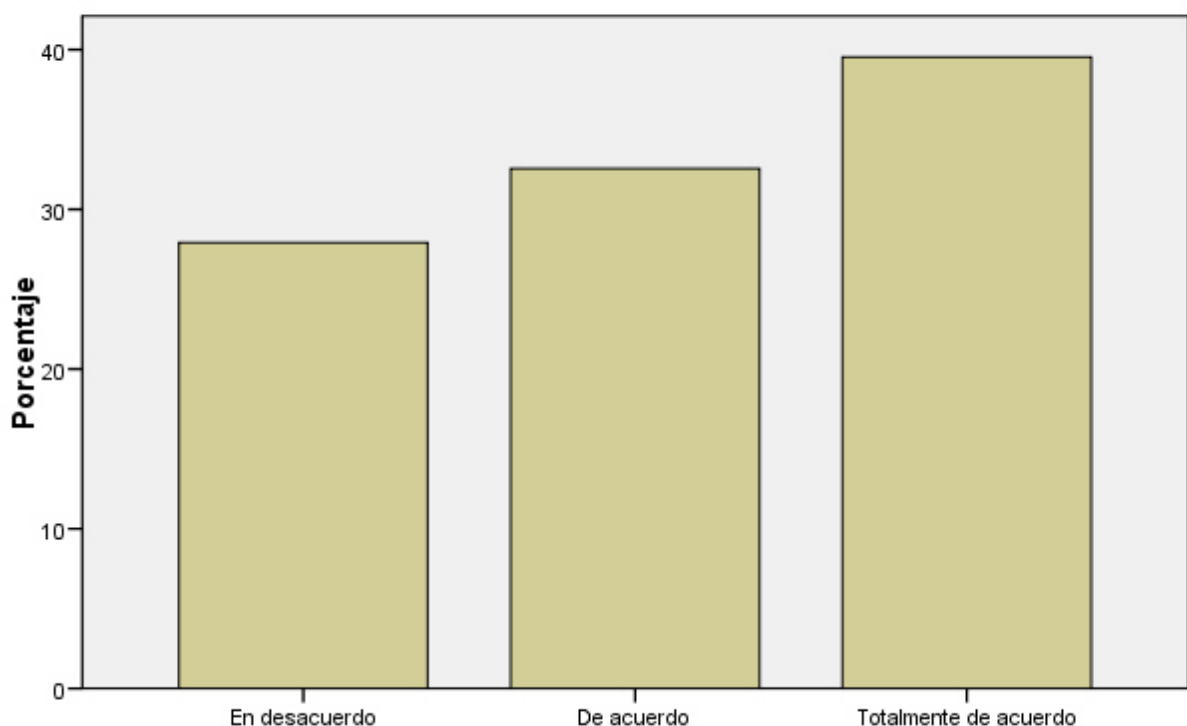
A3r Siento que lo que digo no es escuchado por mis compañeros de la clase

A4 En clase, escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros, para hacer mi aportación a toda la clase

A4 En clase, escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros, para hacer mi aportación a toda la clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	12	27,9	27,9	27,9
	De acuerdo	14	32,6	32,6	60,5
	Totalmente de acuerdo	17	39,5	39,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

A4 En clase, escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros, para hacer mi aportación a toda la clase



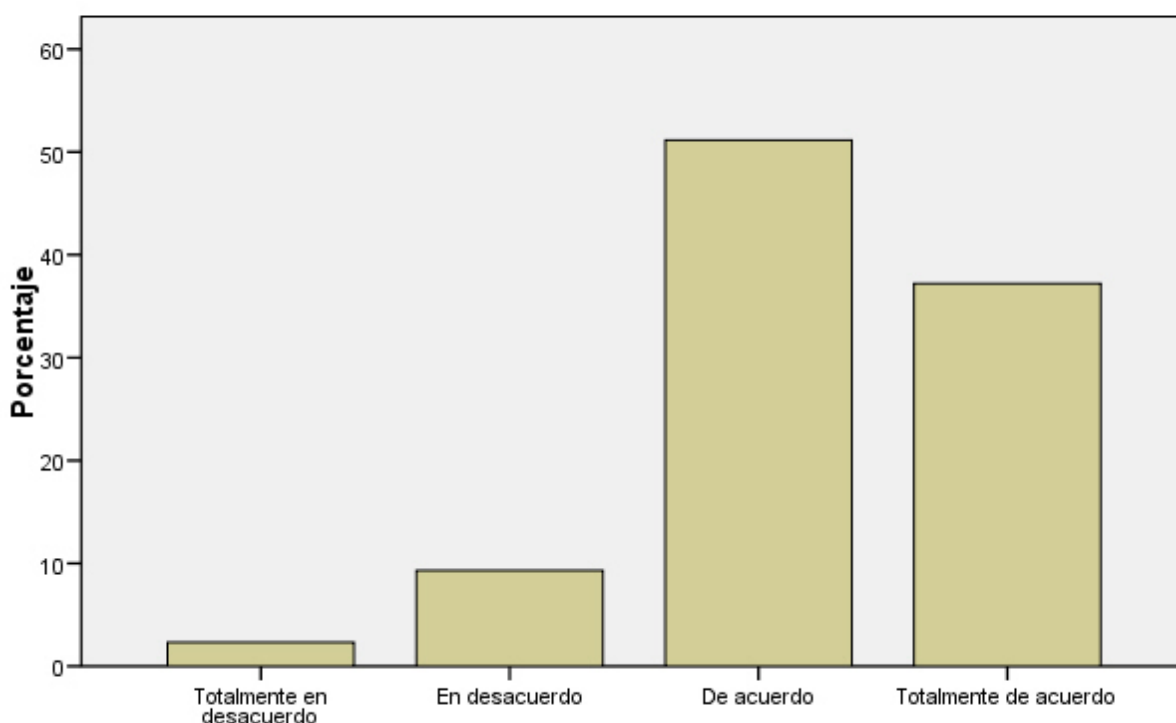
A4 En clase, escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros, para hacer mi aportación a toda la clase

A5 Cuando trabajo en grupo escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros para hacer mi aportación

A5 Cuando trabajo en grupo escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros para hacer mi aportación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	2,3	2,3	2,3
	En desacuerdo	4	9,3	9,3	11,6
	De acuerdo	22	51,2	51,2	62,8
	Totalmente de acuerdo	16	37,2	37,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

A5 Cuando trabajo en grupo escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros para hacer mi aportación



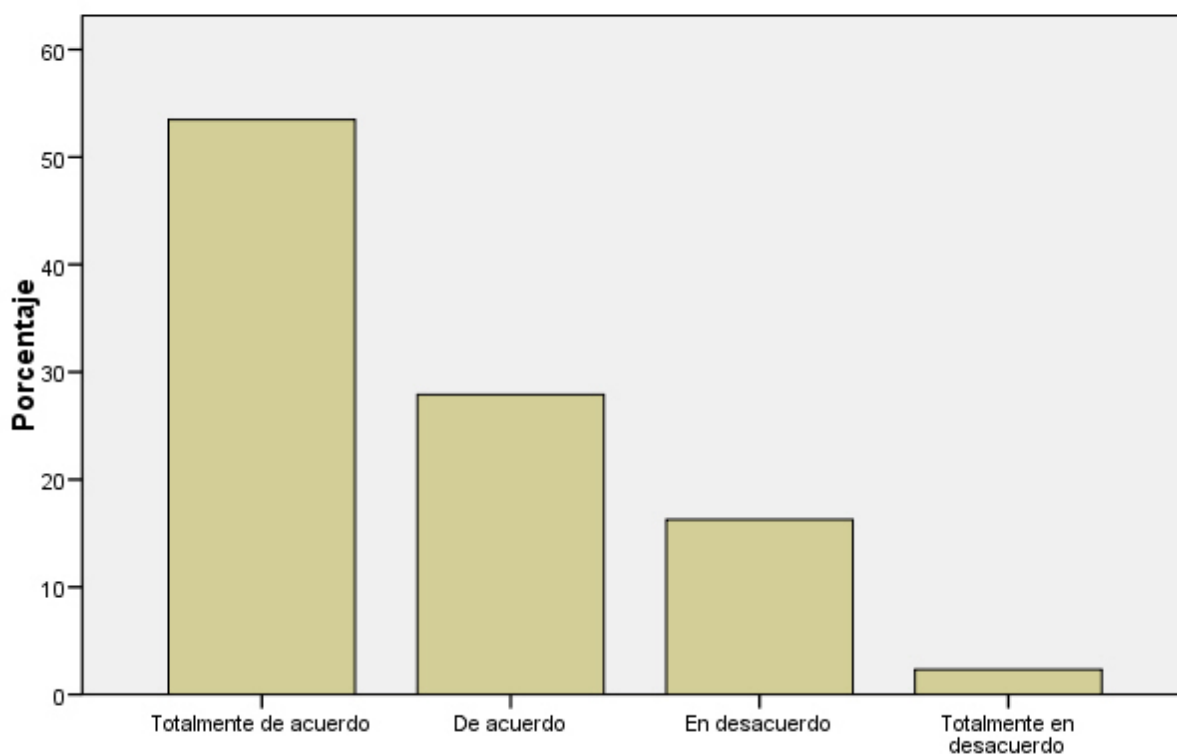
A5 Cuando trabajo en grupo escucho hasta que terminan de hablar mis compañeros para hacer mi aportación

A6r Si escuchamos a los demás el trabajo se hace interminable

A6r Si escuchamos a los demás el trabajo se hace interminable

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	23	53,5	53,5	53,5
	De acuerdo	12	27,9	27,9	81,4
	En desacuerdo	7	16,3	16,3	97,7
	Totalmente en desacuerdo	1	2,3	2,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

A6r Si escuchamos a los demás el trabajo se hace interminable



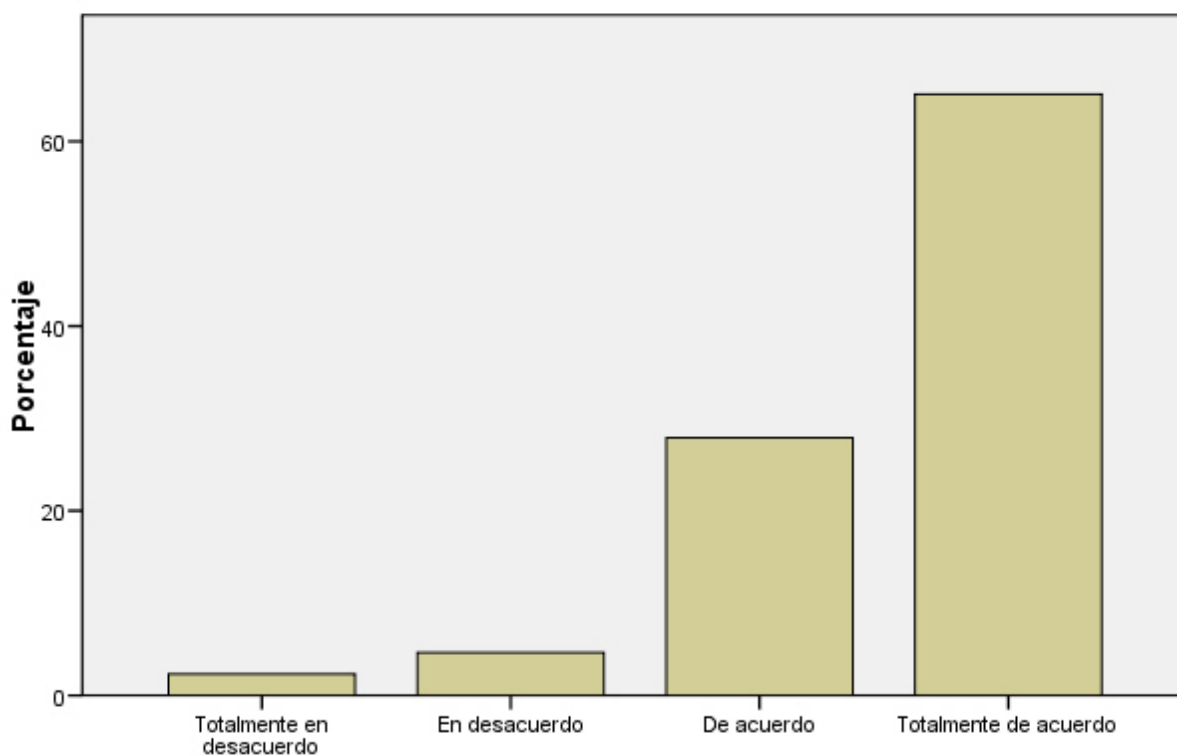
A6r Si escuchamos a los demás el trabajo se hace interminable

A7 Miro a los demás a la cara cuando hablan

A7 Miro a los demás a la cara cuando hablan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	2,3	2,3	2,3
	En desacuerdo	2	4,7	4,7	7,0
	De acuerdo	12	27,9	27,9	34,9
	Totalmente de acuerdo	28	65,1	65,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

A7 Miro a los demás a la cara cuando hablan



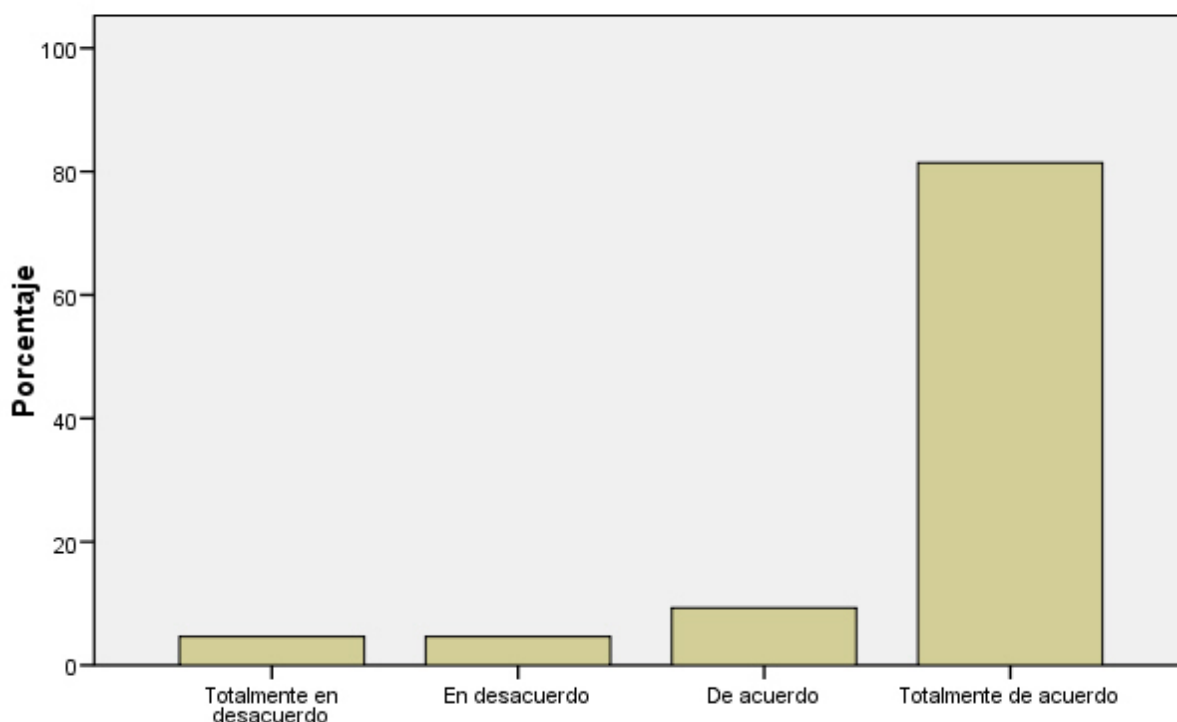
A7 Miro a los demás a la cara cuando hablan

A8 Cuando surge un conflicto en el grupo de trabajo, es importante dialogar para resolverlo

A8 Cuando surge un conflicto en el grupo de trabajo, es importante dialogar para resolverlo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	4,7	4,7	4,7
	En desacuerdo	2	4,7	4,7	9,3
	De acuerdo	4	9,3	9,3	18,6
	Totalmente de acuerdo	35	81,4	81,4	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

A8 Cuando surge un conflicto en el grupo de trabajo, es importante dialogar para resolverlo



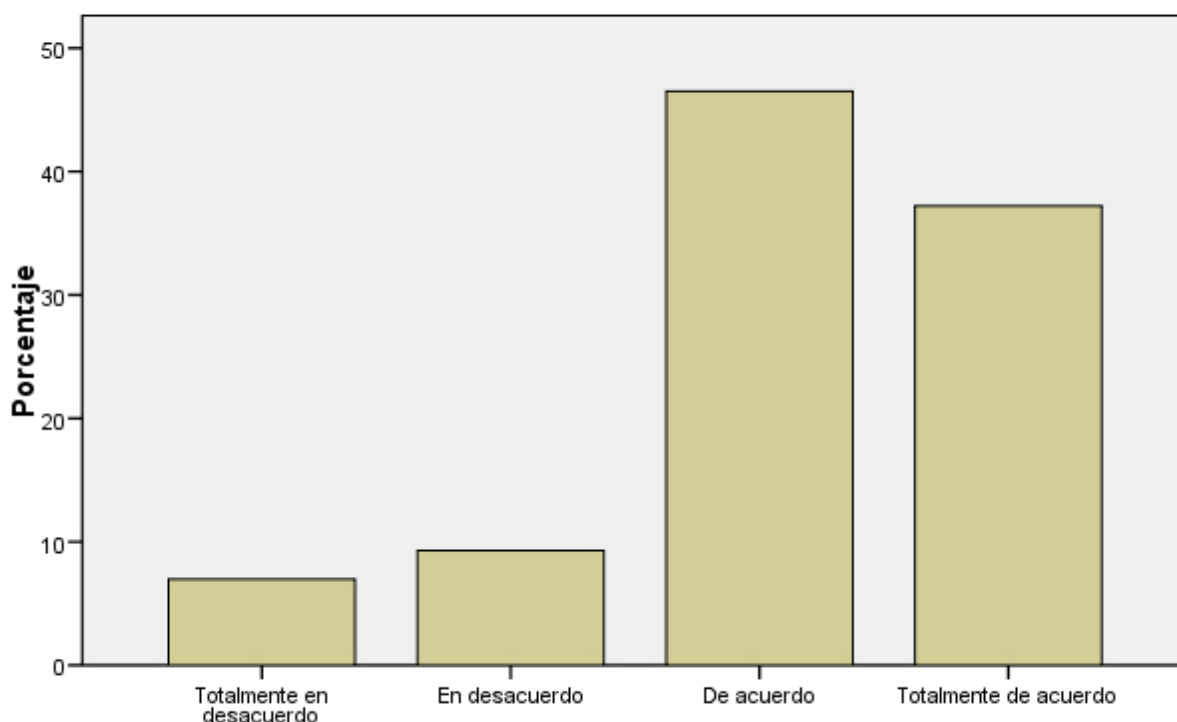
A8 Cuando surge un conflicto en el grupo de trabajo, es importante dialogar para resolverlo

A9 Busco el momento adecuado a la hora de hacer una crítica a alguno de mis compañeros

A9 Busco el momento adecuado a la hora de hacer una crítica a alguno de mis compañeros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	7,0	7,0	7,0
	En desacuerdo	4	9,3	9,3	16,3
	De acuerdo	20	46,5	46,5	62,8
	Totalmente de acuerdo	16	37,2	37,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

A9 Busco el momento adecuado a la hora de hacer una crítica a alguno de mis compañeros



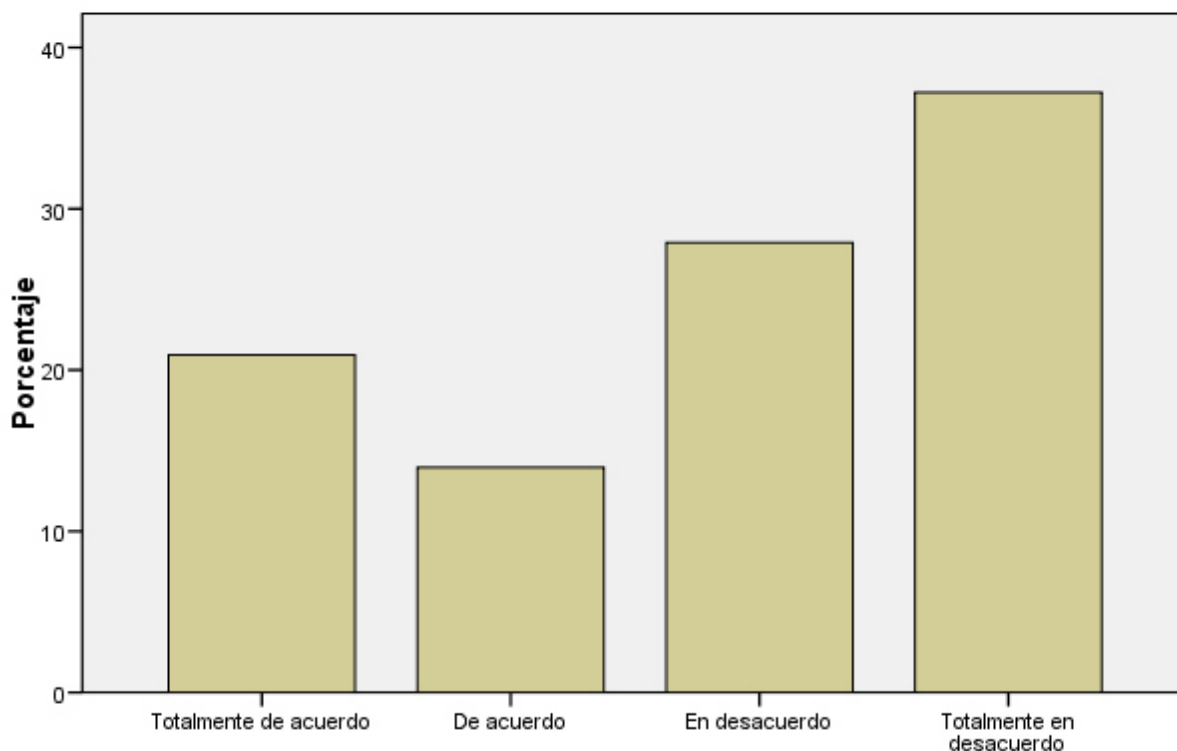
A9 Busco el momento adecuado a la hora de hacer una crítica a alguno de mis compañeros

A10r Me resulta incómodo hablar a toda la clase

A10r Me resulta incómodo hablar a toda la clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	9	20,9	20,9	20,9
	De acuerdo	6	14,0	14,0	34,9
	En desacuerdo	12	27,9	27,9	62,8
	Totalmente en desacuerdo	16	37,2	37,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

A10r Me resulta incómodo hablar a toda la clase



A10r Me resulta incómodo hablar a toda la clase

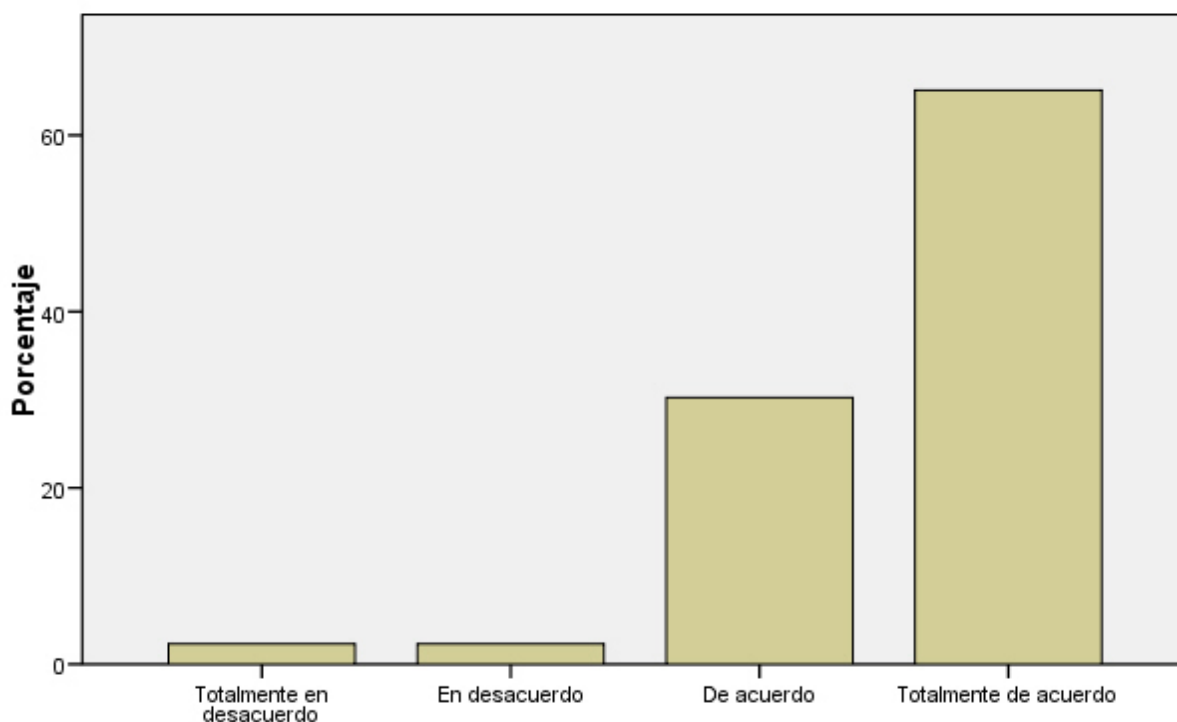
ÁMBITO COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN

B1 Para trabajar mejor, sería adecuado que en la clase estableciéramos amistades con los demás miembros del grupo

B1 Para trabajar mejor, sería adecuado que en la clase estableciéramos amistades con los demás miembros del grupo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	2,3	2,3	2,3
	En desacuerdo	1	2,3	2,3	4,7
	De acuerdo	13	30,2	30,2	34,9
	Totalmente de acuerdo	28	65,1	65,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

B1 Para trabajar mejor, sería adecuado que en la clase estableciéramos amistades con los demás miembros del grupo



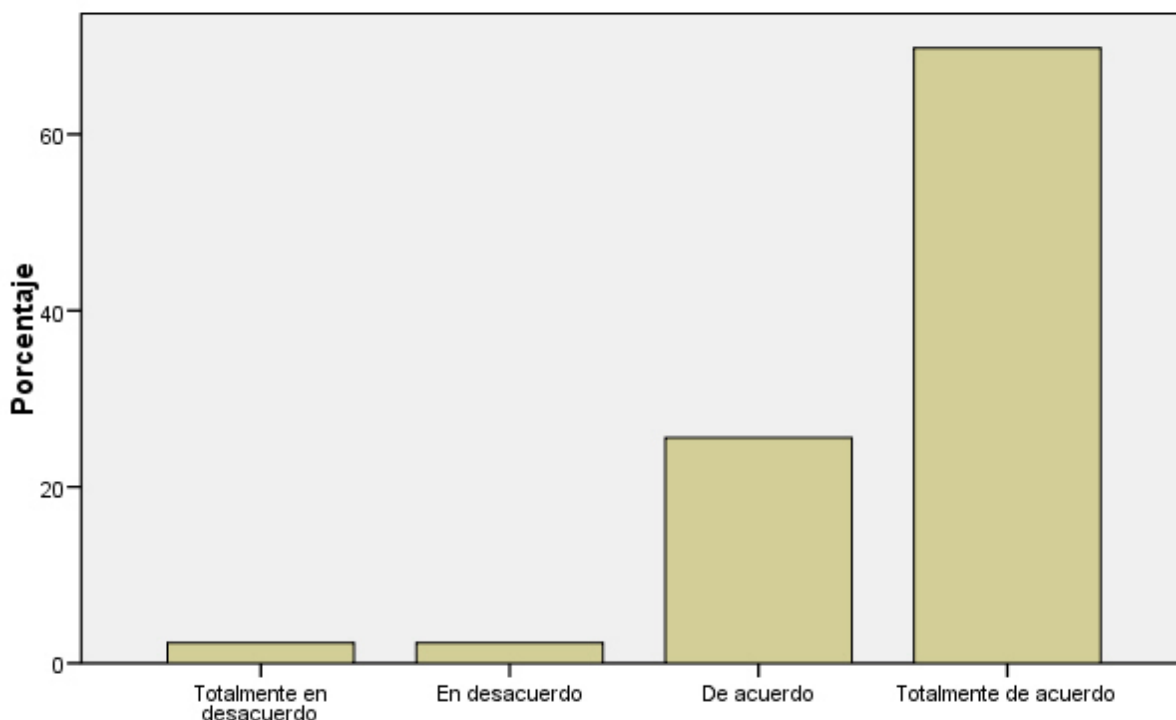
B1 Para trabajar mejor, sería adecuado que en la clase estableciéramos amistades con los demás miembros del grupo

B2 Conocer en los primeros días de clase a mis compañeros me ayudaría a relacionarme antes con ellos

B2 Conocer en los primeros días de clase a mis compañeros me ayudaría a relacionarme antes con ellos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	2,3	2,3	2,3
	En desacuerdo	1	2,3	2,3	4,7
	De acuerdo	11	25,6	25,6	30,2
	Totalmente de acuerdo	30	69,8	69,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

B2 Conocer en los primeros días de clase a mis compañeros me ayudaría a relacionarme antes con ellos



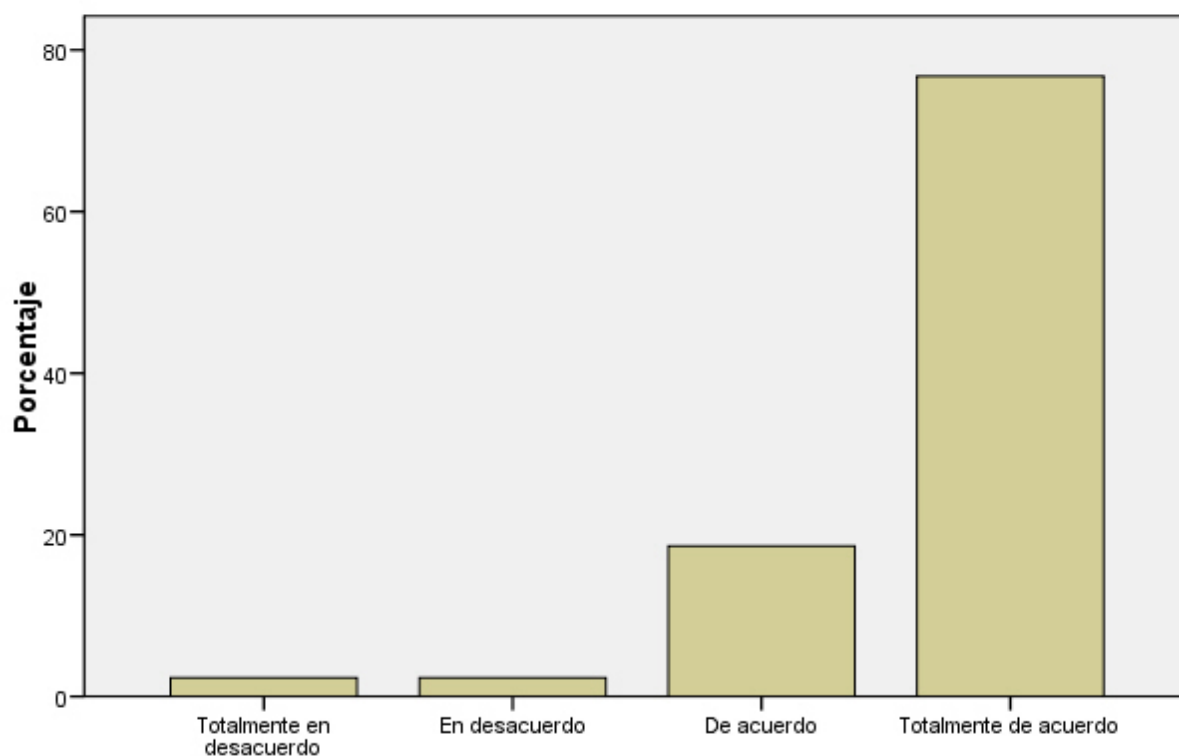
B2 Conocer en los primeros días de clase a mis compañeros me ayudaría a relacionarme antes con ellos

B3 La confianza en los demás permite desarrollar un buen trabajo en equipo

B3 La confianza en los demás permite desarrollar un buen trabajo en equipo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	2,3	2,3	2,3
	En desacuerdo	1	2,3	2,3	4,7
	De acuerdo	8	18,6	18,6	23,3
	Totalmente de acuerdo	33	76,7	76,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

