



## **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: 22 de enero de 2012

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. 120 – 134.



**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, [juliagamez@gmail.com](mailto:juliagamez@gmail.com)  
César Torres Martín, Universidad de Granada, [cesartm@ugr.es](mailto:cesartm@ugr.es)

**Resumen**

El presente artículo tiene como propósito esencial dar a conocer los resultados cualitativos de una investigación desarrollada en el Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrita a la Universidad de Granada. Desde el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, se promueve una adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de la renovación metodológica introduciendo en las aulas mayor número de metodologías activas o participativas con el fin de dotar al alumno de una mayor autonomía en dicho proceso. Teniendo en cuenta la incorporación de las competencias básicas dentro de los currículos universitarios, y en concreto, la de “trabajo en equipo”, pensamos que por medio de las técnicas de grupo podemos sensibilizar al alumnado que ha de afrontar distintas situaciones grupales a lo largo de su trayectoria académica hacia la adquisición de destrezas interpersonales y cognitivas, así como habilidades que le capacitan para enfrentarse más y mejor a dicho grupo. 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 cuantitativos, donde el grupo de discusión y la reflexión personal han sido los instrumentos elegidos, ver los resultados obtenidos. Se vislumbran datos bastante positivos al respecto, concluyendo con la necesidad de iniciar otro ciclo de investigación-acción donde el proceso se alargue en el tiempo y repare los dictámenes conseguidos.

**Abstract**

The present article has the essential purpose to publicize the results of a qualitative research conducted in the Teaching Center The Immaculate, attached to the University of Granada. In frame of European Area of Higher Education, new adaptation of teaching-learning process is being promoted by methodological renewal, introducing into the lecture a higher number of active and participatory methodologies, in order to provide student with greater autonomy in said process. Taking into account the incorporation of basic abilities inside university curriculum and, more specifically the teamwork ability, we think that through the group techniques we are able to sensitize students to face up to different group situations throughout their academic career, towards acquiring interpersonal, cognitive skills, as well as abilities that will enable them to confront more and better with the group. Using the research-action method in the university classroom during one semester and making a systematic intervention with different group techniques we manage to see the obtained results through the quantitative data analysis, where the discussion and personal reflection are the selected instruments. The positive data is discerned; concluding with the need to initiate another research-action cycle, where the process is lengthen and repairs obtained results.

**Palabras clave/keywords**

Comunicación, técnicas de grupo, metodología didáctica, investigación-acción, competencias  
Communication, group techniques, teaching methodology, research-action, competencies

**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. 14-23.

## 1. Introducción

Partiendo del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) 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 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. 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.

Nosotros queremos centrarnos en el proceso de aprendizaje en el ámbito universitario. Muchas veces se ha dejado de lado éste proceso a favor de conseguir tener mayor conocimiento de la materia. El docente se ha olvidado del proceso de enseñanza, no ha mediado en él y se ha limitado a dar su materia mayoritariamente de forma magistral, sin atender a otros métodos, ya sea por desconocimiento o por comodidad. Esto le da libertad al alumnado y libera al docente de la responsabilidad que tiene en este proceso. Como nos dice López (2005:6), 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 formativa 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*”.

Hasta ahora, por tanto, no es que no se haya intentado modificar este hecho, probablemente no se le haya prestado la atención que merece. La edad del alumnado, la masificación de las aulas, la insuficiente formación docente en metodología, etc., han influido concluyentemente en la encapsulación de este proceso de aprendizaje universitario. Mucho se ha hablado y escrito en relación a la innovación docente, pero hasta ahora parece que no era muy propicio el momento. 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 a la forma de aprender del alumnado. Estamos de acuerdo con López (2005) en pensar que enseñar y aprender son dos conceptos íntimamente relacionados e inseparables. Utilizando el método más adecuado, que no siempre ha de ser la lección magistral, que sirve de guía y asesora al alumnado, conseguiremos con más certeza llegar a un mejor aprendizaje y éxito académico. Por último, sobre esta temática, nos acogemos a las palabras de Rodríguez, Caurcel y Ramos (2008:55) cuando plantean que 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 docente. 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*”.

