



## **Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo de los alumnos universitarios**

## **Group techniques as a methodological strategy in acquiring teamwork abilities by college students**

**María Julia Gámez Montalvo,**

*Centro de Magisterio la Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada*

**César Torres Martín,**

*Universidad de Granada*

### **Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 05 de diciembre de 2012

Fecha de revisión: 20 de diciembre de 2012

Fecha de aceptación: 14 de febrero de 2013

Gámez-Montalvo, M.J. y Torres-Martín, C. (2012). Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo de los alumnos universitarios. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4, pp. 14 – 25.



## Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

### **Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo de los alumnos universitarios**

### **Group techniques as a methodological strategy in acquiring teamwork abilities by college students**

María Julia Gámez Montalvo, Centro de Magisterio la Inmaculada, [juliagamez@gmail.com](mailto:juliagamez@gmail.com)  
César Torres Martín, Universidad de Granada, [cesartm@ugr.es](mailto:cesartm@ugr.es)

#### **Resumen**

Desde el marco del Espacio Europeo de Educación superior se promueve una adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la renovación pedagógica introduciendo en el aula un mayor número de metodologías activas o participativas con el fin de dotar al alumnado de una mayor autonomía en dicho proceso. Para ello se debe tener en cuenta la incorporación de las competencias básicas dentro de los currículos universitarios, en especial la de “trabajo en equipo”. Mediante las técnicas de grupo el alumnado podrá adquirir destrezas interpersonales y cognitivas así como habilidades que le capaciten para enfrentarse a distintas situaciones grupales a lo largo de su trayectoria académica y profesional. Estas técnicas son necesarias no sólo como estrategia metodológica dentro del aula, sino como instrumento de reflexión en el alumnado para la valoración de su comportamiento grupal, con el fin de modificar las estrategias de conducta que hacen que las relaciones con los demás influyan en su proceso formativo. De ahí la importancia de esta competencia al sensibilizar al alumnado de forma positiva para el trabajo colectivo. Así, utilizando el método de investigación-acción en un aula universitaria durante un semestre y haciendo una intervención sistemática con distintas técnicas de grupo, conseguimos por medio de un análisis de datos cualitativos, donde el grupo de discusión y la reflexión personal han sido los instrumentos elegidos, exponer los resultados obtenidos.

#### **Abstract**

From the frame of the European Higher Education Space an adaptation of teaching-learning process is being promoted by means of the pedagogical renewal, introducing into the class a major number of active or participative methodologies in order to provide students with a major autonomy in said process. This requires taking into account the incorporation of basic skills within university curriculum, especially “teamwork”. By means of group techniques students can acquire interpersonal and cognitive skills, as well as abilities that will enable them to face different group situations throughout their academic and professional career. These techniques are necessary not only as a methodological strategy in the classroom, but also as a reflection instrument for students to assess their behavior in group, with an aim to modify conduct strategies that make that relationship with others influences their learning process. Hence the importance of this ability to sensitize students positively for collective work. Thus using the research-action method in the academic classroom during one semester and making systematic intervention with different group techniques, we manage to present obtained results by means of an analysis of the qualitative data, where the selected instruments are group discussion and personal reflection.

#### **Palabras clave/keywords**

Espacio Europeo de Educación Superior, metodología didáctica, metodología activa, Educación Superior, técnicas de grupo, investigación-acción, competencias.  
European Higher Education Space, didactic methodology, active methodology, Higher Education, group techniques, action-research, abilities.

#### **Citation**

Gámez-Montalvo, M.J. y Torres-Martín, C. (2013) Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo de los alumnos universitarios. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4, pp. 14-25.

## 1. Introducción

Partimos del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), pues son muchas las manifestaciones que han justificado y marcado el proceso de convergencia, pero es en la Declaración de Bolonia donde, como dice Rodríguez, Caurcel y Ramos (2008:15), se funda el EEES, 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*”. En este proceso se pretende conseguir mejorar la preparación profesional de los estudiantes universitarios en el marco europeo.