B3 La confianza en los demás permite desarrollar un buen trabajo en equipo



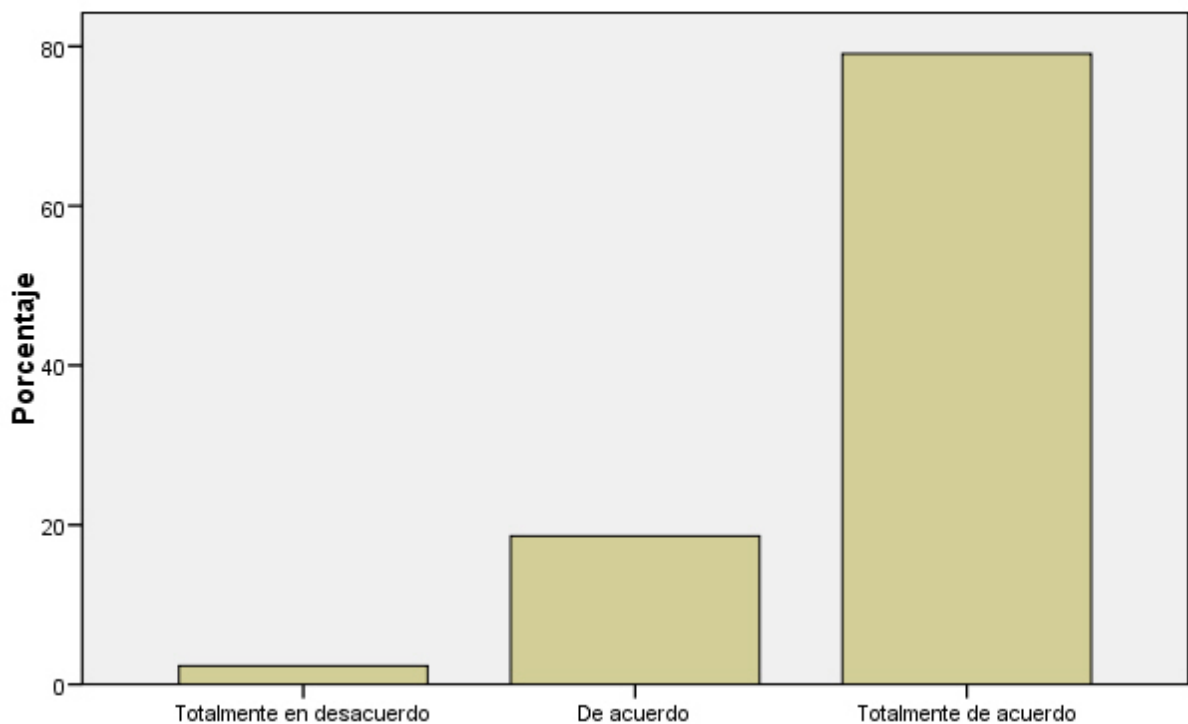
B3 La confianza en los demás permite desarrollar un buen trabajo en equipo

B4 Sentirme cómodo en clase con mis compañeros me ayuda a participar abiertamente

B4 Sentirme cómodo en clase con mis compañeros me ayuda a participar abiertamente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	2,3	2,3	2,3
	De acuerdo	8	18,6	18,6	20,9
	Totalmente de acuerdo	34	79,1	79,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

B4 Sentirme cómodo en clase con mis compañeros me ayuda a participar abiertamente



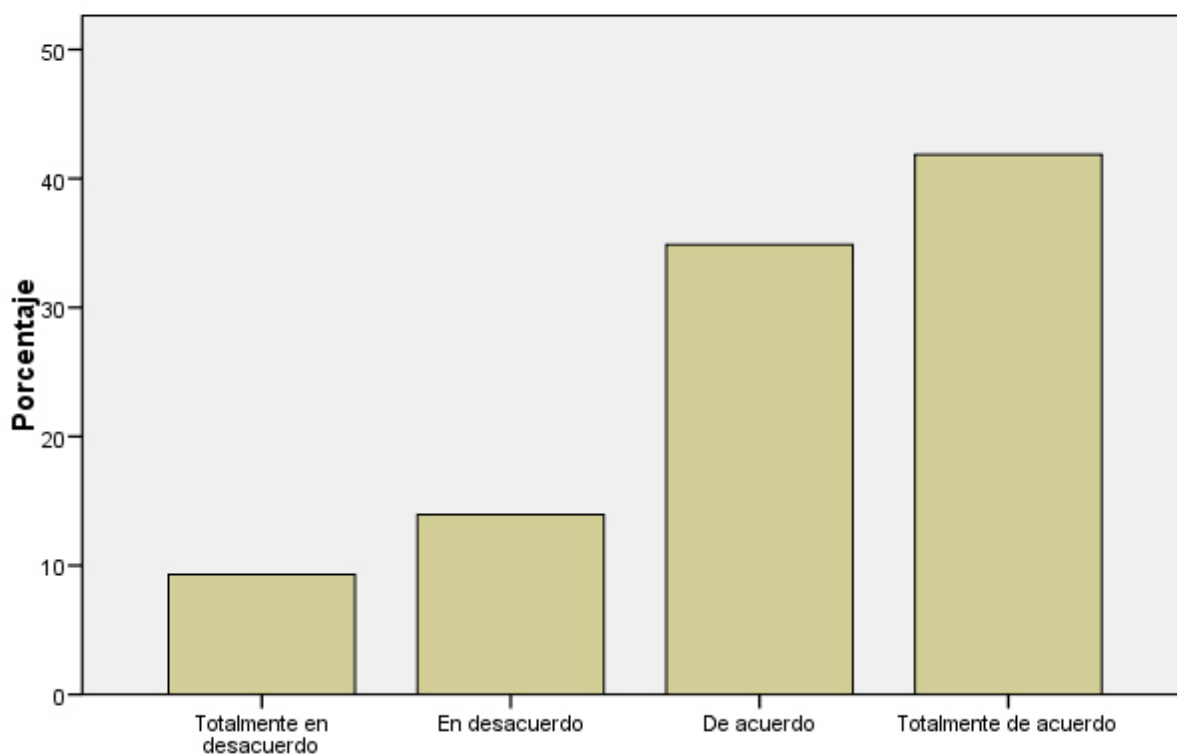
B4 Sentirme cómodo en clase con mis compañeros me ayuda a participar abiertamente

B5 Estaría dispuesto a trabajar en grupos en los que no participen mis amigos

B5 Estaría dispuesto a trabajar en grupos en los que no participen mis amigos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	9,3	9,3	9,3
	En desacuerdo	6	14,0	14,0	23,3
	De acuerdo	15	34,9	34,9	58,1
	Totalmente de acuerdo	18	41,9	41,9	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

B5 Estaría dispuesto a trabajar en grupos en los que no participen mis amigos



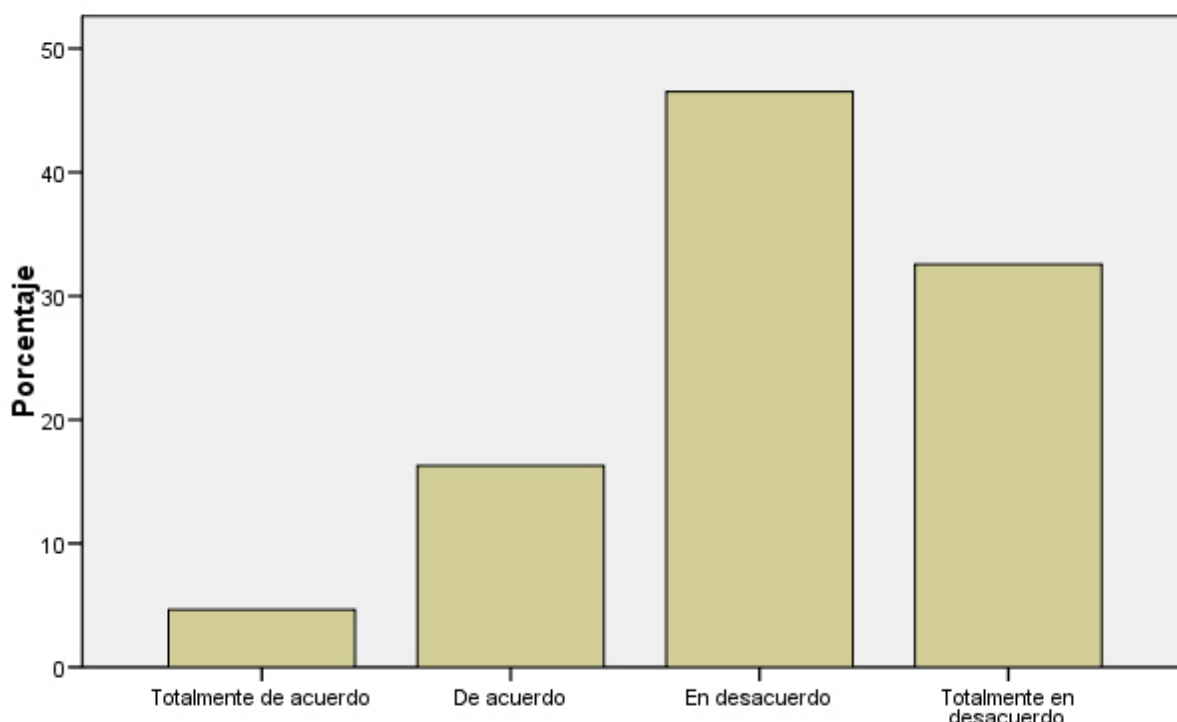
B5 Estaría dispuesto a trabajar en grupos en los que no participen mis amigos

B6r La mayoría de los mis compañeros sólo quieren hacer los trabajos con sus amigos

B6r La mayoría de los mis compañeros sólo quieren hacer los trabajos con sus amigos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	2	4,7	4,7	4,7
	De acuerdo	7	16,3	16,3	20,9
	En desacuerdo	20	46,5	46,5	67,4
	Totalmente en desacuerdo	14	32,6	32,6	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

B6r La mayoría de los mis compañeros sólo quieren hacer los trabajos con sus amigos



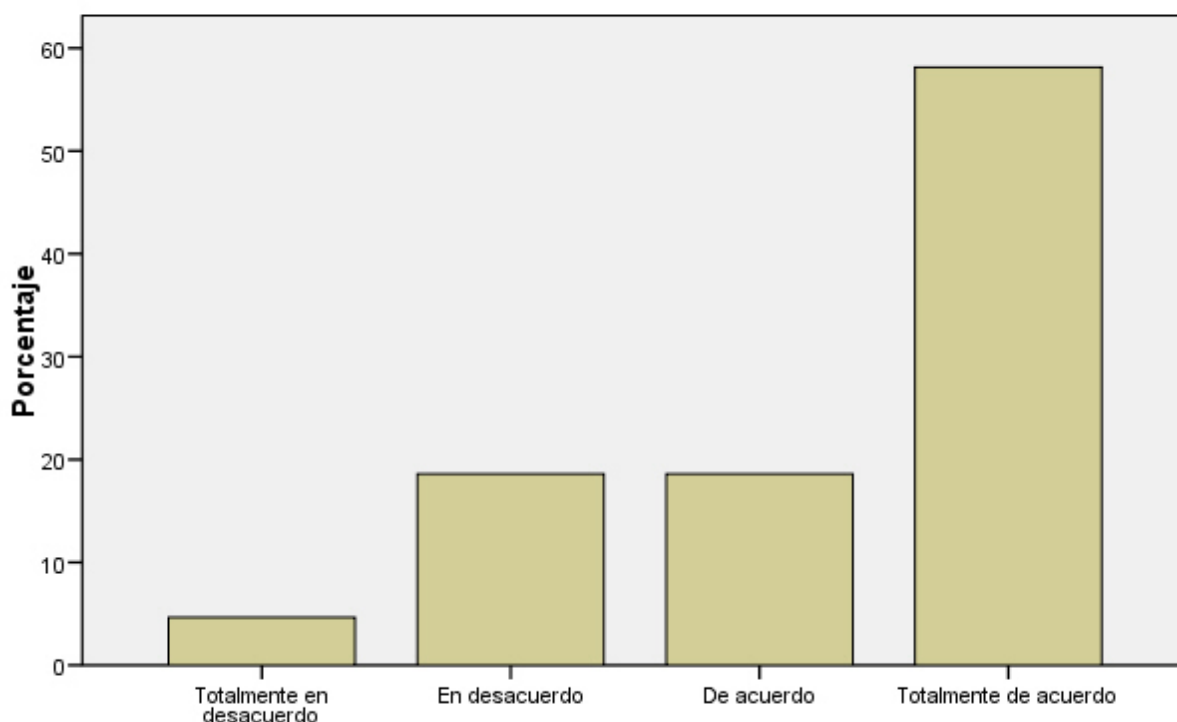
B6r La mayoría de los mis compañeros sólo quieren hacer los trabajos con sus amigos

B7 No me importa que el profesor haga los grupos para realizar la tarea que nos asigne

B7 No me importa que el profesor haga los grupos para realizar la tarea que nos asigne

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	4,7	4,7	4,7
	En desacuerdo	8	18,6	18,6	23,3
	De acuerdo	8	18,6	18,6	41,9
	Totalmente de acuerdo	25	58,1	58,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

B7 No me importa que el profesor haga los grupos para realizar la tarea que nos asigne



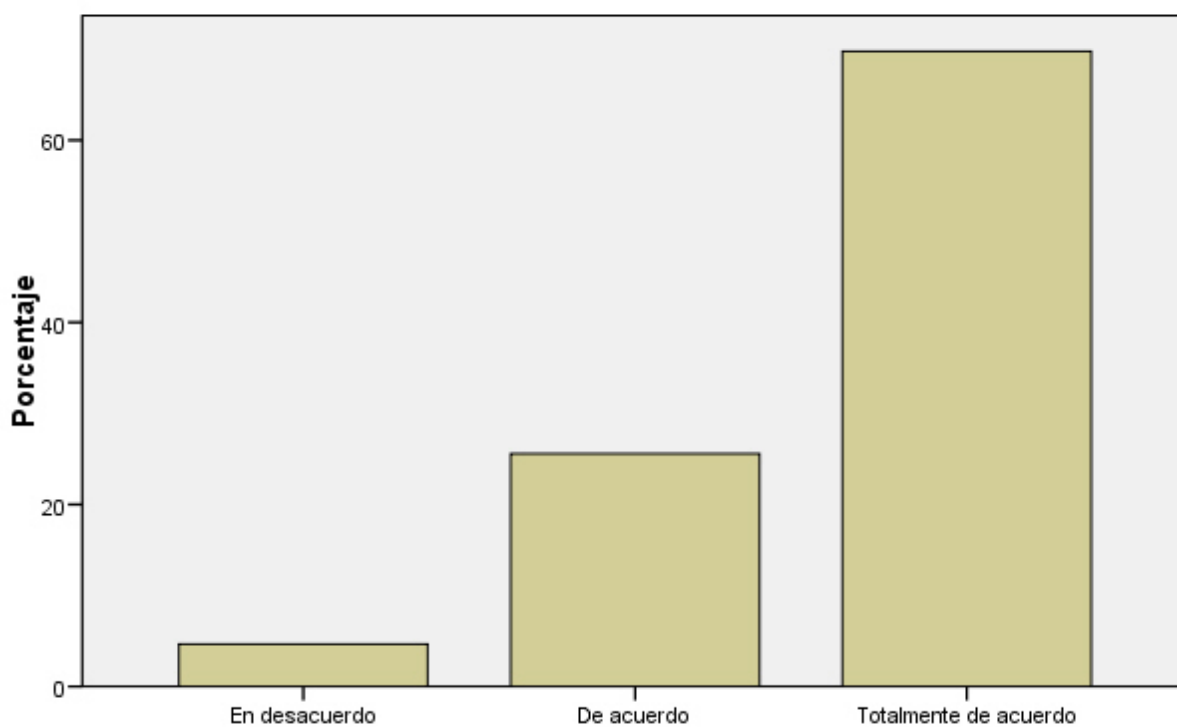
B7 No me importa que el profesor haga los grupos para realizar la tarea que nos asigne

B8 Un clima adecuado en clase ayuda para que todos podamos expresar nuestros sentimientos libremente

B8 Un clima adecuado en clase ayuda para que todos podamos expresar nuestros sentimientos libremente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	2	4,7	4,7	4,7
	De acuerdo	11	25,6	25,6	30,2
	Totalmente de acuerdo	30	69,8	69,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

B8 Un clima adecuado en clase ayuda para que todos podamos expresar nuestros sentimientos libremente



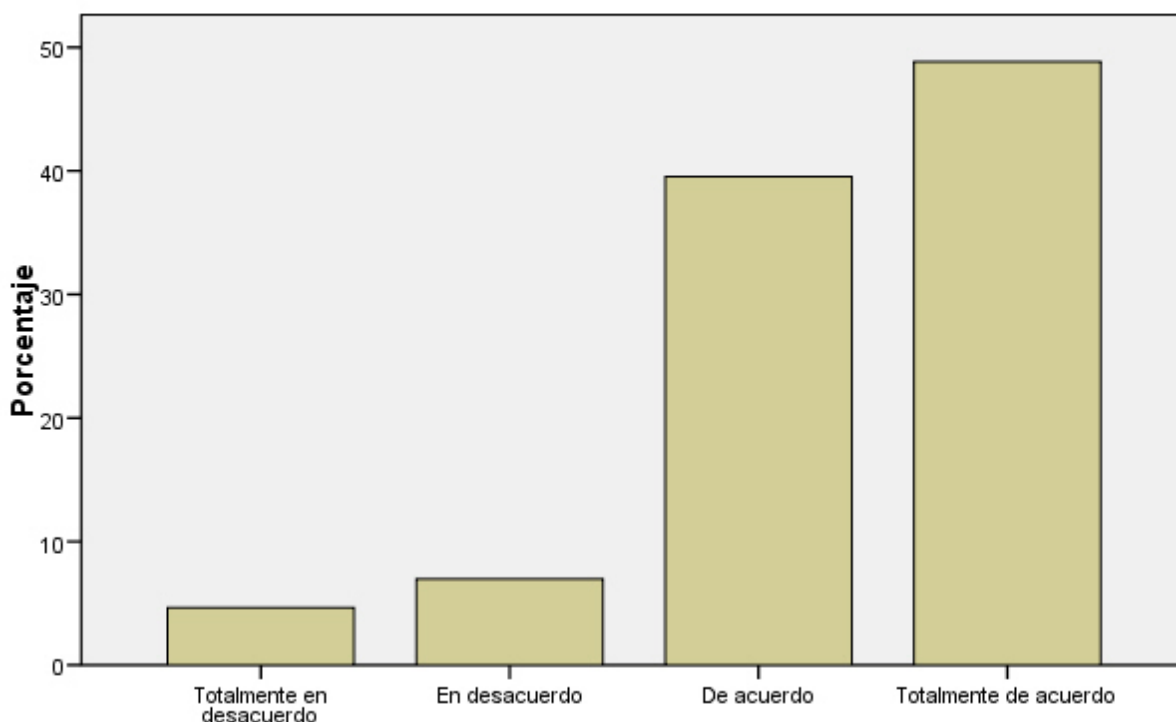
B8 Un clima adecuado en clase ayuda para que todos podamos expresar nuestros sentimientos libremente

B9 En el grupo se ha de conseguir el equilibrio entre la productividad grupal y las necesidades individuales

B9 En el grupo se ha de conseguir el equilibrio entre la productividad grupal y las necesidades individuales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	4,7	4,7	4,7
	En desacuerdo	3	7,0	7,0	11,6
	De acuerdo	17	39,5	39,5	51,2
	Totalmente de acuerdo	21	48,8	48,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

B9 En el grupo se ha de conseguir el equilibrio entre la productividad grupal y las necesidades individuales



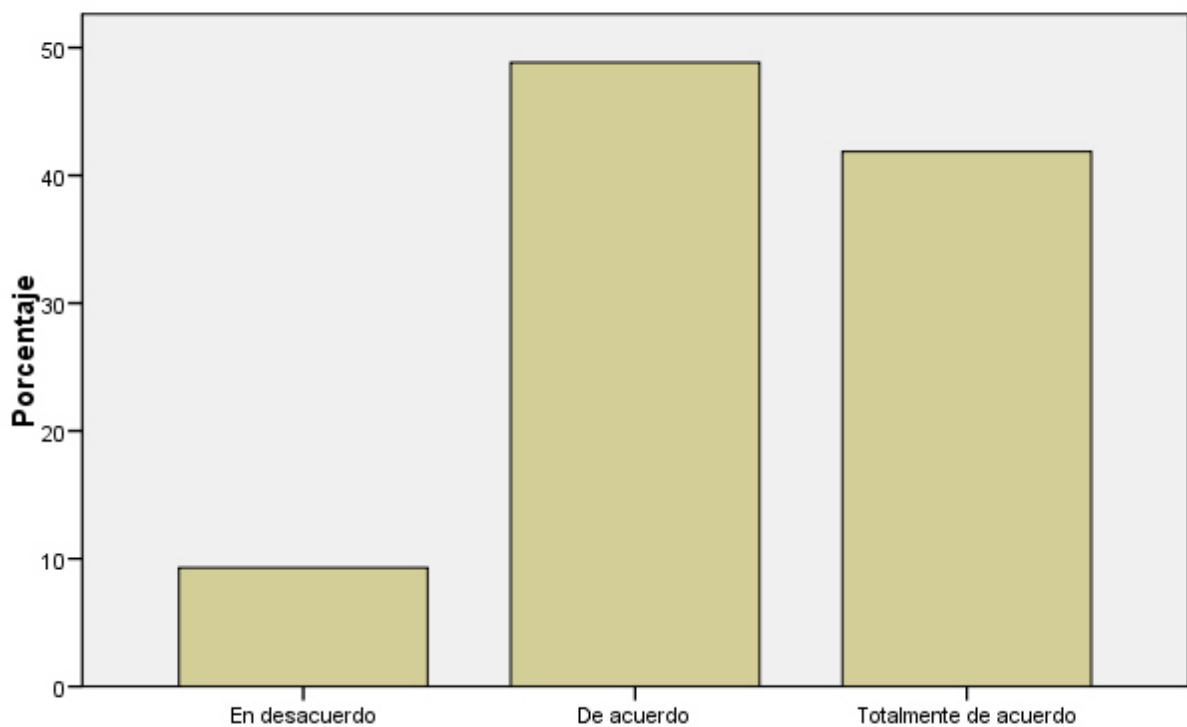
B9 En el grupo se ha de conseguir el equilibrio entre la productividad grupal y las necesidades individuales

B10 Cuando uno de los miembros del equipo comete un error en su trabajo todos, buscamos formas de solucionarlo

B10 Cuando uno de los miembros del equipo comete un error en su trabajo todos, buscamos formas de solucionarlo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	4	9,3	9,3	9,3
	De acuerdo	21	48,8	48,8	58,1
	Totalmente de acuerdo	18	41,9	41,9	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

B10 Cuando uno de los miembros del equipo comete un error en su trabajo todos, buscamos formas de solucionarlo



B10 Cuando uno de los miembros del equipo comete un error en su trabajo todos, buscamos formas de solucionarlo

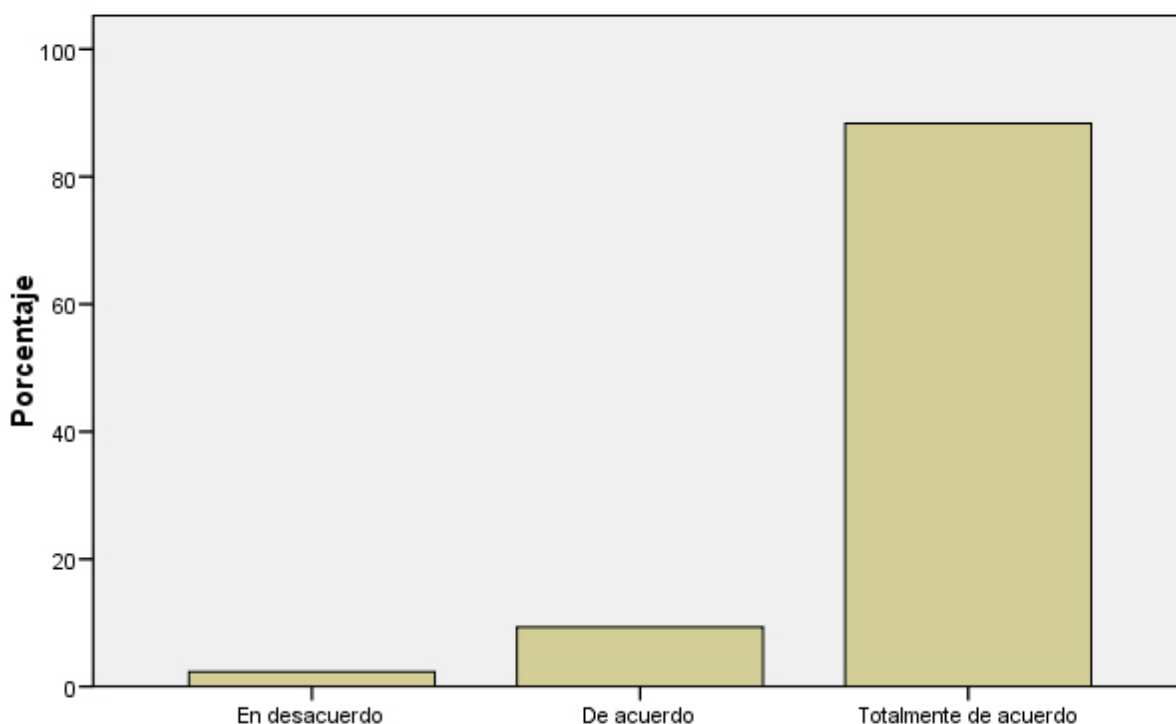
ÁMBITO: RESPETO Y EMPATÍA

C1 Es necesario que dentro de la clase se valoren y se tengan en cuenta las opiniones de todos

C1 Es necesario que dentro de la clase se valoren y se tengan en cuenta las opiniones de todos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	2,3	2,3	2,3
	De acuerdo	4	9,3	9,3	11,6
	Totalmente de acuerdo	38	88,4	88,4	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

C1 Es necesario que dentro de la clase se valoren y se tengan en cuenta las opiniones de todos



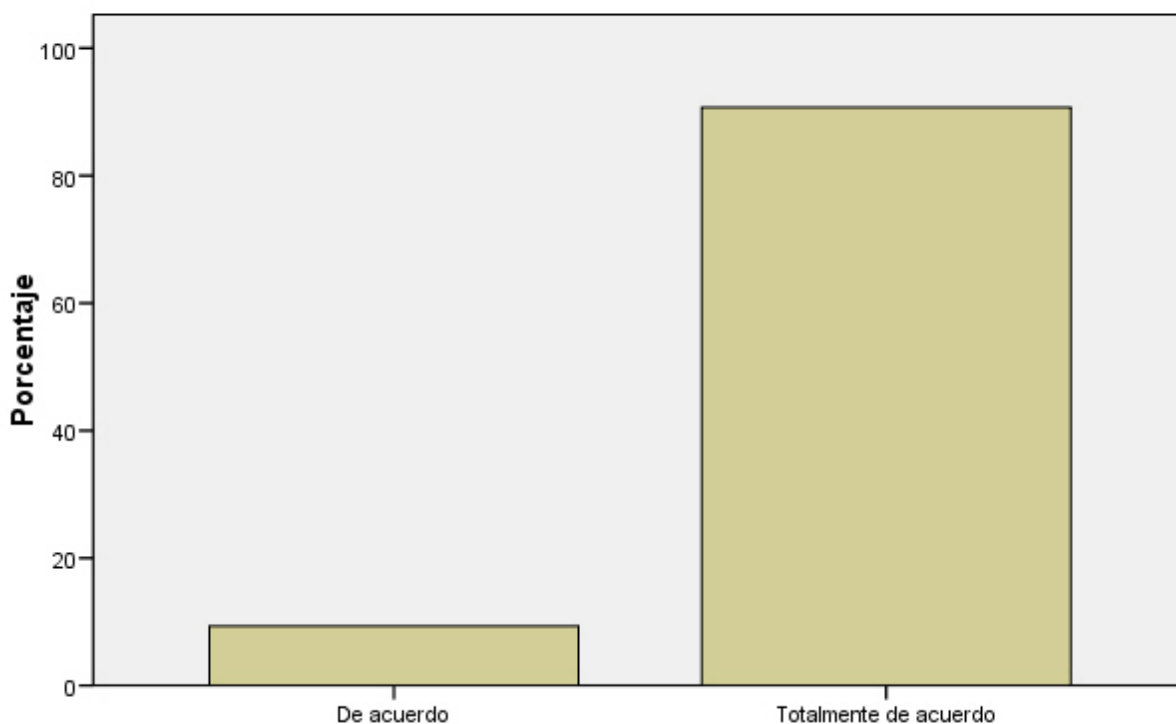
C1 Es necesario que dentro de la clase se valoren y se tengan en cuenta las opiniones de todos

C2 En un equipo de trabajo lo importante es respetar a los demás aunque no seamos amigos

C2 En un equipo de trabajo lo importante es respetar a los demás aunque no seamos amigos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	4	9,3	9,3	9,3
	Totalmente de acuerdo	39	90,7	90,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

C2 En un equipo de trabajo lo importante es respetar a los demás aunque no seamos amigos



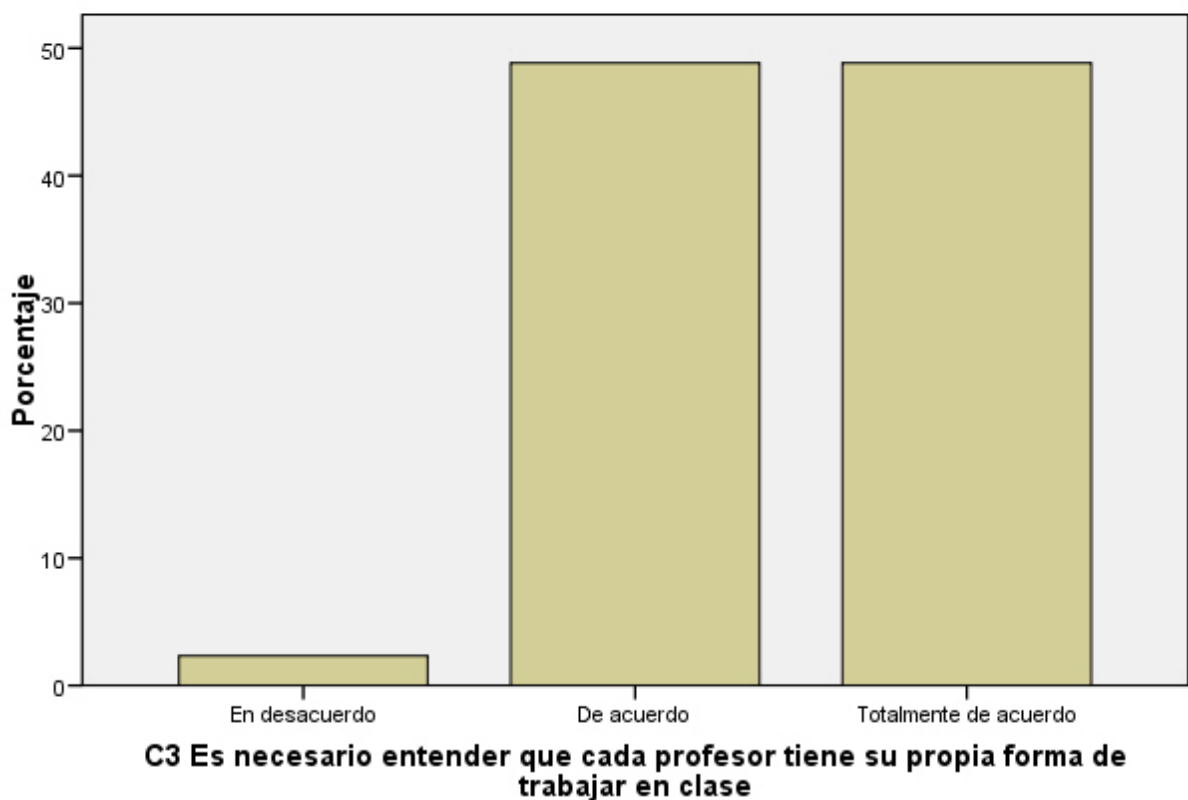
C2 En un equipo de trabajo lo importante es respetar a los demás aunque no seamos amigos

C3 Es necesario entender que cada profesor tiene su propia forma de trabajar en clase

C3 Es necesario entender que cada profesor tiene su propia forma de trabajar en clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	2,3	2,3	2,3
	De acuerdo	21	48,8	48,8	51,2
	Totalmente de acuerdo	21	48,8	48,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

C3 Es necesario entender que cada profesor tiene su propia forma de trabajar en clase

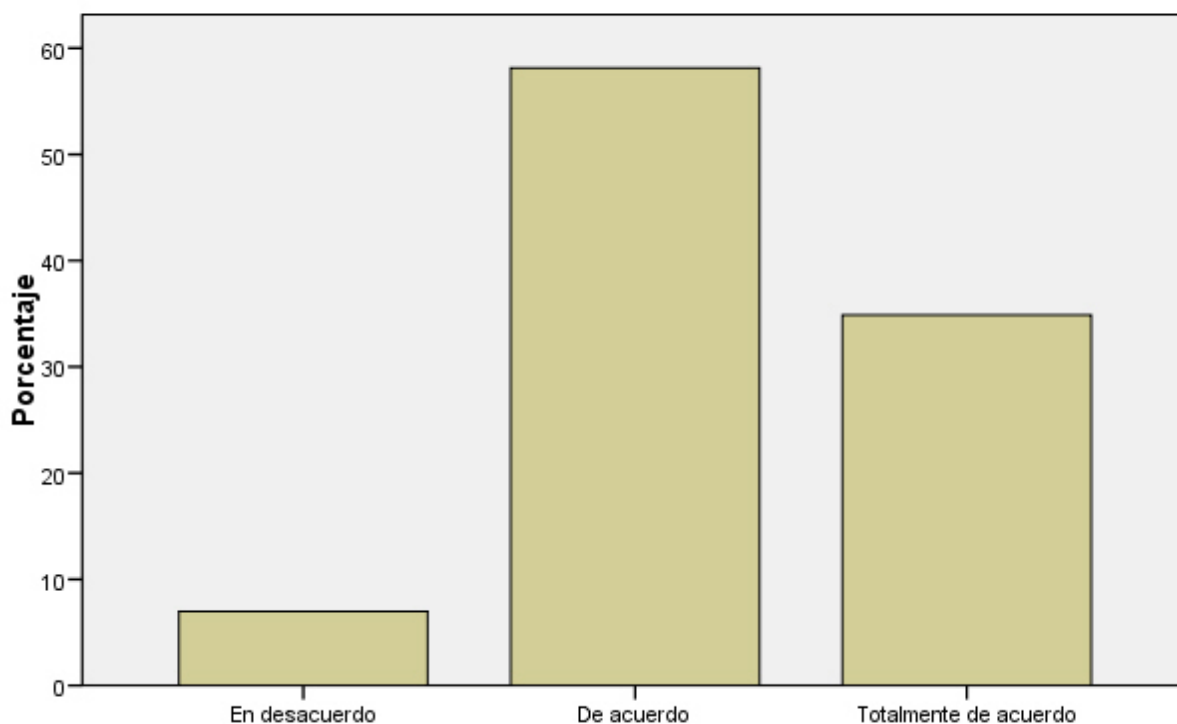


C4 Entiendo muchos de los comportamientos de mis compañeros aunque no esté de acuerdo con ellos

