

CONOCIMIENTO Y CONCEPCIONES SOBRE LAS TÉCNICAS DE GRUPO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: ¿UN CAMBIO EN LAS NUEVAS GENERACIONES DOCENTES?

MARÍA DEL CARMEN MUÑOZ DE BUSTILLO DÍAZ, CARMEN HERNÁNDEZ
JORGE Y LUIS ALBERTO GARCÍA *

Este trabajo presenta una descripción del conocimiento y la valoración que hace un grupo de 74 alumnos de formación inicial del profesorado de secundaria sobre las técnicas de grupo. El objetivo ha sido conocer el nivel de conocimiento de las mismas, los motivos para aplicar esta metodología y sus principales inconvenientes. Por otra parte, se muestra la concepción que se tiene del profesorado que las emplea en sus aulas. Los resultados nos invitan a pensar que un cambio se observa en las nuevas generaciones de futuros docentes respecto a este tipo de metodología, pero sigue siendo necesario una formación docente que dote de conocimientos sobre el manejo del grupo de clase, el conocimiento de técnicas y el rol docente en éstos escenarios.

The article presents the knowledge and evaluation of learning group methods showed by 74 students involved in teacher training. The aim is to detect the level of recognition of different learning group techniques, the motives for using these methods and their perceived shortcomings. Perceptions students have of teachers using learning groups are included. The results indicate that the new generations of future teachers are more willing to use learning groups, but an additional instruction effort in teacher training is required in order to improve management of learning groups in the classroom, a detailed knowledge of specific techniques and the role the teacher plays within this context.

1. Introducción

* MARÍA DEL CARMEN MUÑOZ DE BUSTILLO DÍAZ, CARMEN HERNÁNDEZ JORGE y LUIS ALBERTO GARCÍA son Profesores del Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología de La Universidad de La Laguna.

Este trabajo indaga en el conocimiento de las técnicas de grupo y en la opinión que de ellas tienen los futuros profesores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de Bachillerato.

Creemos útil matizar a qué nos referiremos cuando hablamos de técnicas de grupo puesto que en ocasiones se emplean distintos términos, tales como trabajo en equipo, aprendizaje cooperativo y dinámicas de grupo.

Entendemos como Fabrá (1994) que las técnicas de grupos son formas de proceder que se caracterizan por emplearse en situaciones grupales, es decir 3 o más personas, y que tienen diferentes objetivos. Estos objetivos o finalidades hacen posible su clasificación atendiendo a los fines u objetivos a los que van destinadas. Fabrá (1994) las clasifica en técnicas relativas a los contenidos y técnicas relativas al desarrollo personal. Dentro de las técnicas de grupo, término más amplio, se incluiría el término trabajo en equipo ya que este es un término que alude a un tipo concreto de técnicas de grupo. El trabajo en equipo requiere una contribución y participación de todos los miembros.

Otro de los términos conocidos y al que hemos aludido con anterioridad es el de aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo no es una técnica, sino más bien una "filosofía" sobre el aprendizaje (Fabrá, 1994), que incluye una serie de técnicas de grupo con el objeto de crear interdependencia a través de las tarea o de la recompensa grupal. Por tanto, muchos de los métodos instruccionales procedentes del aprendizaje cooperativo, pueden incluirse bajo la etiqueta de trabajo en grupo, si bien esta opción va en contra de la opinión expresada por Johnson y Johnson (1999) puesto que no diferencia entre los trabajos en grupo que requieren cooperación de los que sí.

Por último, otro de los términos usados, es el de dinámicas de grupo. Nuñez y Loscertales (1996) indican que el concepto de dinámica de grupo es un concepto no tan bien conocido como excesivamente utilizado. Este término se refiere al conjunto de conocimientos teóricos sobre los fenómenos grupales. En esta misma línea Ovejero (1998) indica que la dinámica de grupo es la subdisciplina de la psicología social que se ocupa de estudiar los grupos pequeños. La confusión con técnicas de grupos viene de aplicar, de forma errónea, el término dinámica de grupo a todo un amplio conjunto de aplicaciones prácticas a la organización, manejo y conducción de grupos.

En este trabajo, presentamos un conjunto de técnicas de trabajo en grupo que responden a diferentes objetivos, basándonos en la estructuración que hace Fabrá (1994) y en nuestra experiencia en el trabajo con los climas

de aprendizaje (Hernández, Muñoz y García, 1998). Por un lado, hemos incluido técnicas de grupo dirigidas al nivel afectivo o socio-emocional del grupo de clase, presentando técnicas referidas al conocimiento y organización del grupo-clase (Tarjeta de visita, Perfil de Intereses, Nombre con adjetivo, Preparando una fiesta, Origami, Pecera, Rumor, Dibujando al dictado) y por otro, técnicas de grupo destinadas al nivel intelectual y de la tarea como son las técnicas de adquisición y consolidación de los contenidos (Syndicates, Proyectos, Seminarios, Grupos de Investigación, Panel integrado, Discusión, Tutoría entre iguales, Mosaico, Puzzle, Lagunas; Murmullos; Bola de Nieve; Juego de rol, Torneos, División de éxito, Método de caso, Sinéctica).

El motivo de este trabajo proviene de la experiencia en la formación de futuros profesores que el Departamento de Psicología Educativa viene desarrollando desde hace una década. Constatamos que los procedimientos de enseñanza basados en las técnicas de grupo siguen siendo considerados, sólo de forma excepcional, como un medio de enseñar y aprender. Esta excepcionalidad nos llevó a preguntarnos si son poco usadas por ser desconocidas o si hay otras razones.

