

# *El vídeo.*

## *Un instrumento para el trabajo en grupo*

Soledad GUARDIA GONZÁLEZ

Escuela Universitaria de Profesorado de EGB «Pablo Montesino».  
Universidad Complutense de Madrid

### INTRODUCCION

Al iniciar este trabajo hay que advertir que se trata del resumen de un trabajo extenso y profundo, por lo que quizá puedan extrañar ciertas afirmaciones que no se demuestran aquí o bien se omiten algunos datos necesarios para entenderlo plenamente.

Se inscribe este trabajo en la investigación sobre medios, pero reorientando éste a los efectos que sobre la formación inicial del profesorado produce el vídeo.

Se trata en este caso de la formación de los futuros maestros en el trabajo en grupo: este aspecto de la formación docente, generalmente descuidado, es necesario para el desempeño profesional de los profesores de cualquier nivel educativo. La mayor parte del trabajo del profesor va a desarrollarse en grupo con los demás profesores o con los alumnos. Es un trabajo el del profesor que podemos calificar de relación, de ayuda, de comunicación y por tanto interesa que éste sea consciente de su conducta dentro del grupo a fin de que pueda introducir modificaciones en ella si fuera preciso.

Al futuro profesor hay que despertarle actitudes positivas hacia el trabajo en grupo, así como capacitarlo para este tipo de trabajo. Para ello nada mejor que situarle desde el inicio de su formación ante la necesidad de resolver tareas grupales.

En esta tarea se considera igualmente importante el proceso y el producto, subrayando que no se trata de discusiones intrascendentes o donde el único interés sea el disfrute mutuo, sino de discusiones profesionales entre personas, desconocidas hasta entonces. En ese momento, los miembros

del grupo, se dan rápidamente cuenta de las dificultades que esta tarea conlleva.

Las reuniones de profesores son cada vez más necesarias para una tarea educativa mejor. Estas reuniones pueden tener múltiples finalidades: programar, evaluar, resolver problemas, organizar un acto, intercambiar puntos de vista con los padres, regir la vida del centro, etc.; como se ve todas ellas, de marcado matiz profesional, han de ser productivas, han de cumplir con la tarea asignada y en el tiempo asignado.

Por otra parte, la experiencia de trabajo en equipo de los profesores puede ser representativa de las conductas adoptadas por estos dentro del aula. El conocimiento del yo social entre los compañeros de trabajo puede ser representativa del yo social del profesor dentro del aula.

La situación de equipo de profesores se reproduce igualmente cuando el profesor trabaja con un grupo pequeño de alumnos, bien porque el equipo esté estructurando un trabajo, porque interese fomentar la capacidad de conversar, porque estén actualizando conocimientos previos, porque realicen algún trabajo de desarrollo de la creatividad, porque mantengan una discusión sobre criterios opuestos, o sobre diferentes puntos de vista de un tema...

El trabajo en equipo es un hecho que se impone y se justifica científica y legalmente.

En todo este proceso de aprendizaje parece que el CCTV o vídeo debería jugar un papel facilitador dado que el registro del proceso de discusión puede ayudar a que el grupo se haga más consciente y en menos tiempo, de los problemas de relación que debe resolver, así como del grado de eficacia del grupo.

El vídeo vehicula de suyo un sistema de símbolos icónicos, pero también utiliza el código verbal por lo que es un medio que puede proporcionar mayor cantidad de información con menos esfuerzo mental.

En el sentido de resaltar la necesidad de formar el futuro profesor en el trabajo en grupo se expresan Bradford (1972), Hargreaves (1977), Landsheere (1977), Martin (1978) y otros.

Hargreaves (1977), expone así la necesidad de formar al futuro profesor en el trabajo en grupo:

«Los profesores que se están formando necesitan tener experiencias como miembros de un grupo, de manera que puedan aprender de primera mano los problemas individuales que se presentan al convertirse en miembros de un grupo y lo gratificante que esto puede llegar a ser. Necesitan tener la oportunidad para comprender sus propias necesidades, y las consecuencias que su comportamiento tiene entre otras personas...»

## OBJETIVO

Con esta investigación pretendemos contribuir a responder a esta pregunta:  
¿Es posible diferenciar en una experiencia que aporte la posibilidad de observar la propia actuación?

Nos interesa, de manera inmediata, encontrar las propiedades específicas del vídeo, las habilidades o estrategias cognitivas que genera y consecuentemente cómo contribuye a entender, a reconstruir e interpretar la realidad.

Planteamiento este que aparece muy alejado de aquellos otros en donde se buscaba el mero rendimiento, sin discriminar, si el rendimiento se debía a las aportaciones del medio o de cualquier otra circunstancia.

## HIPOTESIS DE TRABAJO

1. La utilización del vídeo influye decisivamente en un mejor conocimiento y aceptación del yo físico.

2. El feed-back vídeo contribuye al desarrollo de conductas de participación, responsabilidad y autocontrol que favorecen el trabajo productivo del grupo.

La justificación de estas hipótesis se apoya en lo siguiente:

El mayor conocimiento de sí mismo está en la base de toda modificación de las relaciones grupales. El hecho de tornarse evidente el yo físico y social hace al profesor-alumno más sensible a las necesidades de mejora, más permeable a los comentarios y sugerencias que proceden del grupo o del supervisor.

Cada miembro del grupo al poder observar su conducta toma conciencia del grado real de participación y ello le impulsa a asumir un grado mayor de protagonismo, si éste ha sido escaso. Contrariamente, aquellas personas que observan un excesivo protagonismo, cederán parte de él. El resultado será un mayor grado de participación o un equilibrio en la participación.

La toma de conciencia del grupo favorece la generación de mecanismos para regular la participación, de tal modo que el propio grupo estimula la mayor participación de aquellos miembros que se inhiban y frena la participación de aquellos otros que monopolizan la palabra. El resultado será una actuación responsable del grupo para funcionar más eficazmente en el cumplimiento de la misión encomendada.

Dado que se trata de un equipo de trabajo, éste ha de controlarse para que de sus reuniones y discusiones se obtenga algún producto; así, el control del tipo de intervenciones de los miembros del grupo y de estos en relación al tiempo disponible y al tema tratado, dará como resultado el cumplimiento de los objetivos propuestos: obtener un producto en relación al tema de discusión.

## La imagen del propio cuerpo

Hay que anotar que es distinta esta situación que la del espejo. En el vídeo no hay posibilidad de modificar nada de lo pasado y es una imagen a la que nosotros miramos, independientemente de quien la mire, tal como se produjo y que incluso podemos verla desde ángulos en que no es posible con el espejo. El espejo es el ensayo, el vídeo es la realidad.

El vídeo se constituye en un instrumento privilegiado para la tarea de ajustar la imagen ideada del propio cuerpo a la imagen real del mismo.