C4 Entiendo muchos de los comportamientos de mis compañeros aunque no esté de acuerdo con ellos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	3	7,0	7,0	7,0
	De acuerdo	25	58,1	58,1	65,1
	Totalmente de acuerdo	15	34,9	34,9	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

C4 Entiendo muchos de los comportamientos de mis compañeros aunque no esté de acuerdo con ellos



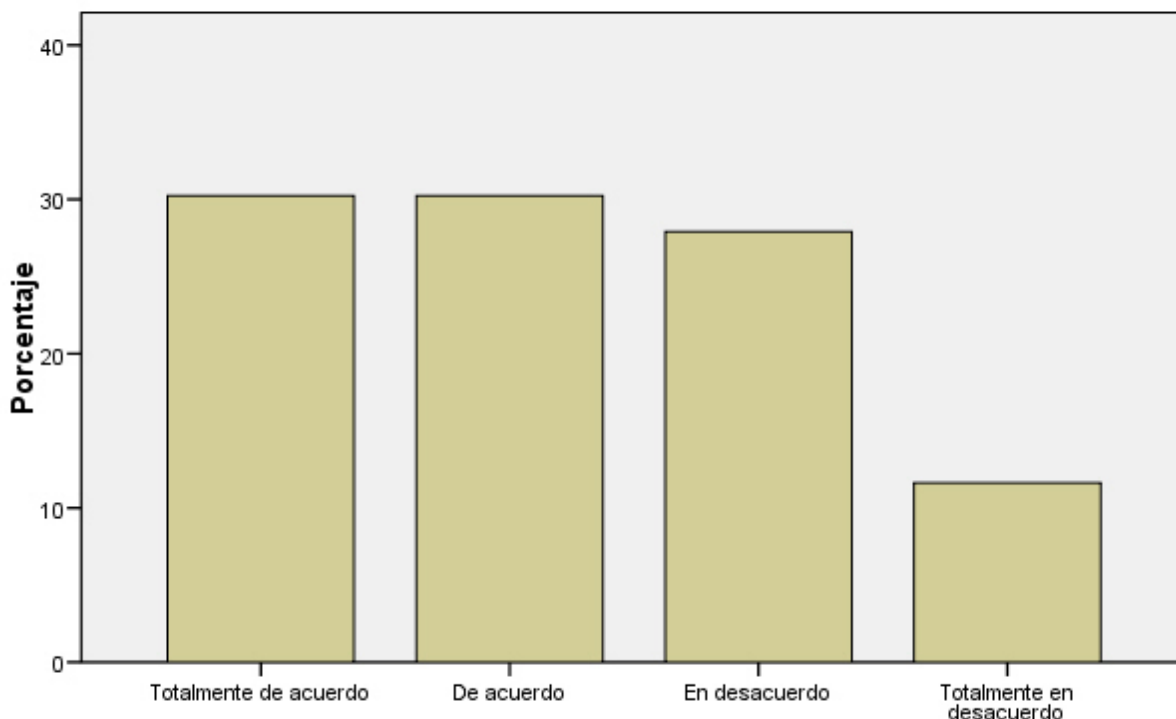
C4 Entiendo muchos de los comportamientos de mis compañeros aunque no esté de acuerdo con ellos

C5r Siento que los miembros de la clase me juzgan con las palabras o con su forma de actuar

C5r Siento que los miembros de la clase me juzgan con las palabras o con su forma de actuar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	13	30,2	30,2	30,2
	De acuerdo	13	30,2	30,2	60,5
	En desacuerdo	12	27,9	27,9	88,4
	Totalmente en desacuerdo	5	11,6	11,6	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

C5r Siento que los miembros de la clase me juzgan con las palabras o con su forma de actuar



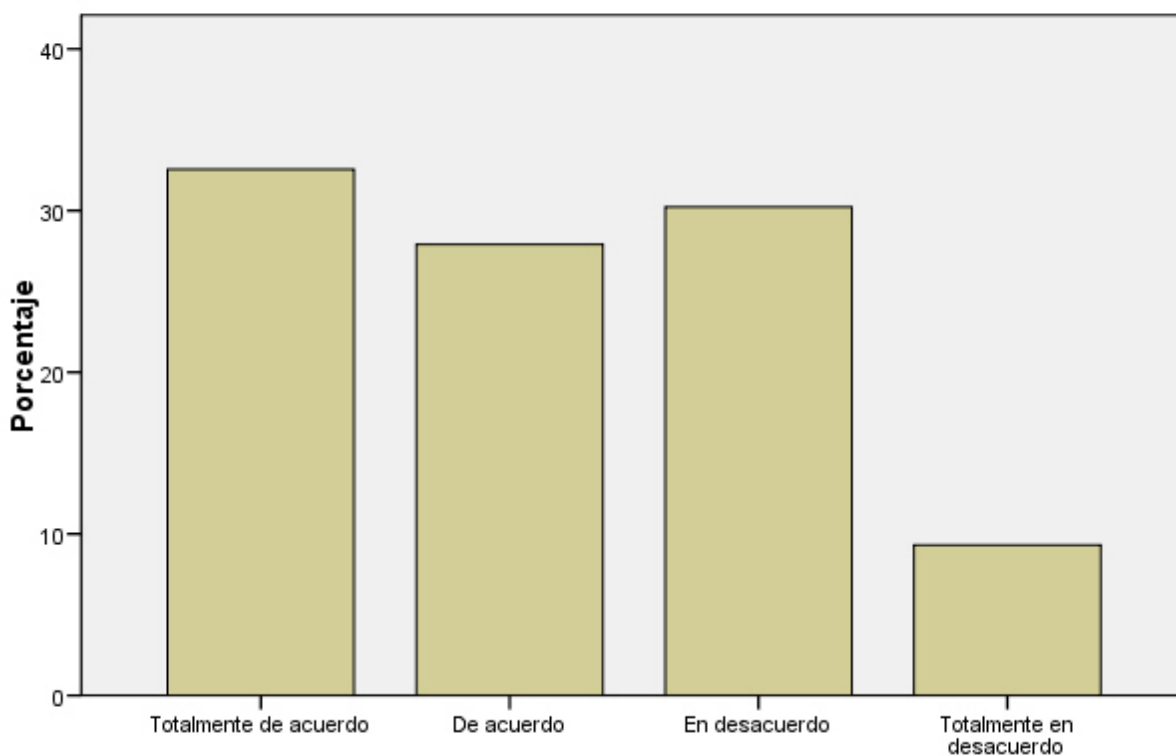
C5r Siento que los miembros de la clase me juzgan con las palabras o con su forma de actuar

C6r Me enfado cuando no se tiene en cuenta lo que digo

C6r Me enfado cuando no se tiene en cuenta lo que digo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	14	32,6	32,6	32,6
	De acuerdo	12	27,9	27,9	60,5
	En desacuerdo	13	30,2	30,2	90,7
	Totalmente en desacuerdo	4	9,3	9,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

C6r Me enfado cuando no se tiene en cuenta lo que digo



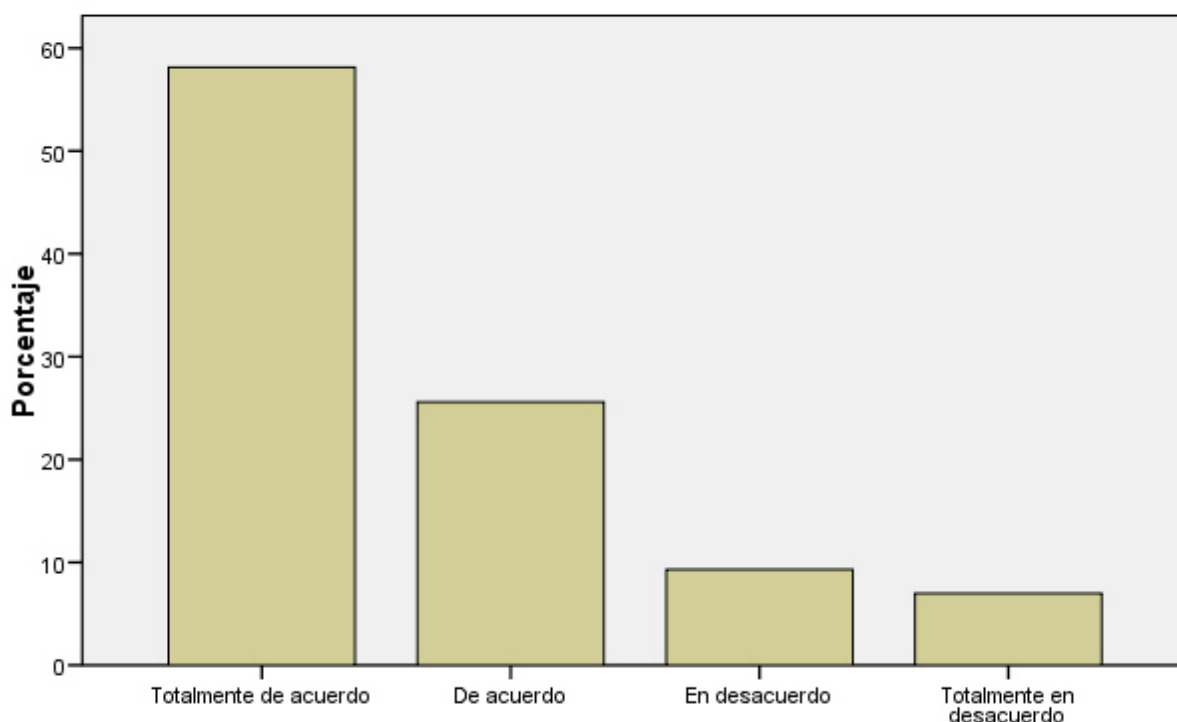
C6r Me enfado cuando no se tiene en cuenta lo que digo

C7r Interrumpo a los demás porque generalmente dicen cosas sin sentido o poco importantes

C7r Interrumpo a los demás porque generalmente dicen cosas sin sentido o poco importantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	25	58,1	58,1	58,1
	De acuerdo	11	25,6	25,6	83,7
	En desacuerdo	4	9,3	9,3	93,0
	Totalmente en desacuerdo	3	7,0	7,0	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

C7r Interrumpo a los demás porque generalmente dicen cosas sin sentido o poco importantes



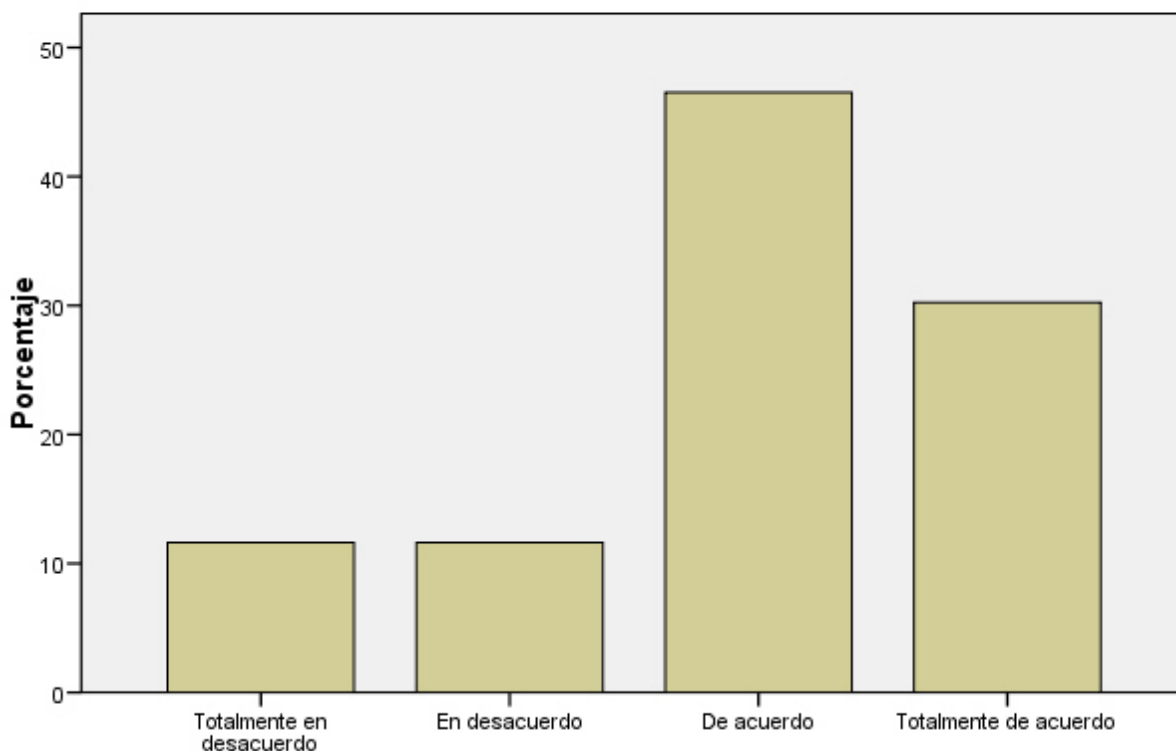
C7r Interrumpo a los demás porque generalmente dicen cosas sin sentido o poco importantes

C8 Me preocupa que los demás estén cómodos en el grupo de trabajo

C8 Me preocupa que los demás estén cómodos en el grupo de trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	5	11,6	11,6	11,6
	En desacuerdo	5	11,6	11,6	23,3
	De acuerdo	20	46,5	46,5	69,8
	Totalmente de acuerdo	13	30,2	30,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

C8 Me preocupa que los demás estén cómodos en el grupo de trabajo



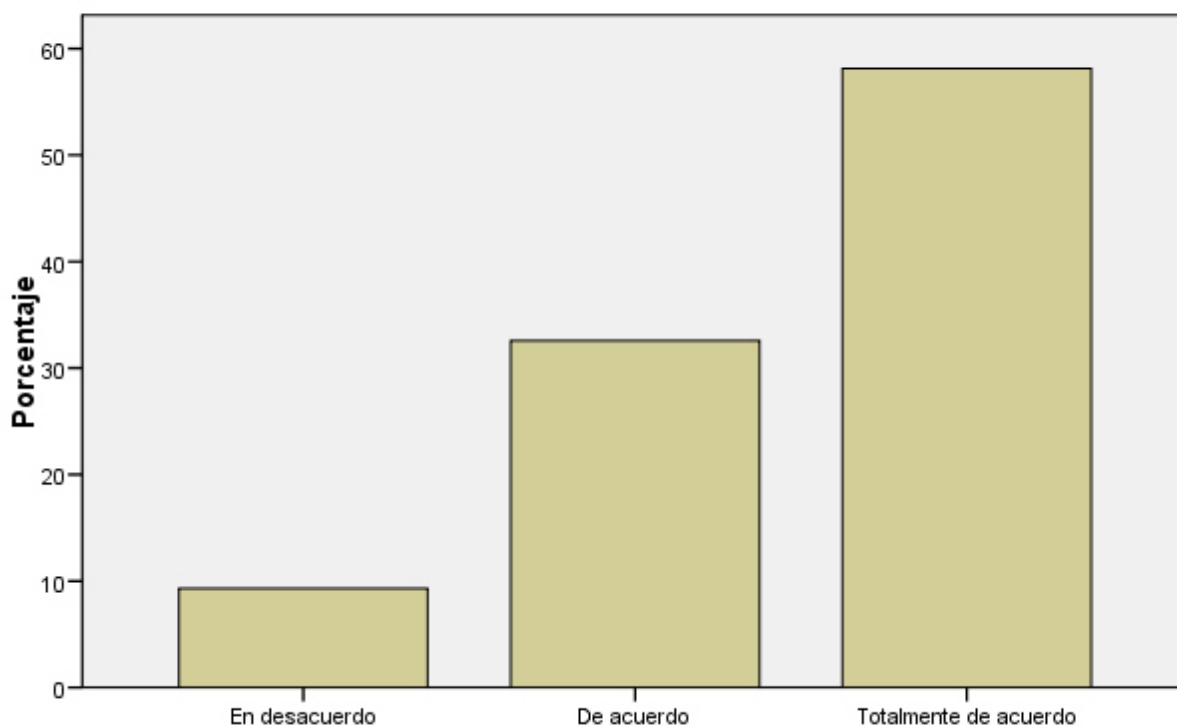
C8 Me preocupa que los demás estén cómodos en el grupo de trabajo

C9 Cuando estoy trabajando en un grupo valoro las opiniones de todos los miembros por igual

C9 Cuando estoy trabajando en un grupo valoro las opiniones de todos los miembros por igual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	4	9,3	9,3	9,3
	De acuerdo	14	32,6	32,6	41,9
	Totalmente de acuerdo	25	58,1	58,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

C9 Cuando estoy trabajando en un grupo valoro las opiniones de todos los miembros por igual



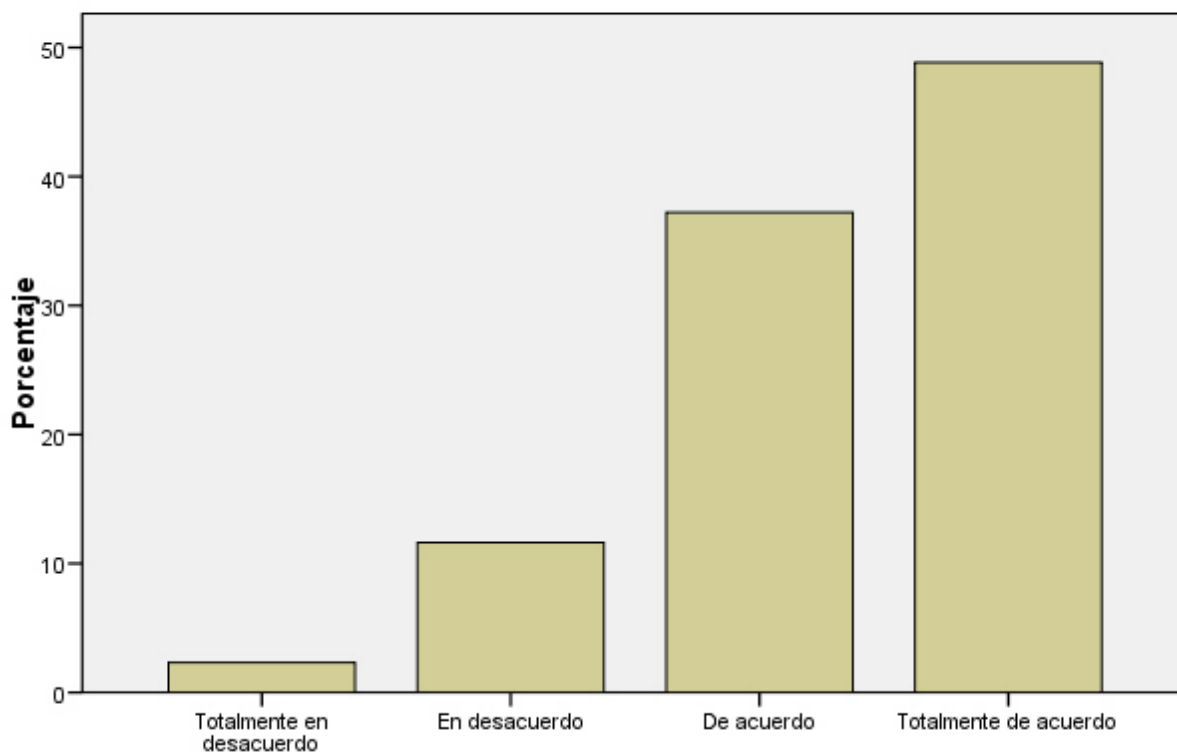
C9 Cuando estoy trabajando en un grupo valoro las opiniones de todos los miembros por igual

C10 Me pongo fácilmente en el lugar de los demás

C10 Me pongo fácilmente en el lugar de los demás

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	2,3	2,3	2,3
	En desacuerdo	5	11,6	11,6	14,0
	De acuerdo	16	37,2	37,2	51,2
	Totalmente de acuerdo	21	48,8	48,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

C10 Me pongo fácilmente en el lugar de los demás



C10 Me pongo fácilmente en el lugar de los demás

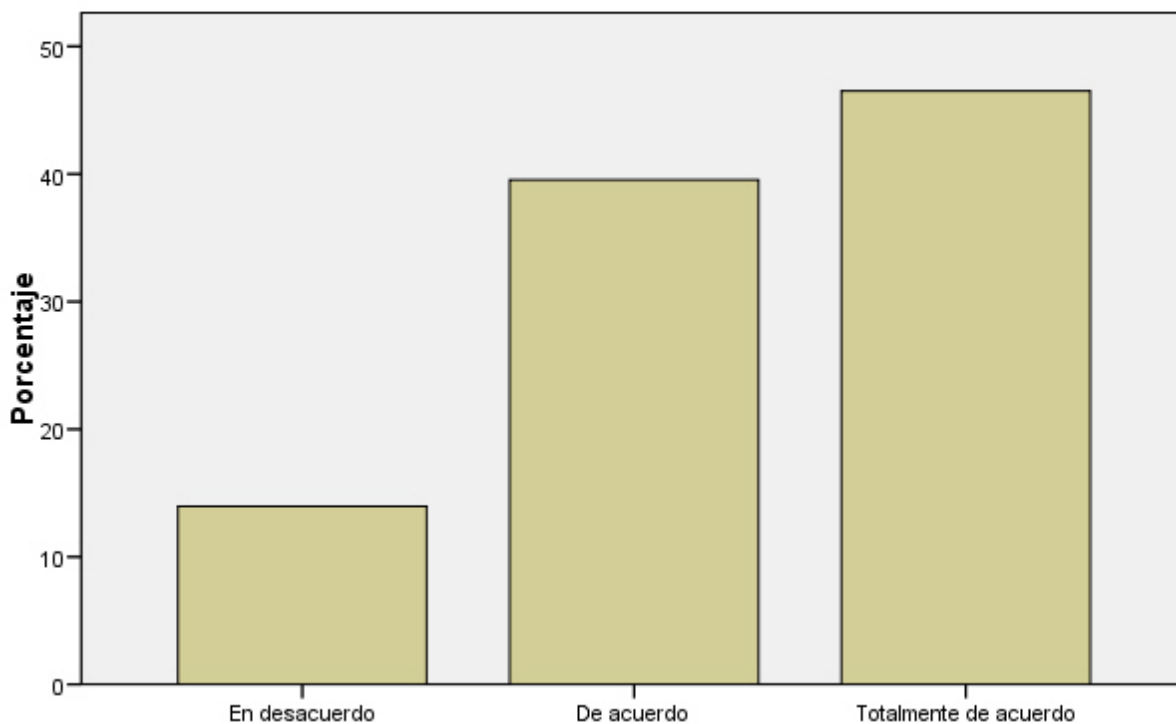
ÁMBITO: NORMAS Y OBJETIVOS COMUNES

D1 Se trabajaría mejor en grupo si previamente se establecieran unas normas de convivencia en el mismo

D1 Se trabajaría mejor en grupo si previamente se establecieran unas normas de convivencia en el mismo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	6	14,0	14,0	14,0
	De acuerdo	17	39,5	39,5	53,5
	Totalmente de acuerdo	20	46,5	46,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

D1 Se trabajaría mejor en grupo si previamente se establecieran unas normas de convivencia en el mismo



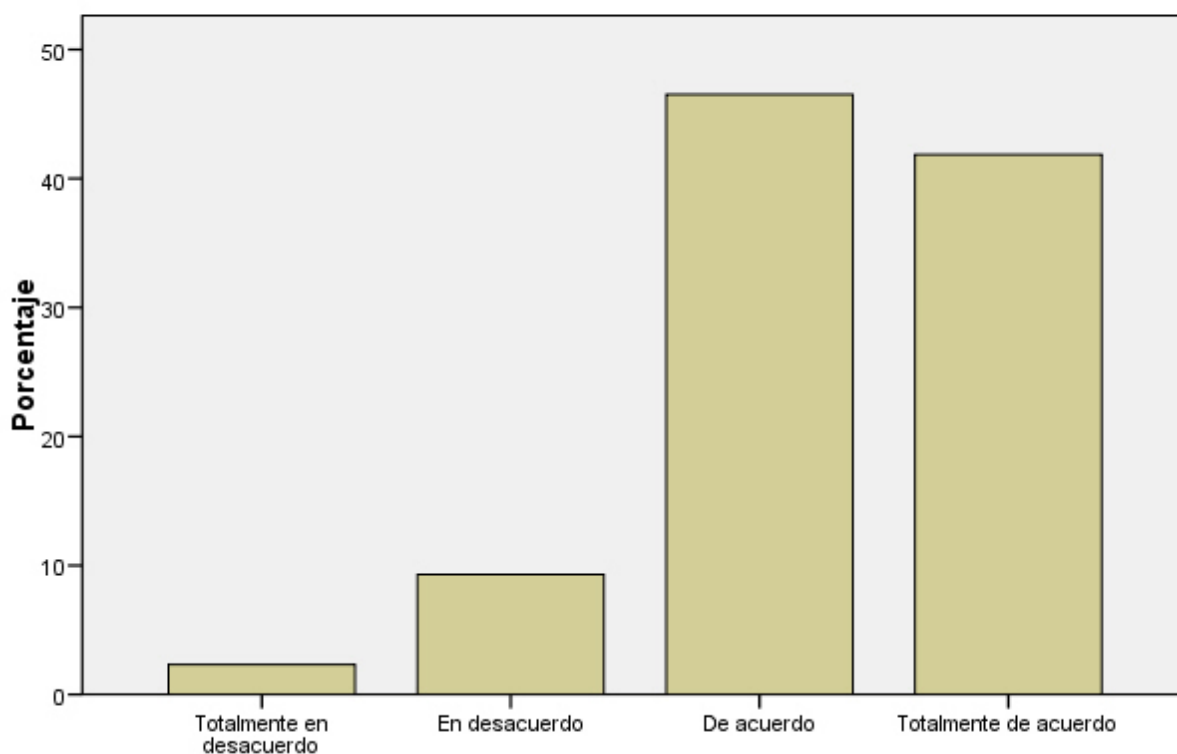
D1 Se trabajaría mejor en grupo si previamente se establecieran unas normas de convivencia en el mismo

D2 El profesorado debería dar siempre las pautas del trabajo grupal

D2 El profesorado debería dar siempre las pautas del trabajo grupal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	2,3	2,3	2,3
	En desacuerdo	4	9,3	9,3	11,6
	De acuerdo	20	46,5	46,5	58,1
	Totalmente de acuerdo	18	41,9	41,9	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

D2 El profesorado debería dar siempre las pautas del trabajo grupal



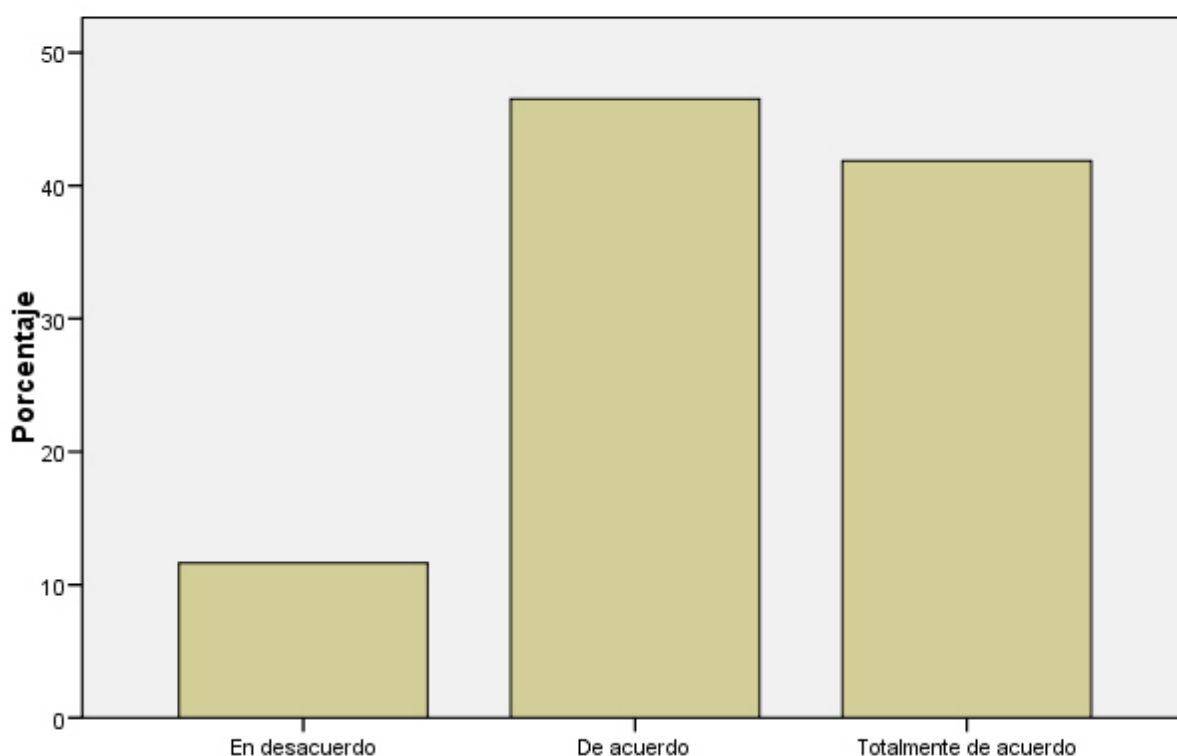
D2 El profesorado debería dar siempre las pautas del trabajo grupal

D3 Los alumnos deberían definir cómo se trabaja en el grupo de clase

D3 Los alumnos deberían definir cómo se trabaja en el grupo de clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	5	11,6	11,6	11,6
	De acuerdo	20	46,5	46,5	58,1
	Totalmente de acuerdo	18	41,9	41,9	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

D3 Los alumnos deberían definir cómo se trabaja en el grupo de clase



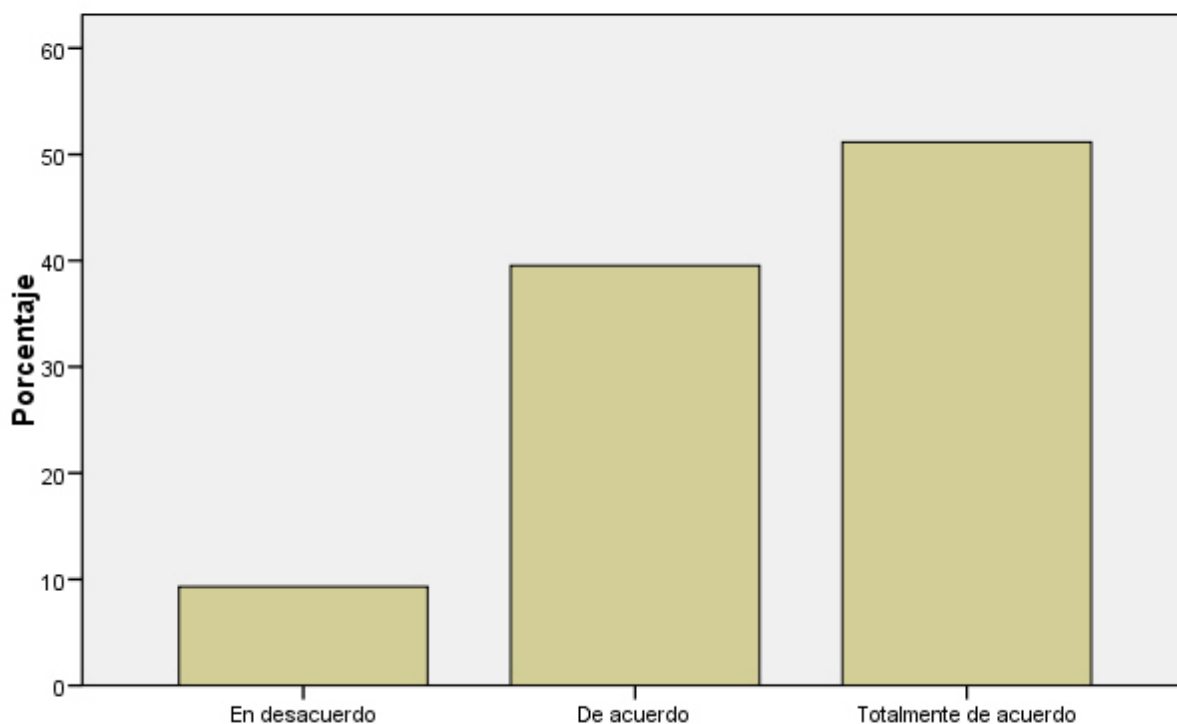
D3 Los alumnos deberían definir cómo se trabaja en el grupo de clase