En este sentido, Abrami y Chambers (1996) proponen que se indague por qué el profesorado emplea este tipo de metodología, puesto que, según su criterio, no es el desconocimiento, el que hace que el profesorado decida o no emplear estos métodos. Concretamente Slavin (1996) y Abrami y Chambers (1996) plantean la conveniencia de investigar en torno a las creencias de los profesores sobre el uso y su eficacia y las dificultades de aplicación a postsecundaria. También Rudduck (1990) expone las distintas visiones o concepciones que el profesorado tiene sobre el trabajo en grupo y la opinión que le merece como herramienta didáctica. Por lo general, reconocen no usarlo, rechazan hacerlo y admiten sentirse vulnerables e incómodos con el trabajo en grupo. Esta actitud se explica por un entrenamiento docente que pone el énfasis en la figura o rol exclusivo de control, fuente única de autoridad y decisión, énfasis que responde a la concepción dominante del conocimiento escolar como acumulación de certezas. Los que ocasionalmente acuden a él, lo ven como una forma de relajarse, o de romper la monotonía, pero, raramente, se ofrece como un desafío intelectual o como una oportunidad de construir herramientas colectivas o individuales de pensamiento.

Hemos constatado, también, un creciente interés, en el contexto nacional, por desarrollar programas destinados a la competencia social y al desarrollo interpersonal del alumnado. Si como señalan Díaz-Aguado

(1996) y Fabrá (1994), las experiencias en trabajos cooperativos y trabajos grupales son un escenario idóneo para el desarrollo de la competencia social y el entrenamiento de habilidades sociales, consideramos útil y necesario alentar al profesorado para que emplee las técnicas de grupo. El empleo de este tipo de metodología con contenidos de tipo curricular, es una alternativa para también trabajar las habilidades interpersonales del alumnado, fuera de los programas de habilidades sociales en uso. De este modo, el trabajo en el desarrollo de las habilidades y su práctica se contextualiza y es de más fácil transferencia por parte del alumnado.

La eficacia y procedimientos implicados en el aprendizaje cooperativo, señalados por Slavin (1996), son un marco excelente para resaltar las principales ventajas que las técnicas de trabajo en grupo tienen. El autor apela a cuatro perspectivas teóricas (motivacional, cohesión social, desarrollo cognitivo y elaboración cognitiva) a la hora de explicar estas ventajas.

Ventajas similares, relativas a las técnicas de grupos, son planteadas también por otros autores (Fabr , 1994; Díaz- Aguado, 1996; Bonals,2000.). Hemos de destacar la importancia de las técnicas de grupo para potenciar el equilibrio emocional, ya que, como señala Bonals (2000, pág. 11), *"...en el desarrollo emocional juegan los demás, un papel fundamental. Una de las bases sobre las que se sostiene el equilibrio emocional de los alumnos y alumnas es en la relación con los compañeros con quien convive."* En este sentido, juegan un papel fundamental las buenas relaciones con los compañeros para la adaptación y el bienestar personal (Díaz-Aguado, 1996).

Por tanto, la posibilidad del enriquecimiento intelectual y enriquecimiento socio-personal del alumnado son poderosos argumentos para emplear este tipo de metodología en el aula.  Qu  conocimiento de este tipo de metodología tiene los profesores en formación inicial?,  qu  opinión se tiene de ellas?. Estas son algunas de las cuestiones que nos llevan a delimitar los objetivos del presente trabajo.

2. Metodología

Objetivo:

El objetivo general es indagar en el conocimiento y la opinión que sobre las técnicas de grupo tienen los futuros docentes. Nos interesa

desvelar predisposiciones, expectativas, conocimientos y experiencias previas que traen consigo. Este objetivo se concreta en:

a) Saber qué técnicas de grupos conocen y de dónde proviene ese conocimiento.

b) Conocer posibles variables que influyen en este conocimiento, como son la carrera estudiada, haber tenido o no experiencias como estudiante, y la valoración que de estas experiencias se tiene.

c) Recoger las concepciones e ideas que se tienen con respecto a este tipo de metodología. Es decir, qué motivos tienen los futuros docentes para emplearlas, qué pegas o dificultades encuentran y qué características se le atribuyen al docente que las suele emplear.

Muestra:

La muestra está compuesta por 74 licenciados que realizaron el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) durante los cursos 1997-1998 y 1998-1999 en la Universidad de La Laguna. Se trata de una población en periodo de formación que asiste a este curso con el objetivo de obtener la cualificación pedagógica necesaria para el adecuado desarrollo del ejercicio docente. Por lo tanto, los resultados obtenidos deben interpretarse teniendo en cuenta las características de una población de referencia con escasa o ninguna experiencia profesional (docente) y con una formación didáctica variable en función de sus estudios.

Hemos agrupado en tres los tipos de licenciaturas cursadas: Carreras del tipo "ciencias sociales" (Económicas, Psicología y Filosofía), del tipo "experimental-técnica" (Física, Matemáticas, Astrofísica, Telemática) y de "expresión" (Filología Hispánica, Filología Inglesa y Bellas Artes).

Instrumento:

Para recoger la información se elaboró un cuestionario en el cual figuraban las técnicas de grupo mencionadas en la introducción de este trabajo. Las 12 técnicas se presentaron con una breve descripción con el objeto de evitar la disparidad de criterio en el entendimiento de las mismas. El cuestionario también recoge una lista de 27 motivos o razones para emplear este tipo de metodología, 22 posibles dificultades para su implementación y 12 ítems sobre las características genéricas que se le atribuyen al docente que la emplea. Estos ítems reflejan, por un lado,

algunos de los criterios teóricos que sustentan el empleo de esta metodología y por otro, algunos de los comentarios más frecuentes que hemos escuchado a lo largo de nuestro trabajo en la formación del profesorado.