Así pues, el reto fundamental es sentar las bases para la construcción de un espacio educativo universitario donde se ha de plantear su enfoque pedagógico. Este tratamiento 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 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. Estos nuevos pilares vienen marcados por unas ideas:

- Una docencia centrada en el alumnado, lo que exige capacitarlo para el aprendizaje autónomo y dotarlo de herramientas para el estudio.
- Un diferente papel para el docente, de ser transmisor de contenidos de la materia a ser gestor del proceso de aprendizaje del alumnado.
- Cambios en la organización de los aprendizajes (Zabalza, 2003), especialmente la introducción de técnicas novedosas en la Universidad como son, en este caso, la dinámica y técnicas de grupo.

Queremos centrarnos, por lo tanto, en el desarrollo del aprendizaje en el ámbito universitario, pues en la práctica docente tradicional el profesorado se ha limitado a impartir su materia de forma magistral, sin atender a otros métodos, ya sea por desconocimiento o por comodidad. Se plantea así una nueva Universidad donde el alumno desarrolla una formación continua e integral, en la que el profesorado universitario fomentará el aprendizaje creativo y autónomo haciendo que el alumnado piense por sí mismo (Gijón y Crisol, 2012). Como señala Fernández (2006), los rasgos que caracterizan al nuevo modelo educativo exigen unos roles, actividades y perfil profesional de los estudiantes y profesores diferentes a los tradicionales. El perfil del estudiante estaría marcado por un ser un aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo y responsable el del profesor, por su parte, definiría su propia profesionalización, traducida en facilitar el aprendizaje de sus competencias docentes. Como expresó López (2005:06), 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, “*mientras que en la vida social activa se hace especial hincapié en las evaluaciones continuas y formativas y se aprecia especialmente el saber hacer y el saber estar, la enseñanza universitaria se practica la evaluación sumativa (a través de exámenes y controles) y se valora la acrítica ‘capacidad reproductora y repetitiva’ de conocimientos*”.

El punto de partida es, de esta forma, la tradición docente universitaria en la cual no se han programado nuevos métodos pedagógicos. La edad del alumnado, la masificación de las aulas, la insuficiente formación docente en metodología, etc., han influido de forma concluyente en la encapsulación de este proceso de aprendizaje universitario. 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 docente y de la forma de aprender del discente. Estamos de acuerdo con López (2005) en pensar que enseñar y aprender son dos conceptos íntimamente relacionados e inseparables. Utilizando el método más adecuado conseguiremos con más certeza llegar a un mejor aprendizaje y éxito académico. Se puede decir entonces que los métodos de enseñanza participativos, donde la responsabilidad del aprendizaje del alumno depende de su actividad, implicación y compromiso, genera un aprendizaje más profundo, significativo y duradero, pues consigue transferir sus resultados a contextos más heterogéneos (Fernández, 2006).

En este proceso adquieren especial relevancia las competencias. El cambio metodológico que plantean “se basa en la idea de que el estudiante posee un esquema previo de conocimiento mediante el que interpreta la realidad, desde su nivel de desarrollo cognitivo, psicomotriz, afectivo o moral (Gijón y Crisol, 2012:402). De esta manera, al incorporar el término competencia en los currículos universitarios se da un paso muy acertado para un completo programa académico. Es aquí donde se requieren experiencias y competitividades más allá de los puros conocimientos académicos que hasta ahora marcaban la trayectoria académica. Las distintas definiciones que del

término competencia se hacen están ligadas a conceptos como conocimientos, actitudes, habilidades, capacidades, destrezas, emociones, motivación, acciones, comportamientos, autoestima, integridad, etc. Colás y De Pablos (2005:106) establecen *“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”*.

Ha sido por medio de distintas investigaciones y proyectos donde se ha delimitado más y mejor las competencias que debe tener un alumno universitario al finalizar su carrera y que le servirán para su posterior incorporación al mundo laboral, junto a la formación permanente. 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. Este último proyecto estructura las competencias en genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y específicas de cada área temática (incluyendo las destrezas y conocimientos propios de las distintas disciplinas y titulaciones). Son las competencias interpersonales las que se relacionan con las capacidades individuales y destrezas sociales, facilitando los procesos de interacción social y cooperación, incluyendo, entre otras, la de *trabajo en equipo*.

Centramos la atención en esta última, que, junto con conceptos afines como trabajo en grupo, cooperación, comunicación, etc., aparece como elemento fundamental dentro del currículum de los estudiantes. Partimos de la base de que la experiencia y la necesidad, tanto del mundo académico como laboral, lo avalan.