D4 Siempre me comprometo con los objetivos que se establecen en el grupo con el que trabajo

D4 Siempre me comprometo con los objetivos que se establecen en el grupo con el que trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	4	9,3	9,3	9,3
	De acuerdo	17	39,5	39,5	48,8
	Totalmente de acuerdo	22	51,2	51,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

D4 Siempre me comprometo con los objetivos que se establecen en el grupo con el que trabajo



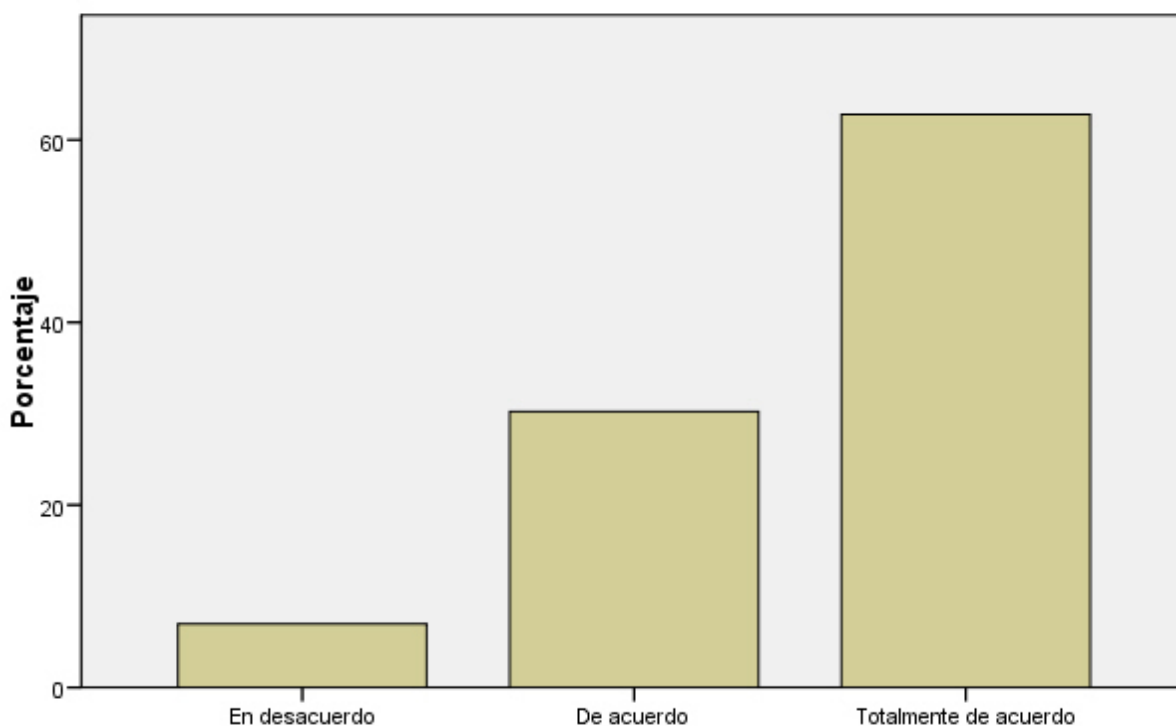
D4 Siempre me comprometo con los objetivos que se establecen en el grupo con el que trabajo

D5 Hago aportaciones en los grupos con los que trabajo para conseguir los objetivos a conseguir

D5 Hago aportaciones en los grupos con los que trabajo para conseguir los objetivos a conseguir

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	3	7,0	7,0	7,0
	De acuerdo	13	30,2	30,2	37,2
	Totalmente de acuerdo	27	62,8	62,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

D5 Hago aportaciones en los grupos con los que trabajo para conseguir los objetivos a conseguir



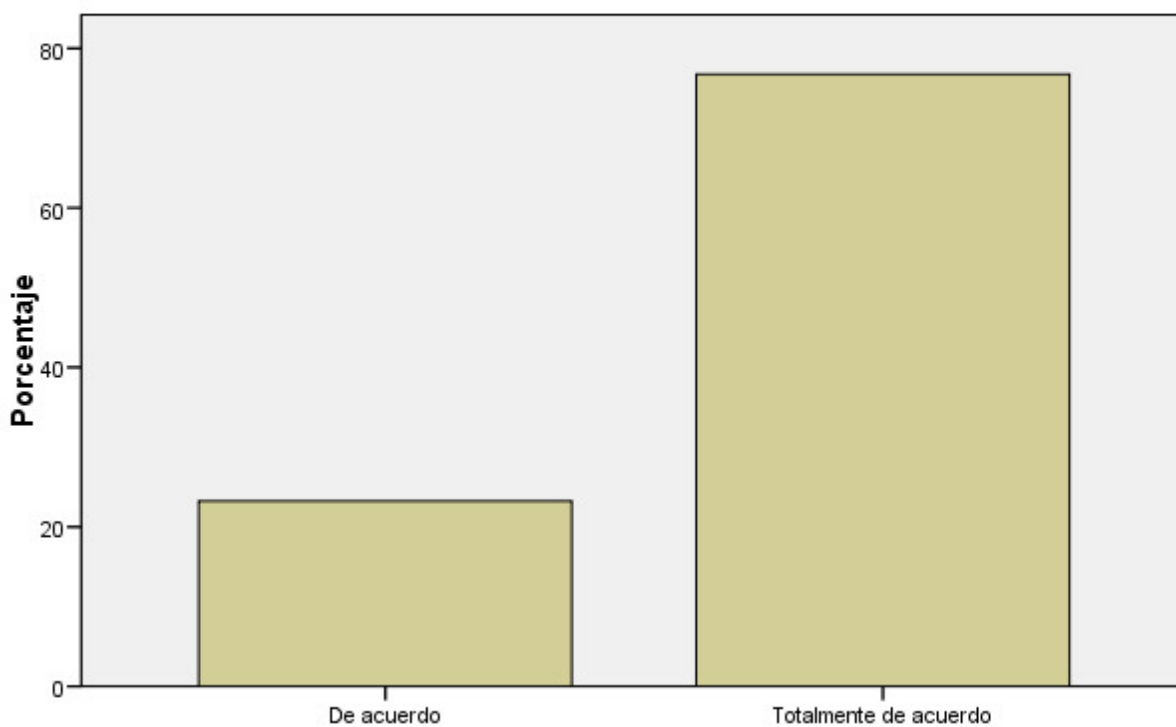
D5 Hago aportaciones en los grupos con los que trabajo para conseguir los objetivos a conseguir

D6 Si todos tenemos claros los objetivos que hay que cumplir será mucho más fácil llegar a ellos

D6 Si todos tenemos claros los objetivos que hay que cumplir será mucho más fácil llegar a ellos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	10	23,3	23,3	23,3
	Totalmente de acuerdo	33	76,7	76,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

D6 Si todos tenemos claros los objetivos que hay que cumplir será mucho más fácil llegar a ellos



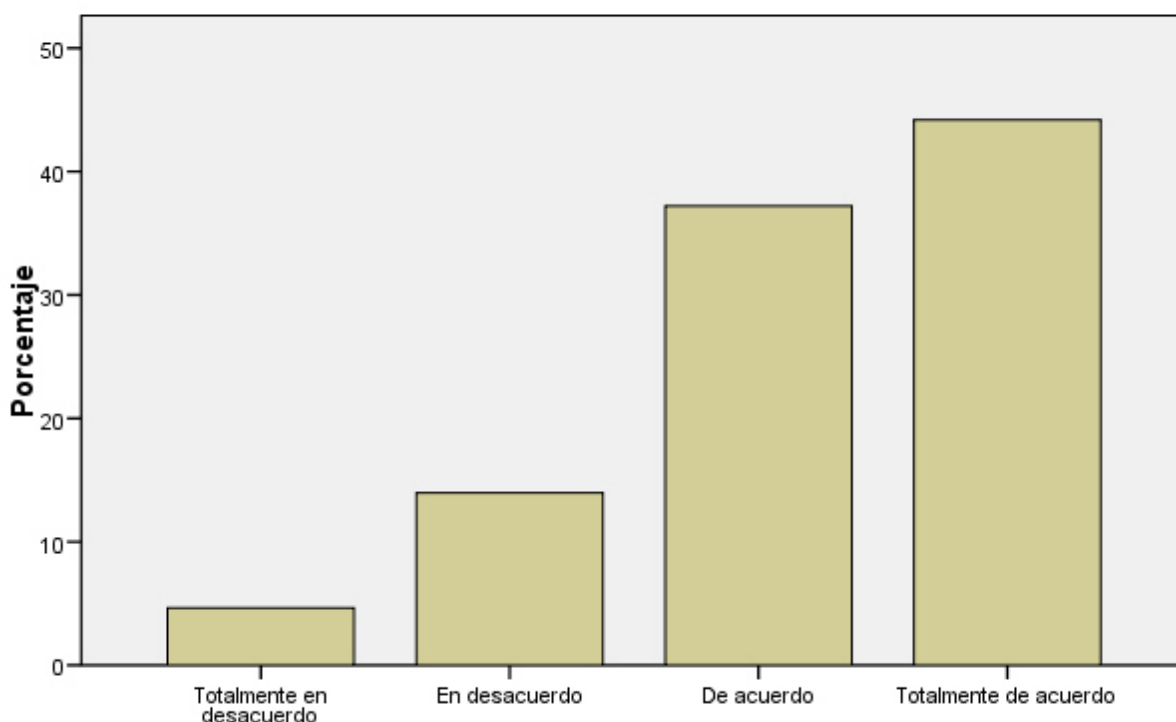
D6 Si todos tenemos claros los objetivos que hay que cumplir será mucho más fácil llegar a ellos

D7 Si perseguimos objetivos particulares, no conseguimos los del grupo de trabajo

D7 Si perseguimos objetivos particulares, no conseguimos los del grupo de trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	4,7	4,7	4,7
	En desacuerdo	6	14,0	14,0	18,6
	De acuerdo	16	37,2	37,2	55,8
	Totalmente de acuerdo	19	44,2	44,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

D7 Si perseguimos objetivos particulares, no conseguimos los del grupo de trabajo



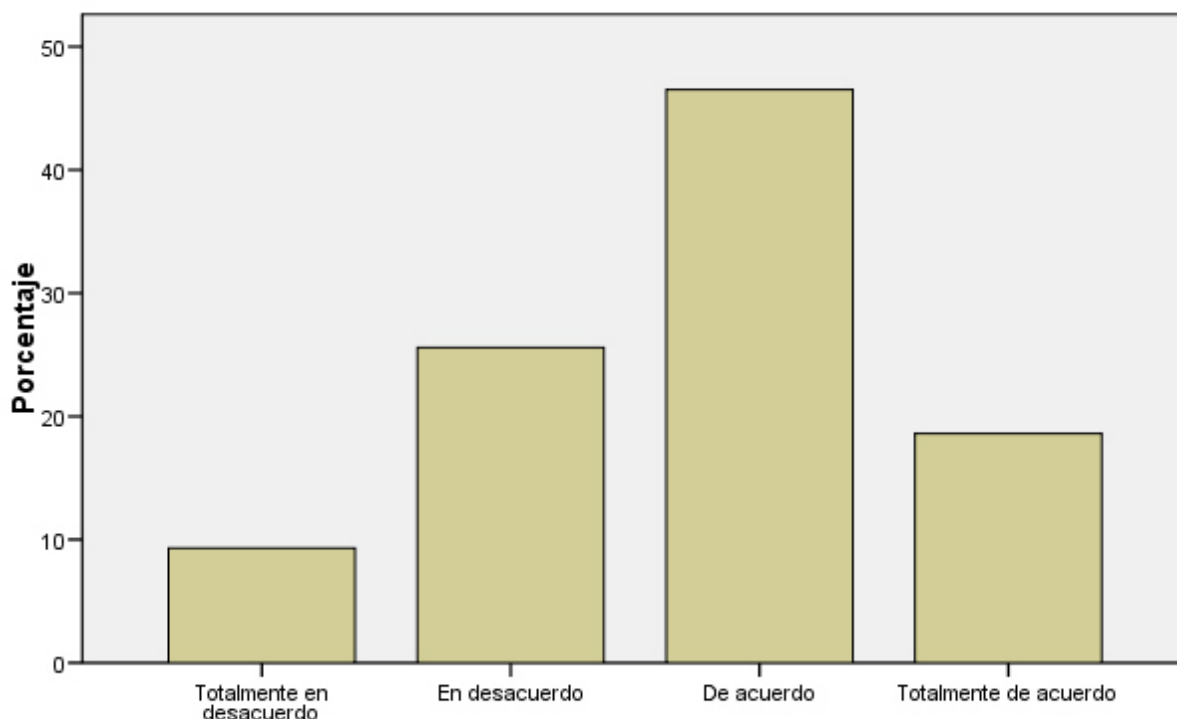
D7 Si perseguimos objetivos particulares, no conseguimos los del grupo de trabajo

D8 Las normas de la clase se relacionan con las aspiraciones de los alumnos

D8 Las normas de la clase se relacionan con las aspiraciones de los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	9,3	9,3	9,3
	En desacuerdo	11	25,6	25,6	34,9
	De acuerdo	20	46,5	46,5	81,4
	Totalmente de acuerdo	8	18,6	18,6	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

D8 Las normas de la clase se relacionan con las aspiraciones de los alumnos.

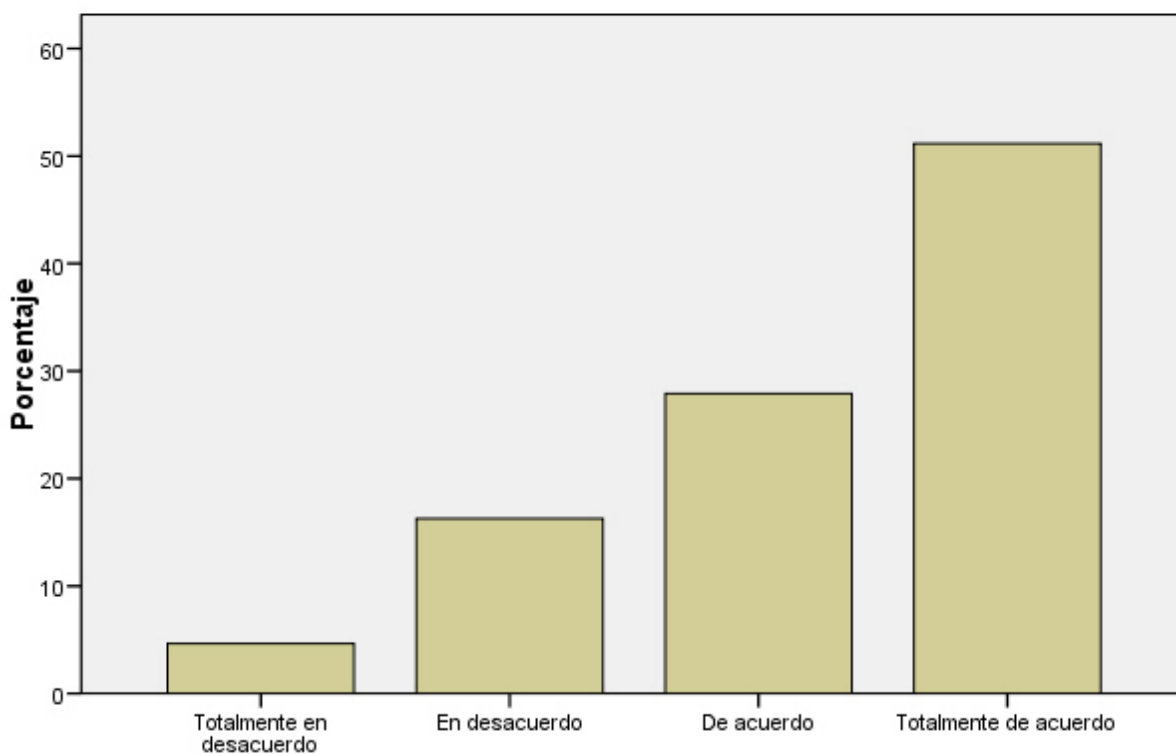


D8 Las normas de la clase se relacionan con las aspiraciones de los alumnos.

D9 Me gusta trabajar en grupo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	4,7	4,7	4,7
	En desacuerdo	7	16,3	16,3	20,9
	De acuerdo	12	27,9	27,9	48,8
	Totalmente de acuerdo	22	51,2	51,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

D9 Me gusta trabajar en grupo



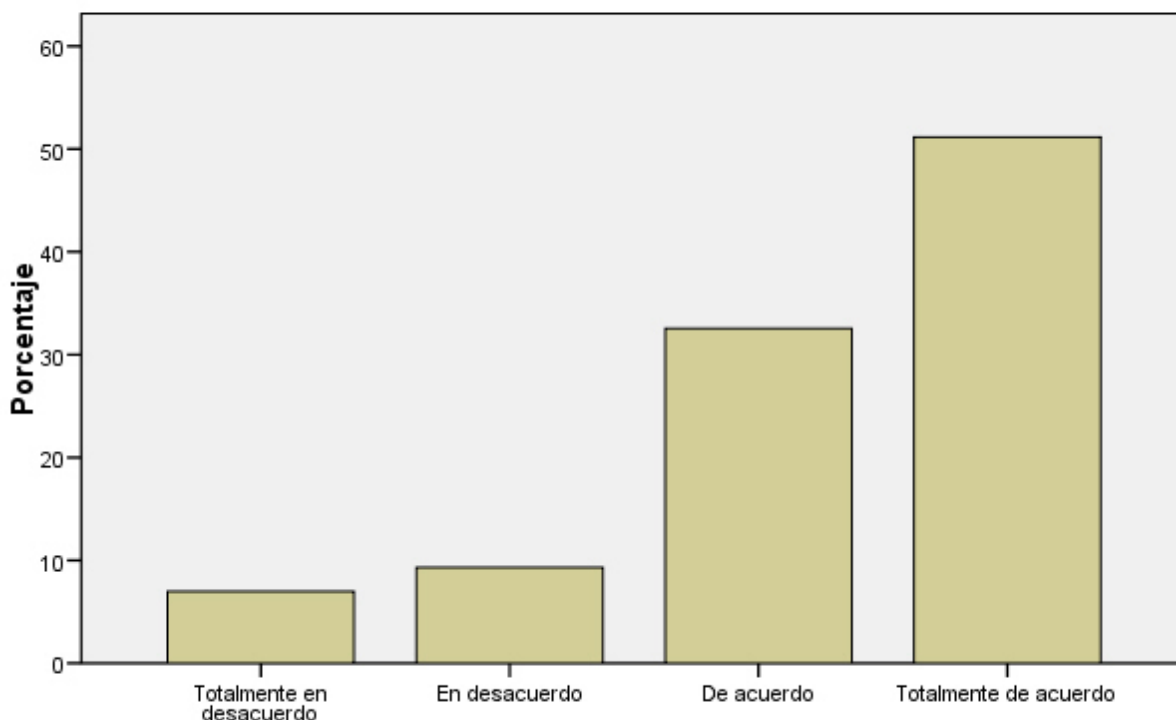
D9 Me gusta trabajar en grupo

D10 Trabajando en grupo se consigue entender mejor los objetivos de las asignaturas

D10 Trabajando en grupo se consigue entender mejor los objetivos de las asignaturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	7,0	7,0	7,0
	En desacuerdo	4	9,3	9,3	16,3
	De acuerdo	14	32,6	32,6	48,8
	Totalmente de acuerdo	22	51,2	51,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

D10 Trabajando en grupo se consigue entender mejor los objetivos de las asignaturas



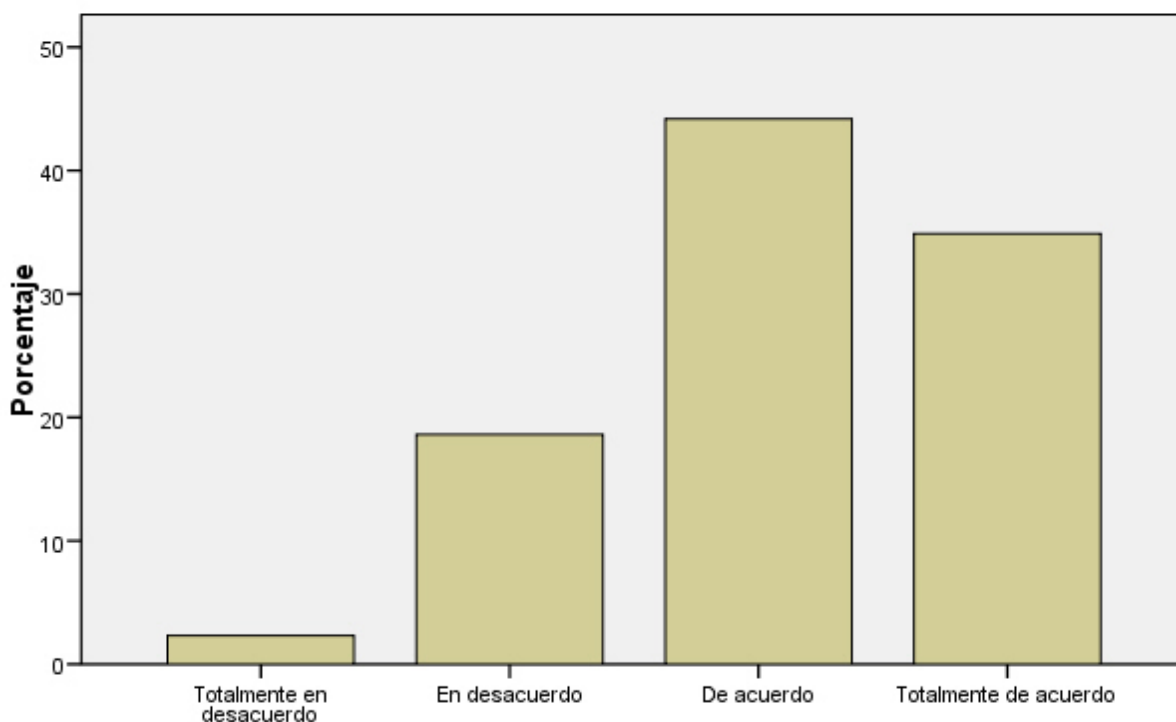
D10 Trabajando en grupo se consigue entender mejor los objetivos de las asignaturas

ÁMBITO: RESPONSABILIDAD CON LA TAREA

E1 Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas en clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	2,3	2,3	2,3
	En desacuerdo	8	18,6	18,6	20,9
	De acuerdo	19	44,2	44,2	65,1
	Totalmente de acuerdo	15	34,9	34,9	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

E1 Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas en clase



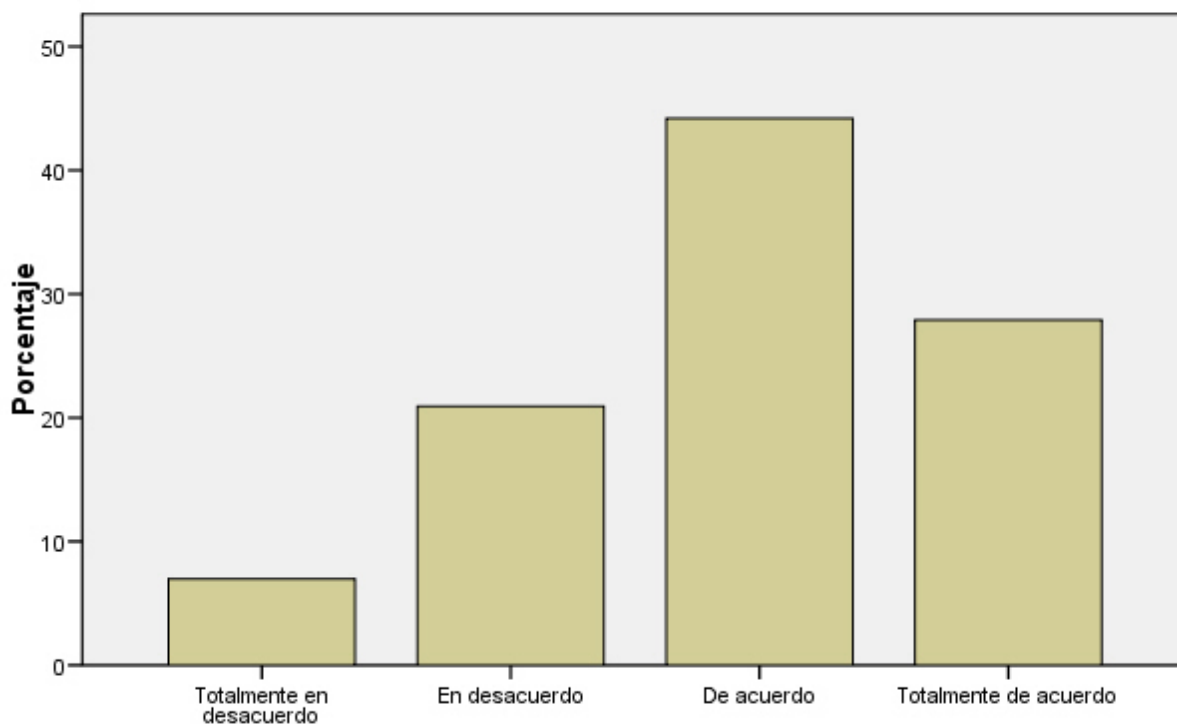
E1 Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas en clase

E2 Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas fuera de clase

E2 Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas fuera de clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	7,0	7,0	7,0
	En desacuerdo	9	20,9	20,9	27,9
	De acuerdo	19	44,2	44,2	72,1
	Totalmente de acuerdo	12	27,9	27,9	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

E2 Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas fuera de clase



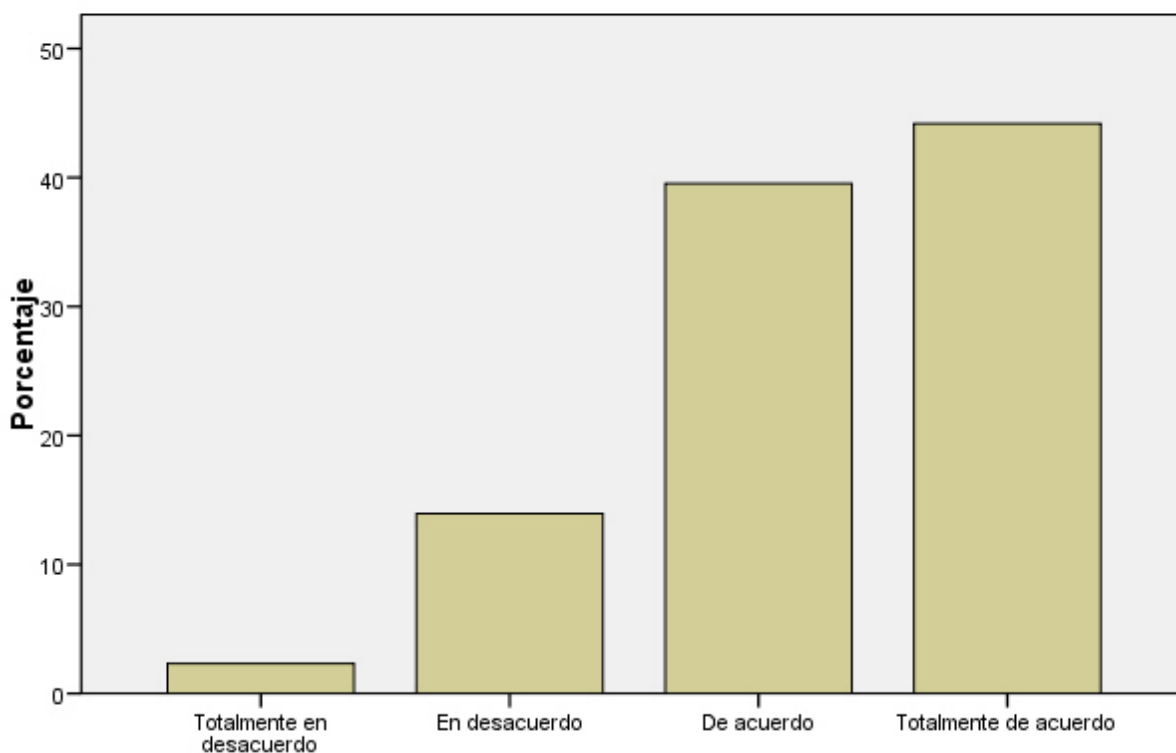
E2 Trabajar en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas fuera de clase

E3 Trabajar en grupo me ayuda a entender mejor la tarea

E3 Trabajar en grupo me ayuda a entender mejor la tarea

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	2,3	2,3	2,3
	En desacuerdo	6	14,0	14,0	16,3
	De acuerdo	17	39,5	39,5	55,8
	Totalmente de acuerdo	19	44,2	44,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

E3 Trabajar en grupo me ayuda a entender mejor la tarea



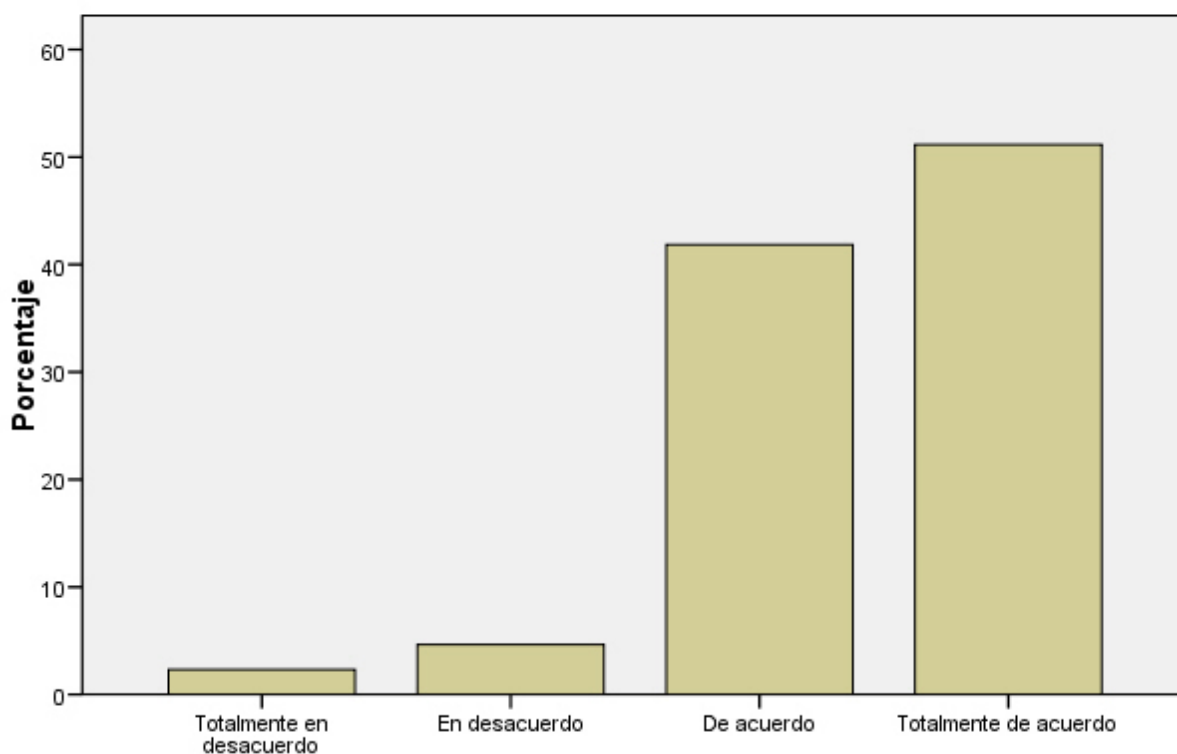
E3 Trabajar en grupo me ayuda a entender mejor la tarea

E4 Mi experiencia de trabajo en grupo ha sido positiva

E4 Mi experiencia de trabajo en grupo ha sido positiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	2,3	2,3	2,3
	En desacuerdo	2	4,7	4,7	7,0
	De acuerdo	18	41,9	41,9	48,8
	Totalmente de acuerdo	22	51,2	51,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