El cuestionario se aplicó en el segundo cuatrimestre de su periodo formativo, como prolegómenos a su participación en un taller en técnicas de grupo, una vez recibida la formación en materias troncales y realizado el periodo de prácticas en centros de enseñanza.

Diseño:

Teniendo en cuenta las características de este trabajo, hemos realizado un estudio de tipo descriptivo a través de estadísticos de distribución de frecuencias, medidas de tendencia central (medias aritméticas) y coeficientes de correlación de Pearson.

3. Resultados

3.1. Respecto al conocimiento de técnicas

¿Cuáles son las técnicas de grupo más conocidas? Los datos nos indican que de las doce técnicas presentadas, las más conocidas son el *Phillips66* (89%) y la *Lluvia de ideas* (89%), seguida del *Juego de rol* (85%) y *Estudios de casos* (84%).

Las técnicas menos conocidas son la *Pecera* (20%) y la *Tutoría entre iguales* (36%). Son también poco conocidas *Aprendiendo juntos* (38%) y los *Torneos de equipos* (44%), del aprendizaje cooperativo como se observa en tabla 1.

A los futuros docentes les preguntábamos el grado (nada, algo o bastante) en que conocen las técnicas. En líneas generales, las técnicas son conocidas en un grado moderado, es decir "algo" conocidas, el porcentaje de personas que dice conocer "bastante" las técnicas es relativamente bajo (porcentaje medio del 20%).

¿De dónde proviene ese conocimiento? Nos interesaba saber si el conocimiento que se tiene de las técnicas ha sido adquirido a través de la propia experiencia, es decir la han vivido o visto desarrollar, a través de la teoría, es decir se les ha explicado o, por último, si proviene de ambas fuentes.

Los datos nos indican que la fuente del conocimiento de las 4 técnicas más conocidas (*Phillips66*, *Lluvia de ideas*, *Juego de rol* y *Estudio de casos*) parece ser diferente (véase tabla 1):

- La *Lluvia de ideas* y el *Phillips66* son principalmente conocidas por ambas fuentes, experiencial y teórica.
- El *Juego de rol*, tiene un conocimiento bastante disperso, un 33% lo conoce por ambas fuentes, un 28% indica a través de la experiencia y otro 28% indica a través de la teoría.
- En la técnica de *Estudio de caso* la experiencia (41%).

En general, observando la distribución de la población, podría decirse que el conocimiento de las técnicas es adquirido fundamentalmente a través de la experiencia.

Tabla 1: Técnicas conocidas y fuente de su conocimiento

Nombre	Conoce las técnicas	Fuente de conocimiento (porcentaje)		
		Experiencia	Teoría	Ambas
Técnicas	Porcentaje			
Phillips66	89	31	21	36
Lluvia	89	23	11	55
Estudio caso	84	41	10	33
Juego de rol	85	28	25	33
Seminario	62	28	10	25
Pecera	20	7	10	3
Torneo	44	20	13	11
Apren.Juntos	38	18	8	11
G.Investig.	75	38	10	28
Tutoría (er)	36	18	10	8
Mosaico	56	20	23	13

3.2. Variables que inciden en el conocimiento de las técnicas

3.2.1. La influencia de la carrera o estudios

¿Existen diferencias en el conocimiento de las técnicas en función de la carrera estudiada?. Los resultados indican que (véase tabla 2):

- el 100% de las personas que han cursado carreras de ciencias sociales conoce las técnicas *Phillips66*, *Lluvia de ideas* y *Estudios de caso* y un 87% el *Juego de rol*.
- el 100% de las personas que han cursado carreras experimentales o técnicas conoce el *Phillips 66* y un 86% conoce la *Lluvia de ideas* y *Juego de rol*.
- el 87% de las personas que han cursado carreras de expresión conoce la técnica de la *Lluvia de ideas* y un 85% las técnicas de *Phillips66* y *Juego de rol*. En este grupo aparece la técnica de *Grupo de investigación* (83%), técnica que no es tan conocida en los otros grupos de carreras.

Un dato llamativo es que en el grupo de carreras experimentales se aprecia un menor abanico en el conocimiento de las distintas técnicas. El conocimiento que tienen se centra en algunas de ellas, hecho no compartido por los otros dos grupos de carreras. Este hecho se constata también en un mayor porcentaje de técnicas no conocidas en el grupo de carreras experimentales.

Tabla 2: Distribución en función de la carrera

Nombre	Tipo de carreras (porcentaje)		
	Ciencias sociales (1)	Experim. y Técnicas (2)	Expresión (3)
Phillips66	100	100	85
Lluvia	100	86	87
Estudio caso	100	71	83
Juego de rol	87	86	85
Seminario	75	43	63
Pecera	37	0	20
Torneo	75	14	43
Apren.Juntos	50	14	39
G.Investig.	62	43	83
Tutoría (er)	37	0	41
Mosaico	75	29	56

(1):Económicas, Psicología y Filosofía; (2): Física, Matemáticas, Astrofísica, Telemática; (3): Filología Hispánica, Filología Inglesa y Bellas Artes.