No sólo pretendemos centrarnos en ello, sino ampliar más su campo de actuación, ya que incorporamos el *“trabajo en grupo”*. Partimos de una realidad cuando ya Vallejo y Molina (2011) menciona las tres grandes metodologías que se pueden identificar en la enseñanza superior, estas serían la exposición magistral, la discusión o trabajo en grupo y el aprendizaje individual. Aquí nos atañe el trabajo en equipo el cual, de acuerdo con Moreno y cols. (2007:34), *“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 (2009:49) también destaca esta idea cuando afirma que en los contextos universitarios se demanda más que nunca trabajar juntos e incluso para otros. Se 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”*. Así, utilizaremos el termino “trabajo en grupo” como sinónimo de “trabajo en equipo”, puesto que la teoría que fundamenta el primero bien nos sirve para explicar el segundo.

Numerosos autores 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, 2005; Moreno, Bajo, Moya, Maldonado y Tudela, 2007). Entendemos 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. López (2005:92), por ejemplo, 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”*.

El trabajo que presentamos se ha diseñado desde este campo al plantearnos cómo podemos fomentar esta competencia en nuestras aulas. Hemos creído que la dinámica de grupo y sus técnicas ayudarán en este proceso. Así, se crea la necesidad de acercarnos a una renovación metodológica en las aulas universitarias introduciendo necesariamente cambios en los métodos y procedimientos didácticos que se utilizan en el proceso formativo, dando pie a que el alumno sea el protagonista. Aquí aparecen las llamadas metodologías activas o participativas. López (2005:51) lo describe cuando habla del modelo participativo, expresando 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”. El aprendizaje basado en problemas, el método del caso, el contrato de aprendizaje o la lección magistral participativa (Ribes 2008) son ejemplos claros de metodologías activas que se están

utilizando actualmente en las aulas universitarias. Muchas de estas técnicas se fundamentan, en teoría, en la dinámica de grupos, ya descritas claramente por Antons (1990) como situaciones colectivas estructuradas en las que por medio del coordinador de grupo se plantean problemas y conflictos simulados. La reflexión de estas situaciones-modelo impulsa a los participantes a observar su comportamiento, gracias a lo cual llegan a conocerse tanto a sí mismos como a los demás en nuevas formas de conducta. Este sería el proceso por el que pasa un individuo en cualquiera de los momentos al participar en una técnica grupal. Canto (2000) plantea que 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, así hace que desarrollen todo tipo de competencias relacionadas con el trabajo en equipo o con las que causan la propia interacción.

Hasta ahora, todo lo dicho justifica nuestro trabajo de investigación-acción. Partiendo de todas estas ideas nos surge la necesidad de utilizar las técnicas, no sólo como estratégica metodológica dentro del aula, sino como instrumento de reflexión en el alumnado para la valoración de su comportamiento grupal, con el fin de modificar esas estrategias de conducta que hacen que las relaciones con los demás influyan en su proceso formativo.

## 2. Material y métodos

Tradicionalmente ha existido dificultad para el uso de paradigmas cualitativos y cuantitativos en los procesos de investigación educativa. En esta investigación, hemos apostado por una metodología ecléctica que reúne elementos de ambas concepciones. Sin embargo, para la elaboración de este artículo, vamos a describir los aspectos cualitativos (procedimiento de categorización de los datos obtenidos a través de las reflexiones personales del alumnado y el grupo de discusión).

Así, planteamos nuestro trabajo dentro del campo de la investigación-acción por tratarse de una inquietud reconocida que da respuesta a un problema, como hemos visto, en el campo psicopedagógico de la docencia universitaria. Previa a la investigación, partimos de una necesidad sentida y documentada.

La investigación-acción se ubica 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. Teniendo en cuenta los apartados esenciales del proceso de investigación los elementos son los siguientes:

- Por lo que se refiere a la cuestión planteada, desde la perspectiva crítica, los problemas parten de situaciones reales, pues tienen por objeto transformar la realidad de cara a mejorar los grupos en la medida que estos problemas arrancan de la acción. Por ello, al tener en cuenta las características de los nuevos planes de estudios provocados por la adaptación al EEES, es el profesorado el que plantea la necesidad de una adaptación de la metodología docente para formar al alumnado universitario en la competencia del trabajo en equipo, tan tradicional como poco valorada.
- La perspectiva investigadora se plantea de forma dialéctica al partir de nuestra experiencia en la práctica docente.
- 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, los instrumentos utilizados han puesto el acento en la recogida de datos cualitativos.
- Es relevante el análisis e interpretación de datos desde una perspectiva crítica, pues, por medio del grupo de discusión y las evaluaciones individuales, son los participantes en el proceso investigador los que terminan valorando de forma positiva las técnicas utilizadas.
- Los criterios de rigurosidad estarán en función de la validez del presupuesto y el acuerdo con los demás, es decir, de validez consensual.