La imagen del propio cuerpo es un elemento, de lo más público, pero a la vez nada hay tan íntimo, tan particular, tan privado. Es igualmente, superficial y profundo, así como objetivo y subjetivo, nuevo y desconocido, familiar y extraño, por eso la imagen del propio cuerpo en vídeo puede constituirse en elemento con reacciones que tengan consecuencias positivas y negativas en el autoconocimiento. Estas reacciones según Linard (1982: 37) han de ser de narcisismo.

Aun aceptando que «la imagen de sí mismo tiene un efecto catalizador de efectos» (Linard, 1974: 331) creo, sin embargo, que las reacciones ante la propia imagen no son necesariamente de narcisismo sino que éstas dependerán del tipo de personalidad de cada cual y del proceso de trabajo seguido.

Lo que caracteriza el conocimiento de la propia imagen por vídeo es justamente que el sujeto y el objetivo del feed-back es la imagen y el sonido del propio cuerpo. Eso es precisamente lo que hace que la experiencia sea fuerte y comprometedora, yendo más allá de lo que clásicamente se ha venido llamando «efectos cosméticos».

La imagen del propio cuerpo incluye la comunicación no verbal.

Para resaltar su importancia, Heinemann (1980: 50) nos dice:

«En un sector de comunicación observado, la distribución porcentual de los factores fue así: en el campo verbal se transmitieron un 7 % de las comunicaciones, un 38 % en el vocal y nada menos que un 55 % a través de la expresión facial.»

Pues bien, ante la posibilidad de utilización del vídeo, pensamos que este apartado es uno de los que se tienen que ver favorecidos.

La experiencia nos dice que es uno de los aspectos que inmediatamente captan los profesores-alumnos y que es de los primeros aspectos que intentan corregir.

## La conducta dentro del grupo

La conducta dentro del grupo es inseparable del autoconocimiento, Landsheere (1977: 105). Bradford (1972) y Hargreaves (1977) resaltan la necesidad de formar al futuro profesor en el trabajo en grupo.

Hay que destacar además la oportunidad de este tipo de estudios en un momento en que tanto por la evolución de las Ciencias de la Educación, como por la propia Legislación, el trabajo en equipo es un hecho que se impone.

El trabajo en grupo realizado en esta experiencia se hizo teniendo en cuenta las categorías de Bales.

### **Concepto de sí mismo**

Pensamos que el autoconcepto es el sentimiento de tener una identidad personal determinada. Esta identidad se basa en la percepción de una estabilidad y continuidad de nuestra propia existencia, temporal y espacialmente y en la percepción de que los otros reconocen esa percepción de estabilidad y continuidad.

Seguimos a L'Ecuyer (1978: 36) y Ludeman (1978) en este estudio y compartimos la idea de que el autoconcepto está compuesto por múltiples facetas, que es un concepto multidimensional.

Parece que la no confusión entre el yo real y el yo idealizado está en la base de toda modificación y, por lo tanto, de todo aprendizaje significativo.

### **Autocontrol**

El autocontrol es una de las variables del autoconocimiento que según Seron-Lamber y Van Der Linden (1977: 256) tiene como puntos de mira el conocimiento de los mecanismos individuales que posibilitan la modificación de conducta, el refuerzo del progreso individual y la reducción de las consecuencias aversivas del refuerzo exterior.

En una situación de trabajo en grupo el proceso de autocontrol ha de darse; la situación de partida será de control social (supervisor, compañeros) pero el punto de llegada, el autocontrol a final del proceso de microenseñanza, debe poder producirse. Para ello se cuenta con elementos de ayuda como los elementos personales (compañeros y supervisor), los instrumentos y guías de evaluación, el vídeo y las técnicas de autocontrol.

## **DISEÑO EXPERIMENTAL**

### **Estructura del experimento**

El diseño de esta experiencia corresponde al tipo que Campbell-Stanley (1978) califican de diseño experimental propiamente dicho.

Se trata del diseño de grupo de control pre-test, post-test. En él se emplean grupos equivalentes formados aleatoriamente.

Con este tipo de diseño es más fácil eliminar los efectos negativos de los riesgos de invalidez interna; no obstante restan problemas en relación a los criterios de validez interna, derivados de la característica de autoselección de la muestra y de validez externa, derivados del tamaño de la muestra.

## Muestra

La muestra está compuesta por veinte (20) estudiantes de magisterio de primer curso, del grupo nocturno. Se trata de profesores-alumnos que no tenían experiencia docente ni habían realizado anteriormente este tipo de experiencia.

La adscripción a los grupos experimental y control se realizó de forma totalmente aleatoria.

## Desarrollo de la experiencia

Las actuaciones tuvieron una duración total de dieciséis días, entre el 16 de enero y el 8 de febrero.

Previamente a estas actuaciones, todos los profesores-alumnos habían estudiado las categorías de Bales y habían realizado ejercicios de identificación de tales categorías sobre grabaciones de discusiones de grupo de otros compañeros de curso.

### *Secuencia seguida por los grupos*

EXPERIMENTAL		3 h.
Actuación y Grabación	15'	
Guía de Evaluación.	5'	3'15
Visionado	15'	3'20
Encuentro de Supervisión	15'	3'35
Guía de Evaluación	5'	3'50
Actuación y Grabación	15'	3'55
Guía de Evaluación	5'	4'10
Visionado	15'	4'15
Encuentro de Supervisión	15'	4'30
Guía de Evaluación	5'	4'45
		4'50

CONTROL		3 h.
Actuación	15'	
Guía de Evaluación	5'	3'15
Encuentro Supervisión	15'	3'20
Guía de Evaluación	5'	3'35
Actuación	15'	3'40
Guía de Evaluación	5'	3'55
Encuentro de Supervisión	15'	4'00
Guía de Evaluación	5'	4'15
		4'20

El tema de discusión en grupo fue libre, si bien tenía que ser fijado con la suficiente antelación para que todos los miembros del grupo pudieran informarse acerca de él. Solamente a partir de la 5.<sup>a</sup> sesión se les pidió que fuese un tema relacionado con la profesión docente.

En el encuentro de supervisión se tratan las conductas desempeñadas por cada uno de los profesores-alumnos y a partir de ahí se propone nuevos modos de actuación.

### *Análisis Interaccional según Bales*

De entre todas las teorías, se ha elegido la de Bales (1970) por diversas razones:

— Parte de un enfoque sistemático del grupo, coincidente con nuestro enfoque de la educación y de formación del profesorado.

— Dispone de una categorización de conductas que permiten visualizarse, luego se adapta bien al trabajo con el vídeo.

— Por su mayor facilidad de comprensión por parte de los profesores-alumnos que no son expertos en análisis de conductas grupales.

Congruente con la idea de sistema, Bales considera que es muy difícil prever el comportamiento de los miembros de un grupo, debido a que en su dinámica inciden múltiples variables, no es la yuxtaposición lo que define al grupo, sino la interacción.

Para poder estudiar un grupo dice Bales que hay que dejarle terminar la tarea que esté realizando a fin de que pase por todas las etapas, información, valoración y control y problemas de comunicación correspondientes. Así podremos conocer las diferencias de personalidad, cultura y juego de roles.

Siguiendo a Bales (1970) hemos utilizado dos tipos de instrumentos para la recogida de datos.