Con respecto a la fuente de conocimiento y las carreras estudiadas, se observan también algunas diferencias. Así por ejemplo, en las personas que han cursado estudios experimentales, el conocimiento que tiene de las técnicas procede, fundamentalmente, de la teoría (*Juego de rol, Lluvia de ideas*) o bien de ambas fuentes (como por ejemplo: *Phillips66*). Sin embargo, los que proceden de carreras de expresión, la fuente del conocimiento es de ambos tipos o basado en la experiencia, observándose una menor presencia de fuente únicamente teórica.

3.2.2. En función de experiencias

¿Existen diferencias en el conocimiento de las técnicas en función de haber tenido experiencia como estudiante en trabajos grupales? ¿Marca alguna diferencia, en el conocimiento de estas técnicas, el haber tenido estas experiencias en los distintos niveles educativos (ESO, Bachillerato y Universidad)?

Lógicamente pensábamos que aquellas personas que poseen mayor experiencia en su vida de estudiante conocen un mayor número de técnicas que aquellas que no la han tenido y por otro, creíamos que la experiencia en niveles de Bachillerato o Universidad incide más en ese conocimiento. Para indagar en esta cuestión realizamos el sumatorio de las técnicas conocidas. Los datos nos indican que:

- Efectivamente, el tener experiencias en técnicas de grupo a lo largo de la trayectoria estudiantil hace que se conozca un mayor número de técnicas. Los datos señalan que aquellas personas que conocen más técnicas se caracterizan por haber tenido, todas, experiencias en técnicas de grupo.

- Además, en la medida que las personas van aumentando en el número de técnicas que conocen, se observa también un incremento en las experiencias tenidas en todos los niveles educativos, aunque parece que es en los niveles superiores donde manifiestan tener “mucho” o “bastante” experiencia. Así, las personas que conocen entre 8 a 12 técnicas destacan por tener experiencias mayoritariamente en Universidad, en primer lugar y en Bachiller en segundo lugar.

Estos comentarios pueden verse respaldados por los datos que nos ofrecen la tabla 3 en la cual hemos agrupado a los individuos atendiendo a la experiencia previa, es decir, personas con experiencia en los tres niveles

(ESO, Bachiller y Universidad), personas con experiencias sólo en ESO y Bachiller, con experiencia en ESO y Universidad y, por último, con experiencia en Bachiller y Universidad.

Tabla 3: Conocimiento en función del tipo experiencias en niveles educativos

Nivel educativo	Técnicas	Si	No
ESO, Bup y Uni	Phillips66	90	10
	Lluvia	92	8
	Estudio caso	92	8
	Juego de rol	89	11
	Seminario	71	29
	Pecera	16	84
	Torneo	47	53
	Apren. Juntos	45	55
	G.Investig.	87	13
	Tutoría (er)	39	61
	Mosaico	61	39
	ESO y Bup	Técnicas	
Phillips66		75	25
Lluvia		50	50
Estudio caso		75	25
Juego de rol		100	
Seminario		25	75
Pecera		25	75
Torneo		25	75
Apren. Juntos		50	50
G.Investig.		75	25
Tutoría (er)		25	75
Mosaico		25	75
ESO y Uni	Técnicas		
	Phillips66	100	
	Lluvia	50	50
	Estudio caso	100	
	Juego de rol	100	
	Seminario	100	
	Pecera		100
	Torneo	50	50
	Apren. Juntos	50	50
	G.Investig.	100	
	Tutoría (er)	50	50

	Mosaico	50	50
Bup y Uni	Técnicas		
	Ph66	80	20
	Lluvia	90	10
	Estudio caso	60	40
	Juego de rol	90	10
	Seminario	50	50
	Pecera	40	60
	Torneo	30	70
	Apren .Juntos	20	80
	G.Investig.	50	50
	Tutoría (er)	40	60
	Mosaico	60	40

Los resultados indican que más de un 80% de las personas que han tenido experiencia en los tres niveles conocen cinco de las doce técnicas. Lo mismo ocurre en las personas que han tenido experiencia en ESO y Universidad (más del 80% conoce 5 de las 12 técnicas). Por otro lado, el número de técnicas desconocidas para un porcentaje alto de la población se sitúa en el grupo que manifiesta tener experiencias sólo en ESO y Bachiller.

3.2.3. Valoración de las experiencias tenidas

Con respecto a la valoración que hacen de la experimentación de las técnicas los datos indican que un 87% manifiesta una valoración positiva o muy positiva de la experimentación de las técnicas. Solo un 2% manifiesta tener experiencias negativas y para un 11% ha supuesto una experiencia neutra.

Los que valoran de forma neutra y negativa comparten el hecho de que las técnicas más conocidas son el *Phillips66* y *Grupo de investigación* (100% respectivamente) y no conocen el *Mosaico* (0%). También los datos indican que los que expresan valoración negativa conocen menos técnicas (2 técnicas, el 100%) que los de experiencia neutra y/o positiva. Estos últimos, a su vez, conocen más técnicas (10 a 12 técnicas el 19%) que los de experiencia neutra (5 a 7 técnicas el 74%).

Respecto a la fuente de conocimiento se observa que ésta proviene, fundamentalmente, de la experiencia, en los sujetos que hacen una

valoración negativa o neutra. En cambio, utiliza tanto la experiencia como la formación teórica-práctica los sujetos que hacen una valoración positiva.

3.3. *Concepción sobre este tipo de metodología: Motivos, dificultades y perfil docente del profesorado que las desarrolla*

3.3.1. Respecto a los motivos para emplear esta metodología en el aula

Son tres motivos principalmente los que la mayoría de la población señala como argumentos importantes a la hora de emplear este tipo de metodología (véase tabla 4): *aprender y practicar habilidades para resolver problemas (organizar, analizar, seleccionar)* (M26); *romper la rutina diaria de la clase* (M12); *favorecer un mayor conocimiento y cercanía entre los alumnos* (M1).