Un rasgo característico de la investigación-acción es su carácter cíclico. Los ciclos están constituidos por las fases de: planificar, actuar, observar y reflexionar. Nuestro primer ciclo y el diseño de la investigación sigue dichas fases que esbozaba Lewin (1946):



- Planificación. Incluye:
- Problema de investigación.
- Diagnóstico del problema. Revisión documental.
- Hipótesis de acción. Plantea las siguientes preguntas (Boggino y Rosekrans, 2007:69):
  - ¿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 mediante 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 y recogida de datos.
- Observación. análisis de datos.
- Reflexión: interpretación de los datos y conclusiones.

Seguimos por lo tanto el esquema propio de esta metodología y partimos de la necesidad, planteada por gran parte de la comunidad universitaria, de adaptación hacia nuevas metodologías y formas de trabajo en la docencia. Ello está provocado por la implantación de los nuevos Grados en la Universidad que requieren modificar la forma de trabajo del alumnado hacia la adquisición de una serie de competencias especificadas en las nuevas guías docentes. Así, comprobaremos, 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 el alumnado debe adquirir no sólo en su realidad de estudiante universitario, sino para sus futuras relaciones profesionales.

Elegir las técnicas que se iban a realizar ha sido un proceso espinoso. Somos conscientes del número ingente de técnicas que hay muy válidas todas para conseguir nuestros objetivos. Pero finalmente hemos optado por las siguientes: entrevista mutua (Pallarés, 1993), tarjeta de visita (Pallarés, 1993; Núñez y Loscertales, 1997), en busca del tesoro (Pallarés, 1993; Núñez y Loscertales 1997) conocimiento mutuo (Núñez y Loscertales, 1997), el misterio del secuestro (Pallarés, 1993), la clínica del rumor (Núñez y Loscertales, 1997; Pérez de Villar y Torres, 1999), casa, perro, árbol (Pérez de Villar y Torres, 1999; Antons, 1990) estudio de casos: "caso cristina", (Núñez y Loscertales, 1997; Pérez de Villar y Torres, 1999), el vuelo de las ocas y la comunidad (Vanier, 1992), el juego de la representación (Núñez y Loscertales) y actuación (Pallarés, 1993).

La muestra de la investigación corresponde a la clase de primero del Grado en Maestro de Educación Infantil en el Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada, durante el curso académico 2010/2011, en la asignatura *Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza*. El grupo constaba de 59 alumnos, 53 chicas y 6 chicos. Por el carácter de nuestro método la muestra ha sido tratada de forma natural y atendiendo a las particularidades de la misma en cuanto a lo que a la asistencia a clase se refiere.

Las técnicas grupales pueden potenciar muchas cualidades, características y variables actitudinales, pero para nuestra investigación nos hemos decantado por categorías que consideramos engloban actitudes y valores mínimos, junto con habilidades sociales básicas que el alumnado debería tener para empezar a desarrollar una adecuada competencia de trabajo en equipo y que coinciden con los objetivos de la investigación. Estas son:

1. Comunicación: se trata de mejorar, por medio de técnicas concretas y del diálogo grupal, los niveles adecuados de relación. Tenemos en cuenta el grado de importancia que tiene para ellos, el miedo a hablar a toda la clase, la escucha activa, el valor del lenguaje no verbal, elementos paralingüísticos como el tono y volumen utilizado, etc.
2. Cohesión y clima de cooperación: para conseguir por medio de las técnicas grupales un ambiente adecuado para trabajar en equipo y quitar miedos iniciales. Dentro de la cohesión se tienen en cuenta la importancia que le dan a la amistad a la hora de trabajar en grupo o si es necesaria o no la confianza para realizar un buen trabajo. En la cooperación valoramos el hecho de que puedan trabajar con todos aunque no sean sus amigos, si necesitan al profesor como guía o puedan gestionarse solos.
3. Respeto y empatía: las técnicas han de fomentar en el alumnado la capacidad de entender a los demás para poder respetar sus opiniones y actos. Dentro del respeto miramos si

tienen en cuenta a los demás, si se sienten juzgados, si les importan los dictámenes de otros, etc. En la empatía destaca si sienten que comprenden las actitudes de los demás y las del profesorado.