Otro concepto relevante en la reforma pedagógica universitaria que se está llevando a cabo son las competencias, que han centrado nuestra atención en este artículo. Partimos 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 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 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 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 queremos centrarnos en ello, sino ampliar más su campo de actuación, ya que incorporamos el “trabajo en grupo”. Cuando hablamos de trabajar en equipo, 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 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.

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”*.

Nuestra investigación 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”. Con las estrategias se está refiriendo también a la gran variedad de técnicas grupales que se pueden utilizar en el aula. Estas técnicas se fundamentan 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. 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, 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 objeción en relación al uso de paradigmas cualitativos y cuantitativos en los procesos de investigación educativa. En la tesis doctoral que estamos terminando (a falta de la demandada publicación para su definitivo depósito), 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).

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. Un rasgo característico de la investigación-acción es su carácter cíclico, constituido por las fases de planificar, actuar, observar y reflexionar, y nuestra investigación las cumple.

Hemos seguido el esquema propio de esta metodología y partido 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, viendo si es posible modificar la forma de trabajo del alumnado hacia la adquisición de competencias especificadas, más que nunca, en las guías docentes. Nuestro objetivo es ver, 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.

Elegir las técnicas que se iban a realizar ha sido un proceso espinoso. Somos conscientes del número ingente de técnicas que hay, y que muchas pueden servir 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.

Las técnicas grupales pueden potenciar muchas cualidades, características y variables actitudinales, pero para nuestra investigación nos hemos decantado por dimensiones 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 son:

1. Comunicación: Se trata de mejorar, por medio de técnicas concretas y del diálogo grupal, los niveles adecuados de relación.
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.
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.
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.
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.

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, dando 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 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 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, y para delimitar las unidades de registro se han tenido en cuenta las frases con significado dentro de las primeras (Pérez, 1998). En ambos casos se han elegido núcleos semánticos que nos acercan al objetivo de nuestra investigación. Los comentarios que se han recogido en ambos instrumentos ofrecen la información que hacen alusión a cada una de las categorías. Puesto que en un mismo párrafo podemos encontrar que el alumno hace alusión a distintas categorías y subcategorías, extraemos la que nos ayuda a delimitar y esclarecer la información recogida. Para definir mejor los núcleos semánticos en la categorización de la segunda, tercera y cuarta categoría, se han dividido en dos subcategorías y así hacer un registro más exhaustivo y esclarecedor hacia los objetivos.

A continuación describimos lo significativo de cada dimensión y, a modo de ejemplo, algunos de los comentarios que desde el análisis de contenidos justifican su reseña.

Dichas declaraciones del alumnado 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, 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. (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 a gusto con las personas con las que trabajan, así si se favorecen las relaciones desde el principio y es mejor para el trabajo grupal. Destacando 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 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 dentro de la colaboración:

*“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 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 (...)" (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 si 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 categoría, 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 una 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 lo 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, en lo que respecta al objetivo de la investigación, sí podemos resaltar la influencia que las técnicas han tenido en lo que atañe a la competencia de “trabajo en equipo” como un elemento positivo. Estas 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. Así que podemos concluir 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 en gran grupo y en grupos más reducidos en las distintas asignaturas que han recibido y han realizado técnicas participativas.

También queremos resaltar que 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. 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 con 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 completo.

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, valorándolo 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. 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.

Finalmente resaltar que, aunque tenemos datos que indican lo positivo de haber aplicado las técnicas, es cierto que es difícil generalizarlos y dar por concluida la investigación. Esto nos mueve a iniciar otro ciclo de investigación-acción dado los resultados que hemos obtenido. Tendremos que detenernos más y mejor en cada una de las categorías, porque a algunas no se les ha dedicado la atención que merecen, e incluso añadir nuevas. Trabajar durante más tiempo con las técnicas a lo largo de la trayectoria académica, puesto que somos conscientes que si en tan breve tiempo hemos conseguido sensibilizar al alumnado, probablemente y siguiendo exhaustivamente la teoría de la dinámica de grupos, podríamos conseguir resultados más 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
- 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.
- RODRÍGUEZ, A.; CAURCEL, M. J. y RAMOS A. M. (2008). *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación superior. Guías de trabajo autónomo*. Madrid: EOS.
- 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.