Son principalmente dos, los motivos que parecen tener escasa importancia a la hora de utilizar las técnicas: *crear espacios lúdicos sin más* (M14: 37% y media: 0,91) y *permitir avanzar más rápido en la materia* (M16: 32% y media: 0,81). Señalar también que *permitir dar un respiro o descanso a los alumnos y docente de la actividad intelectual* (M13) y *poner más esfuerzo y tiempo cuando se está en grupo que solos* (M8) son también argumentos de poco peso en la decisión de elegir este tipo de procedimiento.

3.3.2. Respecto a las dificultades para emplear esta metodología

Para no emplear este tipo de metodología, la mayoría de la población, hace referencia a *la falta de control sobre las aportaciones individuales (trabajan unos y otros no)* (P11); *el no tener formación en técnicas* (P15). También parecen ser argumentos de cierto peso los referidos al *espacio físico del aula* (P1), *disponer de 30 minutos de clase* (P2), *el número de alumnos en el aula* (P3) y *no saber como dirigir a los grupos* (P12). (véase tabla 4)

De las respuestas dadas se desprende que hay otras razones que se han considerado de escasa importancia para no emplear este tipo de técnicas. Estas son el *no aportar nada al aprendizaje* (P22: 8%, media: 0,24), la *perdida de control del aula* (P20: 5%, media:0,35) y el *miedo a hacer el ridículo* (P14: 0%, media: 0,38).

Tabla 4: Principales motivos y dificultades para emplear las técnicas*

Motivos	%	Media
M26: Aprenden y practican habilidades como resolver problemas, organizar, analizar, seleccionar	96	2,5
M12: Rompe la rutina diaria de la clase	94	2,5
M1: Favorece un mayor conocimiento y cercanía entre los alumnos	92	2,5
M25: Permite avanzar en el desarrollo intelectual y personal, se llegan hacer cosas que solos no sabrían hacer	85	2,22
M3: Fomenta la comprensión, tolerancia y respeto entre los alumnos	84	2,25
M11: Es más motivante tener que hacer las cosas que te las den hechas	84	2,17
M18: Es un medio para aprovechar y extraer las riquezas personales que hay en el grupo de clase	84	2,16
M19: Aprenden más significativamente	83	2,12
M9: A los alumnos les gusta y necesitan hacer las cosas con sus compañeros	83	2,24
M4: Mejora el clima de clase en el sentido que disminuye las tensiones y malos humores y consigue un ambiente relajado	80	2,19
Pegas	%	Media
P1: El espacio físico disponible en el aula	40	1,30
P2: Disponer de 30 minutos de clase	42	1,30
P11: La falta de control sobre las aportaciones individuales	41	1,50
P15: No tener formación en técnicas	40	1,45
P3: El número de alumnos en el aula	38	1,25
P12: No saber como dirigir a los grupos.	33	1,20

* Motivos que aglutinan a más del 80% de la población. Dificultades que aglutinan a más del 30% de la población.

3.3.3. Respecto a la concepción que se tiene de los profesores que emplean

técnicas de grupo

Los datos indican que los profesores que emplean las técnicas de grupo son vistos como personas que *disfrutan enseñando* (Car3: 90%), *creen que los alumnos les gusta aprender y tiene muchas cosas que aportar* (Car5:88%), *se preocupan por la calidad de la enseñanza* (car1:92%) y *por que los alumnos aprendan bien las cosas* (Car7: 88%). No se caracterizan por *ser desorganizados* (Car12: 0%), *por evitar prepararse la clase* (Car 9: 2%) o *por eludir su responsabilidad* (Car8: 2%).

El análisis correlacional, nos permite presentar un perfil de las características principales de cómo son vistos, por esta población, los profesores que emplean estas técnicas (tabla 5). Este perfil nos indica que: es un docente *preocupado por la calidad de la enseñanza, se toma en serio los contenidos, disfruta enseñando, cree que los alumnos quieren aprender y se preocupa de que aprendan bien*, es un profesional que *domina y sabe la materia* y por último *no es desorganizado*.

El sentido y consistencia de las correlaciones nos permite matizar este perfil. El profesorado que emplea las técnicas de grupo *disfruta enseñando*, y esto, guarda relación con que se *preocupen de que el alumnado aprendan bien*, y cuanto más disfruta menos *elude la responsabilidad a la hora de enseñar, preparándose las clases* y no diseñando las técnicas de grupo para *intentar caer "simpático"*. También el no eludir la responsabilidad se relaciona con *creer que los alumnos quieren aprender*. El *dominio de la materia* está muy relacionado con el interés o *preocupación de que los alumnos aprendan bien*.

Señalar, por último, como dato de interés la correlación entre *ser desorganizado, eludir la responsabilidad y evitar la preparación de las clases* puesto que parece indicar que para la implementación de este tipo de metodología se requiere un perfil de eficacia, referido al diseño y planificación.