— Observación y anotación de las interacciones grupales, de acuerdo al sistema de Categorías de Bales.

— Cuestionario referido a otros aspectos como roles, personalidad y aspectos físicos, que debían rellenar todos los componentes del grupo.

#### a) Categorías de Bales

Estas categorías se estructuran de acuerdo con criterios relevantes para la marcha y análisis de los grupos, resultando un cuadro con áreas y fenómenos diferenciados. (Ver página siguiente)

b) Instrumentos de recogida de datos para las Categorías de Bales. Este consistió en una matriz como la que se muestra a continuación.

En esta matriz se va anotando la conducta por la que está pasado el

grupo, en la casilla correspondiente, con el número que identifica a la persona que está manteniendo esa conducta. Esta operación se realiza secuencialmente, sin interrupción temporal, a lo largo de los quince minutos que dura la discusión.

Esta anotación se realiza cada minuto; si antes del minuto se cambia de categoría, por la misma persona o por intervención de otra persona, igualmente se anota la nueva categoría por la que se está pasando.

Esta recogida de datos la realiza el supervisor, que después los utilizará en el encuentro de supervisión, en la medida que lo estime oportuno.

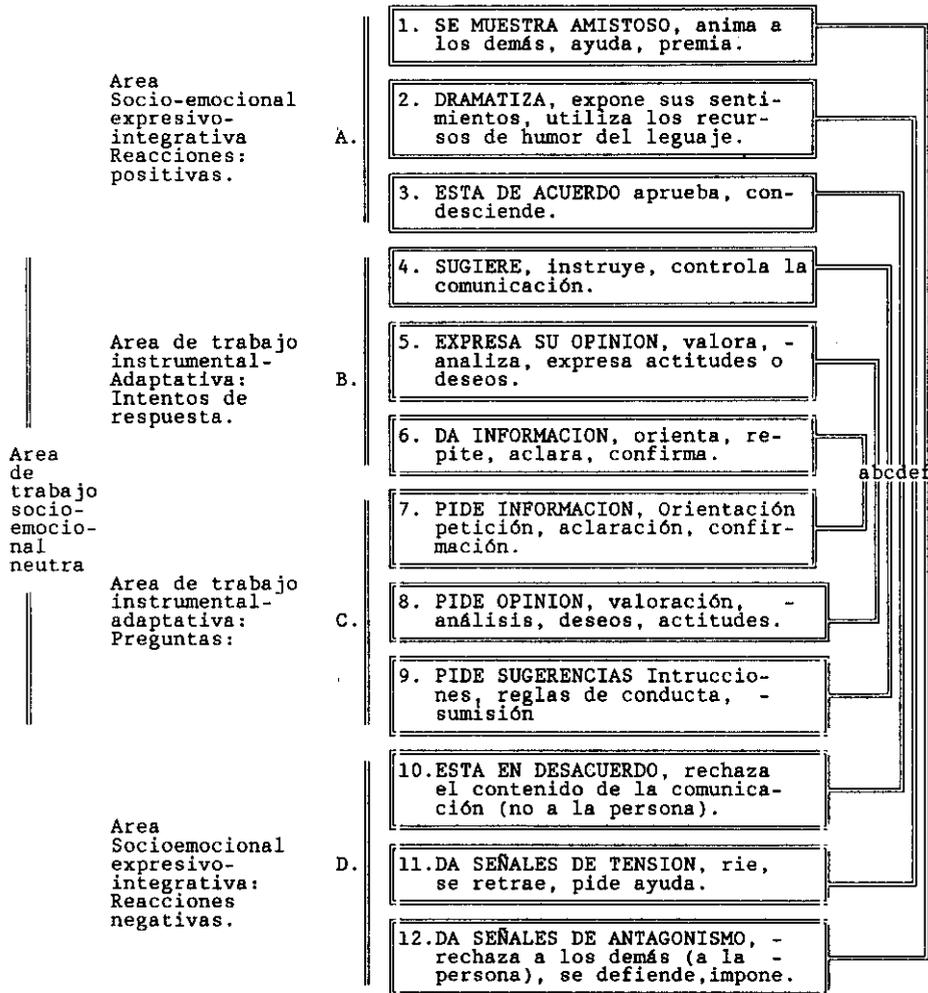
A partir de esta matriz ya puede comenzar el análisis en los términos de: perfiles individuales y grupales, porcentajes de participación en relación al grupo y de acuerdo a cada categoría, matrices «quien a quien» y «que a que» y cualquier otro dato derivado como medidas, varianzas, tendencias, etcétera.

CATEGORIAS	ALUMNOS
1. Se muestra amistoso	
2. Dramatiza	
3. Está de acuerdo	
4. Sugiere	
5. Expresa su opinión	
6. Da información	
7. Pide información	
8. Pide opinión	
9. Pide sugerencias	
10. Está en desacuerdo	
11. Da señales de tensión	
12. Da señales de antagonismo	

#### *Cuestionario de autoanálisis*

Este cuestionario fue realizado por el supervisor y consiste en las siguientes preguntas:

1. ¿Te ha resultado nuevo algún aspecto del vocabulario que has utilizado? ¿Qué aspectos?
2. ¿Has percibido por primera vez alguno de los gestos que has utilizado, desconocido hasta ahora? ¿Cuáles?
3. Algo de tu aspecto físico que te haya llamado la atención. ¿Qué?
4. ¿Te ha sorprendido tu propia actuación o pensabas que iba a ser así?
5. ¿Te ha resultado normal la reacción de los otros contigo?



- Fenómenos de:
- a. Orientación.
  - b. Evaluación.
  - c. Control
  - d. Decisión
  - e. Regulación de tensión
  - f. Integración.

6. ¿Pensabas que iba a ser de otra manera?
7. ¿Crees que puedes cambiar esa relación?
8. ¿A mejor o a peor?
9. ¿En qué aspecto te has fijado más?
10. ¿Valoras positivamente tu actuación?
11. ¿Tú crees que eres tal como te has comportado?

Todos los miembros del grupo debían rellenar este cuestionario después de haber actuado y también después del encuentro de supervisión. Ya sabemos que en el grupo experimental, entre la actuación y el encuentro de supervisión, mediaba el visionado de la actuación.

En la quinta sesión se realizó otro cuestionario con la intención de inducir a la reflexión sobre los logros o fracasos obtenidos hasta entonces, de centrar la atención sobre los elementos necesarios para obtener el máximo provecho del trabajo en grupo. Este cuestionario fue así:

1. ¿Qué aspecto de tu forma de expresión has hecho consciente hasta ahora?  
— Verbal.  
— No verbal.
2. ¿Cuál de ellos has intentado cambiar?
3. ¿Cuál de ellos has cambiado?
4. ¿Qué aspecto de tu apariencia física has hecho consciente?
5. ¿Qué has intentado cambiar?
6. ¿Qué has cambiado?
7. ¿Qué aspectos de tu relación conoces más ahora?
8. ¿Qué has intentado cambiar?
9. ¿Qué has cambiado?
10. ¿Eres ahora más consciente de tu modo de actuar?
11. ¿A qué crees que se debe?
12. ¿Aceptas ese modo de actuar?
13. ¿Crees qué debes modificarlo?
14. ¿Por qué?
15. ¿En qué aspectos?
16. (Sólo para los grupos CCTV). Separa lo que has aprendido actuando y lo que has aprendido visionando.

Tras la octava actuación, todos los profesores-alumnos volvieron a rellenar el mismo cuestionario, a modo de balance.

### **Tratamiento de datos**

Para poder comprobar las hipótesis realizamos un seguimiento del desempeño en las categorías de Bales, las apreciaciones que realizaba el su-

pervisor, las anotaciones de cada profesor-alumno y las respuestas a los cuestionarios de autoanálisis.

*Tratamiento dado a las categorías de Bales en las ocho actuaciones*

— Matriz de «quien a quien» para detectar la regularidad-anormalidad en las interacciones grupales.

— Matriz «categoría a categoría» para detectar la secuencialidad de éstas.

— Matriz de intervenciones absolutas y en relación a cada categoría, para detectar la progresión en las intervenciones y en el tipo de las mismas.

— Representación gráfica de las evoluciones individuales y grupales, para observar tales eventos.

— Análisis de varianza para obtener el grado de significación de los resultados obtenidos.

*En cuanto a los cuestionarios, se procede a resaltar los aspectos que consideramos interesantes para definir una situación como para marcar diferencias entre grupo experimental y control*

Se han establecido las diferencias entre ambos grupos en términos de cifras absolutas, de porcentajes o bien indicando el tipo de respuesta emitida intercalando frases textuales emitidas por los profesores-alumnos.

Todo ello se matiza o enfatiza con las apreciaciones libremente realizadas por cada profesor-alumno.

Finalmente, las anotaciones del supervisor se usan como indicativo de la evolución del grupo en aspectos tales como grado de estructuración del grupo y grado de productividad del mismo.

## RESULTADOS OBTENIDOS

El primer aspecto a resaltar es el nulo valor predictivo de los resultados, debido al escaso valor representativo del tamaño de la muestra. Sería necesario realizar estudios replicativos de la experiencia.

En el momento de analizar los resultados obtenidos con el trabajo en grupo seguido, tenemos pocos elementos de contraste pues se trata de un aspecto poco desarrollado en «Microenseñanza», de ahí el amplio análisis que vamos a realizar de los resultados obtenidos.

En el inicio de estos análisis vamos a comparar los resultados obtenidos con los trabajos publicados por el propio Bales, particularmente sobre los

problemas de equilibrio (Parson, Bales, Shils, 1970) porque son los que interesa resaltar, dadas las características de nuestra hipótesis.

Hay que decir que el grupo que fue productivo pasó por las tres fases citadas por Bales (1970) de información, valoración y control, sin embargo no podemos decir lo mismo en relación al perfil de actividad. Para este autor, el grupo satisfecho, en nuestro caso podríamos decir el que consigue sus objetivos, ser productivo, presenta un perfil de distribución porcentual de las categorías que en casi nada se parece al grupo experimental, pero tampoco al grupo de control. La distribución de Bales, en comparación con nuestros dos grupos, queda como se muestra seguidamente.

También hay coincidencia con Bales en el predominio de las conductas positivas sobre las negativas, en los dos grupos. Bales señala como importante el que las categorías negativas no se autoalimenten, porque sus efectos rompen el equilibrio en el grupo. Hay que constatar una mayor autoalimentación de categorías negativas dentro del grupo de control, es decir, que tras una categoría negativa se produce otra negativa, aunque la frecuencia absoluta de categorías negativas en ambos grupos esté equilibrada.

<i>Grupo</i>	<i>Categoría</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Perfil de Bales . . .		0,7	7,9	24,9	8,2	26,7	22,4	1,7	1,7	0,5	4,0	1,0	0,3
Grupo experimental *		1,62	3,47	7,54	8,94	32,69	32,29	8,50	3,03	0,88	6,50	1,92	0,14
Grupo de control *		1,18	3,33	10,32	12,25	28,06	25,91	6,02	2,47	0,75	6,88	1,07	0,64

\* % sobre el total de intervenciones en las ocho actuaciones.

Nos indica Bales que la presencia de categorías de opinión y sugerencias favorece las reacciones negativas; quizá sea este fenómeno el que explica el equilibrio entre ambos grupos en este tipo de categorías y lo que hace que tengamos que hablar de un desequilibrio en el grupo de control, dado que en él predominan las categorías de información sobre las de opinión.

Otro aspecto que cita Bales es el de liderazgo y relacionado con él el equilibrio en la participación de todos los miembros del grupo.

En el grupo experimental se ha producido tal como nos indica el autor: el líder que se impone desde las primeras actuaciones tiende a ser eliminado, potenciándose un mayor equilibrio en las intervenciones. No ocurrió así en el grupo de control como ya es sabido: el líder o líderes continuaron imponiéndose a lo largo de las ocho actuaciones, sin que su liderazgo fuese puesto en entredicho; su repercusión fue una participación menos equilibrada.

Podemos decir que el grupo experimental se nos presenta como un grupo más integrado, más maduro en términos de Bales, más satisfecho, pasando por las citadas fases de información, valoración y control.

**De acuerdo con los análisis realizados de las preguntas emitidas a los dos cuestionarios aplicados, podemos decir que se corroboran las ventajas obtenidas por el grupo experimental en relación a un mejor conocimiento del yo físico, individual y social, y del yo relacional; que hay en estos un descontento mayor en relación a los extremos conocidos, un deseo mayor de mejora y unos logros igualmente mayores**

Que ha habido un mayor conocimiento y aceptación del yo físico nos lo ponen de manifiesto algunas respuestas del grupo experimental como éstas que se ofrecen a continuación.

«Sí, soy así como actúo, pero hay cosas que no gustan.»

«He aprendido a escuchar algo más a los demás, pero todavía me falta perfeccionarme»... «Creo que voy funcionando mejor de cara a mí mismo y de cara a los demás, ya que los escucho y pienso más en lo que dicen.»

«Mi actuación no ha influido beneficiando la dinámica del grupo, soy muy tímido y por eso es normal que no intervenga»... «... trato de superarme...» «... Intento superar la timidez y ayudar al grupo.»

«Creo que mediante las posturas se nota el interés o el desinterés.»

«No deja de asombrarme como me expreso mediante gestos, movimientos, etc., o sea esa otra forma de comunicación, que hasta ahora me era totalmente desconocida.»

«Me he encontrado más relajado, todos estamos más relajados, con un sentimiento de cordialidad en relación a mis compañeros.»

Con este tipo de experiencias, el papel del cuerpo del profesor en la comunicación no permanece oculto por la importancia concedida al lenguaje oral y escrito; aunque no prestemos demasiada atención a ello no podemos olvidar que la acción del profesor es inseparable de su cuerpo y que éste tiene un papel en las relaciones con los alumnos.

Partimos de la base de que todo individuo tiene un conocimiento de sí mismo, más o menos ajustado a la realidad; el vídeo va a desautomatizar esa imagen, mostrándole imágenes de sí que él no posee.

Si compartimos la idea de la educación como sistema y de la clase como un microsistema, todos los elementos que conforman el sistema tienen repercusiones en su funcionamiento general. Siguiendo este razonamiento nos encontramos que la imagen que de su propio cuerpo tiene el profesor va a determinar, en parte, el funcionamiento del grupo.

El conocimiento y el refuerzo de la imagen óptica del propio cuerpo es uno de los elementos que componen el autoconocimiento y a ello se encuentra indisolublemente unido y condicionado.

Tenemos que afirmar que todos los aspectos tratados del autoconocimiento han jugado un papel importante en nuestra experiencia, que se demuestra por las propias manifestaciones de los profesores-alumnos, por los

logros alcanzados por el grupo experimental y por las observaciones realizadas por el supervisor.

Para Zifreund (1973: 7) este autoconocimiento se produce en el momento de la auto-confrontación, que para él siempre es solitaria porque «es de mi yo conmigo mismo y me permite el éxito en el cambio de roles: el hecho de que yo pueda reaccionar ante mi propia conducta, sentir como actúa sobre mí, como si se tratara de otra persona, aunque esa persona sea yo. Yo puedo aislar un aspecto particular, presentarme a mí mismo mi propia insuficiencia. Nadie me amonestaría, pero gracias a una objetivación de mi propia conducta con ayuda de la tecnología, me es posible traspasar, por unos momentos, los límites de mi propia existencia mediante actos de distanciaci3n, y mirarme desde el exterior, de proceder a una autocrítica como si yo fuera otra persona».

En relaci3n al autoconocimiento hemos de constatar una gran diferencia entre grupo experimental y de control. Frases como las ya citadas en el análisis de los cuestionarios, son reveladores a este respecto.

De la importancia de la imagen del propio cuerpo en la comunicaci3n y conducta del grupo nos da cuenta esta frase: «Creo que mediante las posturas se nota el interés o el desinterés.» Así, un elemento confirmado como importante y básico en el autoconocimiento, también se ha podido constatar como diferenciador entre grupo experimental y de control.

Hay que decir que no se han puesto de manifiesto las reacciones negativas que detectan Pujade-Renaud (1983: 29).

Tampoco han surgido actitudes narcisistas generalizadas en el grupo experimental, tal como afirma Linard (1982: 37), sino que han predominado las conductas de análisis. Indicaba esta autora que el hecho de contemplarse produce una cierta «fascinaci3n» que se pone de manifiesto porque el profesor-alumno observa de continuo su imagen. Durante toda la experiencia, todo el grupo experimental observó «sin parpadear» su imagen, sin embargo, la autocrítica y análisis posterior ponían de manifiesto que no había habido «fascinaci3n» alguna. Hay que hacer una salvedad con las últimas actuaciones del n.º 13, donde se detectaba una tendencia a la «perfecci3n».

Finalmente, decir que, efectivamente, el vídeo no es el espejo en que buscamos y encontramos la imagen deseada, sino que «con el vídeo nos vemos de forma distinta a como creemos que somos en realidad», o bien «el vídeo desequilibra mis propias opiniones sobre mí mismo» por lo que se acerca el yo real al yo ideal y no se confunden con el yo idealizado.

Por otra parte, el conocimiento del yo social, también se ha producido más y mejor, porque ha permitido introducir modificaciones en el grupo experimental.

Que en el grupo experimental se ha producido un mejor ajuste entre el yo real y el ideal nos lo pone de manifiesto la evoluci3n que se aprecia en las respuestas del cuestionario n.º 1. Mientras que en el grupo experimental

las diferencias de respuesta emitidas antes y después del tratamiento evolucionan hacia una coincidencia, en el grupo de control no se pone de manifiesto esta evolución.

La percepción y las actitudes, base para toda modificación, se han visto reforzadas por el vídeo; manifestaciones como éstas nos lo demuestran: «He sido irrespetuoso con gestos y posturas; ha sido negativo en el momento de la actuación y positivo para mí porque me he dado cuenta de una actitud mía en un momento, que me desagradó y procuraré que no se repita.»

Esta percepción y actitudes positivas generan mecanismos de autocontrol que, curiosamente, sólo utiliza el grupo experimental: «Trato de superarme.» «He aprendido a escuchar algo más a los demás.» «Se puede mejorar con un poco de práctica.» «Esperaba haber hablado menos, he monopolizado la conversación», etcétera.

Todos estos elementos están en la base del trabajo en grupo y justifican las diferencias entre el grupo experimental y de control, a favor del grupo experimental.

### **Podemos demostrar que el feed-back vídeo contribuye al desarrollo de conductas de participación, responsabilidad y autocontrol y trabajo productivo, por lo que el grupo experimental se ha visto favorecido**

De los análisis realizados, vamos a reflejar solamente algunos de ellos, que mostramos a continuación.

#### *Frecuencia de elección de las diferentes categorías de Bales*

Independientemente del análisis de varianza, que más adelante presentaremos, el simple recuento de las categorías utilizadas por los profesores-alumnos en el trabajo en grupo (tabla 1) nos marca una superioridad en la mayoría de veces que el grupo experimental trabaja las distintas categorías de Bales.

TABLA 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
Grupo experimen.	22	47	102	121	442	315	115	41	12	88	26	2	1.345
Grupo de control	11	31	96	114	261	241	56	23	7	64	10	6	930
Diferencia . . . .	+11	+16	+6	+7	+181	+74	+59	+18	+5	+24	+16	-4	442:12 =35,16

La superioridad es absoluta en todas menos en la categoría 12 (da señales de antagonismo), sobresaliendo las frecuencias de la categoría 4 (da información) y 7 (pide información), pero sobre todo las frecuencias de la categoría 5 (expresa su opinión).

Se hace evidente el mayor grado de presencia de las categorías 10 (está en desacuerdo) y 11 (da señales de tensión), aunque éstas no llevaban a enfrentamientos, sino a discrepancias que se resolvían con conductas de aportación de información, opinión o de acuerdo.

Se constata igualmente la mayor presencia de conductas de aportación al grupo 4 (sugiere), 5 (opina) y 6 (informa) y de conductas positivas 1 (se muestra amistoso), 2 (dramatiza) y 3 (está de acuerdo), sobre negativas 10 (desacuerdo), 11 (tensión) y 12 (antagonismo), en el grupo experimental.

Si comparamos primera y última actuación (tabla 2) nos encontramos con la evidencia del cambio habido en el grupo de control, invirtiéndose la situación de partida de ambos grupos en la categoría 5 (opina) y 6 (informa).

TABLA 2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>1.ª actuación</i>												
Grupo experimental . . .	2	6	18	7	37	49	11	3	0	15	4	0
Grupo de control . . . .	0	0	10	10	36	29	13	7	0	5	0	0
<i>8.ª actuación</i>												
Grupo experimental . . .	1	3	9	28	66	29	19	5	2	8	3	1
Grupo de control . . . .	1	6	12	15	34	33	2	2	0	11	1	0

Mientras que el grupo de control permanece con el mismo grado de opinión e información, el grupo experimental abandona esa situación inicial y, descendiendo la puntuación en información, desarrolla considerablemente la expresión de opinión. Congruentemente con esta situación, el grupo experimental aumenta las categorías 4 (sugiere) y 7 (pide información), mientras que el grupo de control aumenta un poco la categoría 4 (sugiere) y disminuye considerablemente la categoría 7 (pide información). Continúan los desacuerdos a un nivel mayor que el inicial, mientras que en el grupo experimental disminuyen.

Estos cambios nos indican que el grupo experimental se encuentra más cohesionado, menos rígido, que trabaja más a gusto y con menos tirantez, mientras que el grupo de control continúa siendo un grupo más formalista.

*Participación grupal*

El grupo experimental logra un mayor equilibrio en la participación, descendiendo o aumentando ésta según los casos. A este mayor equilibrio se llega por una actuación deliberada y deseada por el grupo, que articula mecanismos adecuados para ello.

No obstante y aun partiendo de una situación dispar en cuanto a la cantidad de intervenciones, la evolución del incremento de participación arroja mayores resultados para el grupo experimental, así (tabla 3) mientras que la diferencia entre primera y última actuación del grupo experimental es de +23 intervenciones, en el grupo de control es de +7.

TABLA 3

Actuación n.º									Total	Diferencias entre 1 y 8
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Grupo										
Experimental . . . . .	152	153	184	174	171	176	169	175	1.352	+23
Control . . . . .	110	113	118	122	117	115	118	117	930	+7
Diferencias entre ambos . . . . .	+42	+40	+66	+52	+54	+61	+51	+58	Dif. $\bar{X}$ en las 8 actuaciones +53	

Las diferencias entre las intervenciones por actuación de cada grupo comienzan siendo de +42 en la primera actuación, a favor del grupo experimental, siendo de +58 en la última actuación, con una variación media de +53, siempre a favor del grupo experimental.

La  $\bar{X}$  de intervenciones por personas en las ocho actuaciones (tabla 4) refleja la diferencia inicial y el incremento de la diferencia entre ambos grupos.

TABLA 4

**Proporción de intervenciones por persona en las ocho actuaciones**  
(Absoluta: 10)

	1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Grupo experimental</i>								
Absoluta . . . . .	152	153	184	174	171	176	169	175
	15,2	15,3	18,4	17,4	17,1	17,6	16,9	17,5
<i>Grupo de control</i>								
Absoluta . . . . .	110	113	118	122	117	115	118	117
	11,0	11,3	11,8	12,2	11,7	11,5	11,8	11,7

Idéntico resultado obtenemos al comparar la X de intervenciones por categorías llevadas a cabo en las ocho actuaciones (tabla 5).

TABLA 5  
Proporción de intervenciones por categorías en las ocho actuaciones  
(Absoluta: 24)

	1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Grupo experimental</i>								
Absoluta . . .	152	153	184	174	171	176	169	175
	6,33	6,37	7,66	7,25	7,12	7,33	7,04	7,29
<i>Grupo de control</i>								
Absoluta . . .	110	113	118	122	117	115	118	117
	4,58	4,70	4,91	5,08	4,87	4,79	4,91	4,87

#### *Análisis de varianza de las diferencias intergrupales*

Aplicando el análisis de varianza de medidas repetidas del programa BMDP2V para determinar si hay diferencias significativas entre grupo experimental y grupo de control en el uso de las Categorías de Bales, nos encontramos que las diferencias realmente significativas producidas como efecto del tratamiento son las relacionadas con las categorías 5 (opina) y 7 (pide información).

Globalmente podemos afirmar que de los datos se deduce que vuelven a aparecer los efectos cosméticos en el grupo experimental, haciendo que las  $\bar{X}$  de las diferentes categorías en la primera y segunda actuación no sean muy dispares, siendo éstas más dispersas en el grupo de control.

También anotamos que comienza a haber diferencias significativas en la categoría 5 (opina), a partir de la tercera actuación, volviendo a reaparecer en las actuaciones siete y ocho.

La categoría 7 (pide información) es significativa en las actuaciones tres, cuatro, siete y ocho.

Por otra parte, nos encontramos con diferencias significativas desde el principio que finalmente dejan de serlo; este es el caso de la categoría 11 (da señales de tensión) que es significativa en primera, tercera, cuarta y quinta actuación y la categoría 2 (dramatiza) que arroja diferencias significativas en primera y cuarta actuación.

Finalmente, podemos aventurar, que hay diferencias significativas en aquellas conductas que favorecen el trabajo productivo del grupo, para lo

que éste ha tenido que cohesionarse y flexibilizarse.

Las siguientes tablas muestran los resultados obtenidos:

*Categoría n.º 1. Se muestra amistoso.*

<i>Puntuaciones</i>	<i>Actuación</i> <i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
X Grupo experim.	0.20000	0.00000	0.10000	1.00000	0.40000	0.40000	0.00000	0.10000
X Grupo control	0.00000	0.10000	0.10000	2.00000	0.10000	0.30000	0.20000	0.10000
F . . . . .	0.10	1.00	0.00	10.29**	2.45	0.09	2.25	0.00

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ .

Se puede ver cómo la diferencia que aparece en la cuarta actuación, tras el visionado y encuentro de supervisión, no se mantiene.

*Categoría n.º 2. Dramatiza.*

<i>Puntuaciones</i>	<i>Actuación</i> <i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
X Grupo experim.	0.60000	0.50000	0.40000	1.20000	0.20000	0.90000	0.60000	0.30000
X Grupo control	0.00000	0.60000	0.30000	0.10000	0.50000	0.60000	0.40000	0.60000
F . . . . .	7.36*	0.06	0.11	4.84*	1.98	0.35	0.33	4.49

Esta categoría aparece como significativa en la 1.<sup>a</sup> actuación y tras el visionado y encuentro de supervisión de la 4.<sup>a</sup> actuación; sin embargo, el tratamiento anula tales diferencias.

*Categoría n.º 3. Está de acuerdo.*

<i>Puntuaciones</i>	<i>Actuación</i> <i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
X Grupo experim.	1.80000	1.80000	2.00000	1.10000	2.00000	1.40000	1.10000	0.90000
X Grupo control	1.00000	1.70000	1.60000	0.90000	1.30000	1.10000	0.80000	1.20000
F . . . . .	1.00	0.01	0.16	0.11	0.55	0.18	0.65	0.23

Ya vemos que esta categoría no tiene valores que implique diferencias significativas debidas al tratamiento.

*Categoría n.º 4. Sugiere.*

<i>Actuación</i> <i>Puntuaciones</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
X Grupo experim.	0.70000	0.70000	0.40000	1.90000	1.40000	2.60000	1.60000	2.80000
X Grupo control	1.00000	1.30000	1.80000	1.50000	1.70000	2.00000	1.40000	1.50000
F . . . . .	0.16	0.73	2.61	0.62	0.21	0.49	0.10	2.92

Tampoco aparecen diferencias significativas debidas al tratamiento, aunque progresivamente las X del grupo experimental aumentan y disminuyen las del grupo de control.

*Categoría n.º 5. Expresa su opinión.*

<i>Actuación</i> <i>Puntuaciones</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
X Grupo experim.	3.70000	5.10000	6.80000	5.90000	5.40000	3.60000	7.10000	6.50000
X Grupo control	3.60000	3.70000	3.00000	4.20000	3.10000	3.40000	2.70000	3.40000
F . . . . .	0.01	1.37	5.81*	2.16	0.17	0.60	10.82**	5.40*

En esta categoría las diferencias se puede decir que se deben perfectamente al tratamiento y que va unida a la capacidad del grupo para obtener conclusiones, es decir, para ser productivo.

*Categoría n.º 6. Da información.*

<i>Actuación</i> <i>Puntuaciones</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
X Grupo experim.	4.90000	4.10000	5.00000	2.30000	4.60000	4.10000	3.60000	2.90000
X Grupo control	2.90000	2.10000	4.00000	2.70000	3.20000	1.90000	4.00000	3.30000
F . . . . .	0.79	2.07	0.47	0.10	1.24	2.51	0.12	0.10

Esta es otra categoría que no varía significativamente en función del tratamiento utilizado, pero que obtiene unas X superiores en el grupo experimental, excepto en las dos últimas actuaciones, pero sin grandes diferencias.

*Categoría n.º 7. Pide información.*

<i>Actuación</i> <i>Puntuaciones</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
X Grupo experim.	1.10000	1.30000	1.70000	1.20000	0.90000	2.20000	1.20000	1.90000
X Grupo control	1.30000	0.90000	0.30000	0.40000	0.90000	0.40000	1.20000	0.20000
F . . . . .	0.90	0.58	3.03*	4.11*	0.00	5.83*	0.00	6.42*

Pide información es otra categoría cuyas diferencias son debidas al tratamiento y que también va unida a la capacidad para obtener conclusiones.

*Categoría n.º 8. Pide opinión.*

<i>Actuación</i> <i>Puntuaciones</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
X Grupo experim.	0.30000	0.20000	0.30000	0.80000	0.40000	0.40000	0.80000	0.50000
X Grupo control	0.70000	0.00000	0.40000	0.50000	0.00000	0.10000	0.40000	0.20000
F . . . . .	1.18	2.25	0.11	0.57	3.27*	1.53	1.44	0.80

Esta categoría arroja diferencias significativas en la quinta actuación y posteriormente mantiene una X superior en el grupo experimental. No es muy aventurado decir que estas diferencias son debidas al tratamiento, máxime cuando en la 1.ª actuación el valor de la X es muy superior en el grupo de control.

*Categoría n.º 9. Pide sugerencias.*

<i>Actuación</i> <i>Puntuaciones</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
X Grupo experim.	0.00000	0.00000	0.00000	0.40000	0.00000	0.50000	0.10000	0.20000
X Grupo control	0.00000	0.00000	0.00000	0.20000	0.20000	0.30000	0.00000	0.00000
F . . . . .	0.00	0.00	0.00	0.30	1.00	0.25	1.00	1.00

No se aprecian diferencias significativas entre ambos grupos en el desarrollo de las ocho actuaciones.

*Categoría n.º 10. Está en desacuerdo.*

<i>Actuación</i> <i>Puntuaciones</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
X Grupo experim.	1.50000	1.20000	1.40000	1.20000	0.80000	1.10000	0.80000	0.80000
X Grupo control	0.50000	0.40000	1.10000	1.50000	0.70000	0.90000	0.20000	1.10000
F . . . . .	1.76	1.69	0.38	0.25	0.01	0.18	1.88	0.44

No se aprecian diferencias significativas en esta categoría.

*Categoría n.º 11. Da señales de tensión.*

<i>Actuación</i> <i>Puntuaciones</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
X Grupo experim.	0.40000	0.20000	0.30000	0.40000	0.60000	0.40000	0.00000	0.30000
X Grupo control	0.00000	0.50000	0.00000	0.00000	0.00000	0.30000	0.10000	0.10000
F . . . . .	3.27*	1.00	3.86*	3.27*	3.86*	0.20	1.00	0.72

En esta categoría se puede afirmar que la extinción de las diferencias significativas en 1.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup>, 4.<sup>a</sup> y 5.<sup>a</sup> actuación se deben al tratamiento.

*Categoría n.º 12. Da señales de antagonismo.*

<i>Actuación</i> <i>Puntuaciones</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
X Grupo experim.	0.00000	1.00000	0.00000	0.00000	0.40000	0.00000	0.00000	0.10000
X Grupo control	0.00000	0.00000	0.00000	0.00000	0.00000	0.20000	0.40000	0.00000
F . . . . .	0.00	1.00	0.00	0.00	3.27*	2.25	1.71	1.00

Las diferencias significativas que aparecen en la 5.<sup>a</sup> actuación, van unidas a una X de 0 en el grupo de control y a una media baja en el grupo experimental.

*De acuerdo con las anotaciones y apreciaciones del supervisor*

Las anotaciones fueron varias pero en relación al trabajo en grupo se pueden destacar:

- a) Productividad. El grupo experimental llegó claramente a convertirse

en un grupo productivo. Para ello el grupo se estructuró, estableciendo un coordinador distinto en cada actuación, regulando la participación e incluso estructurando la discusión.

En el grupo de control se produjo un intento de obtener conclusiones que no tuvo éxito. En la última actuación un miembro, en uno de los subgrupos y al finalizar la sesión, cuando notaba que ya se cortaba la actuación, enunció unas conclusiones sobre algo que no habían llegado a tratar.

b) Mayor transparencia y franqueza en las relaciones grupales que se traducía en unas críticas mayores en el encuentro de supervisión y en unas actuaciones donde no había problema en mostrar el desacuerdo. Esta mayor transparencia le llevó a poder resolver problemas de liderazgo y de antagonismo que se presentaron en ambos subgrupos.

Hay que advertir que el visionado contribuía a que estas posturas se hicieran más evidentes y que, por tanto, no pudieran evadirse de ellas con facilidad. En muchos casos y según sus propios comentarios, era la imagen, no la voz, la que les alertaba sobre una conducta hostil inadecuada.

c) Los miembros del grupo experimental fueron más flexibles y tolerantes, aceptaban mejor los comentarios y críticas; el grupo de control, por el contrario, se encontraba más escéptico y defensivo. Mientras que los miembros del grupo experimental aceptaban los comentarios y críticas, los del grupo de control, se defendían justificándose continuamente.

Igualmente hay que decir que el grupo experimental ejerció una mayor autocritica y, sin embargo, aparentemente no se percibía en ellos más angustia que en el grupo de control, en el que varios de sus miembros, sobre todo los números 8, 6 y 4, mostraban claros síntomas de tensión.

Es cierto que el grupo experimental disponía de más fuentes de feedback que el grupo de control. Este grupo sólo podía contar con sus recuerdos y los de sus compañeros, frente al grupo experimental que disponía del vídeo.

d) Mayor compromiso e interés por la tarea que se realizaba. Este mejor estado de ánimo se manifestaba en más entusiasmo y por lo tanto en menores demostraciones de cansancio, o de incomodidad cuando había que trasladar alguna actuación.

También rellenaban con más detenimiento los cuestionarios y el resultado es que sus respuestas son más abundantes y completas.

En resumen:

Confirmamos globalmente la hipótesis afirmando que la utilización del vídeo influye positivamente en el trabajo en grupo.

Lo afirmamos, porque hemos comprobado que:

1. Se da un mayor conocimiento del yo físico y social en el grupo experimental.

El conocimiento de sí mismo está en la base de toda modificación de las relaciones grupales.

El hecho de tornarse evidente el yo físico y social hace al profesor-alumno más sensible a las necesidades de mejora, más permeable a los comentarios y sugerencias que proceden del grupo o del supervisor, tal como afirma Bierschenk (1975).

Este mejor conocimiento no lleva consigo las reacciones negativas puestas de manifiesto por Pujade-Renaud (1983: 29) ni las reacciones de «fascinación» ya citadas y puestas de manifiesto por Linard (1975-76), sino que implican una aceptación y un reconocimiento de las relaciones entre lo físico y lo comportamental.

Así podemos decir que el uso del vídeo ha posibilitado que el profesor-alumno pueda responder a la pregunta ¿Quién soy?, aludiendo al yo real. La autoconfrontación, el auto control y el control grupal han posibilitado que el yo real sustituyera al yo idealizado y permita que camine hacia el yo ideal.

2. La toma de conciencia de grupo, favorece la generación de mecanismos para regular la participación, de tal modo que el propio grupo estimulaba la mayor participación de aquellos que se inhibían y frenaba la participación de aquellos otros que monopolizaban la palabra.

También hemos probado que:

3. Dado que se trata de un equipo de trabajo, el grupo experimental se controló y de sus reuniones y discusiones se obtuvo algún producto, es decir, unas conclusiones, decisiones o acciones a emprender como producto de la discusión.

El grupo experimental se muestra como un grupo más cohesionado, más integrado, más maduro en términos de Bales (1970) más satisfecho, pasando por las fases de información, valoración y control, por lo que predominan de una manera significativa las conductas de opinión y sugerencias, mientras que en el grupo de control predomina la información, que por otra parte se mantiene en los mismos niveles en el grupo experimental.

Finalmente decir que el vídeo proporciona unas vivencias intelectuales-afectivas más completas que las que llegan solamente por las vías del razonamiento.

Nos parece de gran importancia el uso del vídeo en la formación para el trabajo en grupo y nos congratulamos de los buenos resultados obtenidos.

Un aspecto tan importante como la preparación para el trabajo en grupo, tan necesario en la profesión docente está muy descuidado en los centros de formación y también en el perfeccionamiento.

Una actitud y valor como la solidaridad se ve fomentada con este tipo de trabajo porque todos cooperan en el éxito de la empresa. «Ser más consciente de las formas de expresión y desarrollarlas para una mejor interacción del grupo.» (Alumno del grupo experimental.)

Sentirse ayudado y con posibilidad de criticar y ser criticado da otra dimensión a los comentarios que se realizan de las actuaciones de los compañeros.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BALES, R. F., y otros (1970): *Apuntes sobre la teoría de la acción*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- BIERSCHENK, B. (1975): *Los cambios perceptivos, evaluativos y conductuales mediante la autoconfrontación con la imagen externa*. UNESCO, París, INCIE, Madrid.
- BRADFORD, L. P. (1972): «Las fuerzas del grupo que afectan al aprendizaje». *Rev. La Educación hoy*, vol. 2, febrero.
- CAMPBELL-STANLEY (1978): *Diseños experimentales en la investigación social*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- HARGREAVES, D. (1977): *Las relaciones interpersonales en la educación*. Ed. Narcea, Madrid.
- HEINEMANN, P. (1980): *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Ed. Herder, Barcelona.
- LANDSHEERE, G. (1977): *La formación de los enseñantes del mañana*. Ed. Narcea, Madrid.
- L'ECUYER, R. (1978): *Le concepte de soi*. PUF, París.
- LINARD, M. (1972): «Image du corps, image de soi: Narcisse et la formation par video». *Rev. Conexions IEPI*, n.º 3-33-56, París.
- LINARD, M. (1975-76) «Autoscopie et personnalité». *Bulletin de Psychologie*, vol. XXIV, n.º 323, 14-15.
- LUDEMAN, D. (1978): *Evaluation videoscopique et identite*. Tesis de doctorado de 3.º ciclo. Universidad de París, X, Dr. J. C. Filloux.
- MARTIN, A. (1978): *Las relaciones interpersonales en el equipo de profesores*. Aportaciones del CCTV, Memoria de Licenciatura, Universidad Complutense.
- PUJADE-RENAUD (1983): *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Ed. ESF, París.
- SERON-LAMBERT-VAN DER LINDEN (1977): *La modification du comportement*. Ed. Dessart et Mardaga, Bruselas.
- ZIFREUND, W. (1973): *L'utilisation de techniques de groupe avec enregistrement sur videobande*. Doc. WS. UNESCO, París.

#### RESUMEN

Este trabajo trata sobre la investigación de los medios, en este caso del vídeo, en relación con la formación del profesorado con el trabajo en equipo.

El trabajo en equipo es necesario en el desarrollo profesional de los profesores de cualquier país. Esta necesidad está justificada científica y legalmente.

Después de someter a un proceso experimental sobre vídeo a 20 futuros maestros, a lo largo de 8 sesiones, los resultados cualitativos y cuantitativos confirmaron la hipótesis de que:

- El grupo experimental obtuvo un mejor conocimiento de sí mismo. Este conocimiento permitió introducir modificaciones en las relaciones intergrupales.
- Cada miembro del grupo experimental observó su conducta social. Esta observación les permitió una participación más equilibrada.
- Partiendo del hecho de que se trata de un equipo de trabajo «profesional», los resultados fueron productivos. El grupo experimental generó mecanismos que facilitaron la obtención de conclusiones.

### SUMMARY

This work comes into the framework of media investigations. In this particular case it deals with video —tape how to train future primary teachers for group work.

Working in groups is a worldwide necessary skill within the professional development of teachers. It is scientifically and legally justified. After submitting 20 teachers-students, to an experimental process which included the recording of 8 sessions, the quantitative and qualitative results seem to confirm the hypotheses given that:

- The experimental group has obtained a better knowledge of themselves. This knowledge has allowed them to introduce changes in their grouping relationships.
- Each member of the experimental group has been able to observe his own social behaviour. This observation has let them establish a more balanced participation.
- Due to the fact that we are dealing with a professional working group the experimental group brought about control mechanisms which led them to very productive conclusions.