E4 Mi experiencia de trabajo en grupo ha sido positiva



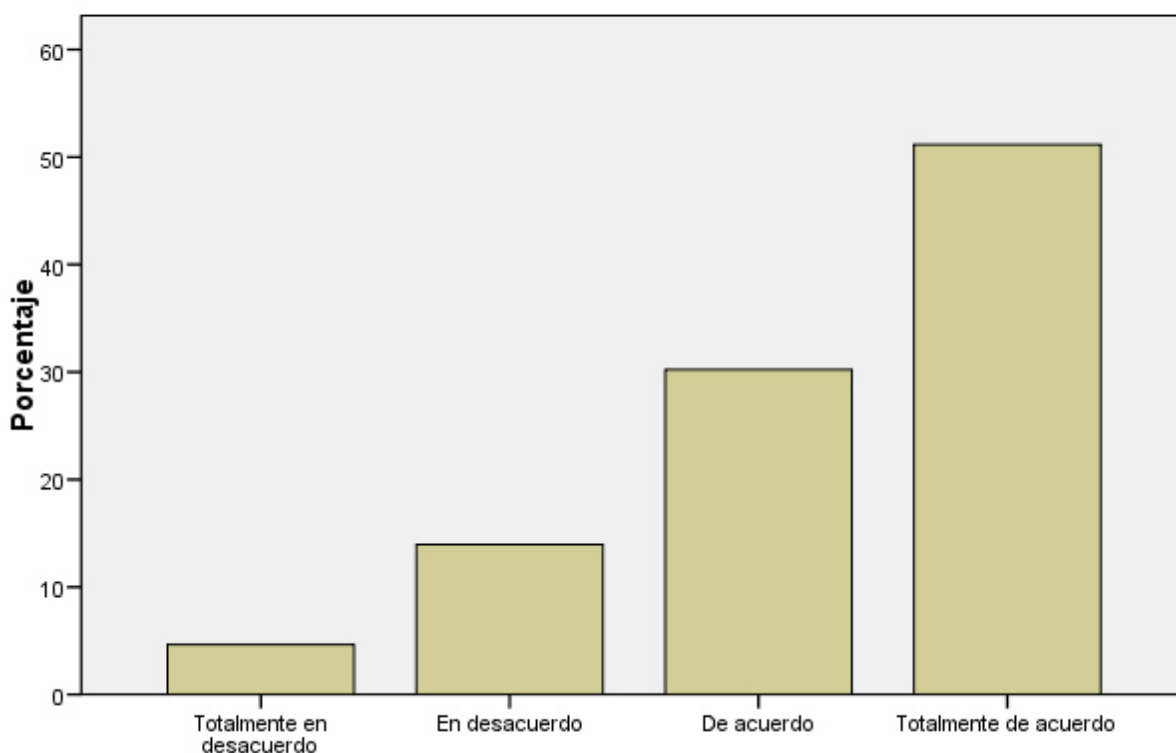
E4 Mi experiencia de trabajo en grupo ha sido positiva

E5 Cuando trabajo en grupo me esfuerzo más en que las tareas salgan mejor

E5 Cuando trabajo en grupo me esfuerzo más en que las tareas salgan mejor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	4,7	4,7	4,7
	En desacuerdo	6	14,0	14,0	18,6
	De acuerdo	13	30,2	30,2	48,8
	Totalmente de acuerdo	22	51,2	51,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

E5 Cuando trabajo en grupo me esfuerzo más en que las tareas salgan mejor



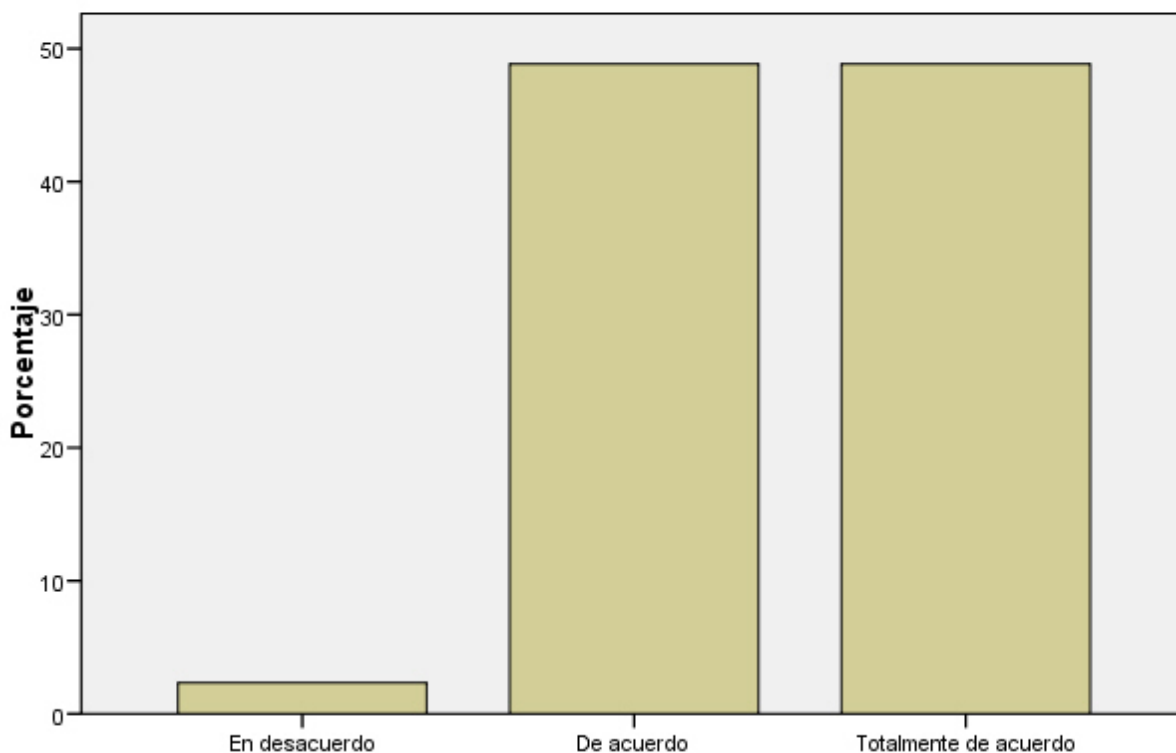
E5 Cuando trabajo en grupo me esfuerzo más en que las tareas salgan mejor

E6 Mis opiniones e ideas pueden servir para mejorar en trabajo en el grupo

E6 Mis opiniones e ideas pueden servir para mejorar en trabajo en el grupo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	2,3	2,3	2,3
	De acuerdo	21	48,8	48,8	51,2
	Totalmente de acuerdo	21	48,8	48,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

E6 Mis opiniones e ideas pueden servir para mejorar en trabajo en el grupo



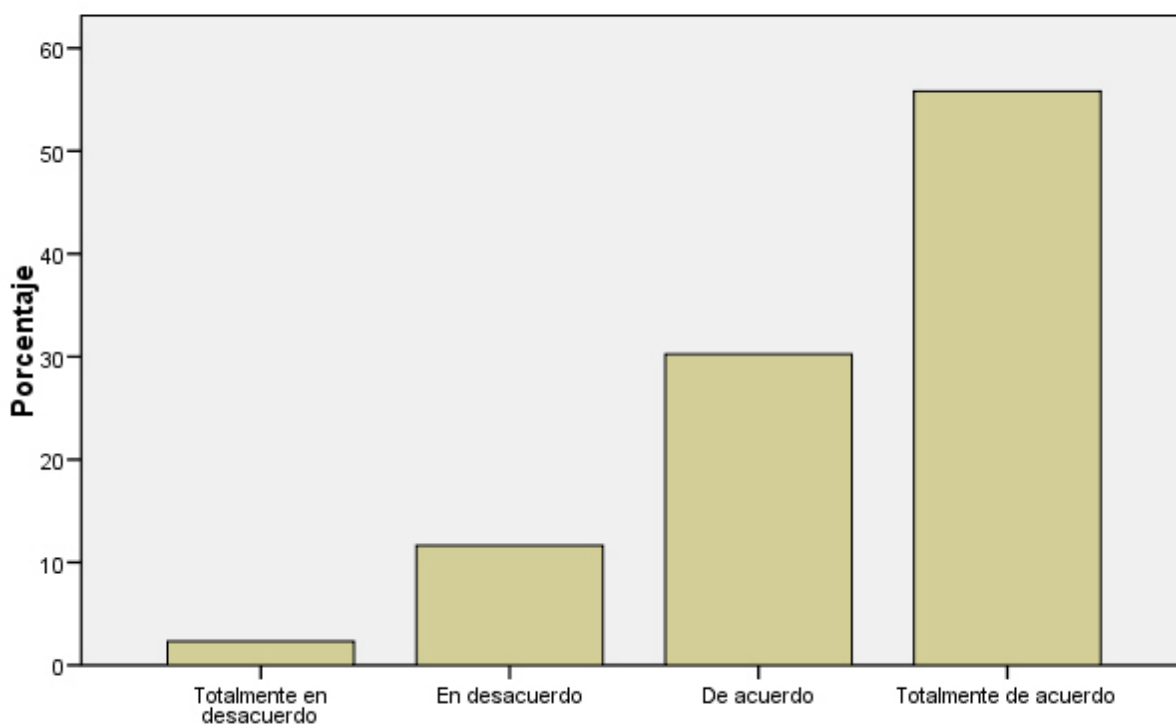
E6 Mis opiniones e ideas pueden servir para mejorar en trabajo en el grupo

E7 El profesorado debería dar ejemplos que permitieran aprender a trabajar en grupo

E7 El profesorado debería dar ejemplos que permitieran aprender a trabajar en grupo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	2,3	2,3	2,3
	En desacuerdo	5	11,6	11,6	14,0
	De acuerdo	13	30,2	30,2	44,2
	Totalmente de acuerdo	24	55,8	55,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

E7 El profesorado debería dar ejemplos que permitieran aprender a trabajar en grupo



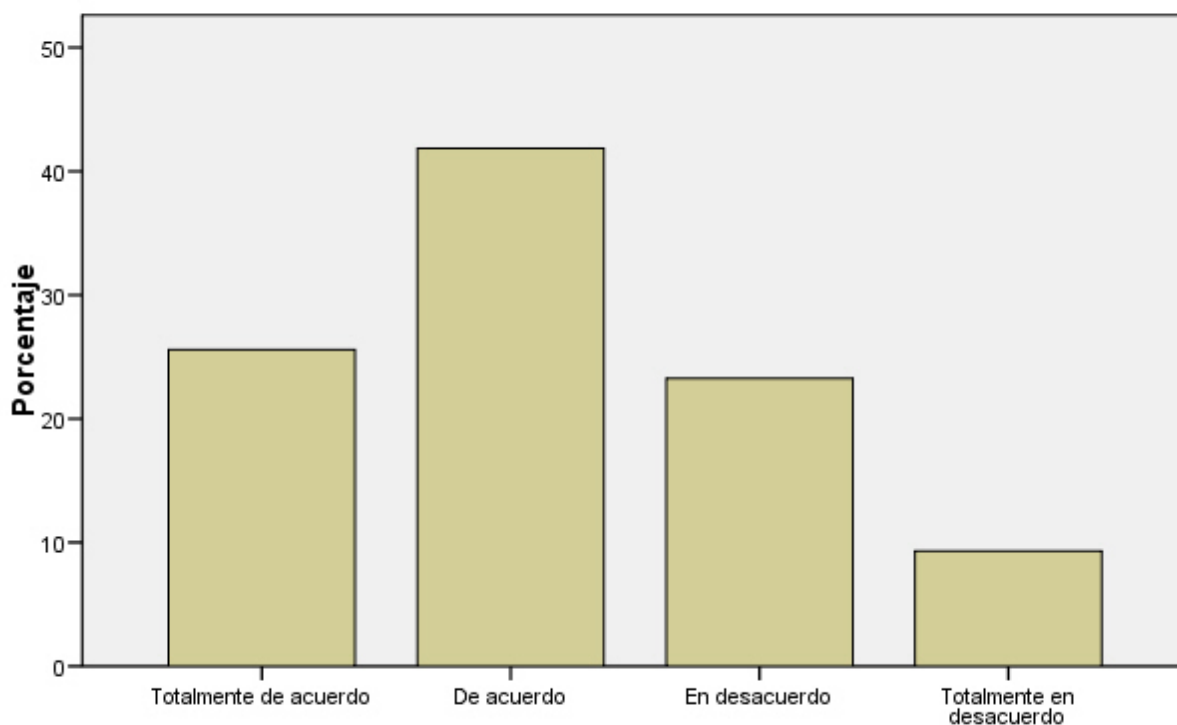
E7 El profesorado debería dar ejemplos que permitieran aprender a trabajar en grupo

E8r Cuando me reúno para hacer un trabajo en grupo, busco la forma más rápida de hacer la tarea, aunque sepa que no es la mejor

E8r Cuando me reúno para hacer un trabajo en grupo, busco la forma más rápida de hacer la tarea, aunque sepa que no es la mejor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	11	25,6	25,6	25,6
	De acuerdo	18	41,9	41,9	67,4
	En desacuerdo	10	23,3	23,3	90,7
	Totalmente en desacuerdo	4	9,3	9,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

E8r Cuando me reúno para hacer un trabajo en grupo, busco la forma más rápida de hacer la tarea, aunque sepa que no es la mejor



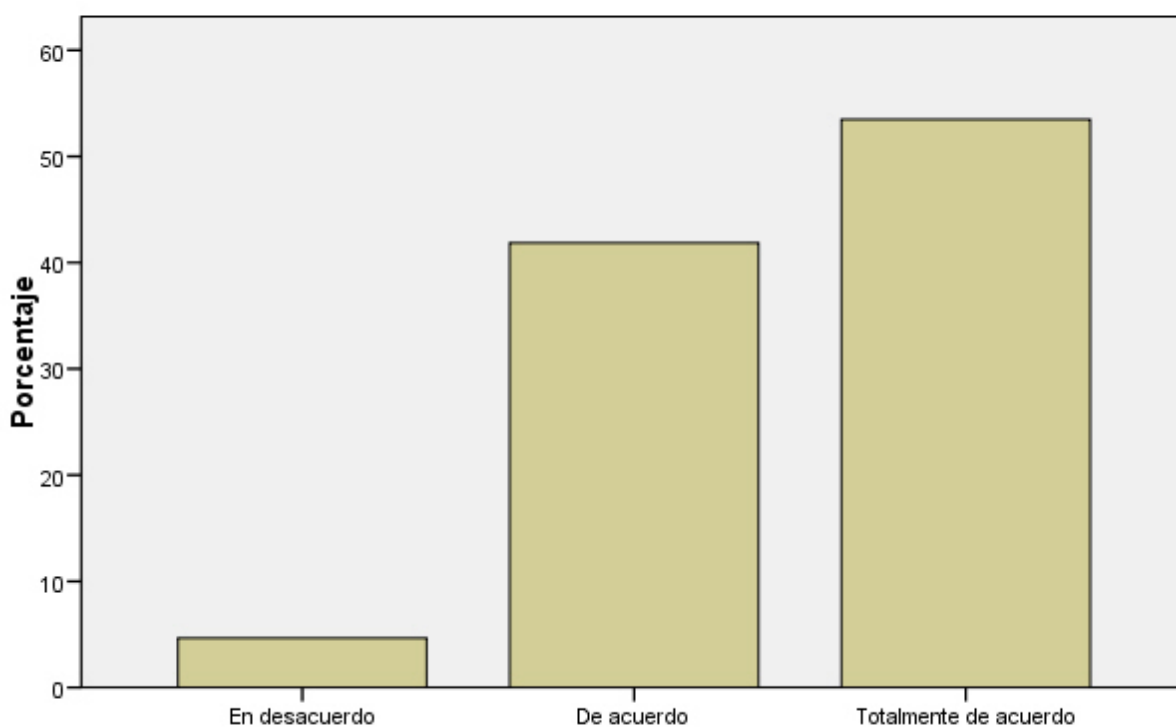
E8r Cuando me reúno para hacer un trabajo en grupo, busco la forma más rápida de hacer la tarea, aunque sepa que no es la mejor

E9 Normalmente colaboro en la definición, organización y distribución de las tareas del grupo

E9 Normalmente colaboro en la definición, organización y distribución de las tareas del grupo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	2	4,7	4,7	4,7
	De acuerdo	18	41,9	41,9	46,5
	Totalmente de acuerdo	23	53,5	53,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

E9 Normalmente colaboro en la definición, organización y distribución de las tareas del grupo



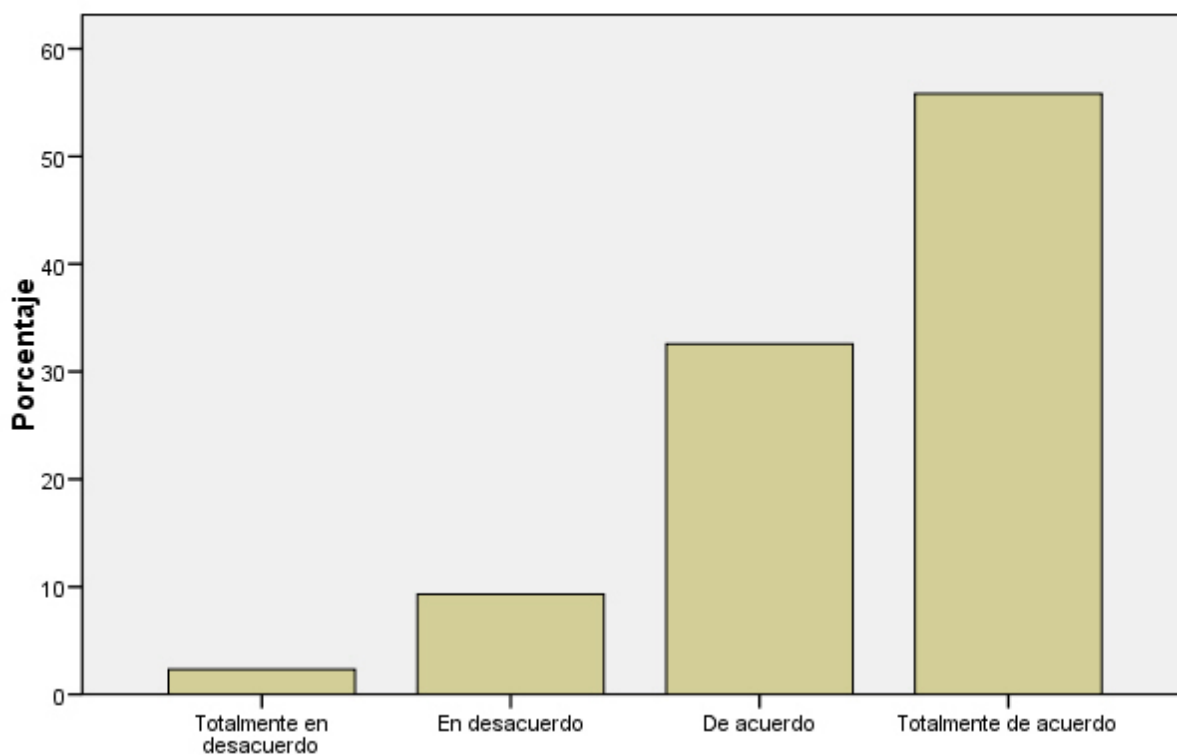
E9 Normalmente colaboro en la definición, organización y distribución de las tareas del grupo

E10 En el trabajo en grupo hago aquello que los demás me responsabilizan

E10 En el trabajo en grupo hago aquello que los demás me responsabilizan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	2,3	2,3	2,3
	En desacuerdo	4	9,3	9,3	11,6
	De acuerdo	14	32,6	32,6	44,2
	Totalmente de acuerdo	24	55,8	55,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

E10 En el trabajo en grupo hago aquello que los demás me responsabilizan



E10 En el trabajo en grupo hago aquello que los demás me responsabilizan

RESULTADOS DE LAS PRUEBAS PARA LA COMPARACIÓN DE LAS PUNTUACIONES DE LAS ESCALAS EN PRETESTES Y POSTEST

En este apartado se recogen los resultados brutos obtenidos con SPSS a partir de las pruebas no paramétricas: prueba U de Mann-Whitney y Kolmogorov-Smirnov.

1. Prueba de Mann-Whitney

Rangos

	Momento de la intervención	N	Rango promedio	Suma de rangos
A. Comunicación	Pretest	54	46,92	2533,50
	Posttest	43	51,62	2219,50
	Total	97		
B. Cohesión y Clima de Cooperación	Pretest	54	44,55	2405,50
	Posttest	43	54,59	2347,50
	Total	97		
C. Respeto y Empatía	Pretest	54	44,08	2380,50
	Posttest	43	55,17	2372,50
	Total	97		
D. Normas y Objetivos comunes	Pretest	54	41,66	2249,50
	Posttest	43	58,22	2503,50
	Total	97		
E. Responsabilidad con la tarea	Pretest	54	41,97	2266,50
	Posttest	43	57,83	2486,50
	Total	97		

Estadísticos de contraste(a)

	A. Comunicación	B. Cohesión y Clima de Cooperación	C. Respeto y Empatía	D. Normas y Objetivos comunes	E. Responsabilidad con la tarea
U de Mann-Whitney	1048,500	920,500	895,500	764,500	781,500
W de Wilcoxon	2533,500	2405,500	2380,500	2249,500	2266,500
Z	-,823	-1,757	-1,945	-2,891	-2,766
Sig. asintót. (bilateral)	,411	,079	,052	,004	,006

a Variable de agrupación: Momento de la intervención

2. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras

Frecuencias

	Momento de la intervención	N
A. Comunicación	Pretest	54
	Postest	43
	Total	97
B. Cohesión y Clima de Cooperación	Pretest	54
	Postest	43
	Total	97
C. Respeto y Empatía	Pretest	54
	Postest	43
	Total	97
D. Normas y Objetivos comunes	Pretest	54
	Postest	43
	Total	97
E. Responsabilidad con la tarea	Pretest	54
	Postest	43
	Total	97

Estadísticos de contraste(a)

		A. Comunicación	B. Cohesión y Clima de Cooperación	C. Respeto y Empatía	D. Normas y Objetivos comunes	E. Responsabilidad con la tarea
Diferencias más extremas	Absoluta	,163	,262	,196	,284	,314
	Positiva	,163	,262	,196	,284	,314
	Negativa	-,085	-,079	,000	-,023	-,009
Z de Kolmogorov-Smirnov		,799	1,281	,959	1,391	1,534
Sig. asintót. (bilateral)		,546	,075	,317	,042	,018

a Variable de agrupación: Momento de la intervención

ANEXO V: GRUPO DE DISCUSIÓN

TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Compuesto por siete alumnos que participaron en todas las técnicas realizadas a lo largo del semestre.

- 1.- Alejandra (**A.**)
- 2.- Bea (**B.**)
- 3.- Elena (**E.**)
- 4.- Isa (**I.**)
- 5.- María (**M.**)
- 6.- Sonia (**S.**)
- 7.- Víctor (**V.**)

En cada uno de los tiempos en que se habla tanto el moderador como el alumnado, aparece el minuto en que se comienza, seguido de la sigla que identifica a cada uno de los mismos.

Se empieza explicando porque se les pidió que se apuntaran en la lista para realizar este grupo. Se les explica como en que proceso está la investigación y para que sirve el grupo de discusión. Se les agradece su colaboración y tiempo de dedicación.

Moderador (**MD**): Introducción

Yo quería preguntaros sobre las técnicas de grupo y sobre el propio trabajo en grupo que desarrolláis en clase. Yo pasé un cuestionario a principio de curso y volveré a pasarlo al final. Necesitamos hacer el grupo de discusión porque mucha gente cuando hacemos una pregunta abierta en clase sobre su opinión suelen callarse. Así que hemos elegido una muestra representativa de la clase que sois los que lo vais a comentar y me gustaría que fuerais lo más sinceros posibles, ya que no se trata de una evaluación, sino de dar una información que será recogida y, junto con los otros instrumentos que utilizamos, nos dará una información más válida sobre vuestros cambios u opiniones. Se trata de sacar unas conclusiones y, sobre todo, no se trata de que me digáis sólo lo bueno o positivo, sino todo lo que penséis sobre el tema a tratar.

2.07, **MD.:** ¿Realmente es positivo trabajar en grupo en la universidad?

2.40, **S.:** Yo creo que sí que es positivo, porque como en un futuro queremos trabajar como profesores y vamos a estar trabajando con grupos de niños pues así ya... y los niños, la primera vez no los vamos a conocer, igual que nosotros no nos conocemos entre nosotros. Pues yo creo que sí nos aporta algo importante.

MD.: ¿Tú que dices?

2.59, **I.:** Yo también pienso que es positivo porque a la hora de desarrollarnos en nuestro futuro, nosotros nos vamos a relacionar con más personas, no vamos a estar nosotros solos, eh! Si nosotros nos educamos de una manera solitaria después no nos vamos a saber desenvolver bien en la sociedad y vamos a estar aislados y nosotros tenemos que tener en cuenta si vamos a ser docentes, que tenemos más maestros, o sea, hay más profesores que son nuestros compañeros y muchas veces vamos a tener que dialogar con ellos, ponernos en común, y si te educas individual desde el principio, es que no va a ser posible.

3.29, **MD.:** ¿Creéis que es importante de forma especial para esta carrera?. En general si ¿no?, vale.

Todos: sí

MD.: no lo valoro sólo para la carrera, para ésta en concreto, pero bueno, es importante también para tenerlo en cuenta. ¿Tú qué dices?

3.41, **E.:** Yo creo que gracias a los trabajos estos y las técnicas éstas, pasas de una ... porque si te dan una hoja y tú te la tienes que leer y como una historia y aprendértela de memorieta, al final el aprendizaje memorístico se olvida, en cambio si aprendes con una técnicas que te gustan y estás motivado, pues a los niños les gusta y a nosotros nos resulta más fácil y es más fácil para nosotros, a lo mejor abrimos entre nosotros al principio con las técnicas esas, y luego ya si hay que aprender algo, pues mediante grupos, pues tú haces una parte y la ponemos en común y todo es más fácil.

4.15, **MD.:** o sea que es más fácil, tú te refieres, el hacerlo con técnicas grupales ¿no?, el trabajar, el romper un poco el hielo, que también puede ser así, nos sé si es lo que queréis decir.

4.25, **M.:** Yo pienso que si que es favorable y eso, el trabajo en grupo, más que nada porque si tú tienes una opinión... si tú trabajas individualmente, puedes pensar que lo tuyo es lo único que vale ¿no?, entonces si tú trabajas en grupo, en debates y todo eso, sobre un asunto o lo que sea y ves distintas opiniones, no sólo ves sólo tu opinión, y puedes enriquecer tú...

4.56, **MD.:** ¡Muy bien!

4.56, **A.:** Yo pienso que es positivo también porque, cuando seamos profesoras y profesores pues vamos a trabajar con profesores y nosotros vamos a ser nuevas, nunca hemos dado clase y ellos ya llevan muchos años en la docencia, así que nos pueden aportar cosas que no sabemos nosotros. Nosotros ahora más con los grados que ahora tenemos, las prácticas en cuarto, tienes muy poco tiempo de experiencia laboral, entonces ellos que llevan bastantes años dando docencia, pues nos pueden decir, pues mira, si se te presenta este caso, pues puedes hacerlo de esta manera o de la otra. Y aquí en la universidad, pues, no nos conocemos, es una forma de conocernos, es un pretexto para hablar con los demás, porque a lo mejor si no tenemos trabajos para hacer en grupo yo a lo mejor no le dirijo una palabra a otro, mientras que así me obligo, a mantener...

5.45, **MD.:** ¿Y crees que es más importante hablar con las otras personas, o tú puedes seguir tu carrera sin más?

5.50, **A.:** Sí, porque por ejemplo yo vengo de un pueblo distinto a los... porque yo he tenido unos conocimiento distintos a los suyos, entonces al tener un trabajo, un trabajo aportamos ideas diferentes, que a lo mejor yo no sabía que este tipo de ideas no se podían dar, y ellos piensan que las mías tampoco se pueden dar y nos aportamos cosas.

6.06, **MD.:** ajá, muy bien, venga

6.09, **V.:** Yo pienso que también que es positivo pero también hay que fijarse en la forma de plantear el trabajo en grupo, porque a lo mejor, tú tienes que hacer un trabajo, entonces hay mucha gente que en lugar de hacer todos los puntos, cada uno hace uno, entonces eso para mí, no es trabajar en grupo, entonces depende como se plantee, y de cara al futuro es muy importante, porque además tú, sin darte cuenta, te están enseñando unas formas luego, de dárselas a los niños.

6.35, **MD.**: ¿aja! Y cómo se plantea, ¿quién tiene que plantear esa forma de trabajo ¿el propio grupo o el profesorado?.

6.42, **V.**: Yo pienso que una vez que se hace un trabajo en grupo, ya el profesor ya no tiene nada que ver, ya tiene que ser la organización del propio grupo, hombre el profesor te puede dar unos consejos, de cómo se puede hacer, pero lo mejor es que el propio alumno lo vaya descubriendo en grupo, como se puede hacer, para que hagan todos los mismos puntos.

7.03, **MD.**: Con relación a esta aportación también hay una pregunta que quería yo plantear ahora. Efectivamente, ¿hasta qué punto se implica el profesor o se implica el alumnado en su propio trabajo? en su propio trabajo de clase. Tú dices que es mejor que ya el grupo tome las riendas.

7.16, **V.**: Claro, y que investiguen ellos para soltarse más.

7.19, **MD.**: Vale y... bueno vamos a terminar con B. y ahora lo vemos.

7.22, **B.**: Yo también estoy de acuerdo más bien con V., porque en realidad, es positivo las técnicas grupales, pero también depende del trabajo que hagan los alumnos, los del grupo, porque es verdad, si cada uno se reparte un trabajo y todo eso, no es un grupo, es un trabajo individual pero que después se pone en común y yo creo que es favorable para que, además de que nos relacionemos, que es muy importante...

7.53, **MD.**: ¿Por qué es importante? y ya seguimos... (sonríó) con la importancia de las relaciones.

7.57, **B.**: Pues que... como dicen los demás uhhh! Cada uno puede aportar una idea, pero aparte no sólo por eso, porque todos podemos aprender de todos, a lo mejor, yo me equivoco en algo y si a mí no me lo dice alguien de mi grupo, no me doy cuenta y voy a seguir haciéndolo mal. Entonces entre nosotros nos podemos ayudar siempre.

8.15, **MD.**: Con lo cual, aceptas también lo que te digan y cómo te lo digan, o sea, el hecho de que te digan o te corrijan lo aceptas, en un momento dado...

8.22, **B.:** Si, debemos de dejarnos corregir cuando... lo estamos haciendo mal, si, y...

8.30, **MD.:** (ríe) No, te he interrumpido porque tú estabas diciendo que tú estabas de acuerdo con V. en que los grupos se tienen que poner... tienen que decidir, sobre como tienen que hacer las cosas, no sé si estáis de acuerdo vosotras.

8.40, **B.:** Uhhh!

8.41, **MD.:** dime, ya podéis vosotros dialogar

8.42, **E.:** Bueno, es lo que..., si somos sinceras, lo que hay que hacer es que en la universidad, pues te dan un trabajo y tú haces... se supone que todos hacen todos los apartados, todos hacen el apartado "a" y todos hacen todo. Pero eso puede ser en infantil, pues que toda la clase trabaje sobre el tigre, toda la clase, trabaje sobre el pez, pero en la universidad que estamos tan liados todos, lo normal para nosotros y la forma más vaga es que uno hace el "a" otro hace el "b" y luego se pone en común.

9.05, **A.:** En la universidad, [...] hay mucha gente que tiene particulares pues... ¿quién puede el jueves?, pues yo tengo de 5 a 6 a pues yo de 5 a 6 tengo libre, pero luego de 7 a 8 estoy ocupada pero la otra hora está ocupada, entonces tenemos particulares o clases de deporte, o lo que sea, o dentista y lo que sea y no se puede quedar, entonces es la forma más cómoda y más fácil.

9.42, **M.:** Que eso de que se haga en común, ha pasado siempre. Yo nunca he hecho bueno, aún no se... pero yo no recuerdo ninguna vez que haya hecho un trabajo así repartido y que luego todo el mundo haya hecho todo, luego se copiaba y pegaba y ya está, luego se ¿a ver tú qué has puesto?, venga pues explícame, eso para que yo que lo entienda, pues no, yo nunca lo he tenido eso.

10.05, **MD.:** O sea! Nunca os habéis puesto a hablar todos del trabajo, ¿no?

10.09, **B.:** Yo creo que lo malo de hacerlo así individualmente y después juntarlo es que cada uno va a saber, va a tener conocimiento sobre aquello con lo que ha trabajado pero después, en realidad, del tema, del total no te enteras, porque no coges, además de que leyendo no te lo lees, también leer, es como dice ella, es

aprender de memoria y entonces no, pero en cambio si lo trabajáramos en común pues, si se te quedan más cosas.

10.42, **S.:** Es que yo creo que muchas veces no se da eso lo de trabajar los puntos, todos juntos y luego cada uno por su parte por la falta de tiempo. Porque yo creo que es por eso, porque si no, todos se juntarían se pondrían en común y luego lo harían, pero por ir más porque todo el mundo tiene cosas que hacer, no encuentra el hueco pues, repartir el trabajo individualmente, aunque luego se junte.

MD.: Ahaaa!

11:05, **E.:** Yo creo, por ejemplo, los niños de infantil, le planteas un tema para que trabajen en grupo y todos colorean, todos recortan y van a estar en el aula ellos trabajando, pero como nosotros los trabajos que tenemos que hacer son, o para casa o para traer un día y exponerlos, no tenemos ese momento. A lo mejor tenemos que hacer cosas por la tarde que uno tiene que hacer, (...) que el otro tiene médico no tenemos ese momento para hacer esos proyectos entre todos. Aunque luego mira, si entra a examen pues a lo mejor son tres temas, B. hace uno V. hace otro y A. otro, luego se lo tienen que poner en común para aprendérselo. Así que sí entra a examen, cada uno, aunque hagas tu parte, pero sí que lo vas a poner en común. Pero si ni siquiera entra a examen, pues cada uno hace su parte y...