Tabla 5: Análisis correlacional de las características de los docentes

Características	Car1	Car2	Car3	Car4	Car5	Car6	Car7	Car8	Car9	Ca10	Ca11	Ca12
Car1: Preocuparse de la calidad de la enseñanza												
Car2: Tomarse en serio los contenidos	0,627 **											
Car3: Disfrutar enseñando	0,613 **	0,479 **										
	0,377	0,491	0,570									

Car4: Dominar y saber la materia	**	**	**																
---	----	----	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Car5: Creer que los alumnos les gusta aprender.	0,571 **	0,407 **	0,564 **	0,466 **															
Car6: Preocuparse en caer "chachi".	-0,273 *	-0,131	-0,341 **	-0,140	-0,151														
Car7: Preocuparse de que los alumnos aprendan bien.	0,563 **	0,463 **	0,723 **	0,482 **	0,551 **	-0,302 *													
Car8: Eludir la responsabilidad	-0,069	-0,075	-0,348 **	-0,225	-0,359 **	0,050	-0,279 *												
Car9: Evitar prepararse las clases.	-0,205	-0,084	-0,376 **	-0,289 *	-0,357 **	0,084	-0,317 *	0,211											
Car10: Infravalorar la transmisión informativa.	-0,141	-0,031	-0,089	-0,134	-0,207	0,272 *	-0,142	0,175	-0,056										
Car11: Exigir en el rendimiento.	0,242	0,309 *	0,177	0,209	-0,004	-0,242	0,236	-0,093	-0,130	-0,130									
Car12: Desorganizado	-0,335 **	-0,237	-0,560 **	-0,339 **	-0,390 **	0,239	-0,506 **	0,305 *	0,570 **	0,044	-0,062								

Correlación de Pearson. ** correlación significativa al nivel 0,01 (bilateral); * correlación significativa al nivel 0,05 (bilateral).

3.4. El empleo en sus propias clases de esta metodología

El 97% de los estudiantes del curso de formación inicial indica que utilizaría este tipo de metodología, tan sólo un 3% señala que depende.

El análisis cualitativo de las respuestas al por qué las utilizaría nos ha permitido realizar la siguiente categorización de las respuestas:

- argumentos referidos a cómo aprenden los alumnos y al tipo de aprendizaje. En concreto, más centrado en lo formativo, en la autonomía, en lo significativo. Por ej. *para que los alumnos reflexionen y aprendan por sí mismos; los alumnos aprenden más entre ellos; fomentar la autonomía; da lugar a un aprendizaje significativo; mayor comprensión de los conocimientos; se trabaja en la zona de desarrollo próximo.*
- referidos al estilo docente, caracterizado por una metodología de tipo activa-productiva. Por ej. : *enseñar de forma innovadora, evita la monotonía metodológica; permite ayudar a los alumnos de forma personalizada; permite al profesor conocer cómo avanzan los alumnos; crear un clima positivo de aprendizaje.*
- argumentos basados en el aspecto interpersonal del acto educativo, es decir, la posibilidad de que el alumnado se conozca y potencie su desarrollo socio-personal. Por ej. : *aprenden a relacionarse; se fomenta el respeto y la confianza.*

Observando el número de respuestas dadas a cada una de estas categorías (38, 45 y 22 respectivamente), podría decirse que son los dos primeros grupos de razones, las que parecen ser más utilizadas a la hora de justificar el empleo de las técnicas.

Del análisis cualitativo de las respuestas a la condición “depende”, se deduce que éste alude a un planteamiento de utilización esporádica y condicionada al tipo de alumno y grado de compromiso. Es decir, parece que buscar las condiciones humanas óptimas, grupos implicados e interesados, es para algunos una condición a la hora de decidir su utilización.

4. Discusión y Conclusiones

Con respecto al conocimiento de las técnicas y variables que pueden incidir en el mismo podemos concluir que:

A) Los profesores noveles tienen un conocimiento moderado de las técnicas, es decir, no poseen un amplio conocimiento de las diferentes técnicas, ni el que poseen es un conocimiento bastante afianzado. Este hecho, en principio no sorprendente puesto que están en un periodo de formación, nos hace plantear las siguientes cuestiones.

Primero, podría decirse que la experiencia previa que traen, tras pasar mucho tiempo como alumnos, es reveladora del tipo de metodología con la que se han encontrado en su periplo educativo. Esto nos indica la necesidad de insistir aún más en la formación de los futuros docentes en este tipo de metodología. Conocer qué procedimientos hay y para qué, y en qué teorías se fundamentan, parece ser una tarea que requiere mayor insistencia por parte de los formadores.

Segundo, respecto al tipo de formación que se les ofrece. La formación en técnicas debe garantizar la posibilidad de vivenciarlas y ver cómo funcionan. Recordar, a este respecto, los comentarios de Rudduck (1990) sobre la necesidad de un entrenamiento como docente en el que no se ponga el énfasis en la figura o rol exclusivo de control, fuente única de autoridad y decisión. Esto posibilitará el conocer, asumir y vivenciar un rol de docente alejado de la concepción dominante del conocimiento escolar como acumulación de certezas. En este sentido, Díaz-Aguado (1996) y Slavin (1987) señalan que en los métodos de aprendizaje cooperativo el papel del profesor pasa a ser más indirecto y complejo. El control de las actividades pasa de ser sólo del profesor a ser compartido por toda la clase.

Los resultados también indican que las técnicas que son conocidas en general lo son a través de la experiencia. En este sentido, los datos verifican la importancia que tiene el experimentar las técnicas para consolidar su conocimiento o recordarlas, pero también nos indica que es importante un proceso de formación en las bases y principios que las sustentan, es decir, hacer metacognición.