4. Normas y objetivo común: dentro de los grupos formales son muchas las normas ya marcadas, pero dejarlas claras en los inicios de la relación puede ayudar mucho en la necesaria convivencia. Al igual que las normas, marcar y definir los objetivos desde el principio ayudará a acercar al grupo y a orientar hacia el trabajo. Se les pregunta entonces si ellos tienen conciencia de lo dicho, además de saber su opinión sobre si les gusta trabajar en grupo.
5. Responsabilidad con la tarea: el trabajar en grupo es un medio más para conseguir el fin último, que es ayudar a lograr mejor los objetivos académicos. Se les pregunta directamente sobre el grado de implicación que piensa que tienen a la hora de hacer los trabajos grupales y si en equipo rinden más al hacer la tarea.

Hemos elegido el grupo de discusión y la reflexión personal como técnicas que nos ayudan a recoger datos para poder llegar a una adecuada extracción de conclusiones finales. En el primero se trabaja una muestra representativa de la clase, finalmente siete, para saber qué otros factores han influido en el alumnado y las relaciones que ellos han establecido en dichos factores. Con el segundo, se le ha dado al alumnado una evaluación individual para la reflexión personal sobre las distintas categorías en las que nos hemos basado.

En el caso del grupo de discusión, el texto que se produce es registrado en una cinta y en vídeo. 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. Algunas de las preguntas que se han planteado 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?, ¿se necesita cohesión grupal, es necesario un buen clima en clase?, ¿habéis notado algún cambio, en vuestra actitud, por ejemplo en cómo os comunicáis?.

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. Al igual que en el instrumento anterior la reflexión está marcada por cuestiones relacionadas con las categorías descritas anteriormente, estas son: La forma de comunicarte, sobre todo a la hora de escuchar y dialogar con tus compañeros; cómo 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 los mismos; si quedan claras las normas y los objetivos a conseguir con los trabajos en grupo o si trabajando en grupo se hace mejor la tarea.

Una interpretación de los datos obtenidos acompañan a las descripciones realizadas, sin pretender que sean generalizables, ya que entendemos que tal voluntad 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.

### 3. Resultados

Como planteábamos, el procedimiento seguido para la determinación de datos cualitativos ha sido el análisis de contenido. Las unidades de análisis han sido las respuestas individuales 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 explicadas con anterioridad y que coinciden con las tenidas en cuenta en el cuestionario, realizado en exclusiva y validado por expertos, en el cual se manifiesta la parte cuantitativa de esta investigación y que ampliaremos en futuras publicaciones. Para delimitar las unidades de registro se han priorizado las frases con significado dentro de las primeras (Pérez, 1998), coincidiendo con los ítems del cuestionario que se basan en los objetivos específicos de la investigación, estos son:

- Facilitar la comunicación y el dialogo
- Trabajar el respeto hacia los miembros del grupo, teniendo en cuenta las diferencias individuales del alumnado y del profesorado, 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.

Los comentarios que se han recogido en el grupo de discusión y en la evaluación del trabajo grupal ofrecen la información que hacen alusión a cada una de las categorías. A continuación describimos lo más significativo de cada una de ellas y, a modo de ejemplo, algunos de los comentarios que desde el análisis de contenido justifican su reseña.

Dichas declaraciones del estudiante implicado respecto a **la comunicación** nos dan una información variada sobre la importancia que para ellos tiene esta categoría. Se destaca que las técnicas y el trabajo grupal les ayudan a perder el miedo a enfrentarse a un grupo de personas, y cuando en su futuro como profesores han de hablar con los padres de los alumnos les obliga a desarrollar un adecuado proceso de comunicación. Podemos ver que las técnicas y el trabajo grupal han cambiado positivamente la percepción que tienen respecto a la hora de comunicarse y escuchar:

*“(…) 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” (Grupo de discusión, persona B).*

*“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...” (Reflexión personal 39).*

Resalta 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:

*“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” (RP22).*

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 reparan en ello. Aunque también justifican el hablar tanto con el hecho de que si no lo hicieran ellas no lo haría nadie.