11:49, **A.:** Yo creo que todos sabemos que lo más, lo mejor sería hacer un trabajo en grupo, pero eso es en la teoría en la práctica nadie hace eso y si lo hace es muy poca gente, yo sé perfectamente que la forma más eficaz de hacer un trabajo es colaborando todos, haciéndolos todos los puntos para aprendérselos. Por ejemplo, hoy hemos tenido una exposición de un trabajo y yo personalmente me centré en lo que tenía que decir, los demás trabajos yo los he visto esta mañana cuando he estado exponiendo. Porque teníamos por ejemplo, el examen de música hoy, he tenido que estudiar para una asignatura y yo digo es que como me centre en todo el trabajo, pierdo tiempo y como tampoco iba a examen, o lo que sea, como diciendo si ya va a examen, dices pues, o me lo miro o lo suspendo entonces ya tú misma te concienzas de que tienes que mirarlo, pero si no, nadie lo hace o muy poca gente.

12:50, **B.:** Yo creo que el trabajo de verdad en grupo nos cuesta bastante a la hora de arrancarnos pero porque no sale... no, porque no sale de nosotros, porque sinceramente la única clase en la que hemos trabajado en grupo es en Didáctica, es verdad, pero porque, en vez de mandarnos un trabajo para que nosotros nos pongamos de acuerdo en quedar y todo eso, lo hacemos en clase. Entonces, es positivo mejor así en clase que darnos venga libertad para hacerlo, porque si no, es que ni nos ponemos de acuerdo, ni quedamos ni nada.

13:22, **V.:** Yo es que pienso, bueno, que la teoría sí está clara de como hay que hacer un trabajo, pero en la práctica es bien diferente. Porque yo mismo reconozco que cuando seamos maestros de aquí a cuatro años y estemos con un grupo de Infantil, nosotros vamos a dedicarle todo el día a esos niños. En cambio en la Universidad estamos con un profesor, estamos con otro. Uno no saben lo que tenemos de otra asignatura, entonces es por eso por lo que nos falta tiempo. Pero la práctica que vamos a tener de hacer trabajos en la universidad, a cuando seamos maestros, va a ser bien diferente, porque le podemos dedicar todo el día a los niños.

13:58 **MD.:** Entonces, el trabajo, bueno yo creo que estáis de acuerdo todos, que efectivamente, que hay una forma de hacerlo y otra forma es la que se hace. Y yo os pregunto si efectivamente, ¿podríamos cambiar el método?, si les damos más valor a esos trabajos de grupo y además lo hacemos en clase, por ejemplo, se plantea dentro del aula, ya sí que necesitamos todas las habilidades necesarias como para trabajar en grupo. Porque además, el profesor es el que os está guiando o está dando las pautas, el que os dice y además os está evaluando y realmente estáis o no estáis trabajando, si repartís el trabajo, es que yo creo que además solucionaría, pregunto yo, si es que estáis de acuerdo conmigo, si eso se solucionaría, haciéndolo en clase, trabajando en grupo y que ese trabajo, realmente conste, se evalúe más que el otro. Quién quiera opinar, (sonrío) que empiece...

14:50, **S.:** Que yo creo que sí, porque ya te hace que tú te pongas, te metes con tu grupo y como te lo valoran y además en clase que no te tienes que juntar fuera ni nada, pues entonces yo creo que sí, que lo haríamos mejor.

15:05, **I.:** Claro, en el momento que se impusiera que los trabajos se hicieran en clase, en plan, de venga, os voy a dejar la clase para que hagáis este trabajo aquí, entonces, y al final de clase lo recojo. Entonces ya tienes esa presión mental de decir, tengo que terminar el trabajo, ya todos tus compañeros se ponen en común,

que no si a lo mejor dices, el trabajo es para tal día y tenéis que hacerlo en grupo, pues, dices, ah!, pues yo no puedo tal día, ah! pues yo sí, pues yo lo hago por una parte y tú por otra y luego lo juntamos, porque a mí no me viene quedar bien, tú vives más lejos. Entonces si lo haces en clase, pues ya es la manera de que se realice.

15:37, **E.:** Yo creo que por una parte sí y por otra no. Porque, por ejemplo, en Psicología, siempre nos deja, a lo mejor llega y dice: "hoy os dejo las dos horas para que hagáis el trabajo" y sinceramente nunca lo hacemos en clase, luego nos vamos a casa y vemos en casa o cada uno hace su parte...

15:50, **I.:** Pero porque no lo exige para ese mismo día, no lo recoge...

15:55, **E.:** De todas formas la de Sociología sí que lo hace, esto de a las 10 me lo dais. Es que aunque hablemos de nuestras cosas, y nos pongamos hacer... pero al final sí lo hacemos y en grupo y todo... (los demás sonrían)

16:10, **M.:** Yo creo que tiene mucho que ver también, las personas que integran el grupo, porque la participación, no es igual por cada persona. Como has dicho tú, que tiene que haber participación y que se mejorará. Hay personas, que no se, que pueden decir, pues yo no hago nada y como éste es mi grupo, o sea, va a estar mi nombre en el papel, pues yo no hago nada y a lo mejor se desentiende o no colabora lo suficiente. Y que hay personas que se involucran más que otras... Pues eso digo, que también depende de las personas que estén y tú no puedes estar... Por ejemplo, los primeros días que hicimos técnicas de grupo, pues estábamos un poco así..., no conocíamos a nadie, y estábamos así..., diciendo, yo no voy a hablar, no vaya que me salte alguien, pero ahora que más o menos nos conocemos todos, sabemos los nombres de todos, pues ya... Pero igualmente para trabajar en grupo tienes que estar con personas que estés a gusto, no puedes estar con... El profesor si te asigna éste, éste y éste y tú no estás a gusto, no vas a trabajar lo mismo que si estás con personas que son afines a ti.

17:06, **MD.:** Entonces es que se necesita esa cohesión... se necesita un buen clima. Seguimos.

17:10, **B.:** Yo creo que lleva mucha razón I., en lo que ha dicho de que si lo hacemos en clase y lo tenemos que entregar y todo eso, en ese mismo día, pues, nos motiva más, pero además, aunque quede un poco de niño chico ¿no?, pero si

es verdad que como es el primer año que estamos haciendo esas técnicas de verdad, si nos hace falta que nos guíe un profesor, porque sino, con tanta libertad, vamos a ser sinceros, pues no hacemos nada, sin embargo, si tenemos a alguien que nos esté metiendo caña, por decirlo de algún modo, pues si respondemos bien.

17:50, **A.:** De todas formas, cuando estamos haciendo un trabajo en clase, si nos dicen que tenemos que hacer en un área determinada en clase, date cuenta que sólo hay por ejemplo un ordenador por grupo. Mientras que yo en mi casa tengo la libertad de que tengo mi ordenador, no tengo un tiempo deeee!, ahora me toca a mí, ahora te toca a ti. Entonces, si yo estoy en el grupo, yo tengo que ver qué hacen mis compañeros porque solamente hay un ordenador o una enciclopedia, o lo que sea, entonces todos buscamos, mientras que si fuera en casa, pues "tú buscas esto y tú buscas lo otro", ya nos apañaríamos como sea ¿no?, "y tú que has buscado", porque yo solamente se que el apartado de mi compañera trata de esto, pero yo no se nada de lo que ha puesto. Entonces...

18:32, **MD.:** Entonces vosotros concluís que había que plantearlo de otra forma y que lógicamente como hablábamos el otro día, hace colación a Didáctica, aunque esto no tenga nada que ver con Didáctica. Que decíamos que el trabajo en grupo, se evaluara de otra forma, se tuviera más en cuenta, se dejara el espacio y el tiempo donde el profesor os lleve y entonces entramos en las técnicas. Las técnicas podrían ayudar para que esa conexión entre los compañeros, tanto para trabajar con los amigos, eso ahora... vienen las otras preguntas. ¿Vosotros creéis que las técnicas os han cambiado alguna forma de ver a los demás? Vamos a pensar en esta clase y en vuestra forma de trabajo.

19:14, **B.:** Yo creo que ha cambiado bastante la forma de vernos entre nosotros, porque el primer día, por ejemplo, pues, nadie nos conocíamos o se conocían pequeños grupitos y nos aislábamos. Pero en cambio, cuando te fuerzan a trabajar cada día con diferentes grupos de diferentes personas, pues quieras o no, a parte de que los conoces..., muchas primeras impresiones cambian. De que a lo mejor dices, esta persona no me parece buena, no se, y al final después los conoces y ves que sí. Que ayuda un montón.

MD.: V., yo sigo la ronda... ¿no quieres decir nada?

V.: (Niega con la cabeza). Es que me he quedado en blanco, (se ríe).

19:55, **A.:** Yo me acuerdo del primer día el de "en busca del tesoro" o algo así, yo me acuerdo que yo le pregunte a una misma persona el nombre cinco o seis veces. Y ella misma, a la vez que nos respondía, decía, ¿y el tuyo cómo era?. Y nos habíamos dicho el nombre mutuamente, cinco o seis veces, o de dónde era otros cinco o seis veces, es que no nos conocíamos y yo la veo muy positiva también.

20:20, **M.:** Yo pienso que es positivo, no sé, es positivo en general.

20:27, **MD.:** Tú has visto algún cambio, tú has visto algún cambio en tu actitud respecto, por ejemplo a como te comunicas, si escuchas, si tienes otro tipo de relación, en las relaciones que establecéis. Yo digo no sólo en el grupo vuestro en el de trabajo, que hacéis grupos pequeños, o en la clase en general. Os da menos vergüenza, os acercáis más a hablar más con la gente, creéis que tenéis un grado pues de respeto..., un poco más la confianza que tenéis con un grupo de amigos, ya que llega un momento que tenéis un grado de confianza alto. No creo que llegue a ese extremo pero a lo mejor pregunto si se acerca.

21, **M.:** Si bueno, es que los primeros días, es que no nos conocemos ninguno, no es como en tu pueblo que caigas en la clase que caigas, siempre vas a ver a alguien que conozcas, porque es que nos conocemos todo el mundo. Aquí llegamos y no conocemos a nadie y entonces a raíz de trabajar, y todo eso fuiste conociendo nombres, que si te fuiste juntando más con ciertas personas y eso. Yo creo que ha favorecido la actividad en la clase, porque antes la gente casi no hablaba. En realidad, los que hablan pobrecitos siempre son los mismos, porque hay gente que siempre está retraída, pero a lo mejor no es porque no quieran decir nada sino porque a lo mejor les da vergüenza y eso no puede cambiar a una persona, porque si la persona es así no la puedes obligar a que hable si no le sale. Entonces pues depende de la persona.

21:52, **A.:** Las técnicas grupales son positivas para nosotros, pero yo creo que son más positivas para los niños pequeños. Porque, para decirlo de algún modo, yo siempre me he considerado una persona abierta y yo ya que soy más adulta, por decirlo de alguna forma, yo no voy a cambiar mi forma de pensar. Pero un niño pequeño que a lo mejor esta en el ambiente de su casa o de sus primos y ya está, que está en la clase y no se lleva bien con uno o no se lleva bien con otro, el profesor con las técnicas, le enseñan desde pequeños a relacionarse y saber estar con los demás. Pero por ejemplo, nosotros que ya somos más grandes, ya tenemos conciencia de ello, o sea que, las técnicas nos ayudan, pero es algo que ya

sabemos nosotros, yo creo que les resultarían más positivas a los más pequeños. Por que es algo que ya sabemos todos, tenemos que relacionarnos, no podemos quedarnos aislados en un sitio y más aquí que no es nuestro pueblo, no conocemos a nadie.

22:46, **MD.:** Vamos a pensar en estas técnicas: las de relacionarse eran las iniciales, las demás han servido para trabajar la comunicación, la cooperación, la forma de relacionarte.

23:05, **E.:** Que yo por ejemplo, estoy de acuerdo con M., de que depende de la gente con la que te toque, ya que si tienen más confianza o hablas más, en grupo es mejor. Porque yo por ejemplo, la última vez, que hicimos la técnica en Didáctica, me tocó con gente que no había visto nunca, ni las había visto, ni había hablado con ellas, es verdad... Entonces yo intenté por mi forma de ser, intente "oye que os parece, pues lo de la chica embarazada esto" y ninguna hablaba, y yo puedo dar el primer paso, pero tampoco lo voy a hacer yo todo. Yo les decía pues pon esto, o pon lo otro y al final lo que estaba en el papel fue lo que yo dije, porque ninguna hablaba y tú nos dijiste qué pasa que no habláis. No sé a lo mejor me toca con ellas (se refiere a las que están en el grupo de discusión) y como tengo confianza y todo doy mi opinión y lo que ellas piensan. Además yo puedo decir algo, que a lo mejor M. luego me dice, ah! pues yo pienso así, ah! pues es verdad tu forma es mejor, puedes tener más conocimientos ¿no?, pero con gente que no conoces a lo mejor cuesta más.

24, **MD.:** Así que sigue habiendo en la clase mucha gente que no conoces, que ni te has relacionado, bueno también lleváis el primer cuatrimestre.

A.: Yo muchas tengo que decir como se llamaba esta niña que no me acuerdo.

S.: Te suena la cara, pero no te acuerdas del nombre

A.: Le quiero decir algo y pienso como le digo. Niña que... Me da vergüenza decirle "no me acuerdo de tu nombre". Muchas veces por eso te callas y no dices nada.

S.: Las primeras semanas yo veía a niñas y de repente me cruzaba y decía... ¿ésta es de nuestra clase?, ¿ésta es nueva, no?. Al principio decía uhh!

E.: Una vez que yo dije: "esta es nueva ¿no?" y es que era nueva.

(Risas de todos)

24:42, **B.:** Yo creo que entre los aspectos positivos que se consigue de eso, a parte de confianza en el grupo, en la clase, es también la confianza en uno mismo y yo creo que eso es lo más importante para ser profesores. Porque después, una vez que conoces a la gente te puedes expresar más libremente. Después a la hora de explicar cualquier cosa, quieras o no, al ponerse delante de bastantes personas, que causa bastante impresión y respeto, pues yo creo que nos favorece y ayuda a perder ese miedo.

25:19, **V.:** Pero es que eso nos va a pasar todos los años. Porque como venía en el libro de "Proyectando una escuela" decía la autora que todos los años al comenzar, se ponía igual de nerviosa. Que no tiene nada que ver que tengas que estar todos los años igual y ya más tranquila. Ella decía que se ponía nerviosa al principio de cada curso, aunque tuviera los mismos alumnos.

25:42, **E.:** Yo pienso que un reto que es aprobar todas en todas las carreras. En esta carrera, yo creo que no es valgas o no valgas, yo creo que para ser funcionario, para estar en una oficina pasando apuntes no necesitas el contacto con otras personas. Yo pienso que al ser maestro, vas a tener veinte niños todos los días y vas a tener que resolver los conflictos de los niños y saber posicionarte y saber ponerte en lugar del otro, entonces... Y los padres, no puedes como esconderte y no puedes decir, como no lo conozco no hablo con este padre. Tienes que afrentarte y yo creo que estamos en primero todavía, pero a lo largo de la carrera, esa gente que a lo mejor está más retraída en clase o que no habla, o que les cuesta más, yo pienso que poco a poco tienen que ir ellos mismo creándose esa idea de que, vamos a ser profesores, tenemos que tener más... tampoco hay que echar para adelante todo pero... un poco más...

MD.: Tú dices que un poco de más iniciativa respecto a hablar en público.

26:38, **E.:** Si estamos en grupo y la profesora ha dicho que a tal hora hay que entregar el trabajo, pues no todas hay como "bueno pues que lo haga el otro". Poner un poquillo cada uno de su parte.

26:45, **MD.:** ¿Y qué crees que podía pasar ahí? Es realmente por la timidez o por no conocerse.

26:51, **E.:** Yo qué se, yo vi que ni se miraban, yo estaba con Juan, que era también la primera vez que hablaba con él y dije "bueno, por esto y por lo otro" porque aquí ninguna habla y estaban cada una mirando a una esquina y yo que se, no hablaban nada.

27:04, **A.:** Es que hay gente muy tímida que, vale, que se ponga lo que sea, pero yo cuanto menos participe, cuanto más a la sombra esté mejor.

27:12, **S.:** A lo mejor se creen que van a decir algo y lo van a hacer mal.

A.: Claro, les da miedo

27:19, **E.:** Es que yo pienso que eso es la confianza ya, que no es lo mismo, no puedes pensar que lo que tú dices va a estar mal. Tú tienes tu opinión, esté bien o mal, la dices y ya está. Pero claro, eso va con la personalidad de cada uno, por eso digo que en cuatro años cada uno se tiene que tomar...

MD.: Claro, esto es un proceso que habéis iniciado hay que tomarlo poquito a poco.

27:40, **M.:** Que yo digo que respecto a la timidez... A mí hace tres años me pusieron a ser profesora y yo dije buah! Con niños de ocho años, buah! pero yo cuando llegué y los vi a todos sentados mirándome me quedé así, ¿qué digo yo ahora?. Digo bueno qué queréis que hagamos, y no me hablaba ninguno (risas). Pues vamos a hacer... y yo que sé, no sabía, yo pensaba pues claro, es que esto tiene que ser, decirles lo que tienen que hacer y ya está, pero es que yo por lo menos... y mira que yo no soy una persona que se quede callada, a mí me gusta hablar y todo. Pero yo pensé "a mí me comen aquí, pero cuando estaban todos sentados individual pues no, pero cuando yo les decía "a ver como se puede resolver esto" entonces se ponían todos en grupo, lo hacían mejor y lo comentaban. Pasaban de mí pero (risas) ellos estaban en los suyos, pero estaban más cómodos ellos. Respecto a lo de grupo y pensando en la experiencia que he tenido, pues ahora si me doy cuenta que los niños trabajan muchísimo mejor en grupo que...

28:50, **MD.:** Bueno a esa conclusión si que habíamos llegado, parece que a todos y todas aquí, en grupo, es más positivo que trabajar individualmente ¿no?.

29, **V.:** Es que también depende del trabajo que tengas que hacer, porque si a lo mejor es bajarte la historia de un autor, ¿qué grupo hace falta?, tú tranquilamente lo haces, ¿para qué quieres a un grupo?. Si son actividades más de investigar, es que también depende.

29:20, **E.:** Es que por ejemplo, en Psicología mandó uno del juego, ese que había que analizar un niño de dos o tres años, cómo jugaba y todo. Pues ese lo hicimos juntas y a la vez, tú que crees de esto... Eso sin son trabajos que a lo mejor si necesitan opiniones de lo dos, pero eso de buscar una historia cada uno busca por separado.

29:38, **A.:** Yo quiero decir, que para trabajar en grupo, nosotros tenemos que tener muy claro con qué clase de grupo vamos a trabajar, porque yo no me veo capaz... yo no me veo siendo una profesora de primaria, porque ya son más grandes tienen más conocimientos, si yo me he equivocado, o lo que sea, son más conscientes de que me he equivocado, son más críticos conmigo, mientras que yo pienso que un niño de dos años, pues a lo mejor he dicho una palabra mal o lo que sea y no te van a decir "seño te has equivocado". Mientras que los otros "hoy la profesora se ha equivocado" se supone que eres una profesora, porque yo lo he hecho muchas veces. Este año concretamente también lo he hecho con más de un profesor. Se ha equivocado una profesora varias veces y lo sigue haciendo (risas), y yo con mis compañeros de mesa, digo, es que se ha equivocado en una palabra super tonta. A lo mejor, palabras que son super obvias, las escribe en la pizarra porque piensa que no sabemos escribirlas y yo digo, vamos a ver, yo estoy en primero de carrera, un nivel medio tengo, a lo mejor una palabra super extraña que no haya escuchado nunca en mi vida... También hay que saber con que grupo vas a trabajar...

30:40, **MD.:** Ya... De todas formas, no pienses que sólo vas a poder trabajar con Infantil

30:44, **A.:** Yo ahora... a lo mejor dentro de dos años, tengo otra opinión completamente diferente, pero hoy por hoy yo tengo superclaro que quiero con Infantil. A lo mejor, cambio de opinión por lo que sea, pero por esta razón prefiero Infantil.

30:56, **MD.:** Los niños pequeños, no penséis que os van a exigir menos, os van a exigir de otra forma...

31, **A.:** Pero con vergüenza, respecto a la vergüenza y eso, yo creo que es más fácil con Infantil, a lo mejor estoy equivocada y dentro de dos años...

31:10, **MD.:** No lo sé, eso lo tendrás que descubrir tú. Pero no os podéis guiar no sólo le das clases a los niños, que también trabajas con los padres, con tus compañeros...

31:18, **A.:** Ya, pero tú con los padres no vas a estar... A los padres de los niños no les vas a enseñar nada, vas a hablar con él de cómo va el hijo, una conversación supernormal. Pues tu hijo va bien, las vocales se les dan mal, o tiene que leer más en casa... es una conversación normal, pero tú no tienes que enseñarle conceptos y temas...

31:36, **MD.:** Eso es la seguridad que da saber o no saber sobre el tema que vas a trabajar, eso puede cambiar...

31:46, **B.:** Yo creo que hay que tener cuidado con lo que dice **A.**, porque, en realidad, en mi opinión, es preferible equivocarte en una clase de primaria, que aunque se rían y te corrijan, pues mira, sabes que saben el error, es algo favorable. Pero en realidad sólo se queda en eso, pero en cambio, a un niño chico, aunque tú digas, bueno, no se ha dado cuenta, pero un niño absorbe todo lo que tú le dices, en realidad tienes que tener más cuidado, porque tus fallos, van a ser sus fallos, en realidad en un futuro, por decirlo así.

32:25, **S.:** Que como ha dicho A., te da un poco de miedo con niños más grandes que con niños más pequeños. Pero, en el libro, se ve por ejemplo, que los niños pequeños te pueden preguntar cualquier cosa, como cuando te preguntan "¿por qué se ha muerto su abuelo?". Qué le dices a un niño, cómo le explicas eso. A lo mejor un niño ya más grande, ya tiene unos conceptos más definidos y te pueden preguntar cualquier cosa, que tú te puedes quedar como diciendo... y ¿cómo le explico esto?. Que ese miedo, yo creo, que se puede tener lo mismo en primaria que en Infantil.

32:54, **M.:** Yo creo que a lo que se ha referido ella, ha sido, no a la forma a la que tú le puedes decir a un niño algo, sino que, a ver... Que tú a un niño de primaria le puedes decir una cosa mal y tú tienes vergüenza, o sea, no vergüenza, te puedes sentir mal de que lo has hecho mal no que vaya a influir al niño lo que tu has dicho.

Sino que, te puedes sentir tú mal de que se están riendo de ti en tu cara, que digan "mira la seño" y riéndose. En tú primer año de clase eso tiene que ser... lo peor.

33:27, **E.:** Yo creo que tiene que ser por gusto, si te gustan más mayores... (risas de todos)... A mí, sinceramente, me gustan los niños porque son muy graciosos, se interesan por todo y son... es otra forma de... los niños mayores ya tienen su forma y su vida y lo que tienen ya... lo que tienen que aprender son conocimientos de lengua, matemáticas, historia... bueno y de ser.

33:56, **A.:** Bueno yo, a lo mejor con siete años no me acuerdo de lo que quería, pero por ejemplo, con trece a catorce años yo iba a la escuela porque tenía que aprender a multiplicar o a dividir o hacer operaciones. Pero un niño pequeño es que quiere, la mayoría quiere ir a la escuela. Es lo que hemos estudiado en un tema para un examen que tenemos. Un niño se interesa por ir a la escuela, porque "mi hermano mayor va a la escuela y es muy listo y sabe muchas cosas, y yo también quiero saber muchas cosas", mientras que tú con catorce años dices, bueno, me voy a la escuela porque mi madre me obliga, o porque no quiero estar de cajera en un supermercado, por ejemplo, quiero tener un puesto de trabajo y eso... pienso yo.

34:44, **MD.:** Creo que ahora mismo tenéis la sensación, de que son diferentes, después os daréis cuenta de que no hay tanta diferencia. Que cada uno tiene su grado de dificultad. Tú en este caso estás hablando de conceptos. El miedo que más tenemos los profesores es al ridículo. El miedo a equivocarnos y además que se den cuenta. También una cosa que hay que aprender en esta vida y es que todos tenemos derecho a equivocarnos, ya que no somos perfectos. En el caso de los niños más, hay que pensar que todas las edades se merecen un respeto y una dedicación bastante importante, aunque no sea sólo de conceptos, pero efectivamente a los pequeños hay que enseñarles otras cosas. Muy bien entonces yo sigo un poco con lo que os estaba preguntado en general. Hemos trabajado la comunicación, hemos trabajado el clima de clase, he intentado cohesionar un poco la clase. En las aulas universitarias, no se puede hacer todos los días, para eso tendríamos que tener una clase a parte. Así ¿Creéis que ha sido justo la cantidad de técnicas que se han introducido en la asignatura?. Justo me refiero a la cantidad y calidad que a vosotros os ha despertado el hecho de hacer la técnica. A lo mejor no os ha cambiado pero si un cambio de actitud o la forma de ver las cosas.

36, **I.:** Pues en cuanto a Didáctica por ejemplo, hemos hecho más técnicas grupales y hemos podido relacionarnos. Quizás las relaciones que tenemos ahora con los compañeros de clase, vengan muy de acuerdo con eso. En otras asignaturas no hemos hecho apenas, apenas, o nada, técnicas grupales.

36:15, **MD.:** Sí, pero trabajar en grupo sí, ¿no?.

36:20, **A.:** Yo creo que sí, hemos trabajado en grupo.

36:22, **M.:** Pero tú los escogías, no te decía él, éste, éste y éste. Tú cogías en tu fila a quién...

36:30, **MD.:** Bueno, era entonces con las personas con las que te relacionabas. Pero incluso con las personas con las que te relacionabas, tienes una forma de hablar, de escuchar...

36:36, **A.:** Pero lo que hacíamos en Teoría es que nos daban una serie de preguntas, que tienes que contestar en grupo, pero luego ya cada respuesta de ese grupo, las respuestas de todos se ponían en común. Al final acababas hablando con todos los grupos, no sólo con el mío. Yo muchas veces he justificado sobre mi respuesta, pues la verdad, es que no tengo razón. Era la misma pregunta para todos y la respuesta más cercana es la de ese grupo y no del mío.

37:05, **B.:** Yo creo que nos hace falta bastantes más técnicas de grupo, pero no en Didáctica... en todas las asignaturas. Igual que en Teoría, en Teoría y Didáctica serían en las que más hemos hecho eso, pero nos faltaría en todas porque en realidad es positivo en todas las asignaturas.

37:27, **MD.:** ¿Realmente lo veis positivo, se ha visto ese cambio?. ¿Quiero que veáis si ha cambiado algo en vosotros, a lo mejor no directamente a la hora de relacionaros, porque no habéis tenido oportunidad de hacerlo, porque no lo habéis hecho en todas las asignaturas, pero si ha cambiado la forma de ver las cosas. Aceptar que los demás lo pueden hacer mejor que tú, saber escuchar, comunicar, respetar a los demás; a los profesores, ¿habéis tenido algún cambio con el profesorado?...

38.08, **E.:** Que yo por ejemplo en mi día a día, desde que he entrado en la universidad, sí que lo noto. Porque a lo mejor, con el que más trato tengo es con

Carlos, con mi novio, ¿no?. Estamos hablando y me dice, (...) sí que has cambiado, a lo mejor antes decía otras palabras y ahora es como que me expreso mejor, y tengo como más conocimiento. Y cuando a lo mejor escucho a mi sobrino que tiene 4 añitos, me pongo a hablar con él y digo (...). Es que a veces piensas algo y es que a lo mejor yo ya tengo una teoría sobre esto y ya sé lo que me vas a decir y todo. Y lo veo de otra manera y para el día a día y todo está muy bien.

38:42, **MD.:** Es decir, que las repercusiones también han sido fuera.

38:42, **E.:** Y yo lo noto y digo ¡que guay!

38:53, **M.:** Yo sobre el número de técnicas que hemos hecho, si son adecuadas en número, yo pienso que una persona... si una persona es abierta, con el número de técnicas que hemos hecho ya se ha tenido que abrir ya se ha tenido que socializar y todo eso. Una persona que no se ha socializado hasta ahora, no lo va hacer. Por lo menos es mi opinión. A lo mejor con muchas puede, pero es muy difícil, porque, yo que se, una persona, no puede cambiar una persona en un mes, por cinco o seis técnicas grupales. Esa persona lleva una vida atrás. Tú no sabes como ha vivido esa persona y si se ha sentido rechazada por alguien, o por alguna situación. Entonces, yo que se, yo pienso que hasta ahora, los que no se han socializado del todo no lo van a hacer, ni ahora, ni cuando acabe el curso porque, ya se han favorecido una clase de grupos, bueno que tampoco es grupos cerrados, hablamos todos con todos, pero, claro, tu te relacionas con algunos más que con otros, entonces, ahí se va a quedar la cosa, yo creo que de ahí se va a quedar la cosa, no creo que...

40:05, **A.:** Que por ejemplo, yo la técnica esta de la chica que estaba embarazada, yo sinceramente la vi un poco tonta, pero he rectificado, porque yo por ejemplo, veo que ahora sale eso en la televisión, en las noticias y eso y a lo mejor pienso: pues... ha abortado porque le ha dado la gana, o cualquier cosa. Pero yo no sé la situación que ha vivido esa persona, pero por ejemplo en la actividad que hicimos, te decía lo que había pasado, la clase de relación que tenía con su pareja, con su familia, quién la apoyaba, quién no. Entonces tú ya te metías en el papel de esa persona. Mientras que a tí te dicen, pues un adolescente se ha quedado embarazada y ha abortado. Ha abortado porque le ha dado la gana, dices tú, tu no sabes la razón que le ha llevado a abortar, ni que razón tenía, ni nada, entonces...

40:53, **MD.:** Tú estás diciendo que ponerse en el lugar de otra persona, te ayuda más a entender a esa persona. Te cambia incluso la forma de pensar, sobre... sobre en este caso hacia el aborto ¿no?.

41, **A.:** Es que es una cosa un poco obvia o tonta, pero en realidad tiene su dificultad. Porque yo, ya te digo, yo antes..., la opinión la he cambiado completamente. Y a lo mejor sólo tengo un poco más de información sobre...

41:15, **MD.:** Tú podrías decir que el hecho de ver las cosas de otra forma, o ponerse en lugar de otras personas, te ayuda a mejorar el trabajo en grupo. Bueno, ese es uno de los objetivos, entre comillas, que se podrían trabajar aquí, con ésta y con otras técnicas que tienen relación. Ibas a decir algo, ¿no?, B....

41:36, **B.:** No sé, ya no me acuerdo (risas). Estoy esperando la siguiente...

41:40, **E.:** Yo pienso que por ejemplo, que los que no en clase..., por ejemplo, yo hablo con todas más o menos, con unas más que con otras, pero la gente que ni siquiera sé que está. Pero yo creo que también esa gente necesita como crecer, crecer como personas, como para ellas mismas, verse más seguras y decir, pues sí, a lo mejor ella piensa que eso está mal, pues que tenga el valor de decir, pues yo doy mi opinión y yo pienso que esto está mal. Por ejemplo, la técnica que hice, yo dije, que la culpable era una y al final dije que no, dije que luego era otra y tampoco nadie me dijo que no (ríen todos). Como no hablaban, pues antes de entregarlo en blanco, por lo menos pongo mi opinión (ríen todos). Pienso, que por ejemplo, esta técnica la llegas a hacer con otro tipo de personas, con toda la clase no, porque sería muy difícil, porque un montón. Pero, pienso igualmente que si la hicieras con toda la clase, seguirían colaborando los mismos.

42:25, **MD.:** Los grupos reducidos, mejor ¿no?.

(Todos menos V. asienten y dicen sí)

42:30, **E.:** Pero pienso que nos quitas a nosotras tres y metes a otras tres de las que...

B.: De las que están calladas.

E.: De las que están calladas y pienso que hablarían ellos cuatro. Porque es gente, que... confío en que, me pongo en su lugar también, y confío en que ellos pues poco a poco puedan hablar. Pero a lo mejor, yo con una chica, que una vez, intente hablar con ella, y de verdad que me salió de dentro, yo que se, siempre la veo ahí solilla y todo y digo, que no te de pena, voy a hablar con ella. Y que no hay manera, (ríe) es que si no hay manera es que no hay manera.

42:58, **A.:** Es que en realidad, siempre participamos los mismos. Yo sobre todo en Teoría y en Didáctica que es cuando más se... Yo, sobre todo con estas dos mujeres, (con E. y B.) me peleo a muerte

B.: Peleas..., son debates (ríe) cariñosos

(Ríen también todos)

A.: Que muchas veces, con las dos vamos... con las tres (incluye a M. y ríe). Porque siempre que el profesor dice..., es que siempre escucho a las mismas personas. Porque tú pones a cada una en un grupo donde nadie habla, sólo habla una. Nos repartes ahí... incluso hay grupos donde no habla nadie. Porque a lo mejor somos cuatro y hay cinco grupos, en un grupo no habla nadie.

43:32, **MD.:** El rol que tenéis o cogéis cada una, luego lo utilizáis también en los grupos pequeños ¿no?.

43:38, **A.:** Es más, en los trabajos que pones a un observador, que muchas veces en mi grupo han dicho, pues..., la que ha tomado la iniciativa ha sido A., o en su grupo, la que ha tomado la iniciativa ha sido M.... Porque es que somos las que participamos en conjunto. Y si nadie habla somos las que tendemos a participar. A mi personalmente me gusta que sepan mi opinión.