Este último aspecto, lo consideramos de interés para la formación de los futuros docentes, es decir conocer el por qué y para qué, saber qué salió mal, que salió bien, etc. Este empleo de la metacognición evita la tendencia a señalar que las técnicas no funcionan de forma genérica, comentarios que dejan desorientados tanto al alumnado como al profesorado, y sin herramientas para mejorar y optimizar la ejecución y desarrollo de las mismas. Esto último incide, además, en la idea de que las técnicas son instrumentos flexibles, "...para sacarle provecho, debemos trabajarlas, retocarlas, distorsionarlas hasta hacerlas nuestras y, por supuesto, de los alumnos y alumnas con los que vamos a trabajar" (Fabrà, 1994, pág. 12).

B) De las variables que pueden incidir en el conocimiento de técnicas de grupo, a modo de conclusión, podría decirse que:

Tener experiencia previa es fundamental y que las experiencias en los distintos niveles educativos parece condicionar el tipo de técnicas que se conocen y desconocen. En este sentido, estamos tentados a señalar que la experiencia en universidad es clave.

La procedencia académica de los futuros docentes nos muestra que el conocimiento de las técnicas es diferencial. Son los alumnos de carreras experimentales los que menor conocimiento tienen en un amplio abanico de técnicas y los que se caracterizan por tener una fuente del conocimiento de las técnicas fundamentalmente de la teoría, frente a la fuente más experiencial, en carreras de expresión.

Por tanto, estos dos resultados ponen de relieve la importancia de la metodología de enseñanza que se emplea en la universidad. En este sentido, las asignaturas de didácticas de los contenidos y la observación de diferentes formas de enseñanza en el nivel universitario tienen o pueden tener efectos en la apertura y las ganas de innovar. Sin adentrarnos en esta compleja y difícil cuestión, los datos ofrecidos por Lujan, García y Hernández (1995) y García y Hernández (1994) sobre las dos universidades canarias respecto a un mayor predominio, en lo referido a la metodología, de clases teóricas-magistrales, establece un marco para la reflexión y mejora.

C) Con respecto a la concepción sobre este tipo de metodología (motivos, dificultades y perfil docente del profesorado que las desarrolla) podemos concluir que:

Los futuros docentes tienen una concepción de las técnicas basada, por un lado, en su potencial para desarrollar habilidades de tipo intelectual en los alumnos y, por otro, en desarrollar habilidades relacionales.

Podríamos decir que los motivos presentados por los futuros docentes no van en la dirección señalada por Palincsar, Stevens y Gavelek (1989). Estos autores plantean que es ajena en los docentes la idea de la génesis esencialmente social de la actividad cognitiva, manteniendo, más bien una concepción pasiva del alumno como acumulador de conocimiento. Nuestros resultados parecen ir en la línea de las consideraciones realizadas por Slavin (1996), Abrami y Chambers (1996), respecto a la complementariedad de las perspectivas motivacional, cohesión grupal y cognitiva, a la hora de explicar las razones del éxito de este tipo de procedimientos. Pero además sugieren que las metas de grupos son afectadas por más fuentes como son los motivos de resultados, motivos de significado y motivos interpersonales.

Los motivos de resultados fomentan el aprendizaje con otros, a través de las recompensas, reconocimiento y la consecución de la meta. Estos procesos tienen un impacto en sentimientos de autoeficacia personal, autoactualización y en expectativas de éxito. También afecta a la creencia de que el resultado covaría en función del esfuerzo. Los motivos de significado fomentan el aprendizaje mediante el atractivo de las tareas, su novedad y su estructura. Los motivos interpersonales fomentan el aprendizaje con otros, a través del soporte a los compañeros (recibir ayuda), la tendencia prosociales (ayudar a otros) y las necesidades afiliativas (sentimiento de pertenencia) (Abrami y Chambers, 1996).

Los resultados obtenidos, es decir, emplear las técnicas por motivos de estimular el desarrollo de habilidades de tipo intelectual y relacional en el alumnado tiene para nosotros, además de lo señalado, otro aspecto positivo. Las nuevas generaciones, han incorporado el uso de esta metodología como un procedimiento dentro de sus propias materias, es decir, no sólo como herramientas para los tutores, sino para la impartición de contenidos desde cualquiera de las materias.

No obstante, los datos obtenidos de las respuestas de tipo cualitativo (un peso mayor en argumentos de aprendizaje y estilo docente) señalan un posible peligro. Nos referimos a valorar las técnicas únicamente por el desarrollo cognitivo que promueven y llevar a desconsiderar el aspecto relacional y las habilidades interpersonales necesarias para el trabajo en equipo. La precaución está en que la desconsideración de estos elementos lleve en un futuro a invalidar fácilmente este tipo de metodología, puesto que, como es sabido, la eficacia de los grupos humanos tiene en una de sus bases el componente relacional.

Esta reflexión nos remite a la necesidad de que en la formación de los futuros docentes, sea necesario un planteamiento doble, es decir, enseñar a los docentes las técnicas de grupo con las que puedan enseñar su materia e indicar qué tipo de habilidades sociales demanda una buena ejecución o cómo entrenarlas y qué clima grupal se debe estimular.

Hay otro dato que resulta llamativo, y son los argumentos relativos al estilo docente, en concreto señalan como una razón de peso el *evitar la monotonía metodológica*. En este sentido quisiéramos mencionar el trabajo desarrollado por Padrón (1999) en que habla de la relación entre estilo docente y la satisfacción o insatisfacción en el ejercicio de la profesión. En sus resultados indica que “el profesorado muestra su preocupación e insatisfacción, porque la mayor parte del tiempo y de sus objetivos tiende más a la reproducción de contenidos intelectivos que al desarrollo personal

del alumnado" (pág. 61.). En concreto, el profesorado señala que se manifiesta insatisfecho fundamentalmente por tener siempre que estar dando órdenes, no propiciar el trabajo en grupo y la participación del alumnado en los propios contenidos que se imparten. Estas conclusiones nos hacen pensar en que esta metodología tiene una propia finalidad para la satisfacción e implicación del docente y más concretamente para mantener su motivación y satisfacción profesional y por ende, para la salud mental del profesorado.