*“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)”. (GD,M).*

Respecto a la categoría **cohesión y clima de cooperación** 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. Se ha conseguido 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.

*“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, aparte de que los conoces..., muchas primeras*



*impresiones cambian. De que a lo mejor dices, esta persona no me parece buena, no sé, y al final después los conoces y ves que sí. Que ayuda un montón.* (GD,C).

*“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.”* (RP15).

Parten de la necesidad de estar bien y cómodos con las personas con las que trabajan, así se favorecen las relaciones desde el principio y es mejor para el trabajo grupal, lo que da confianza en el grupo y en la persona de forma individual.

*“(...) 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 tí”* (GD,M).

*“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”* (RP14).

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 y repartir el trabajo son acciones que valoran como positivas en su aprendizaje y comunicación con los demás.

*“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”* (RP11).

El **respeto y empatía** lo relacionan con tener en consideración las opiniones de los demás y darlas tan válidas como las suyas propias. 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, también les han ayudado a entender otros puntos de vista:

*“(...) 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 están 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 (...)”* (GD,B).

*“Las técnicas... nos enseñan a que todos podemos tener distintas opiniones y todas pueden servir. ... Nos respetamos entre toda la gente de la clase...”* (RP17).

*“Con las técnicas... hemos tenido... que ponernos en el papel del otro para poder llegar a tomar decisiones críticas”* (RP32).

Con relación a las **normas y objetivo común**, los comentarios han ido dirigidos a plantear que éstas, las primeras, aún deben ser marcadas por el docente y atendidas en función del grupo con el que se trabaje, queden claras y se establezca un compromiso mutuo. Los objetivos también van a estar determinados por el trabajo que se tenga que realizar:

*“(...) 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 sí respondemos bien”* (GD,G).

*“Trabajando en grupo pueden salir mejor las cosas siempre que todos los componentes tengan claro las normas y la manera de trabajar”* (RP14).

*“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”* (RP9).

Por último, en la **responsabilidad con la tarea**, dos han sido los núcleos que describen el valor que les dan los alumnos. En el primero retratan la importancia de hacer trabajos grupales donde te implicas y aprendes más. También, al igual que en el resto de categorías, se mantiene la afirmación

de que las técnicas les ayudaron a mejorar la forma de enfrentarse al trabajo grupal y lo enriquecedoras que han sido:

*“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” (GD,I).*

*“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” (RP28).*

En el segundo, también nos parece interesante y esclarecedor respecto al tipo de investigación que estamos tratando, tener en cuenta aquellos comentarios que denotan una inquietud respecto a la implicación en el trabajo grupal y se puede ver en muchos de los comentarios, destacándose 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, creando un clima de desconfianza y malestar:

*“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...” (GD,D).*

*“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 los unimos” (RP12).*

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” (GD,A).*

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:

*“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” (GD,I).*

#### 4. Discusión

De forma general, planteados los objetivos y, como consecuencia del análisis de las unidades de registro, resaltamos en nuestras conclusiones la influencia positiva que han tenido la utilización en clase de las técnicas grupales en lo que atañe a la competencia de “trabajo en equipo”. Así, al alumnado les han ayudado a evaluar procesos grupales que, aunque parezcan evidentes, influyen directamente en su forma de enfrentarse al grupo de trabajo y a la tarea a realizar, reflejándose un cambio de pensamiento. Podemos concluir, como hemos esbozado en los resultados, que se ha dado una sensibilización positiva para el trabajo grupal y, en consecuencia, en las actividades conjuntas realizadas a lo largo del semestre en el que se llevó a cabo con grupos amplios y reducidos en las distintas asignaturas que han recibido y han realizado técnicas participativas.