43:55, **E.:** Yo pienso que... como es A., su forma de ser y eso, es muy buena, porque a lo mejor, (ríen) si estás con otras personas que a lo mejor no hablan y llega otra persona como A. y dice, "oye tú que piensas" y las hacen como tirar para adelante.

B.: La integran...

E.: Pues eso, ayuda.

MD.: (ríe) Hablando ya con propiedad.

(Ríe **B.** y sonrían las/os demás).

44:19, **M.:** Que en la última técnica que hicimos de grupo ¿no?. Cómo se llama ahora (ríe)... Que yo creía que había hablado, pero no fui la única, sólo que habló más gente, lo que pasa es que yo como que me hacía notar más, pero porque, como nadie me daba su opinión, yo decía, haber... y esto "no se que no se cuanto" y esto "no sé que". Y a veces me siento mal porque digo, tengo que dejar a la gente hablar, pero es que como no hable entonces, no vamos a hacer nada, entonces a lo mejor luego se da cuenta el profesor de que esto no es. Y a lo mejor yo voy a llevar una mala nota porque la gente no hable. A veces me siento mal, y digo, me voy a callar, pero es que no puedo, tengo que... (ríe)

E. y M.: Es que cuando cogemos... (Hace gestos con las manos de remolino o carrerilla, y se ríen).

45:03, **A.:** Yo pienso que, hablo tanto que no dejo hablar a los demás, y a lo mejor es que...

45:09, **MD.:** Bueno, también hoy se pueden ver dos cosas, aunque vosotras habléis mucho, pero también ayudáis, intentáis que los demás hablen. Una cosa es hablar mucho y monopolizar la conversación y otra cosa es, hablo, pero también dejo que los demás hablen.

45:27, **B.:** Yo creo que quizás una manera de motivar a esas personas que son más tímidas. Hombre, es que a lo mejor ¡no!, sería, por ejemplo, si hay una persona que es como A. o como M. o como alguna de nosotras, que somos las que... a veces llevan la voz cantante, pues los demás se rezagan, en realidad, y si piensan "bueno si ya lo está diciendo ella, para que lo voy a decir yo". Pero sin embargo si animásemos a esas personas que son tímidas, al final alguna, tendría que lanzarse, ¿no?.

(Todos ríen, V. hace un comentario a A. que no se escucha, ella ríe y él sonrío).

B.: ¡no no!. A lo mejor...

46:05, **E.:** Cuando me tocó a mí un grupo en la última técnica, te prometo que de esto no hablaban. Pero que nada, no dijeron nada, y yo pues el padre es el culpable, pues culpable, el culpable es la madre, es que daba igual..., bueno pues ya está

46:16, **I.:** A mi me pasó algo parecido a lo tuyo, una de las primeras veces que pusimos en común los ejercicios, cuando los primeros temas, me tocó con un grupo de personas que no la conocía, como era la primera semana... Y yo decía, bueno, como somos todos nuevos, venga vale... y decía, ¿qué opinas tú? Y a lo mejor decía, yo decía algo, decía venga va, empiezo yo, estaba todo el mundo callado, y yo decía ¿tú que opinas?, "igual que tú, igual que tú" decía... (Ríen todos).

A.: Vamos, que todo el mundo tiene la misma opinión...

I.: Yo después de discutir mi propia opinión, a ver si los demás decían algo, "es verdad, es verdad" (todos ríen, ella se echa mano a la cabeza) y yo...

46:50, **E.:** Julia por ejemplo, yo, cuando hubo una vez en Didáctica, que separaste los dos grupos, para hacer, uno que había tirado de un paracaídas o un avión...

Todos: (si, si)

A.: La solución era incomprendible...

B.: (levanta la mano enérgicamente riendo) yo la acerté...

47:3, **E.:** Los que estábamos en el grupo de allí que hablábamos mucho. Yo me acuerdo que estábamos en las mesas y todos en redondo y es que hubo una niña que me dijo, "es que no dejas hablar", y dije yo, yo le dije, o sea, cada uno tiene su opinión pero si vamos a estar callados, Julia va a estar viendo, que había una observadora que creo que era Raquel, va a ver que vamos a estar callados y aquí nadie hablaba. Entonces es mejor que cada uno dé su opinión y si tú piensas al contrario que yo, pues a lo mejor tienes tú razón.

47:26, **S.:** Pero empezamos diciendo: venga a ver, ahora a quién le toca hablar y ahora a quién..., y nadie hablaba. Siempre hablábamos las mismas, éramos las que más nos notábamos.

E.: Íbamos diciendo: "tú que número tienes y tú, venga habla tú". Y la otra "no se quién es"... "bueno pues venga..."

(todos ríen)

47:44, **M.:** Que yo, no sé más o menos, me acuerdo que ella estaba en mi grupo I. y era ella y yo las únicas que hablábamos, les decíamos venga el número 1 y 2. Tú también estabas verdad (señala a B.), que estábamos las tres en el medio y que fue por lo de qué...

A.: El grupo era grande, era la mitad de la clase y que solamente tres personas...

M.: Estábamos que si organizábamos... que si esto que si lo otro... Pero es que como nadie hablaba y a lo mejor yo decía "es que la mujer ésta" y luego a la hora saltaba una: "¡ah!, yo tenía una cosa de la mujer ésta" y yo... "haberlo dicho antes (asiente con la cabeza), llevamos media hora investigando y no..." nadie decía nada, entonces yo como que... Luego nos dijeron: "aquí nada más que se pegaban voces, no se que, aquí no se escuchaba" y yo decía, es que yo no lo veía así, es que como yo no escuchaba a la otra pues yo pensaba que a mí no me estaban escuchando. Y decía pues, "estamos hablando aquí, entre nosotros, investigando", pues, tampoco tiene mucho que ver en nuestro grupo y eso. Pero vamos que era... las tres las que hablábamos.

B.: Éramos las tres personas que hablábamos en el grupo...

A.: Es verdad

MD.: Dime...

48:43, **A.:** Volviendo a lo de antes, que... Yo me siento muchas veces mal, porque por ejemplo, en el de la chica embarazada, en la actividad esa... Yo muchas veces decía: "pero tenéis algo que decir, es que parece que no os dejo hablar, es que yo", "no, no está bien, no se que". Digo, es que me da cosa estar todo el rato hablando, pero como me calle, no habla nadie...

E.: Es que si para una persona tímida, yo creo que también tiene que ser difícil porque, tú ves que a ella a lo mejor, no le cuesta nada y dice "pues yo pienso esto, por esto y por esto" y a lo mejor tú tienes una opinión y te cuesta tanto decirla, que

yo creo que ya eso va... es lo que he dicho antes que además de aprobar las asignaturas, también tienes que intentar crecer como persona. Si se es de esta manera y mi carrera me exige esto, debería también saber hablar y... claro...

49:25, **A.:** Es que yo a veces tengo 25 opiniones, en plan de que nadie habla y soy la que habla y digo mi opinión es ésta, "¿tenéis alguna opinión?", "no, no se que". Bueno también está la posibilidad de "esto, esto y esto", "a pues sí...", y ya aparece gente que opina de otra forma. Es que tengo que sacar yo más conclusiones para que la gente diga a pues es verdad o no, es que si no solamente se queda la mía. Y la gente se guarda lo suyo...

MD.: Claro...

49:49, **M.:** Pero lo que pasa también muchas veces es que, a lo mejor los que hablan más o lo que sea, los otros se quejan "dicen cucha, todo el día hablando, todo el día hablando" (rápido y con un movimiento de cabeza enérgico) pero ellos no hablan. Entonces es como si... "no me dejan hablar... es que si me dejaran hablar tampoco iba a hablar". Entonces yo que se... yo sé gente de la clase que se siente así, que yo no la he escuchado. Es que hay gente que no ha hablado en todo lo que llevamos... en voz alta ni nada, pero luego se quejan, pero es que claro, no hacen nada por avanzar ni nada, entonces pues...

50:16, **B.:** Yo creo que ya lo de, por timidez y vergüenza, ya no es excusa, porque todos hemos tenido alguna vez vergüenza de dar nuestra opinión, pero en realidad, es mi opinión. Si yo veo que la gente, en un grupo de trabajo está dando todos su opinión y vemos que uno se equivoca, que... a lo mejor yo pienso diferente a ella y lo discutimos y no pasa nada, no tiene porque... yo le anima a hacerlo, pero es que la gente sigue...

50:47, **E.:** Pero es que eso va con la personalidad de cada uno. Bueno no quiero poner nombres... pero si tu por ejemplo, Antón y tú por ejemplo (todos ríen) por su forma de ser y lo callado que es, yo creo que él no es... o se... no tiene esa motivación interior de decir "esto lo puedo hacer" y salir a la pizarra y decir "pienso esto, por esto y por esto" yo sinceramente no creo que lo haga. A lo mejor por su educación, por su forma de ser, pero no, son personalidades que por mucho que me toque con Toni todo el tiempo para hacer un trabajo, se que a lo mejor, sí que me va a dar su opinión pero no se va a imponer a mí. Es decir, "esto es así, porque yo pienso...".

MD.: Bueno, tampoco lo sabemos, entender que muchas de vosotras sois, las que soléis hablar. En este caso, ha coincidido en este caso que sois las que soléis hablar, no os importa tanto hablar. Pero a los que sí les importa, no significa que no hablen. Lo hacen con sus amigos y amigas pues fuera de la clase hablan. A lo mejor hay que fomentar un poco más eso y yo lo que os preguntaría a vosotros ¿pensáis que realmente...?, que creo que sí que es lo que estáis diciendo, pero ¿dejáis hablar?. Eso también es importante que lo miréis. No sólo miréis que los demás no hablan, si no, "¿oye, yo dejo hablar?".

52:03, **E.:** Es que no es tanto dejar hablar, porque por ejemplo, en Teoría siempre hace a lo mejor... él dice esto es así, entonces hace que nosotros, toda la clase levantemos la mano y demos nuestra opinión. Ahí nadie está forzando que en un grupo pequeño de cinco tienen que hablar porque es la clase. Pues ocho pasan, los otros veinte están haciendo cosas y siempre hablamos pues las que... a lo mejor si tú has dicho esto es así, entonces yo voy a decir, "oye pues a mí me parece que a lo mejor no"...

M.: Se crea un debate entre tres o cuatro...

E.: Ahí el profesor está dando libertad para... quién quiera decirme algo que lo diga. Por ejemplo, cuando hicimos la técnica de la encuesta el otro día nos reunimos también en grupo y dijo "dad vuestra opinión" y hablamos A. y yo y A. y yo... Entonces por mucho que el profesor aunque no te fuerce a hacerlo, hay gente que también que pasa, si hablan ellas pues parece que es más cómodo.

52:55, **A.:** Que no... las personas tímidas que no tengan miedo al rechazo, porque, lo que he dicho antes cuantas veces es discutido con ella, porque no hemos tenido la misma opinión, sin embargo, después, seguimos hablando. Porque yo aunque no tenga la misma opinión, no voy a decir, pues nada, ya no podemos ser amigas, porque tengamos pensamientos distintos, entonces... Pueden pensar, es que como diga que nos les gusta pues vaya que no me dejen participar más o lo que sea, no pueden pensar así...

53:29, **I.:** Con lo que respecta a lo que ha dicho ella (A.), lleva mucha razón, porque hay gente tímida, que además de ser tímida les cuesta expresar su opinión, si además le añades el hecho de decir "Dios, si a lo mejor la contradigo, a lo mejor ya no quiere ser mi amiga" y el grupo que ya tiene de amigos, van a decir "¡ah!

mira tal...". Entonces prefieren, además de que son tímidos, pues se callan por eso, no quieres malos rollos con nadie.

53:53, **MD.:** **V.**, me puedes decir tú que opinas...

V.: Si claro (todos ríen).

53:58, **MD.:** Lo digo porque, tú a veces no en clase no hablas tanto, luego se hacen los grupos de trabajo y me gustaría saber tú que opinas.

54:10; **V.:** No hablo tanto, yo hablo lo justo y preciso (todos ríen) pero yo creo que si participo... Pero yo creo que eso del debate es una tontería, porque cada uno tiene su punto de vista y ahí está lo bueno del debate, no tiene que decir "no quiero decir esto porque si no se va a enfadar conmigo" tal... Es que para eso están los debates, si lo bueno es que participen todos.

54:34, **MD.:** Lo bueno es que participen todos... A lo mejor participan más de los que pensáis, no los conocemos a todos. ¿Podéis pensar que el grupo a veces participa?, claro que si no hacéis muchos trabajos en grupo...

54:45, **E.:** **MD.**, ya no hablo más ¿vale?, pero es que... (ríen). Por ejemplo, el otro día cuando preguntaste tú ¿quién se ha sentido alguna vez, como fue, la preferida de clase?. Y yo dije, a mí me salió de dentro y yo hice... (levanta la mano). Y luego pensé y dije... me sentí mal y todo porque cuando yo dije que yo era la preferida de los profesores, hay mucha gente que se rió por detrás y a mí sinceramente cuando tú dijiste...

A.: Y por los lados...

B.: ¿sí?

E.: ¿qué?... Porque es una opinión que a lo mejor es mía y yo sé que eso es verdad, porque no voy a negar... Es lo que dijiste tú, echarse flores a uno mismo es muy difícil, y yo que lo hice, itoma!... (ríen todos).

55:27, **MD.:** Puede que influya la madurez de la gente. Puede que esto, simplemente, sea anecdótico y ya está...

55:30, **M.:** Pero que respecto a las personas con timidez, yo pienso que es timidez en persona. Por ejemplo, en el tuenti, a mí me han agregado toda la clase y en el tuenti, me hablan un montón, a ver, "no hablo contigo en mi vida por qué me hablas por aquí" (se ríe). O y lo deberes de no se que y tenías que hacer no se que, y yo, pero ¿quién eres? tengo que ver la foto porque no se quién es... (ríen todos). Luego llego a la clase y digo "¿quién me habló ayer?... Y muchos nombres pues no me los conozco y a lo mejor no he hablado con ellas y a lo mejor le digo... me habla el día anterior y al día siguiente digo ¡hola!, y no me dice nada. Y yo digo, pues no te voy a hablar más.

56:11, **I.:** A lo mejor le dices "hola como estás, no se qué, e intentas entablar una conversación...

V.: A lo mejor te está haciendo así (hace el gesto de escribir en el ordenador) te está escribiendo (todos ríen y murmuran).

56:22, **MD.:** ¿Pensáis que ha podido cambiar la forma de relacionarse de la gente?

Todos: Sí, sí, mucho...

56:27, **S.:** Hay gente que se expresa más, es más abierta detrás del ordenador, porque como no lo ven, pues como tardas en escribir pues te da tiempo a pensar lo que quieren decir...

E.: Yo sinceramente, yo por mí quitaba todo Internet...

V.: Yo pienso que eso va a ser un problema y grande...

Todos: y lo es, y lo es...

E.: Antiguamente las personas, si tenían que decir algo, pues se iba a la cara y se solucionaba a la cara y se hablaban las cosas. Ahora, que he quedado con este y me he quedado dormida, le mando un mensajillo y así no tengo que poner la cara ni la voz, ni que me he quedado dormida ni nada.

57:05, **S.:** Y hay gente que ya en vez de quedar para ir a la calle, ahora quedan para jugar en el ordenador...

I.: Fíjate, quedamos a esta hora y hablamos, en vez de decir, pues vamos a salir y hablamos y tomamos café...

57:19, **A.:** Yo he escuchado a muchísima gente decir..., ayer corté con mi novio por el Messenger, o por el móvil, o Dios mío...

V.: "Yo he conocido a una chica, o madre mía como era, era más simpática..." y luego la ves... esto como es...

A.: Es que las personas se merecen un mínimo de respeto...

I.: Una ciber novia (todos ríen).

A.: Es que es más frecuente decir, "pues tengo un novio por Internet"...

Todos: Sí, sí, sí...

A.: vale. "¿Es guapo?, si es super alto, tiene los ojos azules, tiene un cuerpazo de escándalo". Luego es bajito, tiene los ojos marrones, medio calvo, gordo, viejo... (todos ríen) ¿y qué?.

57:51 **E.:** Pero yo pienso que eso va con cada persona. Por ejemplo yo..., nunca me he metido en un chat, ni cosas de esas, ni tengo un Facebook, porque tengo a mis amigos de toda la vida. Yo tecnología de esa no, porque yo es que pienso que en vez de ir para delante con el futuro, vamos para atrás.

58:10, **MD.:** Muchas personas necesitáis más el contacto y las relaciones...

58:17, **E.:** ¿Pero antiguamente la gente tímida qué hacía?...

(Empiezan todos a hablar y comentar, no se entiende lo que dice)

58:40, **MD.:** Veo que también os preocupa esto, ya que hay gente que os habla fuera de aquí...

58:45, **V.:** Es que a mí me da mucho coraje exactamente eso, gente que luego no me habla, y luego parece que son amigos míos de toda la vida...

59:01, **S.:** Se escudan en el ordenador...

59:10, **MD.:** ¿Qué temen en ese caso?

59:12, **S.:** Yo creo que temen a ser juzgados, o cuando le digan algo, le digan "qué estás diciendo"... por lo menos en el ordenador no le ven la cara al otro.

59:19, **I.:** Cuando tú estás escribiendo, puedes pensar las cosas que vas a decir. A lo mejor, "hay esto no", lo borras, lo dices más bonito... Porque no te da vergüenza. La gente tímida que le da vergüenza expresarse como es, pues como lo escriben y no está viendo la cara pues mejor.

Entran en un debate sobre lo que se hace a través del ordenador. Se les pregunta si quieren aportar algo nuevo sobre lo que hemos planteado en el debate. Como no es el caso, nos despedimos agradeciéndoles la colaboración y el tiempo empleado.

ANEXO VI: EVALUACIONES

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

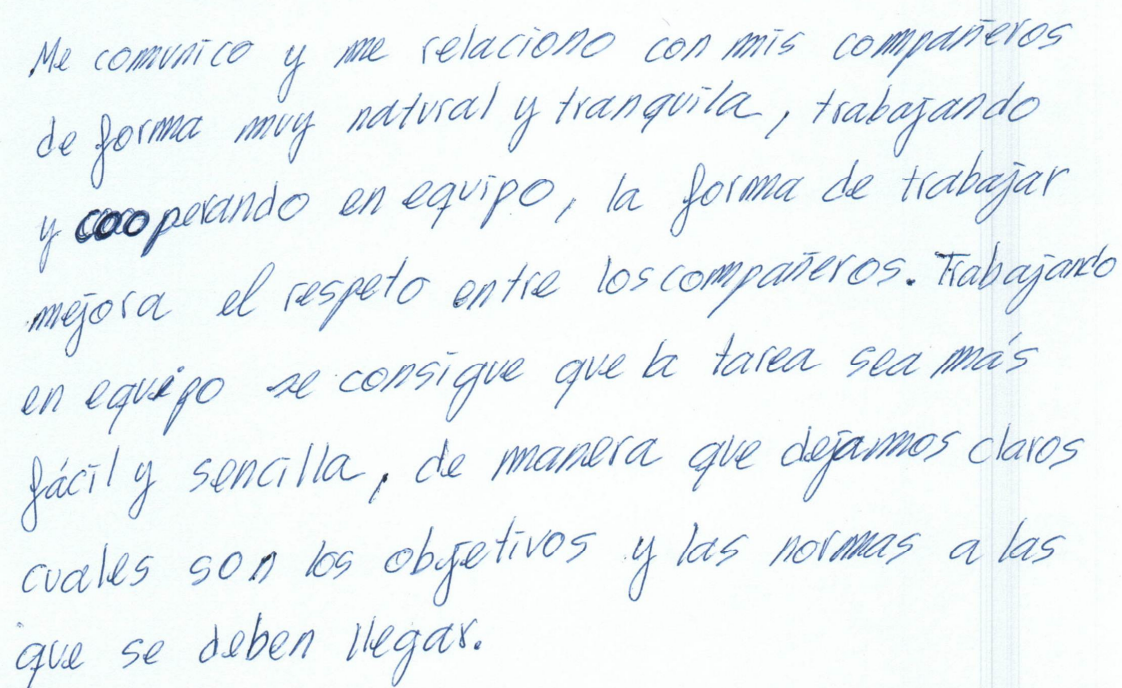
EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



Me comunico y me relaciono con mis compañeros de forma muy natural y tranquila, trabajando y cooperando en equipo, la forma de trabajar mejora el respeto entre los compañeros. Trabajando en equipo se consigue que la tarea sea más fácil y sencilla, de manera que dejemos claros cuales son los objetivos y las normas a las que se deben llegar.

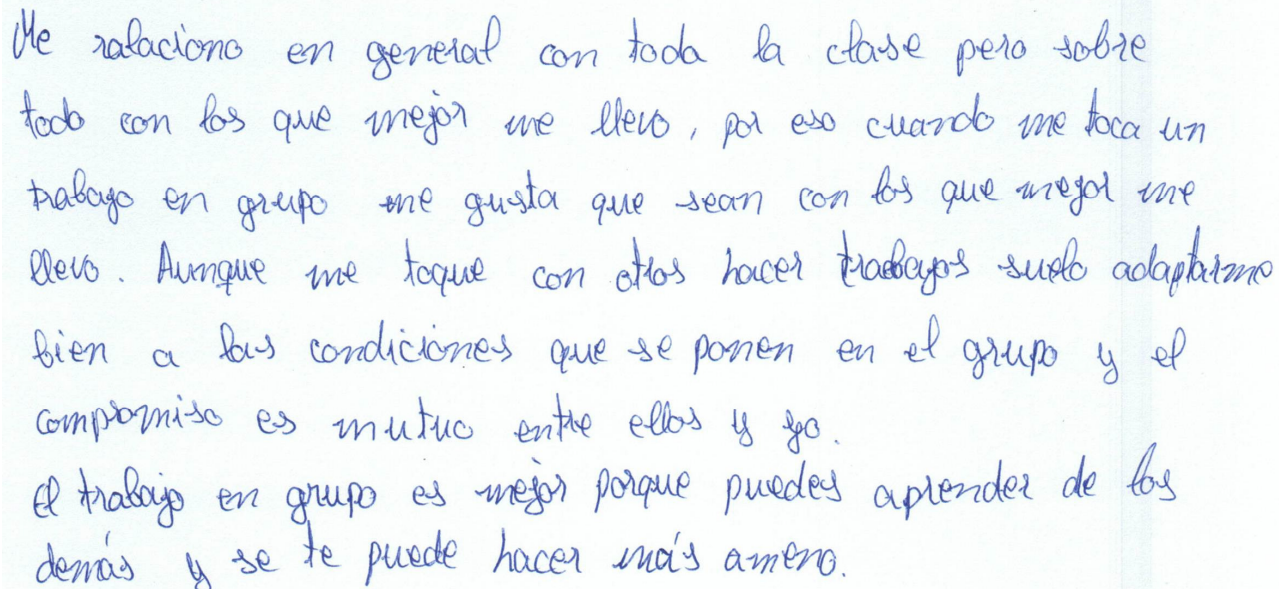
EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



Me relaciono en general con toda la clase pero sobre todo con los que mejor me llevo, por eso cuando me toca un trabajo en grupo me gusta que sean con los que mejor me llevo. Aunque me toque con otros hacer trabajos suelo adaptarme bien a las condiciones que se ponen en el grupo y el compromiso es mutuo entre ellos y yo. El trabajo en grupo es mejor porque puedes aprender de los demás y se te puede hacer más ameno.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1. En la forma de comunicarme ha influido bastante, dialogo con mucha más precisión y pongo más coraje a la hora de escuchar.
2. Me relaciono bien con mis compañeros de clase, y me reúno 1 vez a la semana.
3. Trabajo bien y cooperamos entre todos.
4. Si siento un mayor respeto y empatía hacia ellos, hacia los profesores y sobre todo a mi misma.
5. Quedan muy claras las normas, y a la hora de reunirnos para los trabajos ponemos todos de nuestra parte para realizar un buen trabajo y realizar dichos objetivos.
6. Estoy muy de acuerdo con que si trabajamos mejor en grupo se hace mejor la tarea, puesto que cada uno aporta un diferente.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Las técnicas a mi me han influido bastante bien, ya que a sido positiva con mis compañeros, ~~en~~ la comunicación a la hora de escuchar es buena, porque el trabajo en grupo me escuchan y compartimos ideas. A la hora del trabajo en grupo se hace mejor la tarea, porque tenemos más ideas en las que elegir.

Con mis compañeros de clase me relaciono unos más que otros; sobre todo a la hora del trabajo en grupo, ya que siempre nos ponemos con mismas personas. Pero en general la comunicación es positiva.

Los trabajos en grupo, son en grupo. Es decir, que hay que tener un compromiso por tu parte para conseguir a donde queremos llegar.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

La forma de comunicarnos y de escuchar con nuestros compañeros tras haber realizado las técnicas han mejorado la clase nos llevamos bien. Todos nos relacionamos con todos, pero a la hora de hacer grupos de trabajos tendemos a buscar a nuestros compañeros más afines. Pero cuando hacemos trabajos de grupo nos dividimos temas y por lo menos yo me comprometo a hacer mi parte ~~correctamente~~ y entregarla en la fecha puesta ya que al ser un grupo y habernos dividido el trabajo una mala nota por mi parte sería una mala nota para ellos y a mi eso no me gustaría que me lo hicieran a mi. Y ya que hacer el trabajo en grupo ~~se~~ hace que la actividad sea más amena, prefiero hacerlos en grupos siempre que mis compañeros se comprometan con el trabajo que deben hacer ello para que así sea mejor la tarea.

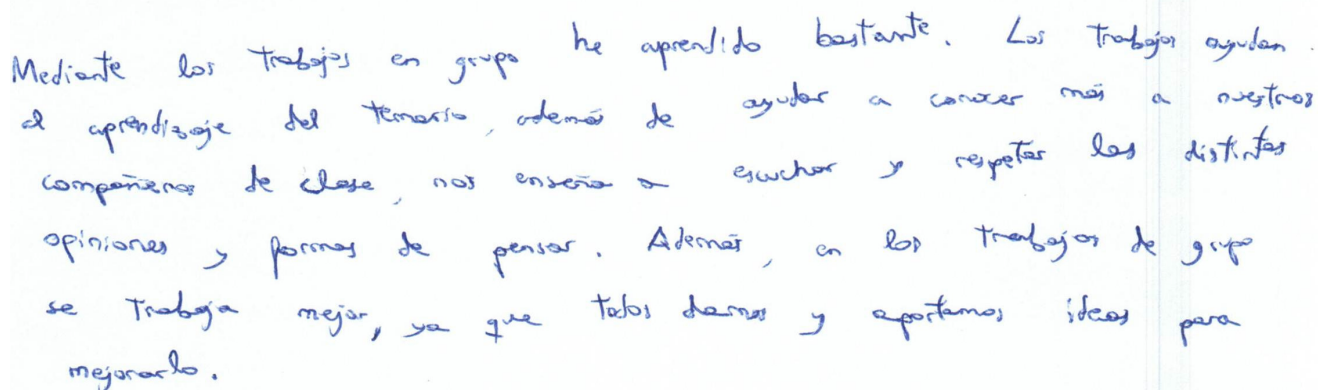
EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



Mediante los trabajos en grupo he aprendido bastante. Los trabajos ayudan al aprendizaje del temario, además de ayudar a conocer más a nuestros compañeros de clase, nos enseñan a escuchar y respetar las distintas opiniones y formas de pensar. Además, en los trabajos de grupo se trabaja mejor, ya que todos damos y aportamos ideas para mejorarlo.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Las técnicas sirvieron para abrirnos a nuestros compañeros de clase, yo soy una persona abierta pero ayudó mucho para tener confianza y poder mostrarte tal y como eres sin estar cohibida. Fue muy beneficioso y ayudó a la actitud de clase y la relación con los compañeros. Las técnicas te sirven para conocer a las personas, entenderlos y pasar un buen rato. En las técnicas quedaban claros los objetivos de estas y todas (unas más que otras) ponían de su parte para su realización. En grupo se realiza mejor la tarea, ya que cada uno aporta su punto de opinión y hay diversidad, también ayuda para aprender cosas nuevas. Fueron un buen método para aprender y empatizar con los compañeros a la vez.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Pues la verdad que ha sido positiva, ya que gracias a las técnicas que hicimos nos ayudamos a combatir esa "vergüenza" hacia los demás.

La relación con los compañeros es muy buena y a la hora de ^{hacer} trabajo nos entendemos mejor.

A la hora de organizar el trabajo en grupo aportamos cada uno su idea y luego elegimos las ideas que nos ha parecido mejor y las realizamos.

Cada vez más, la clase se hace más amena porque ya no hay una desconfianza como al principio de curso, que apenas conoces a nadie y todo lo ves gris.

La verdad que nos ha sido de gran ayuda las técnicas.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

La forma de comunicarme con mis compañeros ha mejorado y ha aumentado.

La relación con mis compañeros es buena aunque en algunos casos es escasa, y cuando realizamos trabajos normalmente es buena y complementaria. La participación en los trabajos es bastante buena y se reparten todas entre todos.

Si siento más respeto y empatía con mis compañeros después de realizar trabajos con ellos porque te permiten conocerlos más y tener más relación con ellos.

En los trabajos las normas siempre están claras y si hace falta pues fechamos y nos ponemos de acuerdo y con los obje-

trivos ocurre igual. Frente a los trabajos siempre existe un gran compromiso por mi parte y por la parte de la mayoría de miembros del grupo.

Los trabajos en grupo creo que ayudan y favorecen en general, pero también hay que tener en cuenta el tipo de trabajo, las fechas, los miembros, ...

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Sinceramente, las técnicas que realizamos en el primer cuatrimestre en didáctica me encantaron. Nos ayudó a relacionarnos entre nosotros, a conocernos y a expresarnos con los compañeros con los que no son tus amigos y no se les trata mucho.

Al juntarnos en pequeños grupos te sentías escuchado por los demás y aprendíamos a escuchar y a dialogar.

Mi sensación de estar en primero a segundo ha cambiado, pero echo de menos técnicas como esas que no vienen mal para entablar relaciones.

A la hora de hacer trabajos si nos juntamos, ~~son~~ pero el problema es que siempre nos juntamos con amigos y así nos cerramos puertas a conocer a otros compañeros.

Hacia mis compañeros siento mucho respeto y como es normal, hacia uno tengo más empatía que con otros. La primera comunicación que tuve con mis compañeros (con la mayoría) fue en los pequeños grupos de didáctica donde hablamos sobre un tema, escuchábamos y colaborábamos.

Yo cuando hago un trabajo me comprometo 100%, soy responsable y nunca permito que mis compañeros no entreguen un trabajo o lo retrasen por mi culpa.

Es verdad, que al trabajar en grupo se hace más entretenido pero siempre hay personas / miembros del grupo que participan menos y te toca a tí hacer la tarea 😊.

Me gustan mucho las técnicas de grupos reducidos.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

- 1) La forma de comunicarme ha mejorado mucho, ya que ahora ~~no~~ hay ningún tipo de timidez del que podrá pensar el compañero de tu manera de expresarte.
- 2) Me relaciono todo lo que puedo, hasta con todos y eso a sido gracias a los grupos sino creo que no hubiese sido capaz de dar el paso por mi cuenta. Nos reunimos en grupo para hacer trabajos, ya sea en clase o fuera de esta. A veces tambien quedamos para pasar el rato.
- 3) Trabajo y coopero lo mejor que puedo. Al igual que los demás. Todos aportamos nuestras ideas.
- 4) Ahora si que siento empatía porque los conozco a todos mucho mejor y a parte de ser compañeros tambien son mis amigos la gran mayoría.

5) Siempre que vamos a realizar un trabajo grupal al principio cada uno aporta sus ideas y seguidamente hay uno que cose el mundo y es el que guía a los demás.

6) Trabajando en grupo se realiza mucho mejor la tarea. Cada uno aporta su idea y siempre los hay más mejores que otros por lo tanto el trabajo siempre será mejor porque juntos llegaremos a la conclusión de este.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

La relación con el grupo en general fue muy buena, el trato personal muy positivo, la monotonía de las clases bastante llevaderas, un grupo bueno.

Al principio costó un poco relacionarse a la hora de realizar los trabajos en grupo por falta de conocer a las personas, pero poco a poco nos fuimos adaptando sin problema. También depende con quien te toca hacer trabajos en grupo, hay alumnos que se adaptan mejor unos que otros, también existe el caso de compañeros que trabajan mejor que otros.

Para mí me resulta incómodo tener que quedar con compañeros para hacer algún trabajo, prefiero hacerlos individuales, así me valoro yo mismo y no tengo que estar revisando a los demás por si hay alguno que no me gusta, o bien, si de el caso de que compañeros no hacen nada y consta como si lo hubiesen realizado.

A mí no me ayuda nada trabajar en grupo en horas fuera de la Universidad, siempre hay inconvenientes a la hora de desplazamientos. Se debería hacer en horarios de clase, así se evitaba ese problema que puede surgir. ~~Hay~~

Supongo que cuando seamos docentes, no quedaremos con compañeros para trabajar en grupo fuera del colegio, lo haremos todo en el centro, o bien cada uno en su casa.

Por eso prefiero hacer los trabajos en grupo en clase y los individuales en casa a mi ritmo.

Tampoco se aprende, ya que en teoría, los trabajos ~~individuales~~ en grupo no les saco partido, ya que solamente trabajó la parte que me toca, que es un punto de los 4 o 5 que consta el trabajo, y después lo unimos.

No me gusta trabajar en grupo.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Las técnicas las evalué de forma positiva, ya que nos unían a todas más como grupo y nos hacían relacionarnos y conocernos poco a poco mejor. Eran técnicas divertidas y amenas. La forma de comunicarme fue creciendo positivamente conforme íbamos haciendo más técnicas, era fácil escuchar y dialogar con mis compañeros. A la hora de relacionarme con ellas al ir conociéndolas, ya no me costaba trabajo y era agradable la sensación. Cuando teníamos que trabajar nos coordinábamos y cooperábamos unos con otros para hacerlo todo más fácil. Se sentía un mayor respeto y empatía con ellos y conmigo misma.

Sabíamos que íbamos a conseguir con los trabajos, como lo íbamos a llevar a cabo, objetivos y las normas a seguir. Hay un compromiso claro de lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo.

Trabajando en grupo se trabajaba mejor, más dinámicamente y de forma más cooperativa. ¡Ha sido agradable!

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

La experiencia ha sido buena porque las técnicas ayudan a conocer a los compañeros, y eso es muy importante a la hora de trabajar con ellos, el saber cómo trabaja y cómo se organiza cada uno. Además, sirve para conocer y saber con qué personas tienes más cosas en común.

Es útil para aprender a escuchar a los demás y a guardar el turno, aunque no siento ~~ni~~ ni más ni menos respeto por ninguno de mis compañeros, simplemente los trato bien como personas que son, y eso lo haría así aunque no hubiéramos hecho las técnicas de grupo.

Trabajando en grupo pueden salir mejor las cosas siempre que todos los componentes tengan claro las normas y la manera de trabajar. ~~así como~~ Y ~~si~~ también es necesario que todos tengan el mismo nivel de implicación, porque si no, acaba habiendo roces y no se trabaja bien, acaba siendo peor que hacer el trabajo individualmente.

También hay que decir que lo que hace que los grupos funcionen bien no ~~es~~ ^{son} exclusivamente las técnicas, sino que sin ellas también podrían funcionar bien. Aunque posiblemente las técnicas hagan que empecemos a congeniar antes.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Para mí las técnicas grupales me han parecido muy importantes, al principio llegué nueva y no conocía a nadie. Luego te relacionas con un grupo mínimo de personas y con los demás no te relacionas ^{apenas}. Pero con estas técnicas te ayudaba a relacionarte con todas las personas de clase.

Ahora nos relacionamos todos con todos por una parte gracias a estas técnicas que nos han ayudado mucho.

Por otro lado los trabajos en grupo nos ayudan a trabajar mejor y a cooperar con nuestros compañeros, a mi me parece más útil y aprendo más y mejor.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Me gustaron bastante las técnicas grupales porque, como fueron en el primer cuatrimestre y no nos conocíamos todos los de la clase, pues nos sirvió mucho para conocernos y entablar amistades.

A la hora de hacer trabajos en grupo, siempre hay personas que hacen más que otras, que ayudan más o que ponen más interés en lo que hacen.

Yo soy de los que me gusta quedar bien en los trabajos y suelo hacer las cosas bastante bien, opina mientras lo hacemos, poner de mi parte y ayudar en todo lo que puedo.

La mayoría de los trabajos es mejor hacerlos en grupo, ya que te es más sencillo porque si tienes alguna duda puedes que te la resuelvan tus compañeros de grupo.

Lo único malo que le veo a trabajar en grupo es que hay personas que lo toman como la excusa perfecta para no hacer nada y que los demás hagan su trabajo, y así, llevarse una nota que no se merecen.

Pienso que, en la mayoría de trabajos, no queda claro los objetivos, ya que siempre hay personas a los que no les queda claro lo que hay que hacer. O, también, hay que seguir preguntándole al profesor que explique nuevamente.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Creo que las técnicas ~~que~~ que se realizaron fueron muy buenas ya que se hicieron a principio de curso y no nos conocíamos entre nosotros. A principio da vergüenza y es complicado, pero con el tiempo se ve de una forma positiva, ya que se hacían nuevas amistades. También aprendimos a mejorar el trabajo en grupo, ya que nos enseñaron a que todos podemos tener distintas opiniones y todos pueden sentir. Trabajar en grupo es más llevadero, ya que entre todos se pueden dar soluciones.

~~Heos aprendido a~~ ~~respe~~ Creo que nos respetamos entre toda la gente de la clase, aunque ~~se~~ hay personas con las que te llevas mejor. Los objetivos y las normas se quedan bastante claras a la hora de realizar un trabajo, ~~y~~ e intentamos por todos de acuerdo ~~para~~ hacerlo.

lo mejor posible.

Creo que el trabajo a grupo es una buena forma para hacer una buena tarea a la vez que te relacionas, y ~~en este~~ estos métodos se han llevado ~~hasta~~ a cabo durante el curso de una forma positiva.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Durante el cuatrimestre nos han motivado para hablar en público, y con los trabajos en grupo nos han ayudado a saber respetar el turno de palabra y a escuchar al otro. Yo, en mi caso, solo me ha ayudado a perderle un poco el miedo a hablar en público, pero no mucho, creo que deberían hacer más cosas para expresarnos delante de mucha gente.

La relación con los compañeros es buena, ya que con los trabajos en grupo se coge mucha confianza y se conoce a las personas mejor.

A la hora de trabajar nos hemos repartido por partes el trabajo y lo hemos ido haciendo, la verdad que la mayoría de las veces no nos hemos tenido que comunicar mucho.

Respeto siempre les he tenido, solo que ahora hay más confianza.

Si quedan las cosas claras, pero siempre hay personas que se entregan más que otras.

Trabajando en grupo es más ameno, me gusta más.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

En mi opinión todas las técnicas realizadas en clase tanto en pequeños grupos como en grandes grupos han servido para conocerse unos con otros, y no sólo relacionarte con algunos de la clase.

Hemos hecho técnicas muy diferentes según la asignatura pero para mí fueron más divertidas y aprendí más que el profesor se dedique sólo a explicar el tema y cogamos apuntes.

Se quedan los contenidos más claros a mi parecer realizando técnicas de grupo, que de forma individual. Yo por la experiencia vivida con las técnicas grupales creo que ha sido muy satisfactoria y creo que se no se debería de dejar de hacer en clase.

Sobre todo cuando empiezas un curso nuevo en el que nadie se conoce entre ellos, las técnicas grupales sirven mucho para conocer al resto de tus compañeros y relacionarte con los demás, e incluso conocer algo de tus compañeros que no sabías, así como perder la vergüenza para quien la tuviera.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Generalmente, a la hora de comunicarme con mis compañeros, escucharlos y dialogar ha mejorado bastante respecto al año pasado. Tenemos todas mejor relación entre nosotros, lo cual facilita ponernos de acuerdo cuando hacemos trabajos grupales, no nos cuesta expresar nuestra opinión.

Cuando realizo un trabajo grupal con mis compañeras seguimos las técnicas aprendidas el año pasado para hacer un buen trabajo en equipo.

El reparto del trabajo individual dentro del grupo quedan bastante claros los objetivos y las normas.

En mi opinión los trabajos grupales tienen mejor resultado que los individuales y la ventaja de poner muchas opiniones en común.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

En el Cuatrimestre pasado las técnicas funcionaron perfectamente.

La forma de Comunicación, de relación con los compañeros ha sido bastante buena y gratificante.

Toda la clase nos relacionamos bastante bien, hay "propietas" pero funcionamos bastante bien.

En los grupos de trabajo nos reunimos siempre que podemos y no solo por ~~el~~ trabajo sino para otras actividades.

El trabajo con ellos es bastante bueno y los ejercicios se realizan bastante bien.

Por parte de todos los Cooperadores hay un gran respeto y empatía y existe bastante Compromiso para que todo se elabore Correctamente, y así sea una satisfactoria la Cooperación.

En definitiva trabajando en grupo se desarrolla mejor las tareas, trabajos... etc pero lo más importante relacionarse con todo el grupo.

Una buena experiencia conocer a gente así tan especial y buena.

Estoy super Contenta con los Clase que he tocado y con los Cooperadores son geniales.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Gracias a las técnicas grupales que fuimos desarrollando, mi forma de comunicarme mejoró y más aun con gente que no conocía. La verdad que al inicio a la buena adaptación te hace que no te comuniqués con los demás, pero con las técnicas poco a poco vas ganando confianza con el resto del grupo y así perdieras el miedo al ridículo.

Todo ello facilitó que a la hora de hacer trabajos grupales hubiese una mayor soltura, incluso fueran aflorando nuevas amistades dentro de clase.

A la hora de comentar o debatir algún tipo de tema en clase, no solo hablas tú, sino que escuchas más la opinión de tus compañeros y las razones, intentando ponerte en su lugar.

Al trabajar en grupo, se fijan una serie de objetivos y tareas para cada componente, lo cual hace que cada uno sea responsable y respete hacia el trabajo tanto tuyo como de tus compañeros. Tienes que pensar además que tu nota va en función del trabajo de todos y de la invidia, por lo que es importante la colaboración entre todos.

Por último decir que gracias a estas técnicas he ganado muchas amistades y buenos ratos con mis compañeros/as de clase.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

- Mi forma de escuchar y dialogar a sido un poco mas buena que antes, me cuesta mucho relacionarme con mis compañeros cuando nos juntamos en grupo. Intento trabajar lo mejor que pueda haciendo todo lo que yo se y coopero mucho pero con mucha vergüenza.
- Hay compañeros con los que me he comunicado más y ha salido una buena relación con ellos, sobre mi estoy un poco más agusto conmigo.
- Queda todo lo que hay que hacer en grupo muy claro y se intenta conseguir aquello que se la propuesto y yo me comprometo a ello desde siempre.
- Trabajando en grupo es mejor y aveces peor porque cuando lo haces en grupo cooperas

ideas, te relacionas pero hay momentos en los que es mejor hacerlo solo porque no te pones de acuerdo o prefiero hacerlo solo por comodidad. Aprendí a relacionarme un poco más con las personas y he hecho amistad con unas cuantas después de la experiencia.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1. Apenas he notado cambio, ya que desde siempre he procurado participar en todas las actividades, y al igual que me gustaba ser escuchada por mis compañeros, yo lo era y lo sigo siendo con ellos.
2. Suelo hablar con todos o casi todos mis compañeros, sobre todo, a medida que avanza el curso, aunque siempre hay personas con las que te llevas mejor. Con respecto a los grupos de trabajo, siempre intentamos que estén formados por las personas más afines a mí, pero en el caso de que no ocurriera no tengo el más mínimo problema en trabajar con quien sea.
3. Procuro trabajar con todos por igual, dando siempre mi opinión, e intentando que los demás también la den y participen, sobre todo los que son más tímidos.
4. Es normal que cuanto más trabajas y te relacionas con una persona, más aprecio le tienes, o por lo menos ese es mi caso.
5. Está todo bastante claro y todos procuramos participar por igual.
6. Si y no, ya que la tarea que te toca realizar es más breve, pero hay problemas a la hora de quedar, ya que cada uno tenemos una disponibilidad horaria diferente.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

~~Por~~ La comunicación, en mi opinión, no ha sido nada pero tampoco buena. Ha habido veces que ha habido algunos problemas, puede ser también por la variedad de ~~caracter~~ de la parte del grupo. Pero la relación es como le pare a todo el mundo con uno me llevo mejor que con otros y siempre procuro ponerme en grupo con gente que me caiga bien o que les veo yo que tienen algo de buenos personas. He tenido algunos problemas a la hora de encontrar grupo por que hay muchos ~~grupos~~ grupillos hechos en la clase y yo no me encuentro en ninguno, así que por eso parte ha sido difícil. Más yo siempre intento dar el 100% y muchas veces hago ~~el~~ trabajo del que debería haber hecho, pero que yo hay veces que me encargo de cosas todo y las otras personas no se esfuerzan demasiado. Hacia mi persona está claro que siento respeto y empatía, sino me lo tengo yo, suén me lo es a tener con el resto de compañeros pues como he dicho anteriormente, con algunos me llevo bien a los veo y con otros ^{se} me hace imposible. Las normas y objetivos si pueden darse, aunque hay momentos que no se explican muy bien pero la mayoría no son así. Compromiso por mi parte siempre lo habré puesto puesto y trabajado. Los demás supongo que también. Definitivamente se trabajo mejor en como individual, desde mi punto de vista.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

- La forma de comunicarme, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con ~~los~~ ^{mis} compañeros ha sido buena y sobre todo hemos respetado el turno de palabra.
- Cuando me reúno en grupos de trabajo, mi relación con mis compañeros es buena porque intentamos organizarnos de la mejor forma posible para que el trabajo salga bien.
- Pienso que si hay buena organización y además nos ayudamos entre nosotros no tiene porque haber un mal ambiente de trabajo.
- Es fundamental que nos respetemos para una mejor cooperación.
- Si esto se cumple, será un gran paso de cooperación y sobre todo de entendimiento.
- En muchos casos la tarea de forma grupal es buena para conocer otras ideas, para que seamos más críticos pero sobre todo para la socialización. Aunque muchas veces, la parte negativa sea que no haya una buena organización y que algunos miembros del grupo no hagan su trabajo.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Con respecto a la forma de comunicarme, he cambiado bastante, porque noto que me expreso mejor, tengo mayor facilidad a la hora de hablar en público, y aunque yo lo he echo antes (hablar en público) siempre practicando se aprende más.

Éstas técnicas te ayudan a relacionarte más con el resto de la clase ya que siempre tendemos a juntarnos en grupitos y no te sueles relacionar mucho con los demás. Así también aprendes a trabajar de otra forma a la que estás acostumbrada.

A relacionarte con otras personas que alomejor si no fuese porque tienes la obligación de realizar el trabajo con ellas, puede que ni os relacionarais mucho.

Pero si que es verdad que no siempre es productivo el trabajo en grupo, porque hay muchos compañeros que pasan del tema, o no tienen disponibilidad para quedar o no quieren y siempre hay algunas que trabajan más que otras.

Pero si que es verdad que a mi me ayuda mucho trabajar en grupo, porque aprendes mucho y tengo una gran cooperación.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

- la forma de comunicarme cambió mucho gracias a las técnicas y los trabajos realizados tanto en clase, como en casa, aprendí a relacionarme y comunicarme con mis compañeros mucho mejor.
- Me relaciono mucho más, ya que tengo más confianza con ellos.
- Trabajamos bien y creo que se debe a la buena relación que hay, la confianza ... y también nos ayudamos mucho entre nosotros.
- Sí, porque nos conocemos más y somos capaces de ponerlos a su lugar.
- Creo que trabajar en grupo es muy beneficioso, porque no solo se hace mejor la tarea, sino que se aprenden muchos más conocimientos y el trabajo es mucho más divertido.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Mi forma de comunicarme ha ido mejorando gracias a los técnicas que hemos usado a lo largo de este cuatrimestre.

La relación con mis compañeros no la he cambiado, sigue siendo muy buena puesto que tenemos relación tanto fuera como dentro de clase y esto hace que la relación entre nosotros sea buena y ayude a la colaboración en grupo, hace que cooperemos mejor entre nosotros.

Los objetivos y normas son muy claros desde el principio y en los grupos existe ~~mucho~~ mucha responsabilidad y compromiso por parte de todos los componentes.

En grupo es mejor trabajar porque así hay más ideas para ~~avanzar~~

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

La forma de comunicarse con los compañeros era un poco difícil, ya que era difícil poder expresar tu opinión, pero poco a poco ha ido cambiando, todos escuchan y respetan el turno.

La Relación con los compañeros ha mejorado, hay más relación con los compañeros.

El trabajo ha mejorado, aunque todavía hay cosas que fallan, a la hora de trabajar se escucha la opinión de todos.

Hay más respeto por parte de todos, hay una mayor comunicación.

En cuanto a los trabajos, las normas quedan claras, pero todavía hay dificultades, ya que no todos se involucran de la misma forma, unos ponen más empeño, otros quizás no se involucran tanto.

Pienso que trabajando en grupo facilita más la tarea, ya que la búsqueda de información es más extensa, lo que no encuentra uno, lo encuentra el otro, y la diversidad de ideas y las diferentes opiniones, eso hace que el trabajo salga mejor.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Las diferentes técnicas grupales han sido muy interesantes, cada una de ellas nos aportan algo diferente. En las técnicas grupales he aprendido a dejar la vergüenza, a comunicarme mejor con las personas que no conozco y, sobre todo a relacionarse con los componentes del grupo, para poder llevar a cabo una buena técnica. Al principio de cada técnica la relación entre las personas es más estrecha, pero poco a poco se empieza a participar y a cooperar. También hay muchas personas que estas técnicas de grupo no le han ayudado, puesto que se cohiben y se reprimen por estar con gente que no conocen.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

En general, las técnicas grupales han sido positivas, ya que hemos aprendido a trabajar en grupos con personas que en principio no conocíamos, pero que con el tiempo hemos llegado a apreciar. Hemos tenido experiencias tales como el ponerse en el papel de otro para llegar a tomar decisiones críticas.

Este tipo de actividades grupales las hemos experimentado en otras asignaturas como en Teoría de la Educación, donde hemos expuesto una serie de problemas, situaciones... , y entre todos hemos puesto en común nuestras aportaciones, lo que pensamos, y reflexionado, hemos llegado a una situación común.

Hemos aprendido a cooperar, a escuchar las opiniones de los demás, llegando a ~~sentir~~ una solución común por parte del grupo.

Esto, en cierto modo es una forma de maduración.

Sin embargo, hay asignaturas en las que no hacemos este tipo de actividades, simplemente se basan en dar la clase y que aprendamos ciertos contenidos, dejando al margen el trabajo en grupo, la comunicación que existe entre los alumnos, ya que pienso que dar por supuesto que entre nosotros hay comunicación.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Desde mi punto de vista, considero importantes las técnicas grupales, ya que ayudan mucho para conocer gente, y relacionarse con los demás sin ningún tipo de problema. Ayuda a aprender a escuchar al resto del grupo, y a entender diversas puntos de vista.

Pero bien es cierto que trabajar en grupo es una tarea muy complicada ya que es difícil que personas con diferentes formas de pensar, se pongan de acuerdo, por eso es una faceta que hay que trabajar y mejorar.

De hecho gracias a estas técnicas me han facilitado la comunicación con mis compañeros y me han llevado a ~~ex~~ ~~presencia~~ ~~de~~ ~~un~~ ~~modo~~ "superar el miedo" de hablar en público. ●

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Las técnicas del cuatrimestre ha estado bien porque yo por lo menos he aprendido muchas cosas sobre mi misma y sobre los demás también.

La técnica más significativa para mi fue la del primer día que sin conocer a la otra persona tuve que hablar de ella, otra que para mi fue significativa fue la de en busca del tesoro porque supe cosas de los demás compañeros.

Respecto a mi forma de comunicarme ha cambiado algo pero sigo siendo igual, me relaciono con personas que no sean mis compañeros de ~~de~~ al lado de mi mesa solo cuando es verdad hace falta, aunque he de decir que últimamente hablo aunque no tengamos que hacer nada en común, trabajo bien con las personas que sea y coopero en todo lo que puedo opinando.

Mi valoración en general para todas las asignaturas es buena.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

A lo largo del cuatrimestre en las diferentes asignaturas he notado que cada profesor lleva la clase de diferente modo:

Algunos dictan y mandan actividades y otros mandan leer los temas y en clase preguntamos las dudas, y en otra asignatura han mandado trabajos en grupo lo cual ha sido beneficioso para todos porque de esta manera nos acostumbramos a realizar trabajos en grupo, a poner opiniones en común, a desempeñar nuestro rol en el grupo, etc.

La forma de comunicarme en mi caso ha sido muy particular porque con la gente con la que hablo en clase, "mis amigos" si que he realizado mi trabajo muy bien, pero con otras personas que no conozco, veo que no me comunico como con la gente que si conozco, noto más vergüenza, y me retraigo más.

Respecto a la eficacia da igual con las personas que hagan el trabajo, (si son conocidas o no) porque me considero una persona con constancia y trabajadora a la hora de hacer el trabajo grupal.

Cooperar si que coopero pero más con las personas conocidas y responsable con todas las personas porque eso sólo lo puede saber y hacer la persona misma.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Las técnicas utilizadas a lo largo del Cuatrimestre han sido bastante útiles y educativas. En algunas asignaturas estas técnicas se han utilizado como es el caso de Teoría de la Educación y Didáctica.

Han ayudado bastante al buen funcionamiento de la clase como a saber Cooperar, relacionarte, comunicarte, trabajar... etc.

Son bastante útiles e interesantes la utilización de estas técnicas debido a la buena relación que se forma entre todos los componentes.

Respecto a su evaluación le daríamos una matrícula de honor, porque gracias a estas técnicas grupales nos relacionamos muchísimo mejor con las personas e incluso podemos llegar a vínculos más afectivos.

Aunque también sabemos que todo tiene su parte negativa.

Por ejemplo: si es una clase bastante numerosa es menos participativa que en una clase con menos personas.

Esto quiere decir que siempre vamos a encontrar personas que lleven "las riendas", es decir, quien más habla, comenta y expone sus opiniones pese a la de los demás.

Su voz se escucha más que la de todo el grupo, es como se suele decir "la cabeza" de grupo.

Esto no quiere decir que los demás no se encuentren integrados sino que no quieren intervenir por temor a equivocarse y al rechazo de sus compañeros y se esconden tras la voz de otros.

Sin embargo en un grupo menos numeroso esto no ocurre y participan por igual, nadie resalta más que nadie.

En definitiva hemos aprendido a valorar, respetar, saber escuchar, a todas las personas por igual.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Creo que las técnicas grupales han servido para soltarnos más en las clases y saber trabajar en grupos.
La primera nos costó más, pero las últimas nos hemos dado cuenta que todos nos conocemos y que estamos a gusto trabajando en grupo.
La experiencia ha sido positiva

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

A lo largo del cuatrimestre hemos realizado varias técnicas grupales que favorecen nuestra comunicación, facilitan el contacto con nuestros compañeros, y de esta manera, nos sentimos más motivados.

Al principio del curso hicimos técnicas para intentar conocernos un poco más y mantener un primer contacto. Sinceramente, estas técnicas se agradecen mucho, porque al principio uno se puede sentir solo y esto ayuda a nuestra relación con los demás.

Yo, en mi opinión, estas técnicas junto con las actividades o el aprendizaje por proyectos es muy positivo, hacen que los alumnos estén más motivados, trabajen más y adquieran más conocimientos.

Con las técnicas grupales que yo he tenido, he aprendido a comunicarme mejor y a tener más relación con mis compañeros.

Otras técnicas, en vez de ser individuales, han sido en grupo, como por ejemplo, realizamos una actividad sobre un misterio que había que resolver. En el cuál, cooperamos "la mayoría" y el trabajo se hace ameno y entretenido. Pero también hay que ver la parte negativa. Hay alumnos que les cuesta más relacionarse y estas técnicas les incomoda porque se sienten cohibidos, les da vergüenza, no colaboran y pasan un mal rato.

Todos debemos intentar colaborar en estas técnicas, ya que debido a los estudios que estamos realizando, necesitamos ser abiertos y perder la vergüenza.

Estoy muy satisfecho con estas técnicas y por mi, haríamos más.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Las técnicas que hemos impartido en la clase, Me han parecido muy interesantes y me han ayudado a la hora de comunicarme con el resto de compañeros que no son de mi grupo habitual ya que con algunas técnicas nos ha separado y juntado con el resto de la clase para ayudarnos a relacionarnos con el resto.

Con una de las técnicas me ha hecho reflexionar sobre lo importante que es escuchar y que no es lo mismo oír que escuchar, y me han enseñado a que cuando hablas con la gente e implantas una conversación hay que escucharla y sobre todo mirarla a la cara para que la otra persona se sienta que le estas prestando atención y que las estas escuchando.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Durante este cuatrimestre he desarrollado técnicas en, por ejemplo, Teoría de la Educación, mediante seminarios impartidos por grupos generalmente en la segunda hora de clase, en los que poníamos en común nuestras opiniones sobre temas que actualmente generan debate o simples temas habituales que son interesantes dialogar. Esta actividad la considero productiva por que gracias a ellos nos comunicábamos entre el grupo y aunque inevitablemente al principio costaba mucho trabajo hablar después el dialogo era más distendido y nos aportábamos valores entre todos. Del mismo modo fomentábamos la participación entre todos.

También hemos desarrollado actividades grupales en la asignatura de didáctica que me resultaron muy interesantes. Gracias a ellos he conseguido conocer mejor a algunos compañeros y he desarrollado la colaboración y el trabajo en equipo.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Las técnicas realizadas en clase me han parecido bastante interesantes y divertidas, ya que yo anteriormente nunca había realizado en clase este tipo de técnicas.

Al ser técnicas en grupo, éstas sirven para aprender a expresar su opinión, tus ideas... en grupo y aprender a escuchar.

Así te relacionas con gente de tu clase con la que al mejor no tienes tanta relación en clase en vez de hacer las técnicas con el "grupo" que cada persona elige de amigos.

Te lo pasas bastante bien con la realización de estas técnicas e incluso me hubiera gustado realizar alguna más.

Así que, los aconsejo que las realicen en más clases porque es una buena forma de comunicarte, relacionarte, cooperar y trabajar en grupo.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Todas las técnicas grupales me han gustado, sobre todo la de que tuvimos que buscar al culpable de un accidente y nos daban pistas. Y si, me he visto mucho mejor a cada técnica nueva que hacíamos, porque van conociendo a la gente con el paso del tiempo, los días ... van teniendo más confianza y pueden comunicarse y relacionarse mejor, sin que te de vergüenza y pudiendo trabajar agusto, cooperando con y para el grupo.

Al principio me costaba un poco porque no conocía a la gente, pero al paso de unas 2 semanas o así, la cosa cambió considerablemente.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Las técnicas grupales son bastante buenas.

Al principio no conocemos a ningún integrante del grupo pero a raíz de esta primera técnica grupal establecemos las relaciones.

Mediante estas relaciones facilitamos nuestra manera de expresarnos y comportarnos.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

De las técnicas que he realizado a lo largo del curso he aprendido mucho, ya que he aprendido a conocer a mis compañeros de clase, ya que éstos son nuevos respecto a otros años.

Por otro lado creo que nos hemos formado en el compañerismo, la colaboración, el respeto por los demás...

Además, creo que estas técnicas son muy positivas porque nos permiten expresarnos como queramos, el debatir, defender nuestras ideas, pero siempre desde el respeto a los demás compañeros.

Para finalizar quiero concluir que en mi vida de estudiante he realizado pocas técnicas y gracias a este año he podido observar lo importante y lo positivas que son. Me han gustado mucho y espero seguir haciendo técnicas de éstas.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

En mi caso, considero que si se ha originado un gran cambio, ya que, mi personalidad es de ser muy tímida, y me suele costar abrirme a la gente.

Mediante las técnicas grupales, he conocido a la gran mayoría de mis compañeros, estableciendo amistad con muchos, y me siento muchísimo más cómoda a la hora de hablar en clase. Mi personalidad sigue siendo tímida y e introvertida, pero gracias a esto me resulta más fácil hablar con los demás.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Las técnicas me han resultado muy positivas, puesto que nos han ayudado en nuestro aprendizaje común. La habilidad de desarrollar las técnicas en grupo me han resultado satisfactorias puesto que por una parte nos relacionábamos con los otros y nos ayudábamos todos juntos en el aprendizaje común, y también no nos centramos siempre a trabajar con los mismos, sino que trabajamos con personas que aún no conocemos y eso nos ayudó a relacionarse y comunicarse con otros.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Durante este primer cuatrimestre, las técnicas que me han resultado más favorables para nuestro desarrollo educativo, han sido sobre todo en la asignatura de Didáctica, ya que en las demás no hemos hecho técnicas.

En primer lugar, la técnica más interesante ha sido una que la profesora nos dio un texto que narraba una historia y los demás se quedaban dentro de clase y se ofrecían voluntarios para salir fuera y iran entrando y se les contaba la historia, así sucesivamente, hasta que la historia cada vez se iba perdiendo, y con eso aprendimos que de una pequeña cosa, se hace una pelota que no tiene nada que ver con la verdadera realidad.

Otra fue, la de cojer dos parejas el mismo boli y la profesora decía; hacer una casa, un árbol, etc... y ahí se demostraba que cada uno tiraba para su lado, o solo hacía uno el dibujo. Los dibujos salían muy ^{bien} dibujados para ^{haber} sido dibujado por los dos. Casi todos los dibujos no correspondían a los resultados que la profesora especulaba.

En conclusión, creo que todas las técnicas han sido productivas para nuestro desarrollo educativo, ya que nos hemos intercambiado con los demás compañeros de clase, intentando

acabar con la timidez, vergüenza que tenemos.
Pero creo que no ha desaparecido de nuestro
entorno, porque sigue habiendo ese silencio profundo
cuando la profesora pregunta que qué opinamos
al respecto de algo.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Las técnicas grupales me resultan muy interesantes porque nos permite conocernos a todos los alumnos de clase, a mi personalmente me ha servido de ayuda para comunicarme con mis compañeros y conocerlos un poco mejor, y aprender a evaluar otros puntos de vista para analizarlos e intentar sacar conclusiones de diferentes temas trabajados.

Lo que no me gusta de los trabajos es la falta de tiempo para desarrollarlos y el breve número de técnicas realizadas, pero todo se debe a las pocas horas que tenemos en las diferentes asignaturas y el poco interés que muestran algunos alumnos para sacar el máximo beneficio a estas técnicas. Es muy útil y nos sirve de mucha ayuda aunque sea inconscientemente de cara al futuro, porque estamos aprendiendo un método básico a la hora de saber desarrollar formas para actuar cuando tengamos alumnos.

Creo que es un acierto trabajar con este tipo de técnicas para nuestro desarrollo personal y sobre todo para desempeñar nuestro trabajo porque nos va a permitir estar más seguros cuando tengamos que hablar en público y sobre todo, el saber actuar ante personas de nuestro entorno más

inmediato como pueden ser compañeros de profesión que veamos por primera vez y no nos produzca vergüenza a la hora de tomar decisiones y de intentar abrirnos a conversaciones y tener seguridad para opinar ante cualquier duda que se presente.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Sinceramente las técnicas grupales me han parecido satisfactorias y útiles, aunque la mayoría de ellas se hayan realizado en la asignatura de didáctica, porque de esta forma vamos perdiendo la timidez y la vergüenza para un futuro. Puesto que estas cualidades no las debe de poseer un profesional y más un profesor. Me hubiera gustado hacer más técnicas grupales para mejorar la cooperación y colaboración dentro de un grupo, y para saber "ponernos en el lugar del otro". Además con estas técnicas "practicamos" la teoría dada previamente. Como por ejemplo; aprendemos mejor el tema de colaboración y cooperación. (Didáctica) Y también ~~nos base~~ de esta forma ~~practicamos~~ nos concienciamos para poder trabajar el día de mañana en grupo, con los demás profesores. Pienso que técnicas como las que hemos hecho, mayormente en didáctica, se deberían de hacer en casi todas las asignaturas para así poder desarrollar capacidades (sobre todo en el ámbito crítico) y un mejor aprendizaje.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

En mi opinión una de las características que he logrado conseguir que nosotros aprendamos, es que hemos trabajado tanto individualmente como en grupo. Concretamente, la técnica en grupo ha sido muy favorable, ya que nos ha servido tanto para trabajar desde la cooperación, como para ayudarnos a relacionarnos a unos y otros. Hemos perdido la vergüenza y el pánico a salir a explicar algo delante de la clase. Ya podemos hablar sin tener burlas. Además, es una técnica muy agradable, nos enseña cómo debemos enseñar en el futuro, o al menos yo pienso seguir el ejemplo.

El hecho de que todos y cada uno de los alumnos del grupo tenga parte de responsabilidad en un proyecto implica un trabajo más eficaz por parte de todos.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Por favor, evalúa la forma en que técnicas que has realizado a lo largo del cuatrimestre han influido en tu trabajo y relación con el grupo. Puedes redactar lo que te resulte más significativo e importante para ti, pero me gustaría que también valoraras si has notado algún cambio en:

- La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros.
- Como te relacionas con tus compañeros de toda la clase y cuando te reúnes en grupos de trabajo.
- Cómo trabajas y cooperas con ellos.
- Si sientes un mayor respeto y empatía hacia ellos y hacia ti mismo.
- Si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo, si existe un compromiso por tu parte y por la de los demás.
- Si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Te recuerdo que la valoración es en general para todas las asignaturas que has tenido en el cuatrimestre.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Por mi opinión considero que las técnicas grupales me han ayudado mucho no solo desde el nivel académico, realizando trabajos en grupo, sino también a nivel personal puesto que se conoce más y mejor a la gente y te ayudan a relacionarte con la gente justo en los momentos en los que no conoces a nadie puesto que iniciábamos nuestro primer curso de carrera. Como bien he dicho te ayuda a nivel académico también, puesto que realizando los trabajos en grupo si hay alguna dificultad la podemos resolver entre todos, y también mediante la realización de los trabajos grupales conocemos la manera de trabajar de las personas.

Mediante estas técnicas he comprobado que me esfuerzo mucho más a la hora de realizar los trabajos puesto que con mi trabajo y con el de cada una hago que el resultado sea mejor y así por el grupo se da cuenta de quien se esfuerza más y quien se esfuerza menos y por tanto quien es la persona más adecuada para realizar un trabajo