Los inconvenientes de las técnicas de grupo aluden fundamentalmente al desconocimiento de la dinámica de grupo y de las diferentes técnicas. Estos argumentos nos remiten a la reflexión anterior sobre la importancia del conocimiento en la formación de los futuros docentes, no sólo de las técnicas de grupo sino además de los principios de dinámica de grupos. En este sentido, compartimos con Fabrá (1994) la opinión de la poca formación en dinámicas de grupo que recibe el profesorado que los habilite para reconocer las características comunes a todos los grupos. Este desconocimiento provoca sentimientos de inseguridad y defensivos, además de impedir la metacognición a la que aludíamos antes. Conocer la dinámica de los grupos y técnicas para su manejo ayudará a evitar que "el docente no sea capaz de reconocer la realidad de la vida del grupo y, ante la imposibilidad de clarificar las diversas situaciones, recurre a una actitud defensiva que no promueve un clima favorable al aprendizaje" (Fabrá 1994, pág. 22).

También los resultados indican que tienen cierto peso aspectos organizativos tales como los referidos al espacio físico del aula, el tiempo de duración de una clase en niveles de educación secundaria y la ratio alumno-profesor. Inconvenientes que nos lleva a recalcar nuevamente que las técnicas deben de retocarse, adecuarse y adaptarse a nuestros objetivos y realidad, esto evidentemente supone buscar otras alternativas o reinventar técnicas que nos ayuden a enfrentarnos a esta situación. Esto evidentemente supone un mayor trabajo y esfuerzo por parte de los docentes. Estos comentarios nos llevan a comentar los últimos resultados referido a cómo son vistos los docentes que emplean las técnicas de grupo: ¿son profesionales comprometidos con la calidad de la enseñanza?

Respecto a las concepciones que se tienen de los profesionales que emplean esta metodología, los resultados están lejos de la máxima "quien sabe, sabe y quién no, hace dinámica de grupos". Más bien, su empleo está vinculado a indicadores de calidad y personalización de la enseñanza. Este es un dato de interés porque manifiesta que la concepción de un alumno que

puede y tiene cosas que aportar conlleva una implicación del docente. Estos datos nos hacen pensar que tal vez, como hemos señalado, el profesorado que emplea este tipo de metodología está más satisfecho. La comprobación de diferencias entre docentes que desarrolla o no este tipo de metodología, podría ser un tema de estudio, en cuanto que, muchos de los problemas de insatisfacción y malestar docente podrían ser aligerados a través del empleo de una metodología que deja de lado el rol exclusivo de "control" e invita al profesor a hacer, por qué no, una "enseñanza significativa". A esto último parece que alude el perfil obtenido a través de la visión de los futuros docentes.

Esta visión nos ofrece un panorama alentador de la profesión docente. Tal vez estas nuevas generaciones de profesores y profesoras son y serán los "hacedores" o "transmisores" de una visión entusiasta e innovadora de la enseñanza, tarea necesaria en esta época de cuestionamiento y/o cambio de valores y orientaciones.

Referencias Bibliográficas

- Abrami, P.C. y Chambers, B. (1996). Research on cooperative and achievement: Comments on Slavin. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 70-79.
- Bonals, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Grao.
- Brunet, J. y Negro, J. (1993). *Tutoría con adolescentes*. Madrid: Ediciones San Pío X, Madrid.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Fabrá, M.L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- Fandt, D., Cady, S. y Sparks, M. (1993). The impact of reward interdependency on the synergogy model of cooperative performance. Designing and effective team enviroments. *Small Group Research*, 24, 1, 101-115.
- Fernández, P. y Melero, M.A. (comps) (1995). *La interacción social en contextos educativo*. México: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- García, L.A. y Hernández, P. (1994). *La universidad vista por el alumnado. El universo socio-académico de los universitarios*. Universidad de La Laguna: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Hernández, P. (1997). Construyendo el constructivismo: criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional en Rodrigo y Arnay (comp.) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, P., Muñoz de Bustillo, C. y García, L.A. (1998). Mejorando el clima del aula. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa: revista interuniversitaria de la Psicología de la Educación*, 1, 191-214.
- Joyce, W. (1999). On the free-rider problem in cooperative learning. *Journal of Education for Business*. May/june. 74, 5, 271-274.

- Luján, I., García, L.A. y Hernández, P. (1995). *La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria desde la perspectiva de su alumnado*. Servicio de Publicaciones: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Núñez, T. y Loscertales, F. (1996). *El grupo y su eficacia: técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*. Barcelona: EUB.
- Padrón, M. (1999). Habilidades socioafectivas y desarrollo personal en la formación del profesorado. *Aula abierta*, 73, 49-66.
- Palincsar, A.S.; Stevens, D.; y Gavelek, J. (1989). Collaborating with teachers in interest of student collaboration. *International Journal of Educational Research*, 13,1 41-53.
- Rudduck, J. (1990). Cooperative group work: democracy or divisiveness?", en J. Rudduck *Innovation and change. Developing involvement and understanding*. Milton Keynes, Filadelfia: Open University Press.
- Slavin, R. (1987). Cooperative learning: Where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet. *Elementary School Journal*, 88, 329-337.
- Slavin, R. (1996). Research for the future: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas: psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.