Teniendo en cuenta las categorías a las que nos hemos ceñido, después de ver lo plasmado en los resultados podemos concluir:

- En lo que concierne a la comunicación, las técnicas les han ayudado a perder el miedo a enfrentarse a un grupo de personas e incluso pensar que esto lo podrían extrapolar a su futuro laboral lo cual les obligaría a desarrollar un adecuado proceso de comunicación. 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.
- Respecto a la cohesión y clima de cooperación, muchos de los comentarios se dirigen a darle importancia, gracias a las técnicas, al trabajo grupal. Parten de la necesidad de relacionarse, de conocer lo antes posible a las personas con las que estudian y de estar bien con ellas. Se destaca que sólo por el hecho de hacer trabajos grupales formados aleatoriamente ya empiezan a conocerse 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.
- Con relación al respeto y la empatía, se explica el primero con tener en mayor aprecio las opiniones de los demás y considerarlas tan validas como las propias. 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 juzgándolos. En los dos casos destacan que las técnicas les ayudan a sensibilizarse frente a esta categoría.
- Acerca de las normas y objetivo común no han sido muchos los comentarios dados, pero concluimos que tanto las normas como los objetivos suelen estar claros y los alumnos sienten la necesidad de estar ellos y todos los miembros del grupo comprometidos con los mismos.
- Por último en la responsabilidad con la tarea 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 pues, 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.

Por otra parte, concluimos, desde la experiencia en esta investigación, en la necesidad de un entrenamiento en técnicas grupales, o realizarlas de forma continua a lo largo de la trayectoria universitaria del alumnado, no exclusivamente en una asignatura y en un tiempo limitado, pues es difícil incluir el entrenamiento en técnicas de grupo en programas tan repletos de contenido y actividades. A pesar de los resultados cualitativos obtenidos, ha sido muy ambicioso pensar que el cambio de actitudes frente al trabajo en equipo 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 un grupo, puesto que se prepararía mejor para trabajar metodologías activas y técnicas grupales donde se planteen otros 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 y con el tiempo, si el grupo está maduro, las técnicas se harán más enriquecedoras y, por lo tanto, el desarrollo de la competencia será más completo, lo que debe permitir, entre otros, cambiar los criterios de evaluación y la forma de abordar el trabajo en equipo, hecho que ya se ha iniciado y que se reflejará en futuras publicaciones, pues al trabajar durante más tiempo con las técnicas a lo largo de la trayectoria académica somos conscientes que si en este breve periodo hemos conseguido sensibilizar al alumnado, probablemente y siguiendo exhaustivamente la teoría de la dinámica de grupos, podremos conseguir resultados ricos y concluyentes.

## 5. Referencias bibliográficas

- ANTONS, K. (1990). *Práctica de la dinámica de grupos: ejercicios y técnica*. Barcelona: Herder.
- BLANCO, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- BOGGINO, N. y ROSEKRANS, K. (2007). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Rosario: Homo Sapiens.
- CANTO, J. M. (2000). *Dinámica de grupos: aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Archidona: Aljibe.
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1998). *Investigación Educativa*. (3ª ed.). Sevilla: Alfar.
- COLÁS, P. y DE PABLOS, J. (2005). *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.
- DE MIGUEL, M. (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.
- EXLEY, K. y DENNICK, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, pp. 35-56
- GIJÓN, J. y CRISOL, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. 10 (1), 349-414.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2006). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. En Web: [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning\\_brochure\\_en\\_espanol\\_listo.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_brochure_en_espanol_listo.pdf). [Consultado: 16 de junio de 2012].
- LEWIN, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- LÓPEZ, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- MORENO, S.; BAJO, M. T.; MOYA, M.; MALDONADO, A. y TUDELA, P. (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Universidad de Granada.
- NÚÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (1997). *El grupo y su eficacia. Técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*. Barcelona: EUB.
- PALLARÉS, M. (1993). *Técnicas de grupo para educadores*. 8ª ed. Madrid: ICCE.
- PÉREZ DE VILLAR, M. J. y TORRES, C. (1999). *Dinámica de grupos en formación de formadores: casos prácticos*. Barcelona: Heder.
- PÉREZ, M. G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- RIBES, A. (Coord.) (2008). *Metodologías activas*. Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- RODRÍGUEZ, A.; CAURCEL, M. J. y RAMOS A. M. (2008). *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación superior. Guías de trabajo autónomo*. Madrid: EOS.
- VALLEJO RUIZ, M. Y MOLINA SAORÍN, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *REIFOP*, 14 (1), pp. 207-217.
- VANIER, J. (1992). *From Brokenness to Community*. Mahwah: Paulist Press